

# MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO  
EM MÚSICA

**NO HALL DO DEPARTAMENTO DE  
MÚSICA: UMA ETNOGRAFIA COM  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO  
EM MÚSICA DA UDESC**

**NIRA AZIBEIRO POMAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
OUTUBRO DE 2020**

NIRA AZIBEIRO POMAR

**NO *HALL* DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA:  
UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UDESC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Vincenzo Cambria.

Rio de Janeiro, 2020

Catálogo informatizado pela autora

Pomar, Nira Azibeiro  
P784 No hall do Departamento de Música : uma  
etnografia com estudantes de Música da Udesc /  
Nira Azibeiro Pomar. -- Rio de Janeiro, 2020.  
  
103 f.  
  
Orientador: Vincenzo Cambria.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-  
Graduação em Música, 2020.  
  
1. Música. 2. Etnomusicologia. 3. Etnografia.  
4. Graduação em Música. I. Cambria, Vincenzo,  
orient. II. Título.

Autorizo a cópia da minha dissertação "No *hall* do  
Departamento de Música: uma etnografia com estudantes  
de graduação em música da Udesc" para fins didáticos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Mestrado e Doutorado

**NO HALL DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA: UMA ETNOGRAFIA COM  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UDESC**

por

**Nira Azibeiro Pomar**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Vincenzo Cambria – orientador(a)

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> José Alberto Salgado e Silva

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Vânia Beatriz Müller

Conceito: **APROVADO**

OUTUBRO de 2020

Para Marcos, meu filho. Que a música seja sempre presente em sua vida!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer envolve o risco de deixar de fora pessoas fundamentais no processo. Agradeço à ancestralidade, minhas avós e avôs, Lydia e Manuel, Rachel e Wladimir. Agradeço à minha mãe e meu pai, Nadir e Milton, pela vida e por todo o apoio que sempre me deram. Marcos, meu filho, que tanto me ensina desde sua chegada a este mundo e que também trilha seu próprio caminho na Música, um agradecimento especial por compreender minha ausência neste período. Te amo! Minha irmã, Cláudia, sempre parceira e presente, mesmo nos diversos momentos em que estivemos muito distantes. Meus irmãos, Osvaldo, Vitor e Artur: a música corre nas veias! Luzia, Ivone, Maristela e Ivete, mulheres fortes e inspiradoras. Minhas sobrinhas e sobrinhos, Carmen, Alice, Tomé e Cadu: o embalo do sono de vocês foi berço de muitas inspirações e composições!

Agradeço à CAPES, essencial para a produção de conhecimento científico no país, por financiar parte desta pesquisa. Agradeço todas as minhas professoras e professores de Música, especialmente a queridíssima Silvia Beraldo, que abriu as portas de sua escola para mim em 2008 e me possibilitou chegar até aqui. Impossível deixar de mencionar seu "cúmplice", Rafael Menezes Bastos, por ser uma grande inspiração em minha aventura pela Etnomusicologia. Agradeço ao corpo discente e docente do PPGM da Unirio, especialmente ao meu orientador, Vincenzo Cambria, e aos professores Alvaro Neder e José Alberto Salgado e Silva, pelas excelentes contribuições na construção deste texto. Ao Dr. Renato Borges, pelas provocações e contribuições fundamentais que resultaram neste trabalho. Agradeço às professoras e professores do DMU da Udesc, especialmente Vânia, que fez parte de minha banca, Marcos, Valéria e Fiaminghi, pelo apoio e acolhimento. E um agradecimento super especial à Júlia Darela, Amanda Canan e a TODES estudantes do DMU por realizarem comigo esta pesquisa: sem vocês, este trabalho não existiria!

Agradeço, enfim, ao meu companheiro, amigo, amor e parceiro Eduardo Vidili, que incentivou a paixão pela pesquisa e minha entrada na academia: pelo suporte e pelo apoio psicoemocional, pelas inúmeras revisões e contribuições, pelas diversas trocas de ideia e por estar sempre ao meu lado, independente da distância física que nos separe: te amo!

Num país cheio de profundas contradições e desigualdades como o Brasil, a academia poderia ter um papel mais significativo se entendesse que a pesquisa não deve ser pensada simplesmente como uma “tecnologia”, ou seja, como um conjunto de métodos e competências específicos a ser aplicado a um determinado problema mas, também, como uma forma de interação humana que pode contribuir a transformar a sociedade. (CAMBRIA, 2004, p. 7).

## RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa de Mestrado sobre exclusões no ensino superior de Música e apresenta os resultados da etnografia realizada durante o segundo semestre de 2019 com estudantes de graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, com o objetivo de identificar o que suas práticas musicais no *campus* apontam em relação às músicas que têm acesso e espaço dentro da Universidade e em relação às músicas que não entram ou não encontram espaço. Estruturado em três partes principais, o trabalho é permeado pelos conceitos de colonialidade, de Anibal Quijano, epistemicídio, de Boaventura de Sousa Santos, e violência simbólica, de Pierre Bourdieu, que têm em comum as relações de dominação e poder. A primeira parte engloba a ideia da universidade como espaço de experimentação, criação, encontros, trocas, construção e legitimação do conhecimento. O capítulo intermediário trata da própria música na universidade, das disputas e negociações de poder na graduação, aborda a questão da colonialidade e epistemicídios no ensino de música, as hierarquizações, diferenças e diversidade musical na universidade. A última parte é sobre as questões étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero e a relação entre essas questões com as exclusões e o conhecimento musical produzido, reconhecido e legitimado pelas universidades.

**Palavras-chave:** Música. Etnomusicologia. Etnografia. Graduação em Música.

## ABSTRACT

This thesis is the result of a Master's research on exclusions in higher education in Music and presents the results of the ethnography carried out during the second semester of 2019 with undergraduate students in Music at the State University of Santa Catarina - Udesc, in order to identify what their musical practices on campus indicate in relation to the music that have access and space within the University, and in relation to the music that does not enter or does not find space. Structured in three main parts, the work is permeated by the concepts of coloniality, by Anibal Quijano, epistemicide, by Boaventura de Sousa Santos, and symbolic violence, by Pierre Bourdieu, which have in common the relations of domination and power. The first part encompasses the idea of the university as a space for experimentation, creation, encounters, exchanges, construction and legitimation of knowledge. The intermediate chapter deals with music at the university, the disputes and negotiations of power within the undergraduate courses, addresses the issue of coloniality and epistemicides in music education, hierarchies, differences and musical diversity at the university. The last part is about ethnic-racial, socioeconomic and gender issues, as well as the relationship between these issues with the exclusions and the musical knowledge produced, recognized and legitimized by universities.

**Keywords:** Music. Ethnomusicology. Ethnography. Undergraduate Courses in Music.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Campus</i> I da Udesc no bairro do Itacorubi.....	26
Figura 2 - Cursos de graduação presencial em Música no estado de Santa Catarina .....	28
Figura 3 - Aula-trote para a turma de calouros .....	32
Figura 4 - Apresentação no <i>hall</i> do DMU .....	44
Quadro 1 - Cursos de graduação em Música em Santa Catarina .....	27
Quadro 2 - Discentes do DMU e respostas ao questionário .....	33
Gráfico 1 - Discentes de graduação do Departamento de Música .....	33
Gráfico 2 - Onde começou a estudar música .....	34
Gráfico 3 - Idade que começou a estudar música.....	34
Gráfico 4 - Instrumento principal.....	35

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceart	Centro de Artes da Udesc
DMU	Departamento de Música da Udesc
ELM	Escola Livre de Música de Florianópolis
EMB	Escola de Música de Brasília
Faed	Centro de Ciências Humanas e da Educação da Udesc
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INCT-I	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
Nudha	Núcleo Diversidade, Direitos Humanos e Ações Afirmativas
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>ANTELÓQUIO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 OBJETIVOS .....	17
1.2 INSPIRAÇÕES E REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	18
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA.....	25
<b>2 VOLTANDO PARA CASA</b> .....	<b>30</b>
2.1 COM QUEM ESTOU FALANDO .....	33
2.2 ENQUANTO OBSERVO, SOU OBSERVADA .....	39
2.3 COMEÇANDO AS ENTREVISTAS .....	41
2.4 QUANDO O CAMPO É O <i>CAMPUS</i> .....	43
2.5 DMU: UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES.....	45
<b>2.5.1 Espaço de criação e experimentação</b> .....	<b>45</b>
<b>2.5.2 Espaço de encontros e trocas</b> .....	<b>47</b>
<b>2.5.3 Espaço de construção e legitimação do conhecimento</b> .....	<b>52</b>
<b>3 MÚSICAS NA UNIVERSIDADE</b> .....	<b>56</b>
3.1 HERANÇA COLONIAL E EPISTEMICÍDIOS .....	59
3.2 UMA TUBA NO <i>HALL</i> .....	61
3.3 PRÁTICAS MUSICAIS NO DMU .....	68
3.4 DIVERSIDADE MUSICAL .....	71
<b>4 QUEM PODE ESTUDAR MÚSICA?</b> .....	<b>74</b>
4.1 EXISTE RACISMO MUSICAL? .....	77
4.2 “TEM BASTANTE HOMEM, NÉ?” .....	80
4.3 A MÚSICA É ELITISTA?.....	83
4.4 O QUE DIZEM AS AUSÊNCIAS?.....	85
<b>5 QUESTIONAR PARA EVOLUIR: CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A - AULA-TROTE DOS CALOUROS 2020</b> .....	<b>98</b>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	99
APÊNDICE C - VESTIBULAR DE MÚSICA DA UDESC (2013-2020).....	100
ANEXO A - "PERMISSÕES" .....	101

## ANTELÓQUIO

Enquanto escrevo esta dissertação, em meados de 2020, uma pandemia abala o mundo. Por todo o Brasil, escolas e universidades estão fechadas desde a segunda quinzena de março e a retomada das aulas de maneira virtual não é consenso, pois reforça as exclusões e desigualdades sociais, que se tornaram ainda mais alarmantes neste momento. Além da crise sanitária, o Brasil vive uma crise político-econômica e é o único país que enfrenta a pandemia de Covid-19 sem um Ministro da Saúde.

Através dos grupos de *Whatsapp* e reuniões semanais do Centro Acadêmico, sigo acompanhando virtualmente a movimentação das e dos estudantes de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc. Um dos temas presentes nas conversas é a própria sobrevivência da classe artística: a maior parte é autônoma e costuma(va) se sustentar através de apresentações ao vivo. Com o isolamento necessário para enfrentar a pandemia, bares e teatros estão fechados, restringindo as opções de trabalho dos artistas ao mundo virtual. Apesar de tudo, a cada dia fica mais evidente que seria muito mais desafiante para toda a sociedade atravessar este período de distanciamento social sem arte.

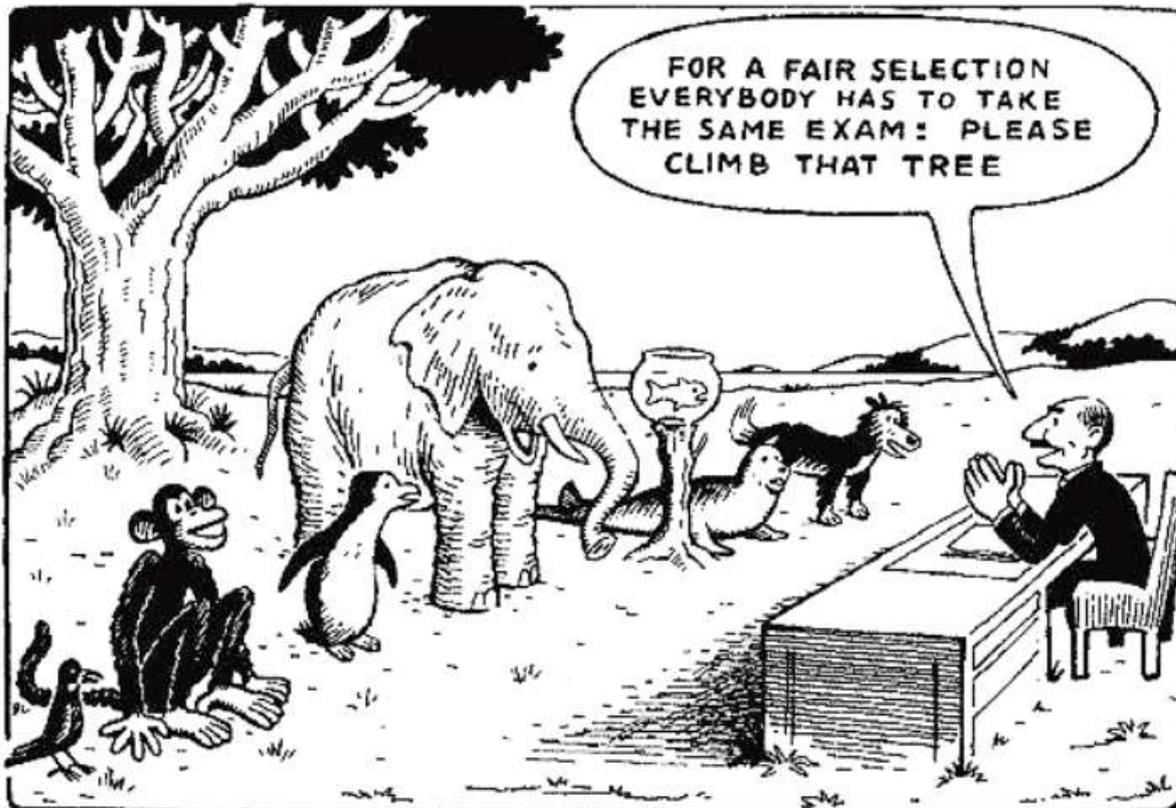
Tomados pela incerteza sobre o futuro acadêmico e profissional, estudantes de Música da Udesc se articulam em assembleias virtuais e se engajam nas reuniões – também virtuais – de professoras e professores do Departamento de Música - DMU, a fim de participar nas decisões sobre os rumos que o ensino deve tomar neste período. A maioria absoluta dos estudantes que participam do Movimento Estudantil se preocupa em “não deixar ninguém para trás”, ou seja, não acha justo retomar as aulas virtualmente se nem todos os estudantes estão contemplados com essa possibilidade, tendo em vista que diversos colegas não dispõem de uma estrutura adequada, não têm acesso a uma boa conexão de internet ou mesmo equipamentos que permitam acompanhar as aulas.

As aulas virtuais tampouco abrangem o acesso aos laboratórios e instrumentos, como os pianos, por exemplo, prejudicando estudantes que não têm condições de ter um instrumento em casa. Além disso, professoras e professores também precisam se adaptar

em tempo recorde para disponibilizar o conteúdo das aulas à distância, o que acaba resultando em sobrecarga e exaustão física e mental.

Seis meses após o início das medidas de distanciamento social no Brasil, o Movimento Estudantil do Departamento de Música da Udesc defende manter uma greve de estudantes, até que todas e todos possam ter condições de acesso às aulas virtuais. Enquanto a situação não se resolve, circula uma proposta de desmatrícula em massa. Nem todos os professores e professoras compreendem as posições do Centro Acadêmico e há até quem considere uma afronta o boicote às aulas proposto pelos estudantes.

Enquanto acompanho o embate, sigo me perguntando: quem pode estudar Música?



(Para uma seleção justa, todos terão que fazer a mesma prova: por favor, escalem aquela árvore)  
Fonte: Autoria desconhecida.

Disponível em: <https://marquetteeducator.wordpress.com/2012/07/12/climbthattree/>

## 1 INTRODUÇÃO

“Não pode fazer música no prédio de Música”.

A frase inicial da composição “Permissões” (ANEXO A), de um estudante do curso de Licenciatura em Música, apareceu há alguns anos em cartazes espalhados pelo Departamento de Música – DMU, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, apontando um paradoxo presente na realidade de estudantes do DMU e suscitando, a princípio, questões relativas à estrutura física do prédio, como a falta de isolamento acústico e o número reduzido de salas de estudo.

Todavia, para além das questões estruturais concretas, há um imaginário, ou mesmo um consenso coletivo, sobre as músicas que podem ou não podem ser tocadas ou estudadas dentro da Universidade, especificamente no contexto de um curso superior de Música. A própria institucionalização do ensino de Música no Brasil é marcada por um molde proveniente dos conservatórios europeus dos séculos XVIII e XIX e até hoje os cursos de graduação em Música no país mantêm, de maneira geral, essa característica hegemônica.

Durante a pesquisa que realizei com estudantes de Bacharelado e Licenciatura em Música da Udesc, o tema “Permissões” surgiu em diversos momentos, juntamente com os seguintes questionamentos: Quem pode estudar Música? Quem tem acesso aos instrumentos, à estrutura do curso de Música e à própria Universidade, que é pública e gratuita? Quais músicas podem entrar e estar na Universidade e quais músicas não têm acesso a este espaço?

A partir destas perguntas, tomei a universidade como ponto de encontro para observar práticas musicais e relações entre estudantes de graduação em Música, tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura. As práticas musicais consideradas neste trabalho foram estudos, ensaios, interpretações, improvisações, composições e apresentações de estudantes que presenciei ao longo do segundo semestre de 2019 no Departamento de Música da Udesc, dentro e fora de sala de aula. Adotei como estratégia a participação

observante,<sup>1</sup> lançando mão também de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário, em busca de resposta(s) para a seguinte questão:

**O que as práticas musicais de estudantes de graduação em Música no ambiente universitário podem nos dizer sobre as músicas que têm acesso e espaço na Universidade? E, complementarmente, o que podem nos dizer sobre as músicas que são excluídas deste espaço?**

Como desdobramento destas questões inicialmente colocadas, o que se poderia dizer, ainda, sobre o acesso à universidade e a permanência de estudantes no curso de graduação em Música, levando em conta as demandas exacerbadas das disciplinas e a escassez de tempo para dar conta de tudo, incluindo as questões de subsistência? Existem questões étnico-raciais, de gênero ou sociais envolvidas nestes processos? E existe relação entre essas questões e o conhecimento musical produzido, reconhecido e legitimado pelas universidades?

Incluo, ainda, como justificativa e consequência, a própria reflexão sobre o papel de uma universidade pública e gratuita enquanto espaço de produção, transmissão, consumo e recepção de música e enquanto espaço de produção, consagração e legitimação de conhecimentos. Durante o levantamento documental e bibliográfico para esta pesquisa, não foram encontrados trabalhos semelhantes em Santa Catarina e, especificamente, sobre a Udesc, com o nível de profundidade pretendido na presente dissertação.

O corpo da dissertação está estruturado em três partes principais, além deste capítulo introdutório, onde exponho o problema de pesquisa, os objetivos, referências e inspirações teóricas e uma contextualização histórico-geográfica da própria graduação em Música da Udesc; e o último capítulo, onde registro as considerações finais e conclusões da pesquisa, a partir das ideias lançadas e amadurecidas ao longo do texto.

O capítulo intitulado “Voltando para casa” engloba as notas iniciais de campo e as primeiras observações e reflexões sobre o curso superior de Música, incluindo um panorama sobre os discentes do Departamento de Música da Udesc. Apresento o campo

---

<sup>1</sup> A escolha deste termo, em vez de “observação participante”, será abordada mais adiante.

e desenvolvo a ideia da universidade enquanto espaço de convivência e possibilidades, espaço de experimentação e criação, espaço de encontros e trocas, espaço de construção e legitimação do conhecimento.

O capítulo seguinte, "Músicas na universidade", trata das disputas e negociações de poder na graduação em Música. É onde apresento as práticas musicais na Udesc e me pergunto que música se usa para ensinar música. É nesta parte que abordo a questão da colonialidade e dos epistemicídios no ensino de música, identidades, hierarquizações e diferenças e diversidade musical na universidade.

Já o quarto capítulo, "Quem pode estudar Música?", trata das exclusões no ensino superior de música, bem como das questões étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero envolvidas e a relação entre essas questões e o conhecimento musical produzido, reconhecido e legitimado pelas universidades. É nesta seção que falo sobre as dificuldades de acesso e permanência no curso de graduação em Música, refletindo também sobre as músicas que estão fora da universidade e sobre os resultados e consequências das exclusões provocadas pela colonialidade e pelos epistemicídios.

## 1.1 OBJETIVOS

Para responder à questão de pesquisa que conduziu o estudo relatado na presente dissertação, foram definidos os objetivos elencados a seguir.

### **a) objetivo geral:**

Investigar práticas musicais de estudantes da graduação em Música da e na Udesc, através de uma abordagem etnográfica, a fim de identificar o que estas práticas apontam em relação às músicas que têm acesso e espaço dentro da Universidade e em relação às músicas que não entram ou não encontram espaço na Universidade.

### **b) objetivos específicos:**

- investigar motivações, expectativas e objetivos pessoais de estudantes ao ingressarem no curso de graduação em Música;

- identificar como convivem as diferentes identidades musicais no Departamento de Música da Udesc e em que medida as identidades individuais se mantêm, são negociadas e se transformam;
- averiguar dificuldades relativas ao acesso à universidade e à permanência de estudantes no curso de graduação em Música;
- verificar como as e os estudantes lidam com as demandas das disciplinas e as questões de subsistência;
- averiguar o impacto das questões étnico-raciais, de gênero ou sociais envolvidas e identificar se existe relação entre essas questões e o conhecimento musical reconhecido e legitimado pela universidade;
- analisar o que a paisagem sonora<sup>2</sup> do *campus* diz sobre as questões anteriores;
- discutir o papel de uma universidade pública e gratuita enquanto espaço de produção, transmissão, consumo e recepção de música e enquanto espaço de construção, consagração e legitimação de conhecimentos.

## 1.2 INSPIRAÇÕES E REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Construir uma pesquisa passa pela desconstrução de conceitos e preconceitos. Quando se trata de pesquisa com pessoas, é essencial uma abertura para o mundo do outro e para as diferenças. Tendo em conta que meu propósito era investigar as percepções de estudantes sobre as hipóteses que eu estava levantando, ocorreu-me que o que eu considero um problema talvez sequer fosse percebido por elas e eles... ou não fosse percebido como um problema.

Para diminuir a distância entre a minha perspectiva e a dos participantes da pesquisa, optei por uma abordagem etnográfica, que possibilita uma imersão no campo para observar e absorver e, ainda, permite uma construção polifônica, onde as vozes dos

---

<sup>2</sup> Paisagem sonora, segundo Schafer (2001, p. 366), é "[...] qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos." No caso da presente dissertação, analiso o ambiente acústico real do DMU, buscando identificar os sons preponderantes e os silêncios.

participantes têm destaque. Considerando meu envolvimento prévio com a graduação em Música da Udesc e meu posterior distanciamento, enquanto cursava as disciplinas do Mestrado na UNIRIO, questioneei minha posição e minha própria identidade nesta pesquisa. Afinal: eu poderia me considerar uma “nativa”, uma *insider*?

A validade e as limitações éticas e morais dos estudos realizados por *insiders* e *outsiders* têm sido uma questão importante dentro do campo da Etnomusicologia e vêm sendo pensadas e discutidas ao longo dos anos, assim como a própria definição e diferenciação entre o que é *insider* e *outsider*. É neste sentido a indagação de Nicholas Cook (2006, p. 25): “Em um mundo de identidades culturais múltiplas e superpostas, onde é que os *insiders* acabam e os *outsiders* começam?”

O etnomusicólogo norte-americano Bruno Nettl (2005) conta que, quando realizava um estudo imersivo de música persa em Teerã, ouviu de seu professor que, por mais que ele se esforçasse, nunca entenderia aquela música como um iraniano, ou seja, qualquer pessoa nascida dentro daquela cultura seria capaz de perceber coisas que alguém de fora jamais perceberia. Um iraniano, neste caso, seria um *insider*, um nativo daquela cultura, daquela sociedade. Nettl, ou qualquer outra pessoa de fora que chegasse para estudar aquela música, seria um *outsider*. Já a etnomusicóloga Marcia Herndon (1993, p. 77), ao analisar sua relação com a própria pesquisa e os limites entre *insider* e *outsider* em seu trabalho de campo com o grupo indígena *Cherokee* oriental, da Carolina do Norte (EUA), do qual era descendente, concluiu: “Eu falo como eu mesma, nem *insider* nem *outsider*”.

No caso da universidade, ou, mais precisamente, do curso de graduação em Música da Udesc, em que momento um estudante pode ser considerado um *insider*? Seríamos todos *outsiders*? Ou poderíamos considerar como *insiders* todos aqueles que entram na graduação? Neste caso, o trote poderia ser considerado um ritual de iniciação? E sendo assim, existiria uma “hierarquia”, onde veteranos seriam “mais *insiders*” que os calouros?

Diferentemente de um grupo nativo, ou seja, quando as pessoas nascem no mesmo local e assumem uma identidade cultural em comum, o grupo de estudantes do DMU não necessariamente compartilha a mesma cultura ou visão de mundo, mas soma suas diversas identidades, experiências, trajetórias e interesses.

Ainda sobre minha identidade e posicionamento em campo, restava uma outra questão: a adoção da estratégia da observação participante. Ao tomar contato com textos de Bruce Albert (2014) e Loïc Wacquant (2002), percebi que fazia mais sentido adotar a expressão “participação observante”, denotando meu nível de envolvimento com o curso de graduação em Música da Udesc. De acordo com Albert:

[...] o engajamento social do etnógrafo não pode mais ser visto como uma escolha pessoal política ou ética, opcional e estranha a seu projeto científico. Ele claramente passa a ser um elemento explícito e constitutivo da relação etnográfica. A “observação” do antropólogo não é mais meramente “participante”; sua “participação” social se tornou ao mesmo tempo condição e enquadramento de sua pesquisa de campo. (ALBERT, 2014, p. 133),

Jorge Villela, comentando o trabalho de Wacquant, descreve:

Ao lançar mão de longas passagens de seu caderno de campo, o autor simultaneamente impede-se de falar em nome dos outros e transforma a observação em ato descritivo. Inverte a fórmula tradicional “observação participante”, tornando método a já levantada hipótese de uma “participação observante”. Portanto, o observador torna-se um experimentador; a experimentação, um meio a serviço da observação. (VILLELA, 2002, p. 221).

Então me percebi nesse lugar: mais *insider* que *outsider*, entrei em campo como participante-observadora, assumindo o duplo papel de aluna da graduação e pesquisadora. Entrei em campo como eu mesma.

Assumir minha subjetividade não me exime de lembrar e reiterar constantemente que não há certo ou errado nas diferentes perspectivas. Trago aqui o meu olhar e trago as palavras das e dos estudantes. A minha visão dos fatos, interpretada de acordo com a minha bagagem, provavelmente difere da visão de estudantes e professores acerca dos mesmos fatos: cada um(a) interpreta o mundo através de seu próprio olhar.

Além disso, houve uma preocupação pessoal em ser fiel ao que vi, ouvi e vivi em campo. Entendo a delicadeza dos temas abordados, assim como entendo que estou mexendo com estruturas muito sólidas. Por isso também paralisei em muitos momentos: lendo textos de vinte anos ou mais que já tratavam destes temas, fiquei me perguntando que diferença eu poderia fazer com este trabalho.

Quando comecei a idealizar esta pesquisa, um dos primeiros textos com que tomei contato foi o livro *Heartland Excursions*, de Bruno Nettl (1995). Ainda na introdução, Nettl menciona que um dos aspectos da etnomusicologia que mais o fascinava era aprender a olhar para qualquer cultura do mundo e escutar qualquer uma de suas músicas sem pré-julgamentos. Tomada por esta inspiração e disposta a desconstruir preconceitos e paradigmas, mergulhei nesta ideia.

O autor descreve neste livro sua experiência de “etnomusicologia em casa”. Casa, para Nettl, eram as escolas universitárias de música do centro-oeste dos Estados Unidos, região à qual o autor se refere como “coração” do país. Sem ter como propósito se aprofundar em análises de currículos ou performances, Nettl registra neste livro reflexões resultantes de anos de observação de concertos, ensaios e aulas, além de conversas e percepções no decorrer de mais de cinco décadas de envolvimento com as faculdades de música. Meu contato com o curso de Música não é tão extenso, mas posso dizer que tem sido intenso desde o dia em que fui fazer o vestibular para a graduação.

Em seu estudo, Nettl propõe quatro diferentes perspectivas, divididas em quatro capítulos. O primeiro, que ele chama de “A serviço dos Mestres”, encara o ensino superior de Música como uma espécie de sistema religioso, uma sociedade regulada por divindades, textos sagrados, rituais, números cerimoniais e um sacerdócio. O segundo, “Sociedade de Músicos”, analisa as disputas e negociações de poder entre todas as “forças” envolvidas no curso de Música: professores, estudantes, administradores; além das dicotomias *performers* e acadêmicos; cordas e sopros; cantores e instrumentistas; e, por fim, a que Nettl considera a mais importante, regentes e regidos.

O terceiro, “Um lugar para todas as Músicas”, analisa a questão das identidades: como elas se misturam ou se mantêm neste ambiente que, potencialmente, poderia ser palco para todas as músicas. E o quarto, “Incursões sobre o Repertório”, examina os conceitos por trás do repertório estudado nas escolas de música. O autor realiza comparações interculturais, dialogando com estudos anteriores de sua própria autoria, como, por exemplo, sua pesquisa com o povo indígena *Blackfoot*, dos Estados Unidos.

Tendo em vista que raramente Nettl cita de maneira direta os depoimentos das pessoas com quem conversou, o autor assume três diferentes vozes ao longo do texto: às vezes fala como professor de etnomusicologia, às vezes como o principal nativo informante e, por fim, fazendo um exercício radical de estranhamento, adota um ponto de vista *outsider* através de um imaginário etnomusicólogo de Marte.

Na sequência, tomei contato com os textos de Elizabeth Travassos (1999; 2002; 2005), frutos de sua pesquisa com estudantes de Música do Instituto Villa-Lobos, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Segundo a autora, "A abordagem etnográfica de segmentos estudantis vinculados à escola superior de música permite encarar desde outro ângulo esta instituição, objeto tradicional dos discursos de educadores e administradores." (TRAVASSOS, 2005, p. 11).

O primeiro texto, de 1999, toma como ponto de partida os perfis culturais dos estudantes e explora "ideias sobre a hierarquização de repertórios, práticas e carreiras musicais" (p. 120), tema que abordo no terceiro capítulo desta dissertação. À época, a autora destacava "a desproporção entre setores da população que têm acesso a algum tipo de educação musical formal e a vitalidade das práticas musicais entre aqueles [...] a quem é vedada qualquer chance de 'estudar música'." (p. 122). Passados vinte anos, pergunto-me se ocorreram mudanças significativas e teço reflexões no quarto capítulo do presente texto.

O texto de Travassos de 2002 retoma a pesquisa com os estudantes para descrever a variedade de universos culturais dentro da faculdade de Música e refletir sobre as fronteiras do gosto musical. Tomo-o como inspiração para abordar a diversidade das bagagens musicais dos estudantes da Udesc.

Por fim, o texto de Travassos de 2005 foca nas experiências formadoras dos estudantes de Música, levantando um questionamento sobre a "reprodução social do músico" (p. 13), tema que abordo no capítulo dois. Adotando um viés sociológico, a autora trata em seu texto questões relativas à institucionalização do ensino de música, institucionalização da desigualdade e diferenças de valor atribuído a cada um dos cursos de graduação em Música, temas que retomo no decorrer deste texto.

Ainda durante o levantamento bibliográfico sobre estudantes de graduação em Música para embasar o presente trabalho, tive a oportunidade de ler a tese de José Alberto Salgado e Silva (2005) com estudantes de Música do Instituto Villa-Lobos, onde o autor examina as relações entre estudar música e tornar-se músico. No capítulo 4, que trata da Universidade (e de cursar a universidade), encontrei diversas semelhanças entre os relatos de Silva e minhas próprias observações em campo, como a descrição das práticas, dos espaços, dos usos e apropriações dos espaços.

Dentre diversos outros artigos, dissertações e teses que abordam a formação universitária em Música, encontrados através do Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, destaco o artigo de Teresa Mateiro e Juliana Borghetti, intitulado "Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música", de 2007. O artigo de Mateiro e Borghetti é o único trabalho encontrado durante meu levantamento que aborda especificamente os estudantes de graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc. Nele, as autoras publicam resultados do projeto de pesquisa intitulado 'Educação Musical e Formação Inicial: investigando a partir do currículo', desenvolvido durante dois anos (2005-2006) com o objetivo de acompanhar e avaliar a implantação do currículo do Curso de Licenciatura em Música da Udesc, aprovado em 2004.

Tendo em vista que a pesquisa que originou o presente trabalho foi realizada com estudantes de graduação no ambiente universitário, considero transitar no limiar entre a Etnomusicologia e a Educação. Assim, julgo que a realização deste trabalho não seria possível se eu não incluísse em minha bagagem a leitura de autores como Paulo Freire, que escreveu *Educação como Prática de Liberdade* (1967) em plena ditadura no Brasil. Embora seja da década de 1960, diversos trechos desta obra parecem descrever a realidade brasileira no ano de 2020. Percorrer o pensamento de Freire através deste e de outros livros, como a *Pedagogia do Oprimido* (1994), a *Pedagogia da Autonomia* (2002) e a *Pedagogia da Esperança* (1997), me permite sonhar e idealizar uma universidade onde os

diferentes saberes sejam respeitados, onde estudantes exerçam o pensamento crítico e não sejam apenas depósitos<sup>3</sup> e reprodutores de conteúdo.

Considero ainda como pilares de construção desta obra os conceitos de colonialidade, de Anibal Quijano (1992), epistemicídio, de Boaventura de Sousa Santos (1998), e violência simbólica, de Pierre Bourdieu (1989). De alguma maneira, os três conceitos permeiam todo o trabalho e têm como denominador comum as relações de dominação e poder.

De acordo com Quijano, ainda que o colonialismo político tenha sido “eliminado”, a relação entre a cultura europeia e as demais continua sendo uma relação de dominação colonial; os colonizadores impuseram seu próprio padrão de produção de conhecimento e ter acesso a este conhecimento se converteu em um modo de participar do poder; “a cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal”. (QUIJANO, 1992, p. 12-13).

Colonialidade e epistemicídio são conceitos decorrentes do colonialismo. Segundo Santos, “epistemicídio é o processo político-cultural através do qual se mata ou destrói o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados, como via para manter ou aprofundar essa subordinação”. (SANTOS, 1998, p. 208, tradução minha). Em outras palavras, é a anulação do conhecimento local provocada pela imposição de um conhecimento de fora, como forma de dominação e controle.

Por sua vez, a violência simbólica é um mecanismo invisível utilizado para “assegurar a dominação de uma classe sobre outra” através dos sistemas simbólicos, como a língua, a arte, a religião e o próprio conhecimento, que funcionam como “instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1989, p. 11). A violência simbólica é a própria ferramenta de perpetuação da dominação.

A relação entre colonizadores e colonizados ou dominadores e dominados assemelha-se à relação entre opressores e oprimidos descrita por Freire (1994). Em comum, todas estas relações são baseadas em hierarquizações. Segundo Nadir Azibeiro (2012):

O Outro, diferente, foi produzido como inferior, incapaz, subalterno. Tendo isso em conta, ao falar em subalternidades, penso em relações que

---

<sup>3</sup> Escolhi propositadamente o termo “depósito”, em vez de “depositário”, por denotar algo inanimado, inerte, sem ação.

produzem hierarquizações ou subjugações; em histórias que se inscrevem em corpos silenciados, tornados dóceis; em relações onde se fixa a dominação. Não uma dominação global, de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas múltiplas sujeições que coexistem e se articulam no interior do corpo social. Refiro-me, assim, à produção de subjetividades que se submetem e inferiorizam, porque a repetição exaustiva do discurso e o disciplinamento dos corpos submissos levam à assimilação da postura de subalterno, assumindo a perspectiva do colonizador ou do opressor. (AZIBEIRO, 2012, p. 152-153).

Do mesmo modo que Azibeirol aponta que o subalterno tende a assumir a perspectiva do colonizador, Freire (1994) afirma que o oprimido introjeta a sombra do opressor e segue suas pautas, assim como Bourdieu (1989) aponta que a fração dominada contribui para sua própria dominação, pois não a percebe como uma violência. Compreendo que é assim que a dominação se perpetua.

Para Freire, a grande tarefa – humanista e histórica – dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores. Neste mesmo sentido, Azibeirol (2006) propõe a desconstrução de subalternidades. Conforme a autora, a desconstrução “não se refere à negação, superação, ou mesmo à simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Refere-se, sim, ao questionamento das formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade ocidental.” (AZIBEIRO, 2006, p. 85).

É justamente por questionar o pensamento hegemônico no curso universitário de Música que surgiu a proposição deste trabalho. O “euroexclusivismo” que moldou a institucionalização da formação em Música no Brasil excluiu diversos saberes e possibilidades que não se encaixavam no paradigma herdado dos conservatórios europeus. Verificar os resultados e consequências dessas exclusões é, no fundo, o que proponho com minha pesquisa.

### 1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA

Santa Catarina é um estado da Região Sul do Brasil, cuja população ultrapassa sete milhões de pessoas, segundo estimativa do IBGE (2019). A densidade demográfica do estado gira em torno de 65,27 hab/km<sup>2</sup>. A capital, Florianópolis, abriga uma população

estimada de pouco mais de 500 mil pessoas (IBGE, 2019) e tem uma densidade demográfica de 623,68 hab/km<sup>2</sup> - quase dez vezes a média estadual.

Em Florianópolis, mais precisamente no bairro do Itacorubi, junto a um grande manguezal urbano, está localizado o *Campus I* da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc (Figura 1).

Figura 1 - *Campus I* da Udesc no bairro do Itacorubi



Fonte: Google Maps. Adaptado pela autora.

Fundada oficialmente em 20 de maio de 1965, somente em 1990 a Udesc “torna-se 100% pública e passa a ofertar ensino totalmente gratuito” (UDESC, 2016a). Em função da obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas, foi criado em 1974 o curso de Educação Artística, com habilitações em Música, Artes Plásticas e Desenho. Em 1985, com a criação da habilitação em Artes Cênicas, nasce o Centro de Artes da Udesc - Ceart.

Em 1994, o Ceart também passa a oferecer o curso de Bacharelado em Música, com as opções Piano e Violino. O prédio do Departamento de Música foi o primeiro bloco de alvenaria construído no Ceart, em 1995 (UDESC, 2016b). Os Bacharelados em Viola e Violão tiveram início no primeiro semestre de 2006. Já o curso de Violoncelo, aprovado na mesma resolução de 2005, dependia de um concurso público para começar a funcionar (UDESC, 2007, p. 2) e só teve as primeiras vagas ofertadas no primeiro semestre de 2010.

Atualmente, a Udesc disponibiliza, por meio de concurso vestibular, 30 vagas anuais para ingresso no curso de Licenciatura em Música e 17 vagas para o Bacharelado, distribuídas entre Piano, Viola/Violino, Violão e Violoncelo. Vagas remanescentes também podem ser ocupadas através dos editais semestrais de transferência interna e externa e retorno de graduados - pessoas que já possuem um diploma de graduação e podem ingressar no curso de Música da Udesc sem se submeter a todo o processo do vestibular.

Em pesquisa realizada no dia 22 de fevereiro de 2020 no portal e-MEC, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), foi constatada a existência de sete instituições universitárias que oferecem o curso de graduação presencial em Música no estado de Santa Catarina, sendo a Udesc a única universidade pública e gratuita no estado a oferecer a formação superior em Música (Quadro 1).

Quadro 1 - Cursos de graduação em Música em Santa Catarina<sup>4</sup>

Instituição	Município	Curso	Mensalidade	Início
<a href="#">Udesc</a>	Florianópolis	Licenciatura Bacharelado	gratuito	1974 1994
<a href="#">Furb</a>	Blumenau	Licenciatura	R\$ 723,95	1995
<a href="#">Univali</a>	Itajaí	Licenciatura Bacharelado	R\$ 615,32 R\$ 732,22	2009 2014
<a href="#">Universidade do Contestado</a>	Porto União	Licenciatura	-	2011
<a href="#">Unoesc</a>	Capinzal	Licenciatura	R\$ 710,82	2013
	Joaçaba	Licenciatura	R\$ 570,00	2020
<a href="#">Unochapecó</a>	Chapecó	Licenciatura	R\$ 970,12	2020
<a href="#">Católica de Santa Catarina</a>	Jaraguá do Sul	Licenciatura Bacharelado	R\$ 970,00 R\$ 1200,00	2020

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados informados nas páginas eletrônicas das instituições e no portal e-MEC. Valores das mensalidades vigentes em fevereiro de 2020.

Pode-se perceber uma predominância dos cursos de Licenciatura em Música em relação aos Bacharelados, possivelmente em função da Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que incluiu o ensino de música nos currículos do ensino fundamental e médio. Com exceção dos cursos da Udesc e Furb, os demais são posteriores a essa lei, atendendo à potencial demanda por professores de Música graduados. Vale destacar que

<sup>4</sup> Todos os quadros e gráficos desta dissertação foram elaborados pela própria autora.

a Lei Federal nº 13.278, de 2 de maio de 2016, incluiu como linguagens constituintes do componente curricular obrigatório da educação básica, além da música, as artes visuais, a dança e o teatro.

Dentre os cursos autorizados pelo MEC e listados no portal e-MEC, alguns têm previsão de início de suas atividades a partir do ano de 2020: Católica de Santa Catarina, Unochapecó e Unoeste Joaçaba. Embora conste no portal e-MEC a autorização, desde 2011, do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Contestado - UNC, em Porto União, atualmente o curso não está sendo ofertado. A distribuição geográfica desigual dos cursos presenciais de graduação em Música no estado evidencia a concentração nas regiões leste, oeste e norte e aponta a ausência de opções nas mesorregiões serrana e sul catarinense (Figura 2).

Figura 2 - Cursos de graduação presencial em Música no estado de Santa Catarina



Fonte: elaborado pela autora, com base em informações do IBGE e portal e-MEC.

Diante desta lacuna, verifiquei no portal e-MEC a existência de cinco polos de ensino à distância que oferecem o curso de formação superior em Música no estado catarinense: Centro Universitário Claretiano - Ceuclar, Centro Universitário Internacional - Uninter, Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi, Universidade Metropolitana de Santos - Unimes, Universidade de Taubaté - Unitau.

Cerca de 7% da população catarinense vive no município de Florianópolis, onde está o *Campus I* da Udesc, que oferece o único curso de graduação em Música presencial, público e gratuito do estado. Estudantes de diversas regiões de Santa Catarina costumam

se candidatar aos cursos disponíveis no *Campus I* da Udesc, que não possui moradia estudantil. Os editais do Programa de Auxílio Financeiro aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica - PRAFE, lançados periodicamente pela Udesc, não são suficientes para atender toda a demanda.

Esta contextualização é relevante para o entendimento de alguns aspectos e para reflexões posteriores a respeito do acesso e da permanência no curso de graduação em Música, especificamente no caso da Udesc, que é uma universidade pública e gratuita.

Florianópolis está localizada no litoral catarinense, é uma cidade turística onde convivem pessoas com elevado poder aquisitivo e pessoas em extremas dificuldades financeiras. A especulação imobiliária torna o valor dos aluguéis praticamente inacessível para estudantes de graduação, incluindo os que recebem bolsa de apoio discente, de monitoria, iniciação científica ou extensão, mediante uma dedicação de vinte horas semanais. Em 2019, a bolsa para graduandos na Udesc era de R\$ 400,00, valor que já estava congelado há vários anos.

Além disso, o curso de graduação em Música na Udesc funciona no período diurno, tendo alguns dias na semana com aulas das 8h20 da manhã até o fim da tarde, dificultando para os estudantes a manutenção de empregos em horário comercial no mercado formal de trabalho. As demandas do curso e as questões relativas ao acesso e permanência contribuem para pensar: quem pode estudar Música?

## 2 VOLTANDO PARA CASA

Qual o desafio do etnógrafo, então? Realizada a pesquisa, ele não pode apenas repetir o que ouviu - até citações precisam de contextualização. Ele precisa interpretar, traduzir, elaborar o diálogo que esteve presente na pesquisa de campo. (PEIRANO, 2008, p. 8).

Antes de começar de fato o relato da pesquisa, preciso fazer um breve preâmbulo: desde criança queria ser cantora, mas somente em 2009 comecei a fazer aulas de canto. No início de 2016, consegui uma vaga para o curso de canto em nível intermediário na extinta Escola Livre de Música de Florianópolis. No mesmo ano, iniciei uma pós-graduação em Musicoterapia e somente no final de 2017 tomei coragem para me candidatar ao vestibular para o curso de Licenciatura em Música na Udesc.

Entre como caloura na turma de 2018 e, no decorrer da primeira fase, vivendo intensamente as dores e alegrias de ser estudante de Música na Udesc, decidi escrever o projeto desta pesquisa. Como eu já tinha uma graduação anterior, pude então me candidatar ao Mestrado em Música na UNIRIO e fui aprovada. Tranquei matrícula na Udesc e fui de mudança para a cidade do Rio de Janeiro no segundo semestre de 2018, a fim de cursar as disciplinas do Mestrado.

As questões que suscitaram esta pesquisa começaram a surgir antes mesmo que eu entrasse na graduação, quando decidi fazer o vestibular. Era incompreensível que pessoas que trabalham diariamente e diretamente com música não conseguissem passar na prova de habilidades específicas, sendo impedidas de acessar o curso superior. Que exigências eram essas que os conhecimentos desses musicistas não eram suficientes para cumprir?

Voltar para casa é retomar estes questionamentos, retomar o contato com as práticas musicais de estudantes no *campus*, as relações e identificações que surgem com a convivência – e mesmo eventuais segregações. Voltar para casa também é travar contato com as diferentes trajetórias e expectativas de quem ingressa numa graduação em Música e inteirar-se das questões comuns que afligem os estudantes, como as demandas exacerbadas das disciplinas e a escassez de tempo para dar conta de tudo – incluindo as questões de subsistência.

De acordo com meu cronograma inicial, o trabalho de campo se daria no segundo semestre de 2019, mas eu não sabia precisar se começava com o retorno às aulas ou com algum outro fato específico. E quanto aos contatos prévios, minha convivência em períodos anteriores, as mensagens nos grupos de *WhatsApp*, isso contaria para a pesquisa? Conforme Mariza Peirano (2014, p. 379), “a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar”.

No dia 12 de maio de 2019, estive na Udesc pela primeira vez desde que ingressei no Mestrado. Fazia cerca de nove meses que não via meus colegas, embora mantivesse contato pelos grupos de *WhatsApp*. O reencontro foi marcado por uma mistura de sentimentos e aconteceu durante uma assembleia estudantil que discutia os cortes orçamentários na educação. Naquele momento, percebi que havia me distanciado, mas mantinha um vínculo de confiança, mantinha amizades.

Na volta para casa, decidi cursar algumas disciplinas teóricas e uma prática de conjunto, entre julho e dezembro de 2019, para vivenciar intensamente a experiência de ser uma estudante da graduação em Música e estar, o máximo de tempo possível, entre colegas no *campus*, observando, anotando, conversando e, acima de tudo, ouvindo.

No início, eu acreditava que meu papel deveria ser sobretudo de observadora, evitando me colocar ou expressar meus pensamentos e opiniões. No decorrer do trabalho, entretanto, voltei a ser estudante da graduação na Udesc: chegava cedo para conseguir pegar uma sala de estudo com um bom piano, pegava um pão de queijo ou salada de frutas com café e uma paçoca na cantina e levava para a aula de História da Música para não perder o horário, fazia testes no Moodle<sup>5</sup>, revisava os conteúdos com os colegas no *hall* do DMU.

Também me envolvi na produção e realização da Semana da Música, nas reuniões do Movimento Estudantil e do Colegiado do Departamento de Música, nas apresentações de final de semestre e na organização do Prelúdio – curso pré-vestibular gratuito específico de Música, idealizado e realizado por estudantes da graduação em Música.

---

<sup>5</sup> Ambiente virtual de apoio à aprendizagem, acessível através da internet, utilizado pela Udesc.

Sempre que possível, assisti às apresentações dos colegas dentro e fora da universidade. Particpei de ensaios, cantei em algumas apresentações, filmei tantas outras. Exercitei o olhar, a escuta, o estranhamento e o questionamento. Ao longo do período, realizei mais de trinta entrevistas com estudantes de várias turmas.

A grande maioria das entrevistas foi realizada em campo, no *campus*, em diversas situações e ambientes: no *hall*, na lanchonete, em salas de estudo, nos jardins. Fiz questão de acompanhar algumas rotinas e conhecer os diversos ambientes que estudantes da Música frequentam. A paisagem sonora característica do DMU está registrada nas gravações: diálogos entrecortados por estudos de piano, violino, acordeom, coral, violão, viola, violoncelo, numa mistura de timbres que incentiva o treino da escuta seletiva.

As conversas, observações e anotações não se restringiram aos limites temporais e espaciais inicialmente planejados para o campo: seguiram à distância e adentraram o novo semestre. Seguir acompanhando as turmas virtualmente foi essencial durante o processo de escrita: a pesquisa continuou reverberando à distância.

No início de 2020, os veteranos me chamaram para participar do trote dos calouros, dando uma “aula” (APÊNDICE A) no lugar da professora de Prática Coral para a turma da primeira fase (Figura 3). Foi nesta ocasião que tomei contato com a primeira turma que entrou no curso de Música da Udesc sem fazer a prova teórica de habilidades específicas. Infelizmente, devido à pandemia, o contato presencial com a nova turma foi muito breve.

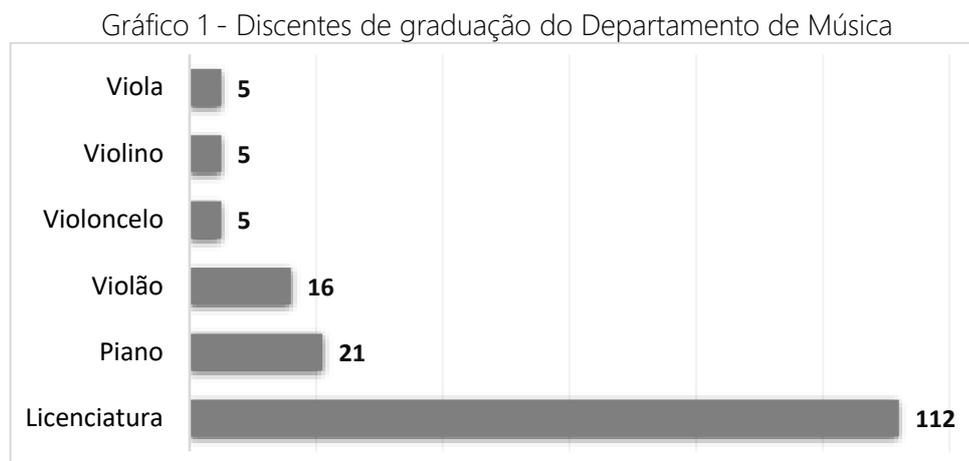
Figura 3 - Aula-trote para a turma de calouros



Fonte: arquivo pessoal. Foto de Diogo Marchalek, 19 fev. 2020.

## 2.1 COM QUEM ESTOU FALANDO

No segundo semestre de 2019, constavam matriculados 164 estudantes de graduação no Departamento de Música da Udesc - DMU, sendo 112 discentes na Licenciatura, 21 no Bacharelado em Piano, 16 no Bacharelado em Violão, 5 no Bacharelado em Violoncelo, 5 no Bacharelado em Violino e 5 no Bacharelado em Viola (Gráfico 1).

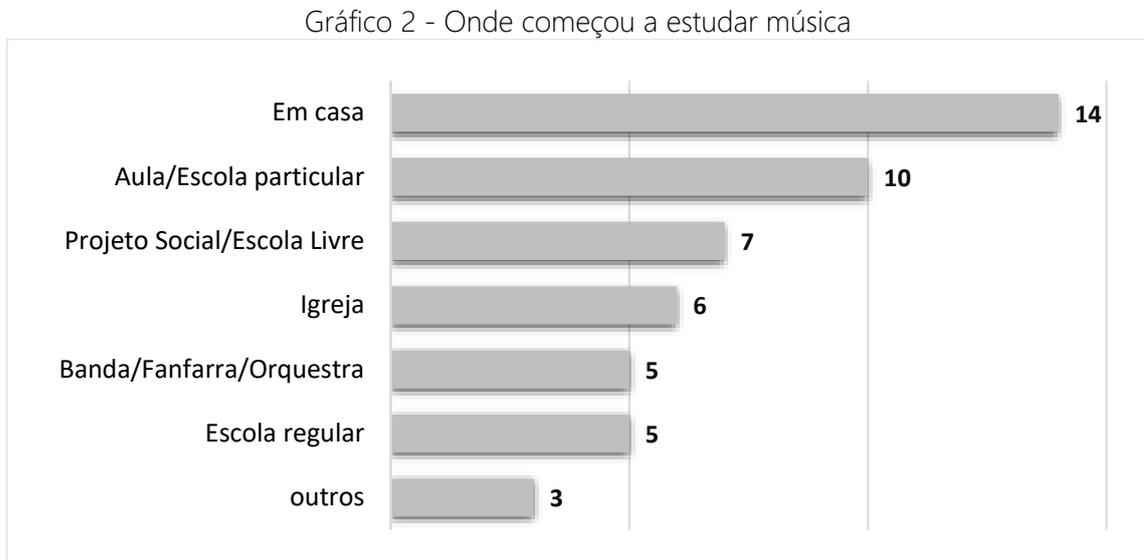


A fim de conhecer um pouco das trajetórias pessoais, no mês de outubro enviei por e-mail um questionário (APÊNDICE B) para todos os estudantes com matrícula ativa no DMU naquele semestre. Responderam ao questionário 50 estudantes, sendo 37 da Licenciatura, quatro do Bacharelado em Piano, quatro do Bacharelado em Violão, três do Bacharelado em Violino, um do Bacharelado em Violoncelo e um do Bacharelado em Viola (Quadro 2).

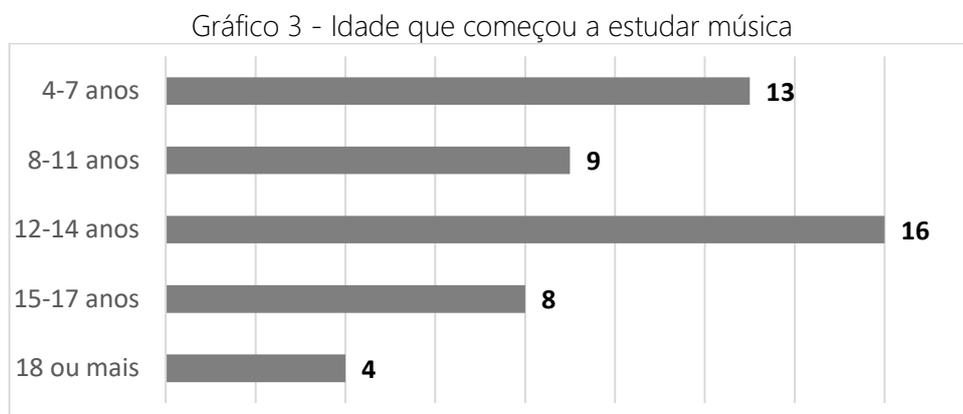
Quadro 2 - Discentes do DMU e respostas ao questionário

	Curso	Matriculados	%	Respostas	%
	<b>LICENCIATURA</b>	112	68	37	74
<b>Bacharelado</b>	<b>PIANO</b>	21	13	4	8
	<b>VIOLÃO</b>	16	10	4	8
	<b>VIOLONCELO</b>	5	3	1	2
	<b>VIOLINO</b>	5	3	3	6
	<b>VIOLA</b>	5	3	1	2
	<b>TOTAL</b>	<b>164</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Com relação ao local onde iniciaram os estudos em música, as respostas foram agrupadas da seguinte maneira: em casa (14); aula ou escola particular (10); projeto social ou escola livre (7); igreja (6); banda/fanfarr/orquestra (5); escola regular (5); outros (3). (Gráfico 2).

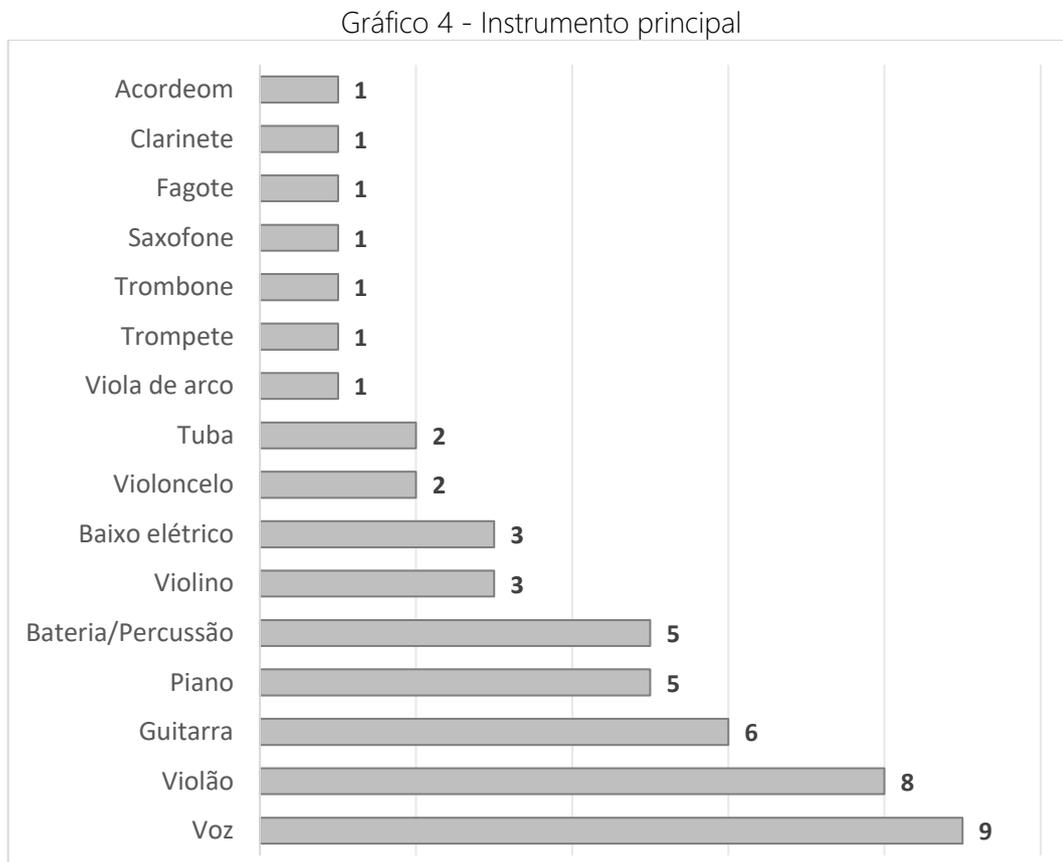


Sobre a idade em que começaram a estudar música, as respostas variaram entre 4 e 28 anos. Para facilitar a tabulação e a visualização, as idades foram agrupadas da seguinte forma: 4 a 7 anos (13); 8 a 11 anos (9); 12 a 14 anos (16); 15 a 17 anos (8); 18 ou mais (4). É perceptível que a maioria iniciou seus estudos musicais entre 12 e 17 anos e são poucos os que se aventuram a iniciar os estudos em música após os 18 anos. (Gráfico 3).



Quanto ao instrumento principal, as respostas são ainda mais variadas: Acordeom (1); Clarinete (1); Fagote (1); Saxofone (1); Trombone (1); Trompete (1); Viola de arco (1); Tuba

(2); Violoncelo (2); Baixo elétrico (3); Violino (3); Bateria/Percussão (5); Piano (5); Guitarra (6); Violão (8); Voz (9). O número de pessoas que identificam a voz como seu principal instrumento é notável (Gráfico 4).



Este breve levantamento, embora não exaustivo, permite ter uma ideia sobre as pessoas envolvidas nesta pesquisa. Tendo em vista as opções restritas do Bacharelado em Música na Udesc - Piano, Viola/Violino, Violão e Violoncelo, é possível inferir que aqueles que cantam ou tocam outros instrumentos são estudantes da Licenciatura. Este, inclusive, é um ponto que merece atenção: geralmente, quem não se identifica com a música do repertório estudado e praticado no Bacharelado ou quem canta ou toca instrumentos que não estão entre as opções de Bacharelado acaba se candidatando ao curso de Licenciatura, mesmo sem intenção de lecionar. Esta realidade não se restringe ao caso da Udesc, conforme aponta o estudo realizado por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014).

Os autores relatam os resultados de uma pesquisa realizada entre 2008 e 2012 com estudantes de licenciatura em música de 29 instituições de ensino superior do país.

Participaram da pesquisa 1924 estudantes, sendo 64% do sexo masculino e 36% do sexo feminino. Além de destacar a falta de opções nos bacharelados como uma das razões de ingresso na Licenciatura, os autores fazem uma divisão por gênero que desperta a atenção:

O alto número de estudantes do sexo masculino em cursos de licenciatura em música poderia ser explicado pela falta de cursos de bacharelado em instrumentos, composição e regência em várias regiões do país. Muitos estudantes vão para a licenciatura não porque desejam ser professores, mas porque não têm opção de cursos de bacharelado para estudar música em universidades de suas regiões. Os dados indicam que 42% dos estudantes escolheram um curso de licenciatura em música porque desejam atuar como professores, ou seja, 58% dos estudantes ingressam nessa modalidade pelo desejo de estudar música, o que poderia reforçar a ideia da falta de opções de cursos de bacharelado em regiões do país. (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 55-56).

Da forma como se coloca, parece que apenas os homens se interessam e buscam diferentes opções de instrumentos nos bacharelados.<sup>6</sup> Os autores afirmam ainda que “Estudantes do gênero feminino são mais inclinadas a se tornarem professoras de música do que estudantes do gênero masculino.” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 59). Historicamente, o que se percebe é uma presença maior de homens nos cursos de graduação em Música, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura, realidade que já vem sendo transformada há alguns anos.

Através do levantamento de resultados dos vestibulares 2013 a 2020 (APÊNDICE C), percebe-se uma grande diferença no número de mulheres e homens que ingressam na graduação em Música na Udesc. Em uma primeira análise, é possível dizer, por exemplo, que todo ano entram de 3 a 5 vezes mais homens do que mulheres na Licenciatura. Já nos Bacharelados, os números variam, dependendo do instrumento, mas geralmente também ingressam mais homens que mulheres. Vale ressaltar que, dentre dezenas de estudantes que já passaram pelo Bacharelado em Violão da Udesc, até hoje **apenas uma mulher** ingressou no curso. É relevante dizer que a estudante se graduou Bacharela em Violão.

A procura pelo Bacharelado em Violão da Udesc costuma ser bastante superior à oferta de vagas. Em 2016, foram 32 candidatos disputando as três vagas disponíveis para

---

<sup>6</sup> Questões de gênero na graduação em Música serão abordadas no capítulo 4.

Violão, numa proporção de 10,66 candidatos por vaga. No mesmo ano, o Bacharelado em Piano teve 14 candidatos inscritos para 7 vagas, numa proporção de 2/1, enquanto o curso de Licenciatura, no mesmo vestibular, teve 142 candidatos para 30 vagas - uma relação de 4,73 candidatos por vaga.

Em pesquisa publicada por Mateiro e Borghetti (2007), foram entrevistados 27 estudantes de Licenciatura em Música da Udesc que ingressaram na graduação no primeiro semestre de 2005. À época, as autoras questionavam o significado de “estudar para ser professor de música em um país onde não há tradição alguma de educação musical no contexto escolar” (MATEIRO; BORGHETTI, 2007, p. 106).

Segundo as autoras, a maior parte dos entrevistados apontou como principal razão para escolha do curso de Licenciatura em Música a possibilidade de aperfeiçoar os conhecimentos musicais, deixando claro o desejo de focar os estudos no instrumento, tendo escolhido “a Licenciatura como um meio de alcançar outros objetivos. Além do estudo do instrumento, os estudantes falam sobre o estudo da música popular e interesses relacionados à tecnologia e à produção musical.” (MATEIRO; BORGHETTI, 2007, p. 102).

Vale ainda destacar que:

[...] 48% dos pesquisados afirmaram no questionário a vontade de se tornarem professores, porém, nas entrevistas, nenhum deles demonstrou interesse com a educação de crianças e jovens no ambiente escolar, apenas através de aulas particulares. Em nenhum momento assumiram o desejo de tornarem-se professores de ensino regular [...] (MATEIRO; BORGHETTI, 2007, p. 102).

Apesar da legislação vigente sobre educação básica no país apontar a música como uma das “linguagens que constituirão o componente curricular” obrigatório (BRASIL, 2016), é considerável a hipótese de que o preparo escolar para as provas de habilidades específicas do vestibular de Música seja deficiente. O caso é ainda mais crítico para quem não pode frequentar um conservatório ou pagar por aulas ou professores particulares, como já apontava Travassos em 1999 (p. 122). De acordo com Soares, Schambeck e Figueiredo:

A questão da prova específica é assunto discutido no cenário nacional, não havendo consenso sobre a necessidade, relevância ou obrigatoriedade dessa prova. Não existem, até o momento, resultados de pesquisa que

demonstrem relação direta entre a prova específica de música para ingresso nos cursos de licenciatura e o desempenho acadêmico ao longo do curso. A tendência expressa nessa amostra de realizar a prova específica de música pode refletir a ausência ou a insuficiência do ensino musical na educação básica, o que pode significar um grande obstáculo para aqueles que desejam ingressar na licenciatura em música já que não dispõem de conhecimentos musicais suficientes para serem aprovados em processos seletivos de música. (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 53).

No concurso vestibular de verão da Udesc para o preenchimento das vagas do primeiro semestre de 2019, houve uma mudança na equipe de formulação da prova teórica de habilidades específicas exigida para admissão no curso de Música. O nível de dificuldade da prova impossibilitou o preenchimento das 30 vagas disponíveis para a turma de Licenciatura, tendo sido aprovados apenas 19 alunos, de 97 inscritos. No caso dos Bacharelados, eram 46 candidatos para 17 vagas e apenas nove foram preenchidas. Dos quatro candidatos para as duas vagas do Bacharelado em Violoncelo, nenhum foi aprovado. (UDESC, 2018a, p. 1; UDESC, 2018b, p. 19-22).

Já no ano seguinte, no vestibular para o preenchimento das vagas de 2020, ocorreu uma nova mudança significativa: não houve prova teórica de habilidades específicas para o curso de Música, sendo mantida a prova prática de Leitura Rítmica e Melódica e a execução de uma peça de Livre Escolha para a Licenciatura; no caso do Bacharelado, a prova prática também incluía uma Peça de Confronto. Foram 104 inscritos para as 30 vagas da Licenciatura e 42 candidatos para 17 vagas do Bacharelado. Todas as vagas foram preenchidas. (UDESC, 2019a, p. 2; UDESC, 2019b, p. 19-22).

A turma de 2019 tem um número menor de estudantes e uma característica bem peculiar: parte desta turma frequentava a Orquestra Experimental do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC,<sup>7</sup> onde os conheci antes mesmo de serem aprovados no vestibular da Udesc. Após ingressar na graduação, alguns deles continuaram fazendo parte da Orquestra do IFSC. Numa conversa sobre formação básica em música e a preparação para o vestibular da Udesc, um estudante das fases finais da Licenciatura destacou a importância deste

---

<sup>7</sup> O IFSC é uma instituição pública federal de ensino, criada no município de Florianópolis em 1909 para formação profissional. (<https://www.ifsc.edu.br/historico>).

projeto: “O IFSC tem um papel histórico reconhecido pelos professores de ser um grande polo formador para a Udesc” (L.K.)<sup>8</sup>

A Orquestra é um projeto de extensão do IFSC que oferece, no *Campus* de Florianópolis, 40 vagas anuais para o Curso Básico de Instrumentos de Orquestra, tendo “como objetivo oportunizar a educação musical e a capacitação técnica instrumental e interpretativa para a formação em nível básico, visando a futura participação em orquestras, conjuntos de câmara, bandas e outras formações musicais” (IFSC, 2019a), além de oferecer 45 vagas para o Curso de Prática de Orquestra, que tem como objetivo a experiência prática “para quem já é iniciado em um instrumento musical a fim de capacitá-lo(a) a participar de orquestras ou de outras formações instrumentais.” (IFSC, 2019b).

Embora sejam evidentes o papel e a importância de projetos como este na formação musical básica de muitas pessoas, fica o questionamento: que música se usa para ensinar música? Existem opções para quem não se identifica com a música ou com os instrumentos de orquestra?

## 2.2 ENQUANTO OBSERVO, SOU OBSERVADA

Ninguém é apenas a pessoa que vemos. É muito mais: um ser que carrega uma história de vida e traz em sua subjetividade marcas, sentimentos e emoções, conhecimentos e anseios, que o fazem transcender qualquer juízo que dele possamos fazer. (BETTO, 1995, p. 158).

Nos primeiros dias – ou semanas – de aula do segundo semestre de 2019, que iniciou no dia 29 de julho, por várias vezes me senti como uma estranha no ninho. Eu andava por todo lado com meu caderno vermelho, anotando frases soltas e algumas palavras que eu considerava chaves para futuras anotações ou pesquisas.

Era constante a sensação de estar sendo observada. Ao mesmo tempo, ocorria-me o pensamento de que era eu quem deveria estar no papel de observadora. Aos poucos, fui diminuindo a distância e me entrosando mais e mais, principalmente com as turmas que

---

<sup>8</sup> Todos os depoimentos colhidos durante a pesquisa de campo serão identificados apenas pelas iniciais dos nomes, a fim de preservar a identidade dos participantes.

entraram de 2017 a 2019, já que me matriculei em disciplinas obrigatórias da grade curricular para acompanhar mais de perto as três turmas.

O curso de graduação em Música na Udesc funciona no período diurno, com aulas distribuídas entre o começo da manhã e o fim da tarde, de modo que parte dos estudantes passa o dia inteiro na Universidade, quase todos os dias da semana. Em períodos normais, há estudantes que chegam a ficar 13 ou 14 horas por dia no *campus* para dar conta das tarefas e estudos práticos e teóricos, além das aulas. Também há o caso dos discentes que são bolsistas e cumprem uma carga horária semanal de vinte horas, não necessariamente no Departamento de Música, dependendo do tipo de bolsa.

Algumas vezes acompanhei o almoço no Restaurante Universitário - RU, onde a maioria dos estudantes de Música se senta ao redor de uma única e comprida mesa, como uma grande família. Por mais que existam pequenos grupos de maior afinidade, como os agrupamentos por ano de ingresso, percebi uma identificação geral entre estudantes do DMU, como se "fazer Música" fosse uma ligação entre todas essas pessoas, conforme disse Travassos (2005, p. 11): "a música congrega e identifica".

Os fins de tarde de muitas quintas-feiras incluem uma rodada de cerveja no Didico's - o bar mais próximo do *campus*, atrás do prédio do Centro de Ciências Humanas e da Educação - Faed. A integração entre estudantes também se constrói e se consolida nestes momentos extraclasse. As conversas na mesa de bar muitas vezes acabam girando em torno dos assuntos de aula e não é raro ver estudantes de turmas mais antigas explicando ou ensinando algum tema para estudantes das turmas mais novas.

No decorrer do semestre, minha relação com os estudantes foi se transformando. Percebi isso explicitamente quando comecei a carregar comigo, além do caderno vermelho onde fazia minhas anotações, um pequeno gravador. Alguns "fugiram" quando me viram com o gravador, mas vários outros fizeram questão de dar seu depoimento.

Notei que muitos me procuravam para desabafar, contar das situações que incomodam no curso, dos problemas com um ou outro professor e alguns assuntos que, por mais importantes que sejam, nem cabem aqui. O mais relevante, na minha percepção, foi perceber o vínculo de confiança cada vez mais forte.

### 2.3 COMEÇANDO AS ENTREVISTAS

Comecei a fazer entrevistas gravadas somente em setembro, cerca de quarenta dias após o início do semestre. Até então, ainda não tinha muita nitidez de como eu faria: o que eu deveria perguntar? O que eu queria saber? Ou, elaborando melhor, o que as e os estudantes têm a dizer?

A primeira estudante que entrevistei havia sido minha colega em um curso de canto na extinta Escola Livre de Música de Florianópolis (ELM), antes de entrarmos na Udesc. Este fato, provavelmente, facilitou essa conversa para nós duas. Comecei perguntando como ela percebia a relação entre as músicas que ela gosta de ouvir e cantar e as músicas que ela estuda na universidade:

Então, eu escuto bastante *jazz*, é uma coisa que eu gosto, mas principalmente com mulheres cantando, e a gente até tem alguma coisa de *jazz* aqui, mas não tem tanto foco no canto, é sempre muito no instrumental, as pessoas ficam analisando e todo mundo toca ou piano ou guitarra ou violino [...], meu instrumento é o canto, então pouco se fala sobre canto nas outras disciplinas que não sejam Expressão Vocal. E quando se fala em canto, se fala em canto coral (G.D.).

Um número considerável de estudantes identifica a voz como instrumento principal, segundo dados levantados através do questionário ilustrado no Gráfico 4. Conforme apontado pela entrevistada, não há muito espaço para o estudo da voz nas disciplinas curriculares. Além disso, no campo acadêmico, de maneira geral, o estudo do canto se restringe ao canto lírico e ao canto coral. No caso da Udesc, o estudo de técnicas de canto fica limitado às disciplinas de Expressão Vocal e Prática Coral.

Vale destacar que parte das cantoras e cantores que estudam na Udesc entrou na Licenciatura por falta de opção, como relata este outro estudante: “Na verdade, eu queria fazer Bacharelado em Canto, mas Floripa é mais perto de casa do que São Paulo” (E.E.). Quando eu pergunto à entrevistada se ela faz Licenciatura porque quer dar aulas, sua resposta não surpreende:

A princípio não, eu vim fazer Licenciatura porque eu queria estudar música, estudar teoria, e é muito caro fazer tudo o que eu gostaria de fazer. Aqui eu tenho opção, oportunidade de ter aula de piano, de violão, se eu quiser,

de percussão, por exemplo. Eu tô fazendo percussão agora na universidade e eu nunca tinha encostado em um instrumento percussivo antes de estar aqui, então isso é muito legal. E provavelmente eu não teria como pagar para fazer aula de percussão fora daqui, não ia ser uma prioridade, então eu nunca ia ter contato com isso. Mas eu não entrei pra dar aula, eu entrei pra estudar música, e daí agora eu comecei a dar aula, eu vi que isso era uma possibilidade e tô dando aulas particulares de canto, técnica vocal, e tô gostando muito! (G.D.).

Embora seu objetivo inicial, ao ingressar na Licenciatura, fosse apenas estudar música, no decorrer da formação a estudante despertou o interesse e o gosto por lecionar. Quanto à aplicação prática do que aprende na universidade, ela diz:

Como é técnica vocal, técnica de canto, algumas coisas eu uso das aulas que eu já fazia fora daqui, muito método, da Escola Livre de Música, muitas coisas assim. Mas por exemplo, uma coisa que eu tenho percebido, é que de repertório, os meus alunos chegam querendo cantar *pop*, não é o que a gente escuta aqui. Então de repertório eu tenho bastante dificuldade de aproveitar as coisas que eu uso na faculdade. Eu uso os conhecimentos, eu aplico no que eu tô ensinando [...]. Eu acredito que de técnica, são as técnicas que eu aprendi fora daqui que eu uso mais. O que me ajuda muito é a parte de percepção e teoria musical, que daí eu não tinha e eu tô tendo porque eu estou aqui e daí isso é fundamental pra dar aula, isso me dá um empoderamento maior, de saber o que eu estou falando e, enfim, conseguir tirar dúvidas e explicar como que tá funcionando, musicalizar os meus alunos, também... (G.D.).

É interessante notar que a estudante considera a percepção e teoria musical que aprende na universidade como uma forma de empoderamento, além de enxergar a possibilidade de musicalizar seus alunos a partir deste aprendizado.

Tomando como base este primeiro depoimento, consegui elaborar um pequeno roteiro para as demais entrevistas: começava apresentando a pesquisa e só então fazia as perguntas. Essencialmente, eu queria saber sobre as expectativas ao entrar em um curso de graduação em Música, se notavam algum tipo de hierarquia, discriminação ou preconceito no departamento, como se sustentavam financeiramente e se tinham opinião formada sobre a prova de habilidades específicas para admissão no curso.

Parte dos entrevistados se limitou a responder minhas perguntas, mas alguns foram muito além de meus questionamentos. É importante mencionar que não tive oportunidade de entrevistar ou mesmo conversar com todos os 164 estudantes que estavam

regularmente matriculados no Departamento de Música no período da pesquisa. Alguns sequer cheguei a conhecer. Estou ciente e devo advertir que este fato pode ter provocado um efeito de bolha social, limitando meu acesso a ideias e opiniões diferentes das que constam neste trabalho.

## 2.4 QUANDO O CAMPO É O *CAMPUS*

A entrada da Udesc que leva ao Departamento de Música tem árvores frutíferas pelo caminho, tornando especial a chegada ao prédio quando as amoreiras estão carregadas. As aulas iniciam somente às 8h20 e as salas de estudo podem ser acessadas a partir das sete horas da manhã, quando normalmente já se pode ouvir um ou outro piano sendo tocado... quem chega mais cedo se dá bem! Os primeiros a chegar colhem as amoras maduras e escolhem os melhores pianos!

Há os que chegam mais cedo para fugir dos congestionamentos e há aqueles que querem aproveitar o máximo de tempo estudando, especialmente em um bom piano, de preferência um que esteja com a afinação e manutenção em dia. Não são muitos os estudantes que têm uma estrutura adequada para estudar em casa! Mesmo depois do horário de início das aulas, como nem todas as turmas têm aulas simultaneamente, ainda se ouve o som dos instrumentos nas salas de estudo. A disputa pelas salas costuma ser maior nos períodos da tarde e da noite, quando há fila de espera para conseguir a chave de uma das salas.

No dia 13 de setembro de 2019, uma sexta-feira, fiquei cerca de doze horas no DMU. Passei a maior parte da tarde no *hall*. Neste dia, descobri que o *hall* do DMU também é chamado de "*hall verde*", em função da cor da pintura das grades e portas. Em algum momento da tarde, resolvi circular pelo prédio com o gravador ligado, passando pelas portas das salas de estudo, registrando a paisagem sonora peculiar do DMU. Enquanto eu caminhava pelo prédio, um colega me disse: "meu sonho é captar essa cacofonia" (F.C.).

*Kakofonia*, do grego, significa som desagradável. O que eu escutava naquele momento eram diversos pianos e um acordeom soando ao mesmo tempo, enquanto

também se ouvia uma turma de coral aquecendo as vozes, um violino, um metrônomo, algum professor dando aula e outras tantas vozes conversando no corredor, um violão, passarinhos, passos na escada, uma porta batendo.

A paisagem sonora do DMU extrapola o interior do prédio. As questões estruturais relativas à acústica nos lembram disso o tempo todo, inclusive. A área externa tem mesas e bancos que costumam ser ocupados por quem está nos intervalos das aulas e/ou por quem não encontrou sala de estudo disponível e acaba ficando por ali mesmo, exercitando suas práticas. Assim acontecem muitos encontros musicais frutíferos, momentos de improvisação e diálogos musicais.

Porém, é no *hall* do Departamento de Música que acontece a maior parte dos encontros. O *hall* do DMU é o saguão da entrada principal do prédio da Música, com acesso ao piso superior. No vão central, uma claraboia permite a entrada de luz durante o dia e o pé direito alto confere a possibilidade de uma visão privilegiada para quem está no segundo andar, funcionando como uma espécie de camarote em dias de apresentação. No *hall* presenciei estudos de solfejo e percepção, ensaios e exercícios diversos, reuniões do movimento estudantil, apresentações musicais durante a Semana da Música, além de ensaios e apresentações das turmas de Prática de Conjunto e Prática Coral (Figura 4).

Figura 4 - Apresentação no *hall* do DMU



Fonte: arquivo pessoal, 27 nov. 2019.

## 2.5 DMU: UM ESPAÇO DE POSSIBILIDADES

De maneira geral, o DMU acaba se tornando uma segunda casa para muitos discentes, tendo em vista o tempo que passam na faculdade. Ao lado do bebedouro, tem uma jarra elétrica, uma cafeteira, garrafa térmica e canecas de porcelana; os estudantes se cotizam para comprar filtro de papel e pó de café, transformando os intervalos de aula em verdadeiros momentos de confraternização.

O *hall* do DMU é um importante espaço de convivência para os estudantes. Raros são os períodos em que o *hall* está vazio; mesmo durante as aulas, há sempre alguém por ali, estudando, conversando ou dormindo no pufe.

Palco principal das observações e entrevistas, o Departamento de Música da Udesc, além de ser espaço de convivência e possibilidades, ao mesmo tempo se configura e se mostra como um espaço de criação e experimentação de ideias, espaço de encontros e trocas e espaço de construção e legitimação do conhecimento, conforme exponho a seguir.

### **2.5.1 Espaço de criação e experimentação**

Não é raro encontrar pelos corredores, no *hall* e em outros espaços coletivos do DMU pequenos grupos tocando seus instrumentos. Um dia, em frente à Cantina, dois colegas do Bacharelado em Violão estavam, um em frente ao outro, dedilhando muito rapidamente seus violões, em um desafiante diálogo bastante empolgado, com perguntas e respostas. Perguntei se estavam ensaiando para alguma apresentação e eles me responderam que estavam apenas “exercitando umas ideias”.

O exercício de ideias musicais é frequente no DMU. Numa tarde, logo que entrei no prédio da Música, pouco antes do horário de início da aula, um estudante me convidou para assistir a um “exercício de percepção”. Subimos as escadas correndo e entramos em uma sala onde três colegas se amontoavam em torno de um piano, lendo um arranjo para “Canto de Ossanha”, de Baden Powell. Assim que entramos na sala, um deles me olhou e exclamou: “Que bom que tu veio, a gente tava precisando de uma soprano!”. Como esta

música já fazia parte do meu repertório e já havia sido exaustivamente estudada em outros momentos, coube a mim a função de cantar a melodia principal enquanto os meninos alternavam as outras vozes do arranjo. Enquanto isso, na sala ao lado, um cantor e um pianista ensaiavam "*Bohemian Rhapsody*", da banda britânica *Queen*, para a prova de Música de Câmara que ocorreria na semana seguinte. Depois de todos experimentarem as diferentes vozes do arranjo, um dos estudantes disse que precisava ir para a aula e então o estudo/ensaio foi dado como encerrado. Perguntei aos colegas para qual matéria era o exercício desse arranjo que estávamos passando e me disseram "nenhuma!" – era apenas um estudo que eles tiveram vontade de fazer. Esta também foi a resposta obtida quando, num outro dia, indaguei um grupo no *hall* que ensaiava um arranjo feito por um dos estudantes para a música "*I will survive*", de Gloria Gaynor. Num outro momento, ao entrevistar esse estudante, perguntei como surgiu a ideia de criar o arranjo:

*I will survive?* Aquela ideia me veio um dia, eu tava em casa e eu pensei "ah, eu quero fazer um coral". Mas eu sempre achava o Coral de Bach um saco, porque é muito sério, o texto é em alemão e é tudo muito... é muito conservador! Coral de Bach é uma coisa religiosa, uma coisa assim que vem de um conservadorismo. E eu queria fazer um coral que sugerisse outras formas de pensar, não apenas a harmonia bachiana. Daí me veio esse outro coral, com várias ideias bem mais fragmentadas, bem mais solto... não quer dizer que o Bach não vai estar ali, mas o que a letra tá dizendo importa muito. (E.B.).

A disciplina de Harmonia é obrigatória na segunda fase do curso de Música da Udesc, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado. Embora não esteja nominalmente especificado na ementa,<sup>9</sup> basicamente o que se vê durante todo o semestre nesta disciplina são os Corais de Bach, que serviram de inspiração para este outro discente:

Eu sempre gostei muito de composição, de trabalhar com composição, e ali na segunda fase, que a gente tava vendo Corais de Bach, e a gente tava vendo na Prática de Conjunto música renascentista, foi a primeira vez que eu compus uma peça pra piano, pensando nas conduções de vozes que

---

<sup>9</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico vigente, tanto na Licenciatura como no Bacharelado, a Ementa da disciplina de Harmonia consiste em: Estudo das estruturas harmônicas no âmbito da música tonal; exercícios de encadeamento de acordes nas várias funções harmônicas; ampliação do campo da tonalidade através do uso de dominantes secundárias, e acordes com tensões; exercícios de escrita musical. (UDESC, 2011, p. 34).

existiam no Coral de Bach e pensando nas músicas renascentistas, que elas têm muito o caráter de seis por oito, desse compasso composto. (R.M.).

Outros espaços de criação e experimentação onde os estudantes podem testar na prática seus conhecimentos são as ações de extensão do DMU, como a Orquestra Acadêmica, o Madrigal e a Big Band, que fazem parte do Programa de Extensão Engenharia Musical. No decorrer de 2019, para além das atividades pontuais e individuais dos três grupos, o Madrigal, a Big Band e a Orquestra participaram da montagem do espetáculo “O Grande Circo Místico”, um musical baseado na obra de Edu Lobo e Chico Buarque.

A Big Band pra mim foi um lugar riquíssimo, tanto de desenvolvimento como instrumentista, porque ali eu toco baixo e toco um tipo de música que eu toco de fato, que é o que eu toco como profissional, então me proporcionou um lugar pra tocar e entender como funciona um grupo, uma experiência que... uma em um milhão, assim, na realidade de Florianópolis, que é tocar com um grupo grande de sopros. E proporcionou a minha escrita, porque eu, como bolsista, como arranjador daquilo, então proporcionou também tipo uma escola... escrever e não simplesmente escutar o que o programa faz, mas sim escrever e testar aquilo na prática, o que funciona, o que não funciona, então é uma escola fora de série. (R.M.).

Conforme aponta o entrevistado, a oportunidade de testar suas criações na prática, com a banda tocando, é uma experiência riquíssima e de fato muito diferente do que simplesmente ouvir a reprodução da composição ou arranjo em um programa de edição de partituras no computador. Estas vivências no ambiente universitário são essenciais para o desenvolvimento do estudante, em termos de conhecimento e autoconfiança.

### **2.5.2 Espaço de encontros e trocas**

Se, em sala de aula, prevalece a transmissão formal de conhecimentos, todos os outros espaços – corredores, saguão, cantina, jardim, salas de aula fora do horário de aula – são utilizados para encontros menos estruturados pela finalidade do ensino. Nessas outras situações, a autoridade do professor (e as restrições a essa autoridade) tendem a se desfazer, parcial e provisoriamente. Entre alunos, cresce o poder de expressar opiniões, em linguagem menos regulada pela ética educacional (SILVA, 2005, p. 100-101).

O ambiente universitário também se configura como um espaço de encontros e trocas. Ingressar na graduação em Música amplia as oportunidades de “conhecer músicos, tocar com eles, ‘fazer contatos’.” (SILVA, 2005, p. 102). Nas palavras de um estudante que entrevistei, “essa vivência foi o motivo primeiro porque eu quis entrar aqui, pra conhecer outros músicos e ter esses contatos musicais, essas trocas musicais.” (R.M.)

Segundo Silva (2005, p. 105), há uma tendência entre os estudantes de “valorizar – até mais do que os estudos formais – os encontros e contatos que a rotina da faculdade propicia”, hipótese corroborada pelo graduando: “E também tem essa parte da troca imediata entre os próprios alunos, que às vezes é muito mais enriquecedor do que uma aula” (R.M.).

A “rede de contatos” também é citada por Travassos (1999, p. 124) como possibilidade de geração de novas oportunidades de trabalho, conforme aponta outro estudante: “aqui eu reativei muitos contatos, por estar circulando com pessoas, você vê pessoas que tem ideias, que tem projetos. [...] a gente vai encontrando as afinidades e a partir disso vai tocando.” (C.S.). O Departamento de Música acaba funcionando como um berço onde muitos projetos musicais nascem e encontram terra fértil para se desenvolver. Foi a partir do convívio na Udesc, por exemplo, que nasceu o Trio 13 Cordas, um conjunto de música instrumental composto por um violão de sete cordas, um contrabaixo elétrico de seis cordas e bateria. De acordo com um dos integrantes:

Formar uma banda dentro da faculdade, tocando aquilo que a gente tá estudando, é uma coisa muito legal de se fazer, e eu gosto da Udesc, principalmente do DMU, porque oferece espaço pra gente tocar, a gente pode ensaiar na sala, a gente pode estar sempre fazendo as coisas aqui dentro (M.L.).

A Orquidália, que se apresenta como uma “Banda floripenha que mistura gêneros e ideias num caldeirão chamado neo-tropicalia”,<sup>10</sup> também começou a se formar a partir de encontros dentro da Udesc e viveu uma espécie de gestação nos eventos universitários, desenvolvendo a prática de palco e questões relativas à performance, principalmente em termos emocionais. Em entrevista, a guitarrista e principal compositora da banda afirma

---

<sup>10</sup> Texto de apresentação na página do Facebook: <https://www.facebook.com/facedaorquidalia/>

que estudar na Udesc faz total diferença quanto aos aspectos musicais criativos, além do acesso a recursos e ferramentas importantes para a composição e repertórios que dificilmente buscaria fora. Atualmente, três integrantes do quarteto cursam Licenciatura em Música. O baterista da banda, que agora frequenta outro curso universitário, também já foi estudante da Licenciatura em Música na Udesc.

Já o TrisMegisto nasceu fora da universidade, mas três integrantes da formação atual estudam Música na Udesc. Em entrevista, um deles me diz:

O principal motivo pelo qual eu entrei aqui na universidade foi justamente pra fazer o *networking*, pra conhecer os músicos, os instrumentistas de todos os lados, e o pessoal da produção, e a hora que eu quiser produzir eu ter um cara do violoncelo aqui do lado [...]. Tudo isso a universidade, esse lugar que é a universidade, me proporciona e isso é um sucesso pra mim, eu alcancei meu principal objetivo, que foi estar no meio dos músicos, e o meu objetivo principal também é aprender e me desenvolver como músico e tá indo, só não no ritmo da academia. (M.D.).

Além da formação de grupos e bandas, muitos outros encontros e trocas acontecem no DMU. É o caso, por exemplo, do Concertinho, uma iniciativa dos alunos do Bacharelado em Violão. A ideia surgiu em 2017, em substituição ao trote dos calouros. Desde então, a proposta se expandiu como um ciclo de concertos e ganhou regularidade, trazendo eventualmente intérpretes de outros instrumentos e formações de música de câmara:

Então, durante o meu primeiro ano de estudo aqui a gente sempre comentava que seria legal se tivesse mais concertos, mais oportunidades de tocar, em situação de concerto, só que era uma coisa que ficava no ar... "seria legal, seria legal, seria legal" e nada acontecia. Mas aí, no começo do segundo ano, eu resolvi, ao invés de fazer trote com os calouros, essa ideia de fazer um recital trote, uma cerimônia de entrada, um recital só com os calouros que entravam e tocavam o repertório que eles tinham preparado pra prova. E aconteceu que esse primeiro concerto, que na verdade não tinha nada a ver com a estruturação de um ciclo de concertos, foi o pontapé. Nesse mesmo semestre começou essa coisa de fazer concertos com uma certa regularidade, mais ou menos a cada vinte dias, e aí essa proposta foi se expandindo, a gente começou a pensar em recitais temáticos, só de música de câmara, violão e outro instrumento, só grupos de violão e tal. E aí cada vez mais foi sistematizando, a partir do começo desse ano deixou de ser só eu e passou a ser uma equipe, que a gente tem chamado de Equipe Concertinho. (L.B.).

O espaço extraclasse de encontros e trocas também funciona como espaço de ensino e aprendizagem entre os próprios discentes. É comum encontrar, no *hall* ou nos jardins, veteranos explicando o conteúdo das disciplinas para alunos mais novos. Também é possível testemunhar o compartilhamento de saberes extracurriculares, como no dia em que presenciei um percussionista, estudante da Licenciatura, explicando aos colegas as diferenças estéticas nos toques de marcação e variação no rebolo (instrumento de percussão) para o samba.

Era uma quinta-feira de manhã, dia 10 de outubro. Na ocasião, um estudante do Bacharelado em Violão havia levado para a faculdade instrumentos que podem até ser considerados “exóticos” ao ambiente acadêmico, mas que são habituais em seu cotidiano profissional: cavaquinho, pandeiro, tamborim, rebolo. Quando ele começou a tocar o cavaquinho, alguns colegas se aproximaram e foram pegando – e tocando – os outros instrumentos: um saxofonista pegou o pandeiro, um violonista começou a tocar o tamborim e um violoncelista fez a marcação no rebolo.

A cena chamou a atenção de quem passava e não demorou até que um outro colega se aproximasse e pedisse para que tocassem o samba-enredo da Mangueira de 2019. Num primeiro momento, o violonista-cavaquinista disse “Não, não sei tocar, essa música é muito difícil, cara!”, mas logo estavam todos cantando juntos: “Brasil, meu nego deixa eu te contar a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra. Brasil, meu denço a Mangueira chegou com versos que o livro apagou, desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento [...]”.

Naquele momento, talvez pela emoção provocada pela letra do samba ou pela própria descontração, por não haver cobranças, não houve preocupação com a afinação das vozes ou com a precisão no toque dos instrumentos. Ninguém estava sendo julgado ou avaliado e não havia certo e errado, apenas sorrisos enquanto cantavam e tocavam. Terminaram a música com tanta energia que o tamborim soou fortíssimo e o cavaquinista exclamou: “Eita, porra, estoura o tamborim!”. Em seguida, com a chegada de um percussionista experiente, os colegas pediram dicas e orientações sobre os instrumentos que estavam tocando. Ele pegou o rebolo e começou a tocar, enquanto explicava:

- “Se tu tá fazendo sozinho, a tua função é marcar...”
- “E o pandeiro, daí?”, perguntou o outro colega.
- “O pandeiro vai reto”
- “E o tamborim, e o tamborim?”, indagou o outro.
- “Faz o que a minha mão tá fazendo”
- “A esquerda?”, perguntou o colega que tocava o tamborim, enquanto observava os movimentos da mão esquerda do percussionista para reproduzi-los.

O percussionista respondeu ao colega sinalizando afirmativamente com a cabeça, enquanto ainda tocava o rebolo, mostrando algumas possibilidades ao violoncelista: “Tu fazer mais reto, mais simples, é sempre melhor, pra fazer a base e fazer a variação, fazer um negócio completo... faz um negócio simples e um negócio completo, aí tu consegue variar, porque se tu já quer fazer tudo junto, tu não tem pra onde correr”.

A “aula” durou cerca de sete minutos, até o fim do intervalo das aulas curriculares, quando então o percussionista concluiu sua explanação:

Só que tudo isso a gente faz de ouvido, entendeu? Tu olha, tu pode teorizar sobre isso, mas a escolha estética é de quem tá fazendo. Estética, técnica, histórica... de quem tá fazendo. Tipo... as escolas... o Beloba, por exemplo, que é um dos caras que toca com... gravou com João Nogueira, com a Beth Carvalho, tudo, ele toca só com o polegar, ele é uma das referências pra isso, é um dos caras que tocava assim. Agora o pessoal do Fundo de Quintal, o Sereno, principalmente, ou a galera que aprendeu com o Fundo de Quintal, aí costuma mais tocar com a mão, é uma outra escola. Tem gente que mistura, depende da pessoa que tá fazendo. (L.K.)

Este espaço informal ou extracurricular de aprendizagem no ambiente universitário também foi identificado por Silva em sua tese. O autor aponta para o conceito de “currículo oculto”, de Benson Snyder, que foi inicialmente “elaborado para dar conta das estratégias adotadas por estudantes universitários [...] a fim de obter boas notas e sucesso acadêmico”. Entretanto, conforme Silva observa, a ênfase do currículo oculto no Brasil não está nas regras para o sucesso acadêmico, mas em “outros aspectos da vida estudantil e da atividade profissionalizante”. No caso da Udesc, cabe o entendimento de currículo oculto de Stephanie Pitts, também apresentado por Silva: “a aprendizagem que ocorre ‘nas entrelinhas’ em qualquer instituição educacional”. (SILVA, 2005, p. 97-98).

### 2.5.3 Espaço de construção e legitimação do conhecimento

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2002) enuncia que um dos saberes indispensáveis na experiência formadora é que o estudante tem agência na produção do saber, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

Entendo a ideia de Freire como um questionamento às relações verticais em que o professor se posta como autoridade detentora da fonte do conhecimento, desprezando a agência do estudante em sua própria formação. Para que a aprendizagem aconteça, é preciso muito mais do que a intenção de transferir conhecimento. Segundo Freire, é parte da “tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar” (FREIRE, 2002, p. 14).

Ainda conforme o autor, a construção do conhecimento é um processo dinâmico e constante, ou seja, no processo de ensinar, aprender e pesquisar, lidamos com o conhecimento já existente e trabalhamos na produção de novos conhecimentos:

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2002, p. 14).

Pensar a universidade como um espaço de construção do conhecimento é pensar numa possibilidade de construção que não acontece apenas em sala de aula, conforme observa este estudante: “O momento que tu só escuta alguém, algum colega teu tocando ali, aquilo às vezes é muito enriquecedor no sentido de pensar mesmo, de conhecer repertório, de pensar como tocar [...]. É um tipo de aprendizado circular...” (R.M.).

O curso universitário de Música no Brasil assume duplo caráter, segundo Silva:

Cumprir lembrar ainda o que é frequentemente comentado por professores: que o curso superior de Música adquire no Brasil características mistas de *conservatório* – com sua ênfase no trabalho

técnico, individualizado, e na transmissão de tradições – e de *universidade*, remetendo à concepção desta como continuidade do projeto de educação liberal (v. Hirst, 1973; Barnett, 2003), que expõe o aluno a uma série de saberes considerados universais. (SILVA, 2005, p. 94).

O Conservatório, como o nome diz, conserva, favorece a reprodução e a perpetuação de uma “tradição”. Marcus Vinícius Pereira observa que:

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. E o consenso sobre estas práticas conservatoriais perpassa não somente os cursos de Licenciatura em Música, como também as escolas especializadas, projetos sociais e as representações do senso comum sobre música e ensino musical. A visão de música, de músico e, por conseguinte, de ensino musical forjados no conservatório pode ser caracterizada como hegemônica na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidos como a versão natural do possível, como realidade, como verdade. (PEREIRA, 2015, p. 112).

Conforme se percebe nas palavras dos autores, a visão de música tradicionalmente mantida, reproduzida e ensinada nos conservatórios tornou-se o paradigma nas universidades. Segundo Bourdieu:

[...] o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 2007, p. 120).

Ou seja, “Uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso [...] acerca [...] do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos” e, assim, é delimitado o “que merece ser ensinado em aula” e o “que deve ser excluído” do currículo: “A ação escolar delimita o espaço cultural indicando o que merece ser visto, admirado, retido [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 149-150).

Desta forma, quando são definidos no currículo quais músicas e instrumentos têm espaço dentro da universidade, são excluídas do processo de legitimação outras musicalidades e possibilidades, inclusive de existência, muitas vezes na forma de silenciamento e violência, como aponta este estudante:

Sempre me lembra a questão de que a tradição da música... ela é bastante machista e branca e hetero... e claro, os corpos que não se encaixam nesses discursos vão se ressentir em vários momentos, né? E esse ressentimento chega às vezes de uma maneira violenta ou ele pode ser de uma maneira silenciadora, a gente silencia, a gente não fala mais disso. E não é um silêncio, são silêncios coletivos que se estabelecem sobre isso. E também a questão da liberdade sobre o nosso próprio corpo, que a tradição da música, como ela vem de um conservadorismo, ela vem da igreja, ela vem de um lugar meio hostil às diferenças, quando a gente entra nesse contato às vezes acontece um corte em outras esferas da nossa vida, que o próprio curso não vai levar tão em conta... então acho que se isso não for mais dialogado com os calouros, isso vai se repetindo. Então, talvez, uma maneira de evitar isso - não sei se isso é possível evitar, mas seria o próprio diálogo com os calouros sobre essa tradição, que é o que a gente chama de tradição europeia, que odeia tudo aquilo que é diferente (E.B.)

Silenciar formas diferentes de pensar, saber e ser com a imposição de um conhecimento hegemônico – ou “tradicional” – configura o que Boaventura de Sousa Santos chama de Epistemicídio: “a vastíssima destruição de conhecimentos próprios dos povos causada pelo colonialismo europeu” (SANTOS, 2010, p. 8, tradução minha). Além disso, os silenciamentos aos quais o estudante se refere são evidentes expressões de violência simbólica (BOURDIEU, 1989, p. 11).

A legitimação do conhecimento no campo acadêmico está profundamente associada a um sistema de valores simbólicos; o conhecimento que vem “de fora”, de preferência proveniente de outro país ou, ao menos, de alguma metrópole nacional, parece ter um valor agregado, parece ter mais valor que o conhecimento local, conforme aponta este estudante:

O nosso conhecimento é muito colonizado, principalmente na Música, tem muita coisa que a gente vê aqui que não faz parte do nosso contexto, daí tu fica se remoendo porque tu não consegue aprender como fazer um Coral de Bach direito... é muita coisa pra pensar... e ao mesmo tempo, o pessoal quer gastar o dinheiro do Departamento pra trazer gente da Europa pra dar aula aqui, sendo que tem uma galera muito boa na cidade, ou no país, pelo menos. Por que ganha mais pontos trazer gente de fora do que valorizar o conhecimento local? (E.E.).

Para este outro estudante, o que está em jogo é a própria correspondência com a realidade local, com o contexto cultural:

Se você parar para pensar, até pra uma formação de Licenciatura, a realidade brasileira é que não, a gente não vai dar Beethoven nas escolas, não faz nem sentido a gente dar Beethoven nas escolas, não faz nem sentido... até, tipo, um pouco de Mário de Andrade, essas coisas, eu acho interessante e importante pra formação musical a gente entender essas coisas, porém achar que esses lugares vão fazer sentido quando a gente for atuar, sei lá, pra mim isso é fantasia, porque se eu chegar pra propor pros alunos “vamos tocar cabocolinho”, assim, a não ser que eu já tenha a turma muito na minha mão [...], eles vão olhar e falar “gente, que merda, que saco, vamos tocar TUM-TAÁ-TÁ-TUM-TUM-TÁ”. Isso vai fazer muito mais sentido com eles (R.M.).

O estudante faz uma referência onomatopeica a uma batida de *funk* para apontar o que tem sentido e significado na realidade da educação básica brasileira, em contraposição à música e à tradição que Beethoven representa.

Na prática, o que se observa na Udesc, de maneira geral, é que há o espaço para construção de conhecimento e há o espaço de reprodução da tradição; as duas realidades coexistem, porém nem sempre de maneira equilibrada. Essa coexistência está em constante disputa de espaço e poder.

O conhecimento hegemônico, posto em prática através do currículo ainda vigente na universidade, se não for questionado e desconstruído no decorrer da formação, continuará sendo reproduzido nas atividades profissionais, tanto dos futuros bacharéis quanto dos futuros professores e professoras de música. Neste sentido, mostra-se bastante pertinente a questão levantada por Pereira:

Como esperar que o professor de música respeite a diversidade musical e trabalhe o valor das várias manifestações musicais presentes no cotidiano escolar e da vida dos alunos se sua formação foi construída a partir de valores determinados e tidos como legítimos e superiores? (PEREIRA, 2015, p. 121).

### 3 MÚSICAS NA UNIVERSIDADE

A palavra Universidade vem do latim, *Universitas*, e tem (ou deveria ter) caráter de universalidade, daquilo que é universal, abrangendo todos os conhecimentos, englobando a multiplicidade de visões e pensamentos. Universalidade não é tomar um único saber como universal, mas abrir espaço para a pluralidade. Sendo assim, uma formação universitária em Música deveria contemplar amplamente a diversidade musical. Entretanto, quando se trata da institucionalização do ensino de música, não é isso o que se observa:

O ensino formal de música, na maior parte do mundo, centra-se quase exclusivamente na tradição musical da Europa Ocidental, comumente [sic] chamada de “música clássica” ou “erudita”. Isto deve-se a um ciclo contínuo de reprodução e da cristalização do modelo de ensino característico do Conservatório de Paris. (REIS; DUARTE, 2018, p. 9).

O modelo de ensino característico do Conservatório de Paris, instituído em 1795, transformou os valores musicais vigentes e a própria forma como a música passaria a ser vista, segundo Reis e Duarte:

[...] o Conservatório de Paris mudou muitos dos valores musicais tidos até então. Um dos ideais mais marcantes deste modelo – de que o instrumentista deveria funcionar apenas como um meio de transmissão das obras musicais dos compositores – veio alterar significativamente as práticas pedagógicas e, principalmente, a forma como a música passaria a ser encarada e pensada. (REIS; DUARTE, 2018, p. 9).

De acordo com os autores, a visão da música como um objeto-mercadoria foi “encorajada pelo Conservatório de Paris, através da ênfase dada à especialização num só instrumento e numa procura de uma técnica virtuosística para que fosse possível uma precisa reprodução da partitura do compositor e uma performance musical *standard*.” Os métodos e manuais de estudo passaram a ser normalizados e publicados, resultando “numa homogeneização do ensino e das práticas pedagógicas”. Logo, “os conservatórios passaram a ser encarados como os guardiões e protetores de um certo cânone musical, com ideias acerca do repertório, da técnica e da interpretação muito bem definidas”. (REIS; DUARTE, 2018, p. 10).

No Brasil, o Imperial Conservatório de Música, inaugurado em 1848, “com inspiração e influência dos consolidados conservatórios europeus, [...] inspirou e deu base à consolidação de outras instituições formais de ensino de música em diversos estados do país nas décadas que se seguiram.” (QUEIROZ, 2020, p. 163).

Além dos conservatórios “incorporados por universidades federais e estaduais”, foram criadas “novas escolas ou departamentos de música [que] mantiveram o modelo colonial de ensino da música erudita europeia” (QUEIROZ, 2020, p. 165-166).

De acordo com o etnomusicólogo John Blacking, é preciso lembrar que na maioria dos conservatórios se ensina apenas um tipo étnico de música<sup>11</sup> e que esta música não é habitual para muitas pessoas, conforme diz Lia Braga Vieira:

É importante observar que a música com a qual se identifica o modelo conservatorial é rara na prática cotidiana das pessoas, especialmente das provenientes das classes populares. No entanto, a hegemonia do modelo conservatorial tem a abrangência de paradigma oficial de ensino da música ocidental, isto é, ele compreende a norma do ensino musical escolar, o que significa dizer que os fundamentos da linguagem musical legítima no mundo ocidental são dados pelos conservatórios. (VIEIRA, 2000, p.7).

A música que Vieira aponta como “rara na prática cotidiana das pessoas” é a música geralmente referida como “erudita”, “música de concerto”, “música séria” ou “verdadeira música”. Bruno Nettl (1995, p. 3) menciona que a própria palavra “música”, nas escolas (superiores) de música, refere-se quase exclusivamente à música clássica ocidental, considerada canônica nessas instituições.

De fato, com exceção de estudantes que tiveram formação em piano clássico e estudantes que tocavam em orquestras ou bandas sinfônicas, a música de concerto não era uma prática cotidiana antes da entrada na universidade:

Eu não tenho experiência de vida com a música clássica, então é pouca coisa que eu escuto e que tem a ver realmente com meu curso e, tipo assim, o professor bota pra tocar e a turma inteira, ou sei lá, muita gente, assim: “ah, eu adoro essa peça”, “ah, essa peça me lembra isso aqui”, e eu tô lá tipo assim: “hummm, nunca ouvi essa peça!” (A.M.).

---

<sup>11</sup> No texto original: “We need to remember that in most conservatoires they teach only one particular kind of ethnic music” (BLACKING, 2000, p. 3). John Blacking nos lembra (ou revela) que toda música é étnica; um nativo da cultura europeia ou alguém criado nesta cultura só percebe isso ao exercitar o estranhamento de suas próprias práticas musicais.

Dentro da universidade é completamente diferente, um universo que eu não conhecia e ainda tô conhecendo, é toda uma poética que eu não estou acostumada a lidar e alguns repertórios fogem do gosto pessoal, também, então alguns repertórios é bem chato ter que escutar tanto, um volume grande desse repertório pra poder entender a poética, pra poder dar conta de fazer as coisas, e em alguns casos é legal conhecer coisas novas também, mas às vezes o volume de coisas que a gente precisa conhecer é muito grande, perto do tempo que a gente tem disponível. (J.D.).

Segundo Robin Moore (2017), conforme a educação universitária foi se tornando mais acessível para a população em geral, deixando de ser exclusividade das elites, houve mudanças significativas no perfil dos alunos quanto às questões étnico-raciais e sociais, mas os currículos ainda não se adequaram a esta realidade, de modo que existe um abismo entre o tipo de música ensinado nas escolas e a música que estudantes escutam e se identificam. Para o autor, as artes performáticas precisam se envolver amplamente com a música contemporânea para que continuem socialmente relevantes.

A afirmação de Moore soa crucial se considerarmos o papel do curso universitário de Música como preparação para o mercado de trabalho. Conforme o autor, é antiético formar dezenas de milhares de estudantes especializados em “performance clássica europeia” sendo mínima a probabilidade de emprego nessa área. (MOORE, 2017, p. 4).

Para além dos instrumentistas, que atuarão não somente em orquestras após a graduação, a sugestão de Moore deveria ser verdadeiramente considerada na formação de professores e professoras de Música, no curso de Licenciatura, para que não se tornem apenas replicadores de uma única forma de pensar e fazer música, excluindo outras possibilidades que não se encaixem nos moldes estabelecidos.

De acordo com Luis Ricardo Queiroz, os debates acerca da educação superior em música no Brasil avançaram expressivamente nas últimas décadas; porém, tais avanços ocorreram às custas de epistemicídios, que deixaram à margem “diversas culturas musicais do país”. Como resultado, “práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos ‘civilizados’ de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música.” (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Neste sentido, quando se trata da institucionalização do ensino de Música no Brasil, podemos destacar dois pontos para analisar e problematizar: a herança colonial e os epistemicídios decorrentes da colonização.

### 3.1 HERANÇA COLONIAL E EPISTEMICÍDIOS

Segundo Luis Ricardo Queiroz, colonialidade é um conceito fundamental quando se trata de analisar o ensino universitário de Música no Brasil. Nas palavras do autor, “Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação” (QUEIROZ, 2017, p. 136). Esta definição nos remete de volta ao conceito de violência simbólica de Bourdieu, tendo em vista que, assim como a hegemonia cultural, “os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra”. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Conforme Favio Shifres e Daniel Gonnet, “a identificação da colonialidade na produção, recepção e educação musical não é nova” (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 53, tradução minha). Os autores traçam uma genealogia da colonialidade do saber musical, apontando a supressão da diversidade e da própria identidade do Outro durante o processo de colonização. De acordo com os autores:

Como parte desta supressão, as formas expressivas preexistentes foram confinadas à categoria de *Arte menor*, ou *artesanato* (a arte conquistada). Diferentemente do que ocorre com outras formas expressivas que logram alguma sobrevivência através das técnicas implicadas em sua materialidade e os usos derivados dela, a música em geral ficou totalmente ignorada. A arte do conquistador (*Arte Maior*) foi imposta aqui como única, já que diretamente se invisibilizou sua contrapartida, a arte conquistada ou *arte menor*. Nesse contexto, a educação musical fez parte do processo evangelizador, cuja expressão máxima foi alcançada nas reduções franciscanas e, principalmente, jesuítas. Por esta razão denominamos este primeiro modelo de Educação Musical no processo colonial como *Modelo Jesuíta*. A ação primária deste modelo consiste então na substituição de todo vestígio musical preexistente. Assim se substituíram os objetos materiais da música – especificamente os instrumentos musicais – negando a vinculação entre a música e o entorno vertebrador das expressões

sonoras das culturas vernáculas. Do mesmo modo, foram impostos a organização dos saberes (em teóricos e práticos), próprios do conhecimento musical da Europa medieval, e os modos de circulação musical (com a partitura como forma privilegiada de difusão) e de execução (através de organismos musicais hierárquicos em eventos de caráter apresentacional). Deste modo, o modelo jesuíta promoveu modos de fazer música nos quais *uns fazem e outros escutam*, onde o conhecimento se encontra em um texto que serve de base para a aprendizagem do dogma musical. (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 55, grifos no original, tradução minha).

Como se percebe, não é possível desvincular os epistemídeos da própria colonização: o conquistador inferioriza, oprime e, por fim, apaga a identidade do conquistado, impondo seu conhecimento como único e universal. As consequências do modelo imposto na colonização permanecem até hoje. Shifres e Gonnet (2015, p. 59) destacam a **imposição da cultura musical escrita como sinônimo de saber musical** dentre as características mais marcantes do processo que suprimiu a própria ontologia da música dos povos originários deste continente. Conforme também apontado pelos autores, o modelo jesuíta impôs seu próprio modo de fazer música. A prática musical adquire caráter apresentacional: enquanto uns fazem, outros escutam. O cunho individualista foi reforçado através do modelo pedagógico conservatorial, no qual se pode destacar a valorização do desempenho individual, além do foco na formação de solistas e virtuosos.

Em síntese, a educação musical colonizada privilegia a ontologia da música como texto basicamente em sua metalinguagem, confina a noção de música ao âmbito do sonoro e a concebe como um artefato (objeto) cultural que pode ser oferecido como mercadoria. Deste modo, o sujeito músico é especialmente preparado para a produção dessa mercadoria, e através dessa preparação se diferencia do resto. Não obstante, se assume que certas características do sujeito favorecem essa diferenciação, como o *talento*, que ao ser destinado à produção de algo considerado sublime favorece a outorga do traço característico de *gênio artístico*. O *gênio artístico* e, de maneira correspondente, todas aquelas formas incompletas ou não realizadas de *gênio*, é sempre uma marca individual, de maneira que o músico é por definição um sujeito individual. (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 62, grifos no original, tradução minha).

Por fim, os autores observam que a educação musical resultante do modelo conservatorial teria, então, dois objetivos: formar músicos altamente especializados e formar ouvintes receptivos às condutas desses músicos (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 63),

conforme também aponta Travassos. Segundo a autora, parte dos egressos da escola de Música constitui o grupo dos que serão reconhecidos socialmente como músicos profissionais e outra parte acaba formando o grupo de “consumidores sofisticados”, também produzidos pelo sistema. (TRAVASSOS, 2005, p. 13).

De volta ao presente etnográfico, podemos perceber, através de depoimentos de estudantes do DMU da Udesc, marcas de colonialidade na própria estrutura da graduação em Música, especialmente nos Bacharelados:

A primeira coisa tá na oferta de cursos. [...] simplesmente observando que os instrumentos que são ensinados aqui são instrumentos consagrados na tradição da música de concerto europeia. O violino, o violoncelo, a viola e o piano, todos instrumentos europeus, digamos assim. E aí o violão, que veio mais tarde, mas não tem outros instrumentos. E para além de não ter outros instrumentos, não tem instrumentos que não são tradicionalmente parte dessa tradição de música de concerto, por exemplo guitarra, alguma coisa assim, não tem um instrumento que tá mais ligado com a cultura popular... bateria... (L.B.).

A herança colonial, a colonialidade, conforme vimos até aqui, está presente nas estruturas, nos instrumentos, nos cânones e repertórios, mas não só. A colonialidade está presente no próprio modo de pensar, ver e entender a música: está presente na escrita, na teoria, no modo como se ensina, nas relações hierárquicas que se estabelecem entre estudantes e professores ou mesmo entre os próprios estudantes, como exponho a seguir.

### 3.2 UMA TUBA NO HALL

[...] hoje, nós lidamos, principalmente, com “discursos”, muitas vezes contrastantes, cujos significados têm que ser compreendidos dentro das arenas onde o poder, através deles, é negociado (ou disputado). (CAMBRIA, 2008, p. 3).

No dia 30 de julho de 2019, segundo dia de aula do semestre, cheguei à Udesc antes das 8h da manhã. Um estudante tocava tuba no *hall* do DMU. Onde mais alguém poderia tocar tuba àquela hora da manhã? Parei por perto e fiquei observando. Embora a tuba não seja uma das opções dos bacharelados da Udesc, há três tubistas no corpo discente do Departamento de Música. Ainda assim, ao longo de todo o semestre, foram poucas vezes

que vi ou ouvi alguém tocando tuba no DMU. Entrevistando um dos tubistas, ouvi que “a tuba geralmente não se encaixa muito bem na maioria dos grupos. [...] Na hora de escrever um arranjo, muitas vezes a pessoa vai evitar escrever um arranjo pra tuba, porque é uma coisa um pouco distante” (M.O.). Numa linha de pensamento semelhante, um outro tubista me disse: “tuba não é um instrumento muito sociável, né?” (L.P.). Esta observação me lembrou de quando um estudante trazia para a Udesc uma gaita de fole, um instrumento que não costumava ser muito apreciado pelos colegas.

Quais seriam, então, os instrumentos mais “próximos” ou “sociáveis”? E o que caracteriza essa proximidade ou sociabilidade? Seria o timbre? A intensidade? A popularidade? Com esta questão ainda martelando em minha cabeça, meses depois da entrevista, voltei a procurar o estudante tubista e perguntei o que significava, para ele, ser “uma coisa um pouco distante”:

Acho que eu estava pensando em distante no que se refere ao quanto as pessoas são expostas ao instrumento em diferentes círculos. Nos EUA se tem uma cultura de *marching bands* e o tal do John Philip Sousa. Até mesmo em outras regiões do Brasil acho que o instrumento é mais presente culturalmente. Acho que era isso que eu estava pensando, na obscuridade da tuba em certos lugares como Florianópolis. (M.O.).

De fato, em termos de presença, há uma visível diferença entre os vários instrumentos no DMU. Nos períodos em que estive em campo, o instrumento mais presente no *hall* e nos arredores, em qualquer momento do dia, era o violão. Parte significativa dos estudantes da Licenciatura tem o violão (ou guitarra) como instrumento principal. Poderia então o violão ser considerado um instrumento mais próximo e sociável? E quanto aos outros instrumentos? Quem faz esta classificação?

Durante as entrevistas, quando perguntei aos discentes se consideravam que existia algum tipo de hierarquia, *bullying* ou discriminação em relação aos instrumentos, muitos pareceram concordar que havia diversas brincadeiras, mas não acreditavam que de fato existisse hierarquia ou discriminação.

Em “tom de brincadeira”, ouvi estudantes e professores fazendo piadas com o fagote e a viola, por exemplo, como se fossem instrumentos inferiores, de menor valor simbólico.

Todos afirmam que é apenas piada quando dizem coisas como “o fagote é a viola dos sopros!” (E.E.). Sobre as piadas com o fagote, um estudante diz:

Eu acho que é só porque ele é diferente. Por exemplo, tem um *bullying* que todo mundo fala da viola, mas com o fagote é porque ele é um instrumento... se tivesse um oboé acho que seria a mesma coisa. Se tivesse, talvez, um trombone, talvez um pouco menos, assim, mas seria da mesma forma, porque realmente, se você for parar pra pensar, de Florianópolis até [Passo de] Torres, a última cidade ali de Santa Catarina, [...] são quatro ou cinco fagotistas, mais ou menos, então eu acho que o *bullying* acontece porque não tem gente tocando e o fagote tem um som pitoresco, é um som diferente, é um som brincalhão e eu acho que a galera gosta. [...] Não vejo como *bullying*, vejo como brincadeira. (L.T.).

Por outro lado, há vários estudantes que identificam a existência de uma diferenciação, ainda que implícita, entre os diversos instrumentos na universidade:

Percebo como se fosse uma endeusificação [sic] assim: xis instrumento é o instrumento que pode entrar na xis sala, ou estudar na xis sala. Tal instrumento pode fazer estudo até certo horário ou até nos sábados nessa sala, os outros instrumentos não podem. (R.C.).

Existe acho que tem uma coisa meio velada de hierarquização sim. O fato de você ter um monte de pianos acho que isso já diz por si só. [...] Quando você tem não sei quantos pianos e um contrabaixo elétrico, ali, pra pegar emprestado, que nem tem manutenção... (R.M.).

É ruim comparar, mas é praticamente inevitável, né? A comparação com a qualidade dos violões que tem disponível aqui, sabe? Tem três pianos que... com um desses pianos poderia ter cinco violões que seriam maravilhosos e iam fazer diferença pra quem não tem a oportunidade de poder comprar. (D.T.).

Por exemplo, a gente tem oito ou dez pianos caríssimos e só tem violão sucateado, não tem nada de cavaco, os instrumentos de percussão também vários estão em estado crítico [...]. Tudo bem ter um piano assim, mas acho que essa diferença, de ter vários pianos de cauda, um monte de piano em cada sala, e não ter outros instrumentos é uma coisa que me incomoda bastante. (R.H.)

É muito visível isso, a começar pela estrutura do curso, que é um curso que tem uma bateria toda bichada e vagabunda, tem uma guitarra que também tá toda ruim, e que é uma guitarra vagabunda também, vários relatos que eu posso me lembrar de colegas tentando estudar instrumentos de sopro, mas aí não pode porque tá tendo aula de piano sei lá onde [...]. Eu praticamente nunca consigo usar o meu instrumento em aula nenhuma, porque eu toco guitarra elétrica, e eu não sou violonista,

gosto sempre de afirmar isso, eu não sei tocar violão, eu não estudo as técnicas e práticas de violão. Eu estudo as técnicas e práticas de guitarra, que é outro instrumento, é outro mundo. E a universidade não tem nada ou tem pouquíssima coisa pra me dar suporte: tem uma guitarra que é bem ruim, que passou anos e anos precisando de uma reforma. A professora V. comprou corda pra ela, mas mesmo assim a ponte dela tá ruim, ela tem problemas que precisavam de um concerto. Não tem um amplificador de guitarra decente, por exemplo, na universidade, sendo que é um curso que tem uma quantidade bem grande de guitarristas. Eu posso listar uns sete no mínimo, que me vêm à cabeça sem esforço. (M.G.).

É importante frisar que existem diferentes pianos no Departamento: pianos de armário, pianos digitais e pianos de cauda. Os pianos de armário são em maior quantidade, estão distribuídos pelas salas de estudo, não têm restrições de uso e eventualmente apresentam algum tipo de problema: teclas que não funcionam, desafinação e até cupim. Os pianos digitais estão em uma única sala e são usados em aulas coletivas, enquanto os sete pianos de cauda estão distribuídos em salas específicas, de uso restrito.

Entre as pessoas que entrevistei, há uma visão generalizada sobre uma certa supremacia do Piano, tanto do curso como do instrumento: "Acho que o Piano sempre está e sempre vai estar acima de todos, assim, no nosso Departamento." (S.L.); "eu acho que o Piano tem uma coisa assim, especialmente por causa dos instrumentos serem daqui, essa treta que a gente vê de poder usar ou não poder usar os pianos de cauda e tal" (A.C.); "o uso de piano é sempre uma batalha muito doida, parece que a galera da Licenciatura não pode tocar no piano de cauda, nem estudar" (M.G.); "os estudantes de Licenciatura não têm o direito de usar os pianos de cauda" (M.M.).

A questão dos pianos de cauda, quem usa, quem pode, mesmo do Bacharelado, nem todos do Bacharelado podem [...]. Daí quem não tem piano de cauda em casa, estuda nos pianos ruins, que são de armário, e muitas vezes nem estuda, porque é desmotivador. [...] Daí tem gente estudando no piano de cauda até as dez da noite... se eu estudasse assim, meu repertório estaria "chuchu beleza". (S.M.).

O piano é deus! [...] acho que tem muito um endeusamento do piano e dos instrumentos de orquestra, também, no caso, aqui, de cordas, que é o que tem no bacharelado, e muitas vezes percussão e outros instrumentos são menos valorizados, assim, mas certamente tem um grande foco no piano, até talvez pelo investimento que tenha que ter nos pianos... um

piano de cauda, quanto custa pra afinar um piano? Quanto custa a hora do professor que tá dando aula de piano? (F.C.).

Eu percebo, mas não sei até que ponto isso parte da instituição, ou dos próprios alunos, ou de um senso comum geral que existe na nossa sociedade. Então eu acho que isso não acontece somente dentro da Udesc. [...] o pianista é o super poderoso, em qualquer lugar, e isso acaba se refletindo nos espaços aqui, muito porque, às vezes, as pessoas que são de outros instrumentos, como eu, no caso, se sentem inferiorizadas e acabam não se impondo, e não é responsabilidade de ninguém se impor ou não, mas acaba havendo isso e algumas pessoas conseguem se impor mais e aí conseguem estudar mais e não sentir tanto essa inferioridade em relação aos outros instrumentos. Mas eu percebo com certeza [que] existe uma redoma em torno do Bacharelado em Piano e até mesmo algumas medidas protetivas institucionais com relação ao uso de alguns espaços e de alguns instrumentos, que são de interesse comum de todos os acadêmicos. Acho que isso se deve também a uma questão de recursos, porque, realmente, o piano é um instrumento mais caro do que um violão, por exemplo, e de mais difícil manutenção, também, mas isso acaba refletindo, na prática, no fato de que, por ser mais cara a manutenção do piano, parece que tem mais manutenção de piano do que de violão, por exemplo. A impressão que dá é essa, os violões estão muito... tem pelo menos dois ou três pianos bons na Udesc e tu não pode dizer o mesmo dos violões ou de outros instrumentos. Contrabaixo elétrico não tem nenhum bom, o único que tem tá com mau contato. (J.D.).

Parte dos estudantes acredita que, independente do curso, todos deveriam ter acesso aos pianos de cauda. Esta é uma pauta antiga nas reuniões do Movimento Estudantil. Muitas vezes presenciei longos embates sobre esta questão, inclusive em reunião do Colegiado, quando estudantes levantaram a pauta para discussão. Recentemente, o argumento de um professor modificou a visão de um dos estudantes, que me relatou que a proibição tem a ver com a durabilidade do instrumento: pensando no futuro e nas turmas que ainda virão, quanto menor a necessidade periódica de manutenção dos instrumentos, maior a possibilidade de estudantes terem acesso aos pianos de cauda por mais tempo.

Para além das disputas e negociações de espaço e poder entre os diferentes instrumentos (e instrumentistas), existem outros agrupamentos identitários em constante negociação no curso universitário de Música. É o caso, por exemplo, do binômio Licenciatura e Bacharelado.

No dia 22 de novembro, dia de Santa Cecília, considerada padroeira dos músicos, convencionou-se comemorar o Dia do Músico. Embora não houvesse qualquer celebração oficial marcada para esta data no DMU, não se falava em outra coisa. Eu estava no *hall* quando um colega chegou dizendo “Parabéns para todas as pessoas que têm que tocar na rua porque não tem sala para tocar!” (J.O.) e outro colega emendou: “Tirando o Bacharelado, este Departamento não forma músicos.” (R.M.).

Ainda que seja brincadeira, a declaração não deixa de ser polêmica. Escolher a sala de aula significa abrir mão da sala de concerto? Quem se dedica a ensinar música deixa de ser músico? O que é “ser músico”? Na tese de Silva (2005), que trata da própria construção da profissão musical na graduação em Música, há um capítulo inteiramente dedicado a pensar a profissão. Segundo o autor,

a pergunta “o que é um músico profissional?” – sendo feita a estudantes e professores que *praticam música* e estão diretamente envolvidos com padrões do profissionalismo – foi recebida quase sempre com reações de surpresa, embaraço, desconcerto, mas sobretudo de interesse em procurar a resposta. Exigia um “parar para pensar”, e o pensamento mostrava que o profissionalismo nesse campo não é homoganeamente concebido. (SILVA, 2005, p. 221).

Reconhecendo a complexidade e amplitude do tema e sem ter intenção de me aprofundar neste ponto, percebo no depoimento de um outro graduando da Udesc uma ideia que pode estar por trás da afirmação de que apenas estudantes de bacharelado seriam músicos: “o curso de Licenciatura não tem foco na performance, ele prepara o professor de sala de aula. [...] na Licenciatura se fala muito e toca-se pouco” (M.A.).

Bruno Nettl, em sua vivência no ambiente acadêmico da Música, observou a existência de relações hierárquicas entre diferentes atividades. O autor, em suas observações, constatou que a performance é vista como central em relação às atividades de pesquisa e ensino, e isto é frequentemente verbalizado através da máxima “Quem pode, toca; os outros ensinam (ou escrevem livros)”.<sup>12</sup> (NETTL, 2005, p. 56, tradução minha).

Dentre as pessoas que entrevistei durante a pesquisa, grande parte percebe diferenças, ainda que sutis ou implícitas, entre Licenciatura e Bacharelado: “Eu sinto que às

---

<sup>12</sup> No original: “Those who can, do; others teach [or write books]”. (NETTL, 2005, p. 56).

vezes há uma hipervalorização de quem faz Bacharelado e muitas vezes tem gente da Licenciatura que manja mais do que quem tá no Bacharelado. Eu acho meio hierarquizado” (A.C. - Bacharelado); “o que eu sinto acho que é mais um ressentimento da parte da Licenciatura com os bacharelados, talvez porque os bacharelados tenham essa coisa de estar sempre mais tocando” (E.B. - Bacharelado); “às vezes nós negamos que há esse bairrismo do bacharel e do licenciando, mas estão sempre se caneteando” (M.A. - Licenciatura); “há uma criação, acho que há um ego não exposto, mas presente [...]. Antes da gente entrar já há esse sentimento de que os cursos de bacharelado são um *status* um pouco maior” (R.C. - Licenciatura).

Eu não sei se ela [a diferença] acontece de fato ou se ela é idealizada por todos nós, existe muita brincadeira entre a gente sobre Licenciatura e Bacharelado, mas eu nunca vi ela transpassar essa brincadeira. [...] uma vez eu descobri que a galera do Bacharelado vem pra cá no sábado pra estudar e a gente não tem acesso a esse tipo de coisa” (M.G. - Licenciatura).

Sobre essa coisa do Bacharelado e Licenciatura, eu sinto que existe um pouco e acho que isso é um pouco mantido pelos alunos, eu acho que os alunos ou mantêm isso por uma brincadeira, ou talvez sintam isso e externalizem através de brincadeira, mas eu sinto que esse imaginário é mantido através de comentários corriqueiros. E é uma pena, porque na verdade, se fosse pra existir uma hierarquia entre os cursos, a Licenciatura é que tinha que estar em cima, em vários sentidos, porque dá mais oportunidades profissionais pra quem tá estudando, porque é mais importante em termos de serviço social, enfim... (L.B. - Bacharelado).

Conforme os depoimentos apontam, apesar de não existir uma segregação explícita, há um senso comum que divide a Licenciatura e o Bacharelado entre estudantes preparados para lecionar e estudantes treinados para a performance apresentacional.<sup>13</sup>

Isto se percebe, por exemplo, nos próprios hábitos de estudo: é comum encontrar licenciandos estudando em grupos pelo DMU, enquanto bacharelados acabam desenvolvendo rotinas solitárias com seus instrumentos. Abordo, a seguir, algumas das práticas musicais que observei durante a pesquisa no Departamento de Música da Udesc.

---

<sup>13</sup> Thomas Turino desenvolve a ideia de que a execução musical em tempo real pode ter caráter participativo, quando não há distinção entre quem executa e quem assiste, ou apresentacional, quando artista e público têm papéis bem definidos (TURINO, 2008, p. 26).

### 3.3 PRÁTICAS MUSICAIS NO DMU

Ao longo do segundo semestre de 2019, conforme já apontei anteriormente, acompanhei e observei diversas práticas musicais de estudantes da graduação em Música da Udesc: estudos, ensaios, interpretações, improvisações, composições e apresentações.

Algumas destas práticas são curriculares, ou seja, são exercícios e estudos vinculados a alguma disciplina, normalmente valendo nota. Há, também, outras tantas práticas não curriculares, como os momentos informais no *hall* ou nos jardins em que alguém começa uma música e logo vários outros estudantes se juntam para cantar e tocar.

As improvisações nos intervalos de aula acontecem quase diariamente. O mais comum é se juntarem alguns violonistas tocando algum tema, como um *jazz*, choro ou MPB, ocasionalmente variando para outros gêneros musicais. Eventualmente, outros instrumentos também se juntam aos violões nestes momentos informais, como o violoncelo, o acordeom, flauta, escaleta ou mesmo a voz. Instrumentos de percussão não são muito comuns nestes encontros.

Na noite de 23 de outubro, por exemplo, alguém puxou “Evidências”, de José Augusto e Paulo Sérgio Valle (1989), que ficou famosa nas vozes da dupla Chitãozinho e Xororó. Era um violão, uma escaleta e o coro de estudantes presentes no *hall* do DMU, cantando sem muito compromisso com a letra ou com a afinação, enquanto quatro ou cinco acompanhavam batendo palmas. Atrás do balcão da recepção, as atividades seguiram a rotina normal e só quando a música acabou um dos professores veio avisar que estava acontecendo alguma atividade importante no Auditório.

As disciplinas da Licenciatura e do Bacharelado que envolvem práticas musicais integram uma semana de apresentações públicas ao fim de cada semestre. Em 2019, por uma opção político-pedagógica da chefia do departamento, houve um acordo com os professores das disciplinas teóricas para que as provas fossem antecipadas e não ocorressem neste período. Porém, por conta dos feriados e outros eventos, alguns professores não conseguiram ajustar os calendários e precisaram aplicar provas durante a semana de apresentações, no fim de novembro.

Do meu ponto de vista, a semana que antecede estas “provas públicas” já é um acontecimento: em qualquer momento do dia é possível encontrar grupos de estudantes espalhados por todo o departamento, ensaiando músicas de variadas épocas. Do repertório vocal, escutam-se diversos idiomas, dentre os quais o latim tem presença garantida.

Foi na quarta-feira anterior à semana de apresentações que me deparei, em frente à porta da sala onde eu teria aula, no andar de cima do DMU, com um quarteto ensaiando um arranjo para quatro vozes em latim, poucos minutos antes do início das aulas da tarde. Na manhã seguinte, durante o intervalo, encontrei o mesmo quarteto ensaiando no *hall*:

– “Dó, sol...”, entoou um dos estudantes, dando as notas de entrada para os demais.

Enquanto os quatro se concentravam para não perder a afinação, um colega sentado por perto dedilhava um violão despreocupadamente; alguns estudantes ao redor conversavam naturalmente e vários outros subiram ou desceram as escadas ao lado, como se nem notassem o que se passava ali naquele momento.

Assim também foi, na mesma tarde, quando três estudantes sentados ao redor de uma das mesas no *hall* começaram a ensaiar um arranjo para “*Canto en la rama*”, um canto popular argentino de autoria desconhecida: “Quien sufre y ama sabe ser cantor, canta en la rama su historia de amor [...]”. Ao fundo, era possível ouvir um trompete em alguma das salas de estudo, além de diversas vozes conversando pelo *hall*, alheias ao trio que cantava.

Para quem vive e convive diariamente com estas práticas no DMU, parece não haver estranhamento: é natural, é comum, faz parte da rotina. Mesmo quando a turma inteira de Prática Coral sai do auditório e vai ensaiar no *hall*, sob regência da professora, as atividades em volta normalmente se mantêm, quase indiferentes.

Dentre as disciplinas curriculares obrigatórias, os estudantes têm mais liberdade de escolha de repertório nas Práticas de Conjunto. No período da pesquisa, frequentei a Prática de Conjunto IV, onde elaboramos um programa baseado no tema “Sertão”, proposto pela professora, com três canções de Elomar Figueira de Mello, uma cantiga adaptada do conto “O recado do Morro”, de João Guimarães Rosa, e músicas de três Bandas de Pífanos do estado da Bahia: Bendegó, Raso da Catarina e Ribeira do Amparo.

Éramos nove estudantes na turma: três cantoras, três violonistas/guitarristas, dois bateristas, um trompetista. As Práticas de Conjunto sempre envolvem o desafio de administrar as diferentes habilidades dos estudantes matriculados em cada turma e o desafio de incorporar e acomodar as diferentes formações instrumentais, que costumam ser diversificadas e até mesmo inusitadas. Nos arranjos que fizemos, havia duas violas caipiras e não havia guitarra. A professora participou tocando flautas.

As outras turmas de Prática de Conjunto naquele semestre também apresentavam formações variadas. Para citar apenas alguns exemplos, assisti apresentações de grupos formados por: guitarra, baixo elétrico, flauta transversal, cajón, viola e violino; fagote, flauta doce, flauta transversal, violoncelo, viola, violino, voz, bateria e percussão; tuba, fagote, flauta transversal, violoncelo, caixa do divino, cajón e bateria.

A semana de apresentações públicas, além das turmas de Prática de Conjunto, contou com a participação das turmas de Prática Coral, Regência, Expressão Vocal, Flauta, Percussão, Música de Câmara, Atividade Artística e os projetos de extensão: Orquestra, Big Band e Madrigal. A maior parte das apresentações aconteceu no *hall* do DMU, algumas foram no auditório e outras no *hall* do bloco amarelo do Ceart. O público normalmente é formado pelos próprios estudantes.

Voltando um pouco no tempo, durante o mês de setembro, entre os dias 14 e 20, aconteceu a Semana da Música no DMU. As aulas da graduação foram suspensas para que todos os estudantes pudessem participar das diversas atividades programadas: palestras, oficinas, *masterclasses*, concertos, recitais e diversas apresentações musicais dos próprios discentes. Duplas, trios e quartetos se formaram exclusivamente para se apresentar durante a semana. Havia também o "Palco Aberto", com horários disponíveis para quem quisesse chegar e usar o espaço e os equipamentos.

A programação do fim de semana começou com dois recitais e um concerto no sábado e quatro oficinas/*masterclasses* no domingo. No decorrer da semana, a programação começava às 9h com apresentações dos estudantes e se estendia, ao longo do dia, com palestras e minicursos. A adesão foi muito baixa, embora os temas fossem, a princípio, do interesse de todos.

O que mais me chamou atenção foi a ausência dos estudantes nas apresentações musicais dos próprios colegas, que me levou a questionar: A relação com a música é individual ou coletiva? Para que(m) a gente faz música?

### 3.4 DIVERSIDADE MUSICAL

Cada estudante traz consigo uma bagagem particular, diferentes vivências e influências musicais: “Eu sempre gostei de MPB, sempre escutei muito Caetano Veloso, Gilberto Gil, essas coisas” (A.C.); “eu gosto de ouvir jazz e, na verdade, eu venho do rock e pop, na minha vida sempre foi isso” (A.M.); “eu escuto bastante coisa pop” (G.D.); “eu tocava muito violão-canção antes de decidir fazer o vestibular de Música” (L.B.); “eu gostava muito de ouvir *Paramore*” (L.F.); “eu sempre escutei e ainda escuto até hoje bastante heavy metal, metal melódico, progressivo, pop rock, também, nacional, essas coisas” (L.T.); “quando eu comecei a tocar, sete anos atrás, tava sendo muito mais influenciado por rodas de samba e pagode [...]. Aí eu fui pro rock, passei pelo rock, depois de tipo um ano escutando rock eu já passei diretamente pro jazz” (M.S.); “eu estudava bastante rock, era a minha pira” (R.P.); “meu repertório é música gaúcha” (V.L.).

A maior parte dos estudantes observa que, ao ingressar na graduação em Música, seus hábitos de escuta e estudo mudaram. Se há, por um lado, uma ideia de restrição, já que o repertório acadêmico, especialmente o do Bacharelado, está voltado quase exclusivamente à música de concerto, por outro lado os depoimentos de diversos estudantes apontam que os repertórios individuais ampliaram: “parece que um imaginário novo se abriu diante de mim e eu vejo isso acontecendo com todos os colegas” (A.C.); “pra mim ampliou bastante, em algum sentido, assim, de conhecer alguns compositores que eu não conhecia, por exemplo, e aprendi a gostar” (D.G.); “a gente descobre um universo musical bem novo aqui” (E.E.); “eu comecei a ouvir mais música brasileira, que tem umas linhas de baixo muito boas, baião até, porque tem umas síncopas, bem legal pra fazer na tuba, eu comecei a escutar mais música clássica também, eu comecei a escutar mais música em geral, mais gêneros” (L.P.); “com certeza comecei a ouvir mais tipos de música desde

que eu entrei na universidade” (M.M.); “antes de entrar na universidade, eu escutava muito pop estadunidense, [...] mas na universidade mesmo é que eu abri a minha cabeça pra, sei lá, música instrumental não era uma coisa que eu escutava” (O.L.).

Na Licenciatura, onde o foco não é o treinamento técnico do instrumento, é maior a possibilidade de incluir outros repertórios e instrumentos, porém é menor o número de disciplinas que envolvem práticas musicais. Já a formação do bacharel, *grosso modo*, é centrada na execução da música canônica, com pouca flexibilidade para acolher outras possibilidades. Há um repertório a seguir e alguma liberdade dentro dele para que os estudantes escolham as peças que desejam executar: “Tem um repertório a cumprir, o curso te obriga a fazer certas coisas.” (A.C.).

[...] no primeiro semestre, ele [o professor] sugeriu [o repertório] e aí foi muito difícil. Aí esse semestre eu sugeri, dentro de algumas coisas que ele pediu, por exemplo: “ah, tu tem que tocar um Bach”. “Tá bom”. Aí eu ouvi um monte de coisa do Bach, peguei uma que eu gostei e falei: “gostei dessa, pode ser?”. “Pode ser”. Foi isso. Então eu sugeri, baseado num pedido dele, que ele acreditava que isso ia me ajudar no meu desenvolvimento pianístico. (A.M.).

O projeto pedagógico do curso propõe que você dê uma passada por todos os períodos, toque Renascença até século XX, mas você tem liberdade dentro desses moldes pra escolher o que você quer tocar. [...] trazer alguma coisa não canônica pra dentro da universidade é um pouco mais complicado, depende muito do quê e como (S.L.).

Dentre as músicas populares, algumas encontram brechas para entrar até na sala de aula, enquanto outras seguem à margem – ou mesmo além dos muros da instituição. Independentemente das bagagens musicais dos estudantes, nem todas as músicas têm a mesma aceitação dentro da universidade e, principalmente, dentro da sala de aula.

De acordo com um dos estudantes entrevistados, por exemplo, “o repertório de Choro hoje tem um pouco mais de respeito na academia, mas o Samba em si já não tem tanto, então a gente não vê muita música de samba, praticamente nenhuma, nas disciplinas teóricas, nas práticas também não” (R.H). Para ele,

mais do que o repertório não ser levado a sério, a música popular brasileira passa um estilo de vida e um estilo de aprendizado, um estilo de comunicação que a universidade não reconhece. Não reconhece a tradição oral, não reconhece as práticas conjuntas mais espontâneas (R.H).

A fala do estudante é corroborada por Eloísa Gonzaga e Carlos Eduardo Romão, graduados em Música pela Udesc, em artigo escrito em conjunto com Camila Zanetta e Viviane Beineke: "Importante destacar que o samba não foi um gênero muito valorizado nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Música, cujo currículo, em termos musicais, ainda está mais fundamentado nos cânones da música erudita." (GONZAGA; ROMÃO; ZANETTA; BEINEKE, 2019, p. 181).

Para além do samba, existem diversos gêneros e saberes musicais invisibilizados e não legitimados na graduação em Música. Segundo Queiroz (2011, p. 20), "considerar a diversidade significa reconhecer as várias músicas como legítimas". Contudo, mudar o paradigma instituído na formação universitária em Música é muito mais do que incluir outras músicas no "cardápio". De nada vale trazer manifestações populares para a universidade se vamos continuar olhando através das lentes eurocêntricas, enxergando como "outras músicas" todas aquelas que não se encaixarem nos moldes paradigmáticos.

Reconhecer as "outras músicas" como legítimas envolve a legitimação de outras formas de pensar, ensinar e aprender. Como afirma Queiroz, "para a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais." (QUEIROZ, 2017, p. 154).

Um dos caminhos possíveis para a inclusão de uma diversidade cultural e conhecimentos não hegemônicos na universidade é o Encontro de Saberes, uma iniciativa implementada em 2010 na Universidade de Brasília - UnB, por meio de uma parceria com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCT-I, sob coordenação do Prof. Dr. José Jorge de Carvalho.

De acordo com Stein, Tettamanzy, Kubo e Prass (2019, p. 4):

Atualmente várias Universidades Públicas no Brasil (UnB, UFMG, UFJF, UECE, UFPA, UFSB, UFCA, UFF e UFRGS) e no exterior (Pontifícia Universidad Javeriana/ Colômbia) desenvolvem propostas semelhantes, apostando em um modelo interdisciplinar e intercultural, que cruza as fronteiras dos campos do saber, enfatiza valores tradicionais e criações intepistêmicas, oportuniza diálogos e ações coletivas extensionistas.

## 4 QUEM PODE ESTUDAR MÚSICA?

A condição de subalternidade é a condição do silêncio.  
(CARVALHO, 2001, p. 120)

Até aqui, falei das presenças, descrevi situações que acompanhei de perto no DMU. A partir de agora, o desafio é falar das ausências, das exclusões. Como falar sobre aquilo que é silenciado, invisibilizado, apagado?

Falar das músicas que estão fora da universidade, num primeiro momento, pode parecer uma tarefa árdua, já que são muitas. Mas este é justamente o ponto: observando as músicas que têm espaço e são legitimadas no ambiente acadêmico, podemos inferir a exclusão das demais.

Ao olhar para as músicas que não entram na universidade, estamos também olhando para pessoas que não têm acesso a este espaço:

[...] a música é muito elitizada, né? Nossa música, do jeito que a gente tá, pelo menos aqui em Santa Catarina, quem consegue estudar Música é porque teve uma condição melhor, quem não tem essa condição tem que ralar muito, tem que ralar muito mais pra tá aqui. (R.C.).

O acesso ao ensino superior em Música, de acordo com Travassos (1999, p. 122), historicamente tem sido privilégio das camadas beneficiadas que podem pagar por um curso preparatório ou professor particular, a fim de passar na seleção do vestibular. Embora não se possa negar os avanços nos últimos vinte anos, ainda há mudanças importantes a fazer em termos de democratização do acesso.

A avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso — como, de resto a discussão das áreas da extensão e da ecologia de saberes — deve incluir explicitamente o carácter colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta. (SANTOS, 2018, p. 637-638).

A democratização passa pela remoção dos obstáculos para o acesso, mas não só, conforme aponta Santos. Envolve questionamentos mais profundos, estruturais: o conhecimento que é transmitido e o modo como é transmitido, por exemplo, sem negar o que está posto, mas incluindo e agregando outras possibilidades.

Quando perguntei aos estudantes do DMU o que achavam sobre a retirada da prova de conhecimentos específicos, percebi o quanto o tema é polêmico. Muitas vezes ouvi coisas do tipo “vai cair o nível do curso” e ficava me perguntando: como o curso pode ser medido pelo nível de entrada? E o que significa cair o nível do curso? Quais são os parâmetros estabelecidos para estas medidas?

Eu acho que, de certo modo, é um pouco mais democrático, embora seja complicado, também, porque um dos argumentos é que vai abaixar o nível do curso, embora... o que é o nível de um curso? (E.E.).

O tema é bem delicado, a prova específica serve a um propósito, mas também todo esse modelo de ensino que a gente tem, da música pautada em grande parte na tradição de ensino da música erudita, da música europeia, essas provas, tanto a prática quanto a teórica, pressupõem que você já teve um ensino formal de música. Estudo formal, esse de música, que, em condições ideais de “temperatura e pressão” aconteceria no conservatório, e não tem muito conservatório por aí. Então acho que é uma realidade muito palpável, assim, do vestibular de música que as pessoas entram aqui, como eu entrei, precisando ser alfabetizadas. Por exemplo, agora, no vestibular de Violão, na primeira etapa da prova prática... são duas etapas, a prova de música e depois a prova geral, e aí tem três vagas pra violão, pra entrar no curso, e já na prova de música, que é antes da prova geral, só passaram três pessoas! Só passaram três pessoas... e assim, é ótimo que a gente entre no curso com o mínimo de conhecimento do que é o repertório do Violão, sabendo ler as notas e tal, mas ao mesmo tempo a gente quer que as pessoas entrem, né?! Então se esse filtro tá fazendo com que, já no meio do processo seletivo, o número de candidatos seja igual ao número de vagas, talvez... (L.B.).

O ponto bom a se elencar é que você faz uma democratização do acesso, só que de certa forma é um problema que você não vai conseguir resolver, porque o que falta é o ensino de base de música nas escolas e [...] escolas de música, isso que realmente precisa, porque daí as pessoas já chegam com uma base musical mais consolidada pra academia, isso seria uma melhor resolução, mas claro, no momento que se está, uma das saídas é democratizar essa abertura de pessoas e também pra garantir as vagas do curso, porque senão o curso fecha, se não tem ninguém. (V.L.).

Por um lado, eu acho que é complicado cobrar que o aluno venha preparado, sendo que não existe ensino público que garanta esse aprendizado pra ele entrar na universidade pública. Geralmente quem faz ensino público é quem não tem acesso a fazer uma escola particular, não tem acesso a fazer conservatório, não tem acesso a fazer aula de música, e daí também não tem conservatório público aqui... (R.H.)

[...] se o curso de Licenciatura tá focado em formar professores de música, eu acho um erro muito grande não ter uma prova, pode ser uma dificuldade reduzida, mas é um erro muito grande, como é que um professor de música vai dar aula de música sem ter um certo conhecimento de Música? (F.C.).

O tempo mínimo para um estudante se graduar na Licenciatura em Música é de três anos e meio; a prova do vestibular serve para testar os conhecimentos obtidos até a conclusão do Ensino Médio, não para atestar que o estudante que está entrando na graduação já possui o conhecimento de Música necessário para formar um professor e seja capaz de dar aulas de Música.

Além disso, quando o estudante afirma a necessidade de “um certo conhecimento de Música” para dar aula de música, de qual Música ele está falando? Conforme já apontado no início do terceiro capítulo, a palavra Música, quando desacompanhada de adjetivos ou maiores explicações, geralmente se refere à música clássica ocidental europeia. Tomar esta música como única, universal e absoluta é o traço mais forte da colonialidade na música.

O apagamento ou a inferiorização de outras músicas é constantemente reproduzido, não somente dentro da universidade, mas o peso aqui parece ser diferente. Sendo a universidade um espaço de legitimação de conhecimentos, conforme apontei no capítulo dois, o não reconhecimento de outras músicas como legítimas ganha uma dimensão simbólica ainda maior.

Nettl (1995, p. 55-59) observa que na Música existem várias relações de centro e periferia, onde se costuma atribuir maior importância ao que está no centro. Estas relações hierárquicas aparecem no repertório, instrumentos e atividades, por exemplo.

Extrapolando a relação centro/periferia da música para a geografia urbana, encontramos fora da universidade o que Magda Pucci refere como “a música das ruas”, aquela que não está no centro, aquela que surge das periferias da cidade ou no ambiente

rural, aquela que não tem apoio institucional e que nem sempre é aceita prontamente pela elite.” (PUCCL, 2007, p. 1).

As tantas “músicas das ruas”, marginalizadas, deslegitimadas e muitas vezes sufocadas, são expressões que buscam romper com silenciamentos históricos. São vozes que muitas vezes precisam gritar para serem ouvidas, para denunciar as desigualdades, as injustiças e violências físicas e simbólicas que sofrem diariamente.

Apartar essas músicas, essas vozes, essas pessoas da universidade é um meio de perpetuar as estruturas de dominação e legitimação. Instituir ações afirmativas no ensino superior é um primeiro passo na reparação de danos históricos.

A seguir, desenvolvo brevemente algumas ideias para entender melhor as questões étnico-raciais, de gênero e sociais e a relação entre essas questões e o conhecimento musical produzido, reconhecido e legitimado pelas universidades.

#### 4.1 EXISTE RACISMO MUSICAL?

“Nossa, eu sou a única menina negra que tem no curso!” (J.B.).

Em um universo de 164 discentes, fazer esta constatação é mesmo chocante. “Não sinto preconceito, mas eu sinto uma falta” (J.B.), afirma a estudante. A ausência de estudantes negros, e sobretudo de mulheres negras, no curso de graduação em Música da Udesc diz muito sobre quem (não) pode estudar música.

Para os poucos estudantes negros no DMU, essa ausência muitas vezes é sentida em forma de cobrança: “eu me sinto exposto neste sentido, de ser um dos únicos alunos negros do curso, [...] e isso parece que gera uma expectativa, e isso parece que gera uma cobrança muito grande” (M.S.); “às vezes eu tenho que fazer mais do que eu deveria pra poder dar conta”. (S.M.). A representatividade também é uma questão a ser considerada no corpo docente do Departamento de Música, que tem em seu quadro apenas um professor negro.

E o que nos diz esta falta, esta ausência de pessoas negras no DMU? A meu ver, o racismo transparece nas ausências e se evidencia através da discriminação.

De acordo com Silvio Almeida:

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Segundo o autor, o racismo é sempre estrutural, tendo em vista que ele integra a organização econômica e política da sociedade. Almeida defende ainda que “entender que o racismo é estrutural [...] nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas”, tendo em vista que “calar-se diante do racismo” é se tornar “ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo” (ALMEIDA, 2018, p. 40). Neste sentido, assumo a posição de combate ao racismo para abordar incipientemente este tema tão necessário, amplo e delicado.

Cabe mencionar que algumas mudanças no corpo discente do DMU começam a ser percebidas, ainda que timidamente:

Indícios de mudança, resultantes das atuais políticas educacionais, já podem ser percebidos no interior do curso de Licenciatura em Música, com o aumento, mesmo tímido, de estudantes negros. São estudantes que trazem, de primeira mão, outras vozes. Vozes que carregam consigo outras músicas, outros modos de aprender, de viver e de ensinar música, experiências e saberes pouco reconhecidos ou mesmo pouco valorizados no currículo formal da Universidade. (GONZAGA; ROMÃO; ZANETTA; BEINEKE, 2019, p. 183-184).

Dia 20 de novembro era uma quarta-feira, Dia da Consciência Negra. Em 2019, o Ceart, através do Núcleo Diversidade, Direitos Humanos e Ações Afirmativas - Nudha, programou um mês inteiro de atividades para marcar essa data. Neste dia, no intervalo entre as aulas da manhã e da tarde, no horário do almoço, o *hall* do bloco amarelo do Ceart foi palco de uma roda de samba.

Durante o período do campo, não me lembro de ter presenciado no Ceart outros eventos em que o samba fosse “convidado”, constando na programação oficial. Ocorreu-me que o samba parecia estar entrando na universidade por um programa de cotas, através das políticas de ações afirmativas.

Embora não tenha encontrado na literatura a elaboração de um conceito de racismo musical, é histórica a discriminação sistemática e as tentativas de criminalização e apagamento de várias músicas. Mesmo não sendo de maneira explícita, esses processos acabam se fundamentando em questões raciais.

O racismo musical é disfarçado quando se ataca a música, pois não parece um ataque às pessoas que fazem aquela música. Não consta em meus registros ataques diretos a algum tipo de música no DMU, como já ouvi em outros lugares: “isso nem é música!”, “funk não é música!”. Tampouco ouvi funk no DMU. Por outro lado, quando o ataque é feito diretamente às pessoas que fazem a música, como já ouvi em algumas ocasiões: “pagodeiro nem é gente!”, então o racismo musical é explícito.<sup>14</sup>

Philip Ewell, professor de Teoria da Música no Hunter College, da City University of New York, tem denunciado a “estrutura branca da teoria da música, que opera em consonância com estruturas patriarcais a fim de colocar em posição de vantagem a branquitude e a masculinidade, enquanto coloca em desvantagem pessoas de cor (POC) e não-homens.” (EWELL, 2020, p. 12). O autor usa o termo “não-homens” para incluir mulheres (cis e trans) e identidades de gênero não-binárias.

Segundo Ewell, assim como o termo “obra-prima” geralmente se refere a composições de homens brancos, “a estrutura racial branca criou muitos eufemismos para os termos ‘branco’ e ‘branquitude’”, dentre os quais “autêntico, canônico, civilizado, clássico(s), convencional [...]”. (EWELL, 2020, p. 13).

De acordo com o autor:

[...] o que é ensinado nas aulas de teoria musical é extremamente branco e extremamente masculino. [...] mais de 90% dos que trabalham em tempo integral com teoria da música são brancos, mais de 98% dos exemplos musicais em nossos livros didáticos foram escritos por brancos, e 100% dos teóricos da música discutidos nas típicas aulas das disciplinas principais são brancos. (EWELL, 2020, p. 4).

O combate ao racismo na Música passa por todos esses lugares. Assim como precisamos de ações afirmativas para o acesso à universidade, também precisamos rever a

---

<sup>14</sup> Agradeço à valiosa contribuição de Eduardo Vidili no desenvolvimento de algumas destas ideias, nas muitas conversas que tivemos durante a escrita desta dissertação.

representatividade de autoras e autores que usamos na academia e repensar os próprios modelos e ferramentas de ensino de música. Mais do que nunca, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista!

#### 4.2 "TEM BASTANTE HOMEM, NÉ?"

Ser a única pessoa trans no Departamento de Música não é muito fácil...  
(M.F.)

Conforme se pode observar ao longo das seções anteriores, o ambiente acadêmico da música costuma ter predominância masculina. Minha intenção aqui não é exatamente encorpar os estudos sobre Música e Gênero ou os estudos feministas na Música, tendo em vista que não pretendo explorar aqui amplamente este tema, mas existem questões que não podem ser ignoradas.

A ausência de mulheres é significativa e é notada tanto no corpo discente como nos próprios repertórios estudados: "eu me sinto desconfortável, bastante, de ver, às vezes, no Bacharelado, por exemplo, nos recitais do Piano em Foco, tem tipo eu e todos os outros homens, ou às vezes, quando eu não toco e quando outra menina não toca, só tem cara tocando cara" (A.C.).

A estudante aponta a incômoda constatação da ausência de compositoras no repertório estudado no Bacharelado. De acordo com Queiroz (2020, p. 164), "a hegemonia de raça e de gênero presente na música institucionalizada no Brasil do final do século XIX até pelo menos o final da primeira metade do século XX precisa ser problematizada." Mais do que isso, precisamos problematizar a permanência dessa hegemonia ao fim da segunda década do século XXI.

Na Música, quando as mulheres começam a disputar e ocupar espaços públicos ou espaços de poder, como é o caso do palco, da composição e da regência, sua atitude muitas vezes é vista como ousada, corajosa, transgressora.

A "transgressão" é justamente a mulher sair do recato do lar e ocupar o palco, deixar o ambiente doméstico e tomar o espaço público, disputando espaços tradicionalmente ocupados por homens.

Numa quinta-feira, 28 de novembro, eu estava com alguns estudantes no *hall* do DMU. Em algum momento da conversa, falando sobre o Bacharelado em Piano, um deles comentou: “tem bastante homem, né? Tem mais homem que mulher” (E.B.). Começaram então a refletir sobre um Concerto da pianista Mari Brito, ocorrido recentemente no DMU:

– “[...] o fato dela ser mulher foi algo que saltou aos pensamentos, justamente porque a gente não tá acostumado, principalmente, a ver uma mulher que representa, uma mulher no palco.” (M.O.)

– “E que isso interfere em como a gente vê a performance, né?! (A.C.)

– “Infelizmente...” (M.O.)

– “Às vezes a gente deixa um pouco de aproveitar a performance, eu sinto isso, pra pensar sobre o fato de ter, primeiro, antes de qualquer coisa, de poder aceitar ou assimilar que tem uma mulher que tá fazendo aquilo.” (A.C.)

– “Boto fé! Pra mim foi um pouco diferente, no momento eu não tava pensando tanto isso, mas depois eu refleti bastante... é assustador não ser natural que ela chegue lá e toque o que ela tocou” (M.O.)

– “Ela quebrou tudo!” (A.C.)

A surpresa com a performance feminina, infelizmente, não se restringe aos homens. A pianista fez algo “inesperado para uma mulher”, simplesmente por ter tocado a música que tocou, do modo como tocou e com a competência com que realizou sua performance.

O mais curioso, neste caso específico, é que a relação das mulheres com o piano vem desde o século XVIII, quando a burguesia introduz o piano no contexto doméstico e o vincula à educação feminina (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 43).

Neste sentido, vale dizer que costumeiramente ocorre uma espécie de “divisão sexual dos instrumentos”, conforme observou Della Giustina em seu trabalho na Escola de Música de Brasília - EMB: “No curso de guitarra, por exemplo, a quase totalidade é masculina; já no curso de violino, a maioria é feminina.” (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 30). No Bacharelado em Violão da Udesc, “só teve uma menina, em quinze anos de curso”. (S.L.).

No DMU, a ausência feminina costumava ser mais lamentada nas aulas de Prática Coral, pois a distribuição dos naipes ficava desequilibrada. Não podemos ignorar as

ausências de mulheres e pessoas não-binárias no Departamento de Música, mas também precisamos questionar os padrões masculinos ou binários vigentes, como é o caso, por exemplo, da divisão da voz em masculina e feminina, algo que pode ser extremamente violento para pessoas trans ou não-binárias.

Este tema é relativamente recente, em termos de pesquisa e produção científica. O único artigo que encontrei sobre estudos de gênero e voz é da cantora e compositora trans Bê Smidt, que se identifica como mulher e narra sua experiência disfórica em um coro erudito: “Lá, era do naipe dos baixos (‘o naipe dos machos’, como era [o] apelido no coro), e minha voz foi treinada e moldada, naquele contexto, para privilegiar as características que o repertório erudito exigia.” (SMIDT, 2019, p. 120).

Durante o período da pesquisa, havia apenas uma estudante trans regularmente matriculada no corpo discente do DMU e um estudante trans como aluno especial, cursando disciplina isolada.

A cena mais emocionante e inesquecível que presenciei durante a pesquisa, sem dúvida, ocorreu na apresentação do espetáculo “O Grande Circo Místico” no *hall* do bloco amarelo do Ceart. O bloco amarelo tem um vão central muito mais amplo do que o *hall* do DMU. A escada para o segundo andar fica no centro e forma uma espécie de platô sobre o *hall*, uma posição de destaque que foi aproveitada por cada cantora e cantor solista do Madrigal.

A canção “Sobre todas as coisas”, de Edu Lobo e Chico Buarque, foi magnificamente interpretada pela única cantora trans do DMU, que fez uma modificação sutil em uma parte da letra e provocou uma comoção geral:

Pelo amor de Deus  
 Não vê que isso é pecado, desprezar quem lhe quer bem  
 Não vê que **a Deusa** até fica zangada vendo alguém  
 Abandonado pelo amor de Deus [...]

São esses pequenos detalhes que acolhem as diferenças! Ouvi-la cantar “a Deusa”, naquele momento, além de me provocar lágrimas, despertou uma série de reflexões. No decorrer do trabalho de campo, não presenciei qualquer tipo de discriminação ou violência física, mas posso afirmar a ocorrência de pelo menos algum tipo de violência simbólica.

De acordo com o conceito de Bourdieu (1989), existe uma visão naturalizada que é considerada como correta, verdadeira e universal. As vítimas, quando compartilham desta visão “natural”, contribuem para a manutenção da violência simbólica e de uma realidade opressora, como é o caso aqui relatado do espanto que uma pianista provocou, inclusive entre mulheres, apenas por ser mulher.

É mais que urgente e necessário levantar estas questões dentro do DMU e dentro da universidade para desconstruir o machismo que mora nas entrelinhas e nas estruturas da própria sociedade.

#### 4.3 A MÚSICA É ELITISTA?

Ingressar em um curso de graduação aos 17 ou 18 anos, recém-saindo do Ensino Médio e ainda desfrutando a possibilidade de morar com a família, ou ao menos tendo as contas pagas, pode ser considerado um grande privilégio.

Porém, nem todos os estudantes que entrevistei se encaixam na descrição acima: muitos precisam trabalhar e dar conta do próprio sustento, o que normalmente já é um grande desafio. No caso da graduação em Música, em função do tempo de dedicação e estudo que o curso exige, este desafio parece ainda maior.

Entre estudantes do Bacharelado, há quem diga: “dividimos a vida entre o tempo de estudo e a pausa do estudo, não há mais tempo para a vida”. Logo no primeiro semestre da faculdade, o estudante precisa encarar nada menos que oito disciplinas obrigatórias, totalizando mais de vinte horas-aula semanais. Somando a esta carga horária o tempo necessário para a realização dos exercícios e das tarefas curriculares de todas as disciplinas, sobra pouco tempo para se dedicar a alguma atividade remunerada, sendo este um dos principais motivos da evasão ainda na primeira fase do curso.

Estudar Música em uma universidade pública e gratuita não é acessível para todos. Mesmo não tendo que desembolsar as mensalidades de um curso particular, quem escolhe a graduação em Música enfrenta diversos obstáculos: “O meu primeiro semestre foi uma decadência por causa disso, eu tinha que trabalhar, dar mil aulas, dar conta de repertório,

dar conta de todas as matérias, porque é bem picado, não dá nem pra trabalhar direito” (S.M.); “Pra mim isso sempre foi uma situação bem doida, assim, bem difícil, justamente por isso, porque eu que trabalho, eu que me sustento, e várias vezes eu já me vi abdicando de algumas matérias porque eu não ia conseguir” (M.G.); “eu sou sustentado pela minha mãe, privilegiadamente, mas eu tenho vários amigos que trabalham e têm filhos e eu entendo que a carga horária integral do curso, eventualmente, ou é desgastante pra saúde mental ou é impossível de fazer” (M.M.); “uma coisa que tem que ser talvez revista é a questão da carga horária do curso em função da profissão. Essa média não fecha. Então a gente tem ainda muita evasão, evasão de disciplina, se a gente for contabilizar os estudantes que se formam no tempo hábil é muito pouco” (J.D.).

Isso sem falar sobre “a necessidade de você investir em um instrumento, porque você não vai conseguir ir muito além no curso se você estiver com um violão de fábrica, mais baratinho” (S.L.). Indubitavelmente, ter um bom instrumento é uma das metas dos estudantes que ingressam na graduação em Música, não apenas no Bacharelado em Violão. Mas certamente não vem antes da própria subsistência.

Conforme já foi apontado no início deste capítulo, o próprio acesso à universidade compreende barreiras sociais: passar no vestibular exige um preparo que é facilitado a quem pode pagar aulas particulares.

[...] essa coisa do critério de exclusão pela prova de música na verdade ela só foi transferida, porque antes quem tinha mais condições de passar era quem tinha condições de pagar um bom professor de música, dar foco pra essas matérias, e agora, como não tem mais a prova teórica e ela vale menos na nota final do vestibular, o critério de elitização e exclusão foi transferido pra prova geral, e aí a pessoa que tem condições de pagar, fez cursinho, veio de escola particular e teve um ensino de qualidade vai continuar entrando no curso, mas aí a pessoa que já não tem condições de pagar uma aula de música, teve um ensino médio um pouco sucateado em escola pública, a pessoa já vai ser cortada ali, essa pessoa não vai mais poder focar nas matérias de Música como era anteriormente, que antes o vestibular de Música pesava muito na nota final (S.L.).

O fator socioeconômico é um critério de exclusão no vestibular, ainda que implícito. As cotas sociais para estudantes de escolas públicas reduzem as desigualdades, mas não as eliminam. Além da dificuldade de acesso à universidade, a permanência no curso

costuma ser um desafio ainda maior. Populações de baixa renda em geral não chegam ou não se mantêm na graduação em Música, assim como as músicas destas pessoas não chegam ou não se mantêm na universidade.

Sem me estender muito nesse ponto, tendo em vista que a raiz do problema é muito mais profunda e tem relação com o próprio sistema econômico ao qual estamos submetidos, abordo a seguir a relação entre as questões étnico-raciais, de gênero e sociais aqui levantadas e o conhecimento musical produzido, reconhecido e legitimado pelas universidades.

#### 4.4 O QUE DIZEM AS AUSÊNCIAS?

[...] tudo o que ocorre fora da Europa, ou mesmo fora da Europa do Norte e Central, não existe, ou seja, é produzido como não existente pelo pensamento hegemônico. (SANTOS, 2017).

O Brasil é um país de proporções continentais, com uma enorme diversidade cultural. Quando falo de ausências musicais na universidade, não me refiro apenas ao funk, ao rap ou ao samba, por exemplo. Estou falando de todas as músicas populares, de todas as manifestações tradicionais, do sul ao norte do Brasil.

O que sabemos da própria música feita em Santa Catarina? O que sabemos da música feita em Florianópolis? As referências que temos no curso de graduação em Música, ao menos na Udesc, continuam centradas na música europeia de um período histórico específico. O que sabemos da música feita na própria Europa nos dias de hoje? E das músicas de outras partes do mundo?

Em geral, as músicas tradicionais, indígenas e afro-brasileiras, entre outras tantas músicas não-europeias (ou não concebidas de acordo com o sistema tonal), quando encontram brechas, acabam entrando na universidade como objeto de pesquisa ou como "curiosidade" em alguma matéria teórica. Mesmo quando entram como repertório nas Práticas de Conjunto, são vistas e estudadas sob a ótica e as teorias eurocêntricas, como se destituídas de uma teoria própria.

Falar das ausências é falar dos ausentes: “É totalmente incoerente [...] que as matrizes populares, especialmente as afro-brasileiras, sejam deixadas de lado. Há um discurso por trás da exclusão, questões musicais revelando questões sociais” (M.F.).

Sim, existe uma forte relação entre as questões étnico-raciais, de gênero e sociais levantadas anteriormente e o conhecimento musical produzido, reconhecido e legitimado pelas universidades. As músicas aceitas na universidade, as músicas que têm espaço não apenas nos corredores, mas também nas salas de aula, em sua maioria, são músicas feitas por homens brancos de uma determinada classe social.

Em termos de diversidade étnico-racial, a presença de estudantes indígenas é ainda mais rara que estudantes negras e negros no corpo discente do DMU. Fora iniciativas isoladas por parte de algumas professoras, pouco se fala em música indígena no curso. Conforme já apontei no capítulo três, continuamos mantendo a imposição da cultura musical escrita como sinônimo de saber musical, mantendo à margem as tradições orais.

Assim, as ausências apontam para realidades invisibilizadas, para conhecimentos não legitimados, não reconhecidos, mantidos à margem: marginalizados. As ausências expõem os ausentes, as pessoas que são mantidas à margem, não só da universidade, mas também da sociedade. Epistemicídios. Violência simbólica. Colonialidade.

Não pretendo aqui me aprofundar na Sociologia das Ausências, mas a crítica desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2002) é extremamente relevante. O autor aponta que “a partir da expansão colonial europeia no final do século XV, uma linha abissal, tão radical quanto invisível, foi traçada entre as relações sociais no mundo das metrópoles europeias e as relações sociais no mundo das colônias extraeuropeias.” (SANTOS, 2017).

Do lado europeu da linha, estão os princípios, valores e critérios de sociabilidade; do outro lado “vivem seres sub-humanos, há um mundo de perigos a vencer e de recursos a apropriar, pela violência se necessário.”.

O fato é que, segundo o autor:

Ao contrário das aparências, a linha abissal não foi apagada com o fim do colonialismo de ocupação territorial. Continua hoje, tal como continua o colonialismo, ainda que sob novas formas. É a linha abissal que justifica hoje o racismo, a xenofobia, a islamofobia, a destruição de países como o Iraque, a Líbia ou a Síria, a “solução final” da Palestina perpetrada por

vítimas convertidas em agressores, o encarceramento massivo dos jovens negros norte-americanos, o tratamento desumano de refugiados. (SANTOS, 2017).

Não estamos do lado europeu da linha, mas do lado de cá seguimos reproduzindo a dominação. Como colonizados, como subalternizados, mantemos uma posição de inferioridade, atuando nas engrenagens que mantêm a colonialidade. Sem problematizar as ausências, contribuímos com o racismo e outras inúmeras formas de discriminação.

## 5 QUESTIONAR PARA EVOLUIR: CONSIDERAÇÕES

Entre a pesquisa e o texto final, houve todo um percurso de leituras, reflexões e aprendizados. Cada releitura abriu novas portas e o texto parecia nunca ficar pronto. Talvez a maior dificuldade no processo de escrita seja justamente o recorte, o limite, o ponto final.

Quando não há questionamento, não há mudança. Sem problematizar, não saímos do lugar. Os questionamentos condutores deste estudo estruturaram o caminho que percorri nos últimos dois anos. Constantemente voltava a me perguntar: o que as práticas musicais de estudantes de graduação em Música podem dizer sobre as músicas que têm acesso e espaço dentro da Universidade e o que dizem sobre as músicas que não têm?

A vivência prática do trabalho de campo foi uma aventura bem diferente das diversas etnografias e muitos outros textos que eu havia lido: experimentar não é o mesmo que saber sobre. Ler uma descrição do campo e da paisagem sonora não é o mesmo que estar no campo. Eu tinha uma ideia do que fazer, mas não tinha um planejamento rigoroso. Eu tinha muito mais dúvidas do que certezas, e esta talvez tenha sido a chave para viver livremente a experiência.

Quando escrevi o projeto da pesquisa, tinha na cabeça uma série de questões que foram sendo desconstruídas durante o percurso, enquanto outras tantas questões surgiram. Ou talvez tenha sido minha forma de olhar para essas questões que mudou no caminho.

Para não ser tão abstrata, exemplifico: a ideia de um ensino conservatorial de Música era algo que me incomodava muito, mas eu achava que era por causa da música ensinada neste modelo. Somente durante a escrita da dissertação entendi que o problema não era exatamente a música, mas o próprio modelo: o modo de pensar, ver e entender a música, presente na escrita, na teoria, no ensino, nas relações hierárquicas e na própria ideia de grade curricular e ensino disciplinar.

Em minhas observações, destaco inicialmente a percepção e a apropriação do espaço para além da estrutura física. O DMU é quase uma segunda casa para muitos estudantes, além de ser um espaço de possibilidades de criação, experimentação, encontros e trocas, onde a construção de conhecimentos não acontece só em sala de aula.

Nas entrevistas e nas conversas informais, percebi o quanto a alta carga de demandas curriculares pesa em relação à evasão de estudantes responsáveis pelo próprio sustento. Além da questão econômica, o excesso de demandas provoca esgotamento físico e psicológico, algo que deveria receber mais atenção do Departamento.

Uma questão que me chamou atenção diz respeito ao número de vagas nos Bacharelados: o Violão, que tem uma presença expressiva no *campus*, tem uma oferta pequena de vagas no Bacharelado, sendo alta a concorrência histórica no vestibular, enquanto o Bacharelado em Piano tem mais que o dobro de vagas e o número total de candidatos geralmente é menor. No que diz respeito à supremacia do piano, talvez esteja relacionada com os próprios cânones cultivados no ensino de música.

Quanto às práticas musicais de estudantes no DMU, percebi que existem diferenças importantes entre as práticas curriculares e não curriculares. Nos encontros informais, ou seja, quando não havia um objetivo curricular, podia-se ouvir uma variedade de gêneros musicais. Com relação às práticas curriculares, estudantes de Bacharelado têm menos liberdade de escolha de repertório e têm uma carga horária maior de disciplinas práticas, voltadas ao desenvolvimento de técnicas com relação ao instrumento.

A diversidade musical no Departamento se revela como um mosaico resultante da combinação das bagagens individuais dos estudantes. Alguns professores são mais flexíveis e abrem espaço em suas disciplinas para que esta diversidade seja mostrada. Algumas músicas populares entram em sala de aula por estas brechas, tanto por proposição dos estudantes como dos próprios professores. Porém, há uma infinidade de músicas populares e manifestações tradicionais que ainda não encontram abertura. Pouco se fala da própria música feita na cidade ou no estado, e menos ainda se fala das músicas dos países vizinhos, aqui da América do Sul.

Identifiquei em diversas situações a presença de um mecanismo inconsciente de reprodução e perpetuação do conhecimento hegemônico no curso de graduação em Música. *Grosso modo*, estamos tão habituados a encarar a teoria da música ocidental europeia como única e universal que desprezamos, negamos ou invalidamos outras possibilidades. O diferente acaba sendo visto como errado.

Com relação à composição da paisagem sonora do DMU, elaborei algumas reflexões a partir do que ouvi no campo. Por exemplo, a longa e intensa rotina de estudos individuais de estudantes do Bacharelado, a despreocupação com o rigor da performance nos encontros informais, práticas vocais coletivas em latim e outros idiomas, a marcante presença do violão. Sobretudo, quando aprendi a ouvir a parte silenciosa dessa composição, a paisagem sonora do DMU me apontou as ausências de instrumentos, músicas e pessoas que não têm acesso ao ensino superior de Música.

As exclusões na graduação em Música apresentam relação com silenciamentos históricos: questões étnico-raciais, questões de gênero e questões socioeconômicas. O racismo e o machismo, por exemplo, aparecem nas entrelinhas e nas estruturas e se refletem no número ínfimo de pessoas não-brancas e na predominância masculina no corpo discente do DMU.

A hegemonia de raça e gênero na Música ainda é pouco problematizada. Os repertórios e as referências teóricas são majoritariamente masculinos e brancos. A presença feminina e de pessoas trans ainda provoca surpresa e os padrões masculinos e binários raramente são questionados.

O fator socioeconômico, além de funcionar como critério de exclusão no vestibular, perpassa as questões anteriores, restringindo a entrada e a permanência de populações de baixa renda no curso universitário de Música, apesar do programa de ações afirmativas e diversidade e do programa de auxílio-permanência.

A imposição da cultura musical escrita como sinônimo de saber musical mantém à margem diversos saberes e tradições orais. Porém, conforme já apontei ao longo do texto, trazer manifestações populares para dentro da universidade implica dispensar as lentes eurocêntricas, que enxergam como “outras músicas” todas aquelas que não se encaixam nos moldes paradigmáticos, pois reconhecer as “outras músicas” como legítimas pressupõe a legitimação de outras formas de pensar, ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. "Situação Etnográfica" e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. *Campos - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 15, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/42993/27044>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas. *Revista Pedagógica Unochapecó*, Chapecó, v. 14, n. 28, jan./jun. 2012.

BETTO, Frei. *A obra do artista: uma visão holística do Universo*. São Paulo: Ática, 1995.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 2000. (The Jessie and John Danz Lectures).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2 maio 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 26 dez. 2018.

CAMBRIA, Vincenzo. Diferença: uma questão (re)corrente na pesquisa etnomusicológica. *Revista Música e Cultura*, v. 3, 2008. Disponível em: <http://www.abet.mus.br/revista-2/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CAMBRIA, Vincenzo. Etnomusicologia aplicada e "pesquisa ação participativa": reflexões teóricas iniciais para uma experiência de pesquisa comunitária no Rio de Janeiro. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR, 5. 2004. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

COOK, Nicholas. Agora somos todos (etno)musicólogos. Trad. Pablo Sotuyo Blanco. *Ictus Music Journal*, Salvador, v. 7, p.7-32, dez. 2006. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34284/19768>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DELLA GIUSTINA, Caio Pinheiro. *Música e Gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília*. 2017. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

EWELL, Philip. *A estrutura racial branca do campo da teoria da música: confrontando o racismo e o sexismo no campo da teoria da música americano*. 2020. Tradução: Vincenzo Cambria, Pedro Fadel, Priscilla Hygino, Ferran Tamarit Rebollo, Daniel Stringini e Paulo Dantas. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/a-estrutura-racial-branca-do-campo-da-teoria-da-musica-confrontando-o-racismo-e-o-sexismo-no-campo-da-teoria-da-musica-americano/view>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONZAGA, Eloísa C.; ROMÃO, Carlos Eduardo; ZANETTA, Camila C.; BEINEKE, Viviane. Na cartola de um mágico: práticas criativas e relações raciais em uma oficina de samba. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 22, p. 178-195, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019178>. Acesso em: 05 set. 2020.

HERNDON, Marcia. Insiders, Outsiders: Knowing Our Limits, Limiting Our Knowing. *The World of Music*, v. 35, n. 1, p. 63–80, 1993. Disponível em: [www.jstor.org/stable/43616457](http://www.jstor.org/stable/43616457). Acesso em: 31 mar. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Santa Catarina: panorama*. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 22 fev. 2020.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. *Editais de Ingresso nº 21/DEING/20120/1*: Curso Básico de Instrumentos de Orquestra. 2019a. Florianópolis, 16 dez. 2019. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/1718083/EDITAL\\_21\\_Instrumentos\\_de\\_Orquestra\\_20201\\_Florianopolis.pdf/a4b5e909-d744-431a-af4d-33252689c1a9](https://www.ifsc.edu.br/documents/177207/1718083/EDITAL_21_Instrumentos_de_Orquestra_20201_Florianopolis.pdf/a4b5e909-d744-431a-af4d-33252689c1a9). Acesso em: 01 abr. 2020.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. *Prática de Orquestra*: Campus Florianópolis. 2019b. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset\\_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/1035437?prp=564233524\\_categoryId=664741](https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/1035437?prp=564233524_categoryId=664741). Acesso em: 01 abr. 2020.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MOORE, Robin D. Introduction. In: MOORE, Robin D. (org.). *College Music Curricula for a New Century*. New York: Oxford University Press, 2017. p. 1-32.

NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1995. (Coleção Music in American Life).

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. 2. ed. Champaign: University of Illinois Press, 2005.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe* [Online], n. 2, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*, Belém, v. 1, n. 1, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/2102/2417>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PUCCI, Magda. A(s) música(s) que v(ê)m da(s) rua(s): Reflexões sobre o centro e a periferia na música. In: ENCONTRO DE MÚSICA E MÍDIA: AS IMAGENS DA MÚSICA, 3., 2007, Santos. *Anais...* Santos: Realejo Livros e Edições, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://www.musimid.mus.br/3encontro/files/pdf/Magda%20Pucci.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil?. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, p. 153-199, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536>. Acesso em: 20 ago. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. *Educação Musical Escolar*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 17-23, jun. 2011. Textos complementares à série Educação Musical Escolar com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 27/06/2011 a 01/07/2011.

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

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, n. 39, p. 132-159, 2017b. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 28 fev. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/765/520>. Acesso em: 04 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura: para uma sociologia das ausências. *Outras palavras*, São Paulo, 23 jun. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/boaventura-muito-alem-do-universalismo-europeu/>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as Epistemologias do Sul*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 2v.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce : Extensión universitaria-Universidad de la República, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

Disponível em:

[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF). Acesso em 10 set. 2020.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, La Plata, v. 3, n. 2, p. 51-67, 2015.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música*. 2005. 300 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SMIDT, Bê Saboya de Albuquerque. Atritos e respiros: à procura de uma possível voz não-binária. *Rebeh - Revista brasileira de estudos da homocultura*, Cuiabá, v. 02, n. 03, jul./set., 2019. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/issue/view/579>. Acesso em: 08 set. 2020.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (orgs.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

STEIN, Marília Raquel Albornoz; TETTAMANZY, Ana Lucia Liberato; KUBO, Rumi Regina; PRASS, Luciana. A interdisciplina Encontro de Saberes/UFRGS como proposta investigativa-metodológica. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 7., 2019, Florianópolis. *Anais...* Disponível em:

<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/2719#>. Acesso em: 08 set. 2020.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México D.F. *Actas...* [online]. Disponível em:

<https://goo.gl/noi8F5>. Acesso em: 08 jun. 2018.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, mar. 2005.

TURINO, Thomas. *Music as social life: the politics of participation*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2008.

UDESC. Centro de Artes. Departamento de Música. *Projeto político-pedagógico*: curso de bacharelado em música. Florianópolis, 2007. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/343/Projeto\\_Pol\\_tico\\_Pedag\\_gico\\_Bacharelado\\_2007\\_15052442162241\\_343.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/Projeto_Pol_tico_Pedag_gico_Bacharelado_2007_15052442162241_343.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

UDESC. Centro de Artes. Departamento de Música. *Alteração curricular*: projeto político-pedagógico: curso de licenciatura em música. Florianópolis, 2011. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/343/dmu\\_projeto\\_pedagogico\\_licenciatura\\_15052438546559\\_343.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/dmu_projeto_pedagogico_licenciatura_15052438546559_343.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

UDESC. *Histórico da Udesc*. 2016a. Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre/historico>. Acesso em: 23 fev. 2020.

UDESC. *Histórico do Centro de Artes da Udesc*. 2016b. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/sobreocentro/historico>. Acesso em: 23 fev. 2020.

UDESC. *Vestibular de verão 2019/1*: relação de candidato por vaga. Florianópolis, 2018a. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7424/VESTIBULAR\\_DE\\_VER\\_O\\_2019\\_SITE\\_WORD\\_15387724832955\\_7424.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7424/VESTIBULAR_DE_VER_O_2019_SITE_WORD_15387724832955_7424.pdf). Acesso em: 26 fev. 2020.

UDESC. *Concurso vestibular de verão 2019/1*: relação de candidatos classificados por curso, em ordem alfabética. Florianópolis, 2018b. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7424/LISTAO\\_15445517206865\\_7424.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7424/LISTAO_15445517206865_7424.pdf). Acesso em: 11 dez. 2018.

UDESC. *Vestibular de verão 2020*: relação de candidato por vaga. Florianópolis, 2019a. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/8757/CANDIDATO\\_VAGA\\_2020\\_1\\_15708008160657\\_8757.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/8757/CANDIDATO_VAGA_2020_1_15708008160657_8757.pdf). Acesso em: 26 fev. 2020.

UDESC. *Concurso vestibular de verão 2020/1*: relação de candidatos classificados por curso, em ordem alfabética. Florianópolis, 2019b. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/8757/LIST\\_O\\_15760077408102\\_8757.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/8757/LIST_O_15760077408102_8757.pdf). Acesso em: 26 fev. 2020.

VILLELA, Jorge Mattar. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 220-222, out. 2002. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132002000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2020.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma*: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Tradução Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

## APÊNDICE A - AULA-TROTE DOS CALOUROS 2020

No dia 19 de fevereiro de 2020, a convite dos veteranos do curso de Música da Udesc, assumi a primeira aula de Prática Coral dos calouros. A aula de Prática Coral acontece no Auditório do DMU. A princípio, eu me passaria pela professora titular da disciplina, mas pouco antes do horário da aula os planos mudaram.

Quando os estudantes da primeira fase já estavam no local, a professora entrou para fazer uma breve apresentação da disciplina e passou algumas orientações aos calouros. Por fim, ela me apresentou como se eu fosse fazer um estágio docente e se retirou do local, deixando a turma por minha conta. Diversos veteranos estavam “infiltrados” na turma: a “aula” duraria cerca de meia hora e logo os veteranos assumiriam para iniciar o trote.

A veterana que me convidou para esta aula-trote sugeriu que eu separasse a turma de acordo com o signo solar. Comecei propondo um relaxamento, envolvendo caretas e vocalizações. Em seguida, alongamos e fizemos exercícios de respiração. Pedi a cada um que prestasse atenção no movimento corporal enquanto o ar entrava, para identificar se sua respiração era alta (preenchendo os pulmões) ou baixa (preenchendo o abdômen). Só então separei a turma de acordo com os signos e agrupei em quatro elementos: signos de Fogo (Áries, Leão e Sagitário), signos de Terra (Touro, Virgem e Capricórnio), signos de Ar (Gêmeos, Libra e Aquário) e signos de Água (Câncer, Escorpião e Peixes).

Começando pelos signos de Fogo, chamei cada um dos quatro grupos ao palco para que todos os colegas ajudassem na identificação dos padrões respiratórios. Com isso, a turma foi se desinibindo e se integrando. Depois que os quatro grupos passaram pelo palco, chamei os veteranos e revelamos que o trote estava oficialmente iniciado. A partir daí, os veteranos conduziram as atividades. Os calouros foram divididos em duas grandes equipes, Power Chord e Sétima Maior. Ainda no auditório, as equipes participaram de uma competição de *karaoke*, onde ambas cantaram “Cheia de Manias”, um famoso pagode dos anos 1990, do grupo Raça Negra.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

### **Pesquisa de Mestrado com Estudantes de Música da UDESC**

Este questionário é um levantamento preliminar e tem como objetivo obter informações para embasar alguns questionamentos e reflexões acerca de suas Práticas Musicais.

Desde já agradeço sua participação!

Contato: [nirahpomar@gmail.com](mailto:nirahpomar@gmail.com)

(48) 99997-2714

\*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

---

2. Sua matrícula atual na Udesc é: \*

Licenciatura

Bacharelado

3. Em que ano entrou na graduação em Música na UDESC?

---

4. Com quantos anos começou a estudar música?

---

5. Onde iniciou seus estudos de música?

---

---

6. Qual seu instrumento principal?

---

---

7. Há quantos anos estuda seu instrumento principal?

---

8. Quantas horas por dia você costuma estudar seu instrumento atualmente?

---

9. Gostaria de contribuir para esta pesquisa em uma entrevista presencial? \*

Sim

Não

## APÊNDICE C - VESTIBULAR DE MÚSICA DA UDESC (2013-2020)

	2013				2014			
	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados
Licenciatura	30	146	4,9	24/6 (30)	30	152	5,07	25/5 (30)
Piano	7	12	1,7	2/1 (3)	7	16	2,29	7/0 (7)
Viola/Violino	5	7	1,4	2/1 (3)	5	11	2,2	4/1 (5)
Violão	3	21	7	2/1 (3)	3	25	8,33	2/0 (2)
Violoncelo	2	3	1,5	1/1 (2)	2	4	2	1/1 (2)
	2015				2016			
	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados
Licenciatura	30	138	4,6	19/11 (30)	30	142	4,73	25/5 (30)
Piano	7	11	1,57	1/1 (2)	7	14	2	2/3 (5)
Viola/Violino	5	8	1,6	0/1 (1)	5	10	2	2/3 (5)
Violão	3	24	8	3/0 (3)	3	32	10,66	3/0 (3)
Violoncelo	2	2	1	0/1 (1)	2	4	2	0/1 (1)
	2017				2018			
	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados
Licenciatura	30	129	4,3	23/7 (30)	30	118	3,93	21/9 (30)
Piano	7	16	2,28	3/1 (4)	7	16	2,28	6/1 (7)
Viola/Violino	5	2	0,4	1/0 (1)	5	4	0,8	0/1 (1)
Violão	3	20	6,66	3/0 (3)	3	15	5	3/0 (3)
Violoncelo	2	4	2	1/1 (2)	2	4	2	0
	2019				2020			
	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados	Vagas	Candidatos	Relação	Aprovados
Licenciatura	30	97	3,2	15/4 (19)	30	104	3,47	23/7 (30)
Piano	7	14	2	1/1 (2)	7	19	2,71	5/2 (7)
Viola/Violino	5	10	2	2/2 (4)	5	9	1,8	5/0 (5)
Violão	3	18	6	3/0 (3)	3	12	4	3/0 (3)
Violoncelo	2	4	2	0	2	2	1	2/0 (2)

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados obtidos em <https://www.udesc.br/vestibular>

**Legenda:** Aprovados: M/F (T), onde M = masculino, F = feminino e T = total.

## ANEXO A - "PERMISSÕES"

## Permissões

Ricieri Luis Paludo

*♩ = 100*

SOPRANO  
Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Nao

ALTO  
Nao po de fa zer musica No pre dio de musica Nao

TENOR  
Nao

BASS

6

po de fa zer musica no pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Nao

po de fa zer musica no pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Nao

po de fa zer musica no pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Nao

Naaaao

11 *Dolce*

Náao *pp* na ver da de po de sim mas tem que res pei tar o ami guí i nho

Náao *pp* po po de po de po po de po de po po de po de

Náao *pp* po po de po de po po de po de po po de po de

Náao *pp* po po de po de po po de po de po po de po de

2

17

po po de po de po po de har mo ni i i i a

to car sem pré com sur di na po po de har mo ni i i i a

po po de pra en tao man ter a paz e har mo ni a a

po po de po de po po de har mo ni a e qua ndo fal tam as

23

fi que cal mo vai ter sea cal ma res pi ra

fi que cal mo vai ter sea cal ma res pi ra

fi que cal mo vai ter sea cal ma res pi ra

sa las man ter a mor no seu no bre co ra ça ao nao tem mui ta op çao ao sen taum pou

27

sea cal ma res pi ra ça ao res pi ra res pi ra res pi ra res pi ra

sea cal ma res pi ra ça ao res pi ra res pi ra res pi ra res pi ra

sea cal ma res pi ra ça ao eu sei mus fi que cal mo vai che

qui nhui fo ca na res pi ra ça ao ter pa ci en cié di fi cil sei fi ca

32

a guar da ou ve os ou tros ja que iso la men toé pou co

a guar da a guar da sen ta no pu fe e es pe raum pouco ou ve os ou tros ja que iso la men toé pou co

gar sua vez a guar da a guar da a guar da ou ve os ou tros ja que iso la men toé pou co

cal mo fi ca cal mo ou veum pou co

37

é só pro fe  
que sa la? de zoi to que sa la?  
Se rá que tem sa la? do ze "ca tor ze" tem sa la?

42

só pro fe shhhhhh  
a oi to shhhhhh  
se te a do is shhhhhh  
*ad libitum*  
can sei eu vou é to car a qui me mo Nao

49

Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Nao po de fa zer musica no  
Nao po de fa zer musica no  
Nao po de fa zer musica no

54

pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica nao po de Nao  
Nao po de fa zer musica no pre dio de musica nao po de  
pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica po de po de  
pre dio de musica Nao po de fa zer musica no pre dio de musica Pode... Pode Pode