



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

Centro de Letras e Artes – CLA
Instituto Villa-Lobos – IVL
Licenciatura em Música

EMANUEL NUNES PILGER

MÚSICA POPULAR NA FORMAÇÃO DO VIOLONCELISTA:
A presença da música popular nos cursos de Bacharelado em
Violoncelo no município do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

2025

EMANUEL NUNES PILGER

MÚSICA POPULAR NA FORMAÇÃO DO VIOLONCELISTA:

A presença da música popular nos cursos de Bacharelado em
Violoncelo no município do Rio de Janeiro

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação,
apresentado ao Instituto Villa-Lobos da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciado em
Música.

Orientador: Clifford Hill Korman

Rio de Janeiro

2025

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

PP638 Pilger, Emanuel Nunes
Música Popular na Formação do Violoncelista: A presença da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo no Município do Rio de Janeiro / Emanuel Nunes Pilger. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
87

Orientador: Clifford Hill Korman.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação em Música - Licenciatura, 2025.

1. Música popular. 2. Pedagogia do Violoncelo. 3. Bacharelado em Música. I. Hill Korman, Clifford, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

MÚSICA POPULAR NA FORMAÇÃO DO VIOLONCELISTA:
A presença da música popular nos cursos de Bacharelado em
Violoncelo no município do Rio de Janeiro

por

Emanuel Nunes Pilger

BANCA EXAMINADORA

Clifford Hill Korman

Jorge Kundert Ranevsky

Cibele Reynaud

Nota : 10

FEVEREIRO DE 2025

AGRADECIMENTOS

Às professoras Cibeli Reynaud e Mônica Duarte, pela colaboração na formulação do Pré-Projeto e pela disponibilização de informações essenciais para a concretização do TCC.

Aos professores Hugo Vargas Pilger, Kayami Satomi Farias e Jorge Kundert Ranevsky pelo compartilhamento de informações relevantes à pesquisa.

Aos alunos e egressos pela disponibilidade para responder às perguntas do questionário.

A todos os professores e colegas.

Ao professor Clifford Hill Korman pela orientação na execução do Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a presença da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo de Instituições de Ensino Superior no município do Rio de Janeiro, bem como compreender como o violoncelo se relaciona com a música popular no mercado de trabalho do Brasil. Por meio de revisão bibliográfica, análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos, entrevistas com coordenadores e professores de violoncelo e questionários com alunos e egressos dos cursos de Bacharelado em Violoncelo, foram coletados dados que permitiram uma visão ampla sobre o assunto analisado. O estudo foi dividido em três etapas. A primeira consiste em uma definição de “música popular” adequada ao contexto do trabalho e no estudo da atuação do violoncelo na música popular no Brasil. Em seguida, investigou-se de que forma a música popular está presente na estruturação da pedagogia do violoncelo em todo o Brasil e analisou-se sua inserção no ensino formal no município do Rio de Janeiro. Por fim, foi feita uma seção de debate das informações coletadas. Como resultado, foram identificados quais os principais objetivos pedagógicos das universidades e as lacunas existentes no tratamento da música popular.

Palavras-chave: Música popular. Pedagogia do violoncelo. Bacharelado em Música.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Frequência da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 2 – Profundidade da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 3 – Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 4 – Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 5 – Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 6 – Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 7 – Frequência da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 8 – Profundidade da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 9 – Maior frequência de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 10 – Maior profundidade de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 11 – Frequência mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 12 – Profundidade mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

Figura 13 – Frequência da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 14 – Profundidade da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 15 – Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 16 – Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 17 – Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 18 – Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 19 – Frequência da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figuras 20 – Profundidade da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 21 – Maior frequência de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 22 – Maior profundidade de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 23 – Frequência mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

Figura 24 – Profundidade mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATI	Arranjo e Técnicas Instrumentais
CLA	Centro de Letras e Artes
EM	Escola de Música
HARTEC	Harmonia de Teclado
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IVL	Instituto Villa-Lobos
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THE	Teste de Habilidade Específica
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A MÚSICA POPULAR E O VIOLONCELO	15
2.1	Definição de Música Popular.....	15
2.2	Jaques Morelenbaum e o Violoncelo na Música Popular	22
3	MÚSICA POPULAR E O ENSINO DO VIOLONCELO	28
3.1	O Ensino do Violoncelo no Brasil.....	28
3.2	Música Popular nos Cursos de Bacharelado em Violoncelo.....	32
3.2.1	Projetos Pedagógicos dos Cursos	33
3.2.1.1	Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Violoncelo do IVL/UNIRIO	33
3.2.1.2	Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Violoncelo da EM-UFRJ.....	36
3.2.2	Entrevistas.....	37
3.2.2.1	Entrevistas com coordenadores	38
3.2.2.2	Entrevistas com professores	43
3.2.3	Questionários	57
3.2.3.1	Questionários com alunos.....	57
3.2.3.2	Questionários com egressos	65
4	DISCUSSÃO	72
4.1	Projetos Pedagógicos dos Cursos	72
4.2	A Execução dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.....	73
5	CONCLUSÃO.....	75
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES	79
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	81
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS.....	83
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS	85

1 INTRODUÇÃO

O autor Mário de Andrade (1893-1945), em sua obra *Ensaio sobre a música brasileira*¹ afirma:

Todo artista brasileiro que no momento atual fizer arte brasileira é um ser eficiente com valor humano. O que fizer arte internacional ou estrangeira, si não for genio, é um inutil, um nulo. E é uma reverendissima bêsta. (Andrade, 1972, 3ª ed. p. 19).

E mais para a frente, ele complementa:

A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalizar a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita e está sendo sem nenhuma xenofobia nem imperialismo. O critério historico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou individuo nacionalizado, reflete as características musicais da raça. Onde que estas estão? Na música popular. (Andrade, 1972, 3ª ed. p. 20).

O autor defende claramente, neste segundo trecho, que a música popular representa a essência da música brasileira e que todo artista brasileiro deveria reproduzi-la. A proposição de Mário de Andrade nos faz pensar se realmente todos os músicos brasileiros, ou ao menos grande parte deles, conhecem e executam a música popular.

Iniciei minha trajetória na música por volta dos sete anos de idade. Meu pai, violoncelista, introduziu-me pessoalmente na prática deste instrumento. Alguns anos depois de ter iniciado os estudos de violoncelo, tive também aula de musicalização, estudo de percepção e de teoria musical e, na adolescência, aulas de piano. Contudo, todo esse estudo baseou-se exclusivamente na música de concerto. Desde cedo eu escutava diversos gêneros da música popular brasileira, mas meu contato com eles limitava-se à escuta e não alcançava nem a prática nem um estudo teórico ou técnico.

A frequência de outros espaços musicais e o encontro com estudantes e profissionais da música me proporcionaram um contato mais frequente com a música popular. Ao participar da Academia Juvenil da Orquestra Petrobras Sinfônica e de diversos festivais de música, por exemplo, tive a oportunidade de executá-la no violoncelo. O ingresso no curso de Licenciatura em Música me proporcionou um estudo para além da experiência prática do violoncelo na música popular, como nas disciplinas Harmonia de Teclado (HARTEC) e Arranjo e Técnicas

¹ A edição comemorativa do 50º aniversário da Semana de Arte Moderna (1972) do livro de Mário de Andrade, cuja primeira edição foi lançada em 1928, apresenta uma grafia antiga e/ou da língua portuguesa e, portanto, todas as citações deste livro no presente trabalho manterão a grafia original.

Instrumentais (ATI). A complexidade das melodias e dos ritmos brasileiros, as harmonias dissonantes, a liberdade de arranjo e de improviso, assim como toda a linguagem e técnica que definem a estética dessa categoria de música, representaram grandes desafios para mim. A compreensão desses fatores não ocorria de forma natural, havia dificuldades de assimilação fluida dos conceitos populares, em contraste com minha experiência com a música de concerto.

Ao tentar compreender melhor tais dificuldades, percebi que diversos colegas se encontravam em situação semelhante. Estudantes da música de concerto enfrentavam, igualmente, obstáculos na compreensão da música popular, enquanto os da área da música popular não compreendiam plenamente a estruturação, a formalidade e a menor flexibilidade da música de concerto.

Desta maneira, contemplei a possibilidade de um distanciamento entre a música popular e a música de concerto que teria início na formação de grande parte dos músicos. O estudo exclusivo da música de concerto, logicamente, capacita o seu estudante a compreendê-la, da mesma forma que o estudo exclusivo da música popular igualmente concentra todo o conhecimento sobre si. De uma forma genérica, cada categoria de música tem suas singularidades e estudar estritamente uma não instrui acerca das especificidades de outra. Parece que a dicotomia existente entre a música de concerto e a popular é muito presente na sociedade e as duas esferas são, muitas vezes, tratadas como completamente antagônicas. Contudo, não seria possível promover uma abordagem que contemple a complementaridade entre elas, ao invés da oposição, como o fez Villa-Lobos, por exemplo?

Como destacado, cada esfera musical tem suas próprias características e relevâncias artísticas. Além disso, o estudo centrado na música de concerto ou na música popular resulta no conhecimento e no desenvolvimento técnico restritos às características a apenas uma delas. Sendo assim, é considerável que a presença das duas formas de música na formação de estudantes promova a fluência mais equilibrada destas, fornecendo benefícios à prática e entendimento de cada forma em particular e à circulação entre as duas durante a atuação profissional. Portanto, decidi estudar de que modo a música popular está presente no processo de ensino-aprendizagem de músicos com uma formação inclinada para a música de concerto.

Tendo definido o tema do estudo, e constatada a inviabilidade de abordar todos os seus aspectos, foi necessário, portanto, definir o recorte do campo de observação. O primeiro critério de delimitação diz respeito ao instrumento que foi focado no trabalho. Escolhi concentrar o estudo em violoncelistas, uma vez que o violoncelo é o instrumento que estudo e toco, além de ser amplamente reconhecido como um instrumento de repertório de concerto.

O segundo critério de delimitação do campo de observação concerne ao aspecto geográfico. Como mencionado na tese de doutorado *O violoncelo de Jaques Morelenbaum* de Raquel Rohr (2018), o violoncelo, assim como a música europeia em geral, foi introduzido no Brasil, inicialmente na cidade Rio de Janeiro, impulsionado principalmente pela instalação da Corte Portuguesa em 1808. Além disso, outros eventos históricos favoreceram o desenvolvimento da música popular, como a remodelação urbana que o Rio de Janeiro sofreu na virada para o século XX e, posteriormente, a instauração da indústria fonográfica no Brasil. Em virtude deste cenário, o estudo concentra-se no município do Rio de Janeiro.

O terceiro critério remete à etapa da formação musical a ser analisada. O ensino do violoncelo desenvolve-se em diversos ambientes, com distintas formas e níveis. Aulas particulares, conservatórios de música e projetos sociais são alguns dos ambientes de aprendizagem, além de haver também quem opte pelo autodidatismo. Paralelamente a tais espaços, o estudo do violoncelo desenvolve-se também em Instituições de Ensino Superior (IES), cuja formação oferecida é reconhecida em todo o país, independentemente da área do curso em questão. Como essas instituições costumam disponibilizar dados relativos aos seus Projetos Pedagógicos dos Cursos ao público geral, elas foram definidas como os espaços de investigação neste estudo.

Nesse contexto, surgiu a seguinte pergunta-problema: “De que modo a música popular está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Violoncelo no município do Rio de Janeiro, no que diz respeito à sua concepção e à sua execução?”. O objetivo geral da pesquisa, que é diretamente relacionado à pergunta-problema, definiu-se como: “Identificar a presença da música popular na formação de bacharelados em violoncelo do município do Rio de Janeiro”.

Os objetivos específicos são detalhados a seguir:

-Descrever as características da música popular.

-Descrever a presença da música popular na trajetória do violoncelo no Brasil.

-Identificar de que forma o ensino do violoncelo se desenvolveu no Brasil.

-Analisar de que forma a música popular está presente nos cursos de Bacharelado em Violoncelo nas Instituições Federais de Ensino Superior no município do Rio de Janeiro.

O violoncelo, apesar de originalmente ser um instrumento de atuação de música de concerto, também ocupa um espaço no mercado de trabalho da música popular no Brasil. Introduzido nesse contexto no final do século XIX, o instrumento ganhou relevância paulatinamente como solista popular entre as décadas de 1970 e 1980 (Rohr, 2018). Contudo

parece haver uma lacuna na formação de instrumentistas, que não costuma ser preenchida devido à aparente divisão entre a música de concerto e a música popular.

No presente trabalho, procura-se compreender se a música popular, principalmente a brasileira, está suficientemente presente na formação de violoncelistas brasileiros e a que profundidade esta relação alcança. Portanto, é importante saber se os currículos dos cursos das IES contemplam satisfatoriamente esta relação ou se são insuficientes ou indiferentes a tais conhecimentos. E para além disso, é importante que os estudantes de violoncelo compreendam os objetivos de ensino da instituição em que eles estudam, ou pretendem estudar, e em que medida o ensino formal da música busca aproximar ou afastar a música popular brasileira.

Assim, compreender o desenvolvimento da educação do violoncelo e sua inserção na música popular contribui para o entendimento mais amplo da relação entre música de concerto e música popular e da formação do nosso perfil cultural.

Portanto a realização deste trabalho se justifica pela sua relevância para todos os estudantes de violoncelo, sejam eles de formação tradicional ou popular, ao proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada de como o violoncelo e seu processo de ensino-aprendizagem estão presentes na atualidade.

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo, fazendo uso das seguintes formas de coleta de dados: análise documental, entrevistas e questionários, além de pesquisa bibliográfica. As instituições contempladas foram as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do município do Rio de Janeiro que oferecem o curso de Bacharelado em Violoncelo, ou seja, a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ) e o Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/UNIRIO).

A coleta dos dados ocorreu do seguinte modo: a) análise de documentos, baseado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Violoncelo das instituições mencionadas, tendo em vista entender de que forma a música popular está presente na metodologia das instituições; b) entrevistas com os coordenadores e professores dos cursos de Bacharelados em Violoncelo, com roteiros de caráter semiestruturado, e c) questionários foram elaborados para os estudantes e egressos de Bacharelado em Violoncelo em ambas as instituições, para que uma comparação das informações fosse feita.

Tendo em mãos os resultados das análises dos PPCs, os dados coletados pelas entrevistas e o resultado dos questionários, foi possível comparar as proposições pedagógicas aventadas pelos projetos com a sua real aplicação nos cursos, segundo as opiniões dos entrevistados e dos estudantes.

Este trabalho está dividido em três capítulos. Um aborda a música popular e o violoncelo, que inclui a definição de “música popular”, e a carreira e formação de Jaques Morelenbaum. Outro é sobre a música popular no ensino do violoncelo, tratando tanto no contexto nacional quanto regional, centrado nos cursos de Bacharelado em Violoncelo no município do Rio de Janeiro. Por fim, há uma discussão sobre todos os tópicos abordados.

2 A MÚSICA POPULAR E O VIOLONCELO

Este capítulo tem como objetivo apresentar diversas definições do que se entende como música popular. Para isto faz usos de revisão bibliográfica, bem como do depoimento de professores de violoncelo e coordenadores das instituições de ensino estudadas neste TCC. Além disso, procura demonstrar de que forma o violoncelo pode ser atuante na música popular e, para tanto, utiliza como exemplo a formação e carreira de Jaques Morelenbaum.

2.1 Definição de Música Popular

A primeira dificuldade, em relação ao estudo da música popular, reside em identificar os principais parâmetros que a definem. Portanto, é necessário, antes de tudo, estabelecer o que será considerado “música popular” neste trabalho, a fim de garantir clareza em sua utilização.

O *Dicionário de Música* (Horta, 1985) define “música popular” como um termo genérico que abrange a música folclórica, de consumo, e quaisquer outras, excetuando a música de concerto. Essa definição, no entanto, apresenta limitações devido à escassez de informações mais detalhadas.

A *Enciclopédia Norton/Grove Concise Encyclopedia of Music* (SADIE, 1991, tradução própria) classifica “música popular” como a música da população, tradicional ou folclórica, originalmente não escrita. A definição da enciclopédia acaba por não retratar perfeitamente a realidade atual da música, uma vez que a escrita musical engloba, por exemplo, o uso de cifras.

O *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (Ferreira, 1986) apresenta “popular” como algo agradável, feito para ou pelo próprio povo, o que talvez seja uma definição mais apropriada. Contudo, quando uma música considerada erudita se torna bastante conhecida pelas massas, acaba por se tornar popular, segundo a definição do dicionário.

O próprio *Dicionário de Música* (Horta, 1985) menciona, na definição de “música popular”, que peças e autores considerados populares poderiam se aproximar do que seria a música clássica, constituindo um espaço híbrido.

Em “Diferenças entre as delimitações de música de concerto, música popular, e música pop”, Cassano (2022) aborda como as tecnologias fonográficas podem promover separações entre essas categorias. A música de concerto é classificada, por ele, como uma prática de origem europeia não fonográfica; enquanto a música popular se diferenciaria principalmente por suas distinções composicionais. O artigo aponta também uma distinção entre “música popular” e

“música *pop*”: a segunda, não se baseando na música acústica, mas na fonográfica, utilizando-se de tecnologias como gravações e *playbacks*, uma vez que busca o princípio de ser “reproduzível”, mesmo que isso sacrifique as diversificações interpretativas. Contudo, o autor ressalta que a definição do termo “*pop*” requer uma delimitação de fronteiras com gêneros como, por exemplo, o *rock*. No entanto, segundo o autor, essa tarefa torna-se inviável em virtude da falta de consenso sobre o assunto, o que gera a necessidade de adotar definições pessoais em tal abordagem.

A definição de Santaella (1996 *apud* Dezembro; Borelli, 2018), indica quase o oposto, pois considera que o crescimento das mídias tendem a influenciar as distinções existentes entre erudito e popular, dissipando as diferenças entre os dois campos.

O artigo “A dicotomia do erudito e popular e suas implicações no ensino musical” (Dezembro; Borelli, 2018), destaca a diversidade da música popular, evidenciando diferenças significativas entre a urbana e a música rural no Brasil. No século XX, o nacionalismo modernista apropriou-se grandiosamente do folclore e da música rural e, muitas vezes, rejeitou a música urbana, representada por serestas, choros e sambas. De acordo com Wisnik (*apud* Andrade, 2003 *apud* Dezembro; Borelli, 2018) modernistas acreditavam que a cultura popular estava associada aos ingênuos, rústicos e puros, que representavam a essência do conceito de nação, em oposição às massas urbanas, que se autoproclamavam populares. Autores criticavam, ainda, o estímulo ao consumo passivo de uma música padronizada, impulsionado pela indústria fonográfica, fenômeno que acabava sendo vinculado à música popular urbana.

O livro *150 Anos de Música no Brasil* referencia alguns aspectos que formatariam a música popular urbana:

A fisionomia da música nacional, com as suas peculiaridades de ritmo, melodia e harmonia, começa a esboçar-se, em composições impressas, despreziosas, de índole popularesca, por volta do ano de 1870. Não quer isso dizer que anteriormente, quiçá mesmo na era colonial, alguns tipos de música já bem reconhecivelmente brasileiros, como os lundus e certas modinhas, não estivessem em voga [...]. O que há, da mencionada época em diante, é a consciência do forte sabor nacionalizante de algumas fórmulas, que antes apenas se insinuavam e que passam a ser diligentemente procuradas, observadas e empregadas a granel nas peças dançantes dos compositores populares. (Heitor, 2016, p. 119-120).

Além do mais, conforme o autor, a música teria várias formas, e estas, por sua vez, estariam condicionadas pelo contexto étnico, social ou geográfico em questão: “A música popular brasileira é multiforme, refletindo com extrema sensibilidade as diferentes condições do meio étnico, social ou geográfico em que se manifesta.” (Heitor, 2016, p.122).

Um dos principais aspectos da atual música popular que a distingue da música de concerto é a improvisação. Pance (2023), em sua dissertação de mestrado “Improvisação e Ansiedade na Performance Musical”, analisa a origem da improvisação do ponto de vista da Europa ocidental. Ele explica que a improvisação era usual na música de concerto, principalmente no período Barroco, mas caiu em desuso à medida que os compositores passaram a adotar uma escrita extremamente precisa da música. (Lima; Albino, 2009 *apud* Pance, 2023). Da mesma forma, o baixo cifrado, que possibilitava a execução e encadeamentos harmônicos, foi gradualmente regulado nas composições, e os improvisos escritos pelos compositores tornaram-se elementos essenciais à música. Com isso, a improvisação acabou se tornando uma característica majoritariamente associada à música popular. (Guerzoni, 2014 *apud* Pance, 2023).

Tendo o conceito de improvisação como um recurso principalmente popular, e considerando o ponto de vista de estudantes de música sobre este assunto, o autor (Pance, 2023) apresenta a ideia da improvisação como uma forma de transformar o erro em algo novo. Corroborando a proposição do autor, um dos entrevistados menciona que, como os erros na execução da música popular são frequentes, o improviso poderia fazer do erro algo novo, o que contrasta com grupos de música de concerto, como uma orquestra, em que não há possibilidade de isso ocorrer (P14 *apud* Pance, 2023).

Dessa forma, por meio do improviso, o erro torna-se uma oportunidade de criação, propiciando mais confiança aos musicistas que o dominam e, conseqüentemente, menos preocupação com a execução. Para estes, as conseqüências de um erro seriam bem menores ou, até mesmo, nulas. Porém, foi também considerada a situação daqueles que, por não possuírem aptidão para o improviso, poderiam se sentir desconfortáveis e inseguros, experimentando maior ansiedade – condição comum entre os estudantes de música de concerto. O improviso, por sua natureza pessoal, confere maior liberdade à criação; contudo, sua prática requer certo conhecimento. A liberdade não significa ausência de limites, uma vez que a estrutura predeterminada deve ser mantida. Da mesma forma, o conhecimento harmônico do trecho improvisado é igualmente essencial.

O artigo “Considerações sobre a música popular no ensino superior” (Bollo, 2008) menciona que tanto a leitura de cifras quanto o grande conhecimento harmônico são aspectos muito particulares na área da música popular. Em oposição às partituras tradicionais, que incluem diversas informações como alturas, durações e intensidades, as cifras têm o objetivo de orientar o instrumentista de forma abreviada, diminuindo o trabalho de leitura. Elas indicam

elementos da harmonia, o que exige um nível considerável de conhecimento harmônico, por parte do intérprete, para conseguir formar os acordes e executar as progressões de forma apropriada em qualquer tonalidade.

Bollos (2008) afirma que o uso de cifras exige também uma capacidade auditiva mais apurada do que a necessária para uma execução com partitura. Sendo assim, a habilidade de interpretar cifras seria considerada um importante recurso para uma boa *performance* musical na música popular.

Para dar homogeneidade à definição de música popular para fins deste TCC, as observações dos entrevistados Hugo Vargas Pilger, Kayami Satomi Farias e Jorge Kundert Ranevsky, se tornam de grande relevância. O entrevistado P1², ao ser questionado sobre o que consideraria como “música popular”, manifestou-se da seguinte forma:

Para mim o popular pode ser entendido de muitas formas. Como, se eu pegar, por exemplo, a *Aria* da *Terceira Suíte* de Bach: é uma música que se tornou popular, todo mundo conhece [...]. Agora, no Brasil nós temos a MPB, que é a Música Popular Brasileira, que é quase um estilo de música, que, obviamente, esse estilo, com o tempo, vai aglutinando mais e mais estilos. [...] esse tipo de classificação é muito subjetivo. [...]. A música pode ser muito simples, mas se ela nasce de uma forma sincera, de uma necessidade, você percebe isso, uma necessidade da composição. Mesmo que seja uma composição coletiva, como muitas vezes é a canção popular, isso vai se transformando e vai se tornando uma coisa muito autêntica. (P1, 2024).³

Posteriormente, ao ser perguntado se ele entenderia, portanto, que a música popular teria várias classificações, respondeu:

Então, eu acho que a definição do popular ainda não tem uma definição certa, tem *multidefinições*. [...] quando eu falei da MPB, não quer dizer que existe a música popular só no Brasil. Tem a música popular de qualquer país. Aí sim, o que eu acho na música popular de cada país, aí vou voltar para a autenticidade da música, você reconhece a regionalidade, por exemplo. Quando você escuta um Luiz Gonzaga você percebe as escalas modais que ele está usando muitas vezes. Ou então, em contrapartida, você vai para o Sul, você vê que a música está mais próxima da música argentina, até por uma questão geográfica mesmo, porque o Rio Grande do Sul está colado no Uruguai e na Argentina. Lá nós temos a milonga, assim como a Argentina tem a milonga. Nós temos a chacarera, como a Argentina tem a chacareira. Ou seja, é completamente diferente do Nordeste, ou mesmo do Rio de Janeiro, aqui, onde tem o choro, tem o samba, e tantos outros. No Espírito Santo tem o jongo, e aí é infundável! [...]. E isso é normal que aconteça. Então, e se for pensar na música de Villa-Lobos – que é uma música, teoricamente, para concerto –, você reconhece muita música urbana carioca. (P1, 2024).

² Para fins de identificação dos respondentes em suas áreas de atuação, os entrevistados são referidos com “P”, quando professores, e “C”, quando coordenadores. Desta forma, foram identificados do seguinte modo: Hugo Pilger: P1 e C2, Kayami Farias: P2 e Jorge Ranevsky: P3 e C1.

³ Entrevista efetuada com Hugo Vargas Pilger (P1).

Podemos identificar, portanto que, na visão de P1, há múltiplas definições para o termo “música popular”, que pode variar entre uma música conhecida, uma música folclórica ou regional, característica de um sentimento profundo de um povo.

Ao ser questionado sobre o mesmo assunto, P2 faz a seguinte reflexão:

[...] muita coisa pode ser colocada nesse “grande balaio”, entre aspas, do que é a música popular porque, durante muito tempo as pessoas costumavam falar sobre, por exemplo, música folclórica e colocam no mesmo “balaio” da música popular. Eu entendo que a música popular norte-americana é diferente da música popular brasileira, que é diferente da música popular europeia, diferente da música popular asiática e assim sucessivamente, e dentro disso tem as nuances das próprias regiões. Brasil, por exemplo, é um país continental. Baião é uma música popular no Nordeste assim como milonga é uma música popular na região Sul ou nas regiões de fronteira do Brasil [...]. Mas o que eu diria é que a música popular, de alguma maneira, tem menos registros escritos. Então, por exemplo, a gente vê *songbooks*, [...] a notação é só aproximada do que a gente escuta das gravações consagradas daquilo. E eu diria que essa maneira, vamos dizer assim, mais simplificada também, dá abertura para pesquisa de quantas maneiras você tem de fazer um tratamento agógico, ou de deslocamento de ritmos, ou eu vou até usar o termo “deturpação”, ou seja, alteração do ritmo original para que ele, enfim... Que aí depende da finalidade da pessoa, mas que tem-se essa abertura. O que muitas vezes na música erudita e de concerto é concebido como um erro! [...] Na música popular eu diria que também tem uma abertura para se fazer isso, readaptações dos padrões rítmicos que vieram das primeiras edições. (P2, 2024).⁴

De forma semelhante a P1, o entrevistado P2 parece admitir que há diferentes formas de conceber a música popular, como a folclórica, a popular estrangeira e a regional. Contudo, ele também compreende que a música popular apresenta uma liberdade muito evidente, baseando-se pouco em uma organização escrita e fixa. Essa flexibilidade permite a adaptação de ritmos, instrumentações e até mesmo de estilos musicais.

Segue o ponto de vista do P3:

Eu considero como música popular toda música que foi elaborada, feita, criada no Brasil a partir do século passado, a partir de 1910, 1920. [...]. Tudo que é feito desse período para cá, eu considero como música brasileira, como música popular. Porque [...], no bojo dela, ela tem elementos populares, ela tem elementos brasileiros. Para mim, Villa-Lobos é um compositor considerado erudito, mas ele trabalhou com elementos populares, trabalhou com elementos brasileiros. [...]. Isso é uma música erudita brasileira, mas eu já trago ela pro modelo popular. (P3, 2024).⁵

Em seguida, P3 afirmou:

[...] eu acho que a influência africana ajudou isso bastante também. [...] justamente essas células elementares que foram depois sendo captadas pelos nossos

⁴ Entrevista efetuada com Kayami Satomi Farias (P2).

⁵ Entrevista efetuada com Jorge Kundert Ranevsky (P3).

compositores, ditos eruditos, né, mas que todos eles tinham influência brasileira na composição deles, [...], essa simbiose entre a música popular, entre essa música que era tocada de um modo geral, nas ruas, nos ambientes mais populares, isso era trazido não integralmente, mas em formas, em células. Então, eu considero que essa junção é que fez essa música que a gente tem hoje, essa música popular brasileira, que é muito rica, que é muito respeitada fora do Brasil. [...]. Guerra-Peixe tinha estudado o erudito, mas ele quando ia para a música popular, ele trazia elementos da música erudita para o popular. Então a gente começou a trabalhar nessa simbiose musical mesmo a partir de 72, você começa a perceber. Você pega alguns discos de Gonzaguinha, Gonzagão, de [...] vários compositores, você tinha essas células dentro da música popular. [...]. Por isso que eu digo, a gente não pode estereotipar “Ah, é música popular, ah, é música erudita, ah é isso, é aquilo outro”. Tem óperas maravilhosas, tem óperas que não são muito legais e tem música popular que é boa, ou que não é muito legal. (P3, 2024).

O ponto de vista compartilhado pelo entrevistado P3 sobre o tema é um pouco mais abrangente: ele considera que a música de concerto brasileira também seria, de certa forma, popular, devido às influências da segunda sobre a primeira, de modo a apresentar células elementares que enriqueceriam seus repertórios.

C1 apresentou as seguintes pontuações:

A gente vive num país em que a música popular é muito pungente. [...] eu acho que é uma das mais ricas do mundo, eu me arrisco a dizer isso. Nós temos aqui uma variedade enorme. Por isso que eu fico, às vezes, um pouco triste quando eu vejo que há movimentos que vêm de fora do Brasil [...]. Na realidade, foram coisas importadas de outros países e que a gente acaba tomando para si e acaba dizendo que esse é um movimento nosso. Não é nosso, é importado. Nós temos muitos movimentos aqui que a gente deveria trazer à tona. [...]. Então assim, a gente, brasileiro, saber que isso existe, mas ter pouca relação com isso e ter mais relação com músicas americanas que vieram pra cá e que são praticadas e que são feitas nas comunidades, eu lamento um pouco, porque a gente está deixando de evidenciar coisas que são próximas da gente. [...]. Mas a gente poderia se debruçar um pouco mais e descobrir mais coisas que evidenciassem mais o Brasil. (C1, 2024).⁶

C1 indica uma separação, principalmente entre a música popular brasileira e a estrangeira, ou americana, considerando, de certa forma, a ideia de que música popular está ligada ao seu local de origem e às suas influências históricas.

Sob a ótica de C2:

Tem duas formas de pensar a música popular. Por exemplo, a 5ª *Sinfonia* de Beethoven é uma música que se tornou popular. Tem esse prisma se você pensar. O *Trenzinho do Caipira* é uma música que se tornou popular, né? [...]. Agora, existe a MPB mesmo, a música popular brasileira, que tem, de certa forma, uns padrões estéticos já bastante estabelecidos que também vão se modificando. [...] E a MPB consistia em Tom Jobim, Edu Lobo, certamente a Elis Regina [...]. Chico Buarque, também. Mas eu me lembro que Gilberto Gil e Caetano Veloso já flertavam com o *pop*. [...]. *Pop* no sentido não da música popular brasileira, que tinha que ter sempre um pouco da questão ou do

⁶ Entrevista efetuada com Jorge Ranevsky (C1).

samba, ou do samba-canção, [...], um pouquinho mais entre a música folclórica, de uma canção popular mesmo. E a música *pop* é uma batida mais moderna, “beirando o *rock*”, digamos assim. Mas, então, são classificações que vão mudando, o tempo muda. [...]. E cada uma cumpre um papel social, [...] é uma outra necessidade de expressão que ele está tendo lá. [...]. Que é diferente quando o cara escreve pra uma música comercial, que pode se tornar “popular”, porque existe aí uma indústria cultural por trás pra fazer aquela música ser tocada e se tornar popular. [...]. Às vezes, a música tem que perturbar mesmo, porque ela foi escrita num [...] contexto perturbador. Então, se o compositor realmente foi sincero, ele escreveu uma música perturbadora. (C2, 2024).⁷

O entrevistado C2 entende a música popular de diversas formas. Uma delas é a de música popular como aquela que é conhecida ou difundida, seja ela de concerto ou comercial. Outra perspectiva seria a da música popular como a que se forma a partir de uma necessidade de expressão social. Ao mesmo tempo, ele reconhece uma liberdade de reprodução da música em comparação à escrita musical tradicional, além de que compreende que existem padrões estilísticos consagrados na MPB.

Estes relatos mostram que “música popular” pode significar múltiplas coisas, uma vez que não há um consenso em torno de uma classificação ideal. Mais que isso, diversas noções se tornam insuficientes com as mudanças na sociedade e com a disseminação da tecnologia, que passa a permear também os espaços da música de concerto. Contudo, é necessário adotar uma definição de música popular para este trabalho.

Em primeiro lugar, é importante compreender que a definição adotada aqui pode apresentar lacunas, pois visa estabelecer apenas um parâmetro geral, o que significa que ela não é absoluta. Em segundo lugar, ela não se baseia no critério de música das massas ou comercial, nem em uma música centrada na fonografia, embora possa receber influências destes fatores de difusão e/ou tecnológico.

Assim, a definição de música popular, neste estudo, está intrinsecamente ligada à cultura de uma região, que a define estética e tecnicamente. Ela abrange os repertórios característicos de seu contexto, concretizando-se em gêneros musicais, tais como, no caso do Brasil: samba, choro/chorinho, modinha, bossa nova, jongo, embolada, maxixe, seresta, baião, milonga e *funk*. Para além disso, aspectos técnicos como improviso, leitura de cifra e conhecimento harmônico, bem como uma grande liberdade de interpretação e arranjo seriam alguns fatores amplamente utilizados na música popular.

⁷ Entrevista efetuada com Hugo Pilger (C2).

2.2 Jaques Morelenbaum e o Violoncelo na Música Popular

Com base no relato de Rohr (2018), Jaques Morelenbaum [1954] é um violoncelista com grande atuação na música popular, apesar de ter tido uma formação musical fortemente influenciada pela música de concerto. Sua experiência demonstra que violoncelistas, mesmo que com bases tradicionais, não necessariamente se restringem ao ambiente da música de concerto.

Conforme Rohr (2018), o violoncelo foi trazido da Europa para o Brasil, principalmente pela corte de Portugal em 1808. Assim como os outros instrumentos também importados, manteve as tradições e convenções de ensino e atuação europeus. Contudo, no final do século XIX e início do XX, começa a ser introduzido na música popular, impulsionado, em parte, pela remodelação urbana do Rio de Janeiro, que possibilitou a formação de grupos de câmara que atuavam como forma de entretenimento, em contraste com os saraus eruditos, que não dispunham da mesma descontração. Além disso, o surgimento dos rádios e da indústria fonográfica possibilitou o crescimento de grupos musicais que executavam música popular. A dinâmica desses acontecimentos ampliou a participação do violoncelo no contexto popular, embora ainda se centrasse na execução de partes do baixo e da harmonia. No entanto, é relevante observar que estes músicos que atuavam na música popular desenvolviam, paralelamente, carreiras na música de concerto.

Rohr (2018) afirma que o violoncelo, todavia, ganhou destaque no âmbito da música popular apenas por volta de 1970 e 1980. O instrumento, que já participava de grupos orquestrais e de câmara populares, teve também uma inserção gradual em bandas. Já no século XXI, com a abertura de novos mercados, a carreira exclusiva na música popular se tornou uma realidade. O violoncelo é um instrumento versátil, cujo timbre e tessitura possibilitam seu uso em diversas atuações, tais como solo, baixo, contracanto, harmonia, pedal, percussão e outras. Apesar das dificuldades relacionadas à sua locomoção, o instrumento continua a ganhar relevância ao longo do tempo.

Dentre os violoncelistas de destaques na área da música popular, Rohr (2018) aborda Jaques Morelenbaum, foco da presente seção. Nascido em 18 de maio de 1954, Jaques Morelenbaum descende de uma família de imigrantes, predominantemente composta por músicos. Iniciou seus estudos musicais formais aos três anos de idade. Aos seis, começou a frequentar as classes de piano da professora Saloméa Gandelman [1930] nos *Seminários de Música Pro-Arte* que tiveram grande relevância para a sua formação durante a juventude.

Morelenbaum (2012, *apud* Rohr, 2018) frequentou o Theatro Municipal do Rio de Janeiro desde jovem, onde se familiarizou com o ambiente orquestral. Aos doze anos, decidiu estudar violoncelo, cativado pelo timbre do instrumento melódico semelhante à voz humana e que apresentava um som melancólico e, ao mesmo tempo, agressivo.

Ainda segundo Rohr (2018), Morelenbaum teve aulas por sete anos com Nydia Soledade Otero [1910-1984], professora e pedagoga de grandes nomes do violoncelo, como Márcio Carneiro [1950] e Antônio Meneses [1957-2024]. As aulas eram convencionais e sistemáticas, centradas tanto em repertório quanto em métodos de ensino de música. De acordo com Morelenbaum, apesar de a professora incluir brincadeiras e experimentações nas aulas, sua metodologia era baseada na tradicional. Márcio Carneiro (*apud* Nable; Presgrave, 2014, *apud* Rohr, 2018) confirma que ela era rígida em questões como postura apropriada no violoncelo e cumprimento dos conteúdos dos livros de estudos.

Rohr (2018) relata que Morelenbaum progrediu tão rapidamente no instrumento que ingressou na *Orquestra Juvenil do Theatro Municipal do Rio de Janeiro* e, posteriormente, assumindo o posto de chefe de naipe. Foi também selecionado para a *Orquestra Mundial Jeunesses Musicales* e fez parte do *Quarteto D'Ambrosio* – juntamente com Eduardo Hack, Bernardo Bessler [1954] e Ernani Aguiar [1950] – por meio do qual conquistou, o primeiro lugar no *Concurso Sociedade Artística Villa-Lobos*. É notório que o início da formação musical do violoncelista baseou-se exclusivamente na música de concerto, reforçada pela sua frequência e participação em grupos e aulas que visavam a apenas esse tipo de música. Além do estudo do violoncelo, Morelenbaum (2015 *apud* Rohr, 2018) tinha um amplo interesse em diversas áreas da música, e dedicou-se a aprender sozinho violão, piano e a escrita de arranjos. A multiplicidade dos seus interesses presentes desde então, levou-o a participar, além de formações orquestrais e camerísticas, também de diversos cursos que abordavam temas como regência coral, análise musical e composição.

Ainda segundo Rohr (2018), a participação em grupos como o *Pro-Arte Antiqua* e o *Coral Pro-Arte*, proporcionou-lhe a chance de atuar como intérprete de viola da gamba em peças barrocas e renascentistas e como arranjador e regente de coral. Com isso, pôde construir um arcabouço artístico múltiplo que lhe despertou curiosidade por questões de harmonização e encaminhamento de vozes. É interessante notar que, neste período, a prática musical precedia a sistematização do conhecimento em si. Importante ressaltar que a música de concerto foi predominante durante a infância e a juventude do violoncelista. De acordo com o próprio

Morelenbaum (2001 *apud* Rohr, 2018), o contato com a música popular era escasso, uma vez que ele podia escutar sambas e baiões apenas em um rádio de baixa qualidade.

O interesse de Morelenbaum estendia-se também ao *rock* (Rohr, 2018). Grupos como *The Beatles* e *Rolling Stones* abriram espaço não apenas para um novo estilo de música, mas também para novos costumes, formas de pensar e de agir. A ditadura militar vigente à época gerou em Morelenbaum o desejo de encontrar formas de expressão que contestassem o regime e, conseqüentemente, desenvolver novas formas de linguagem musical e artística. Em razão disso, Morelenbaum (2012 *apud* Rohr 2018) aproximou-se mais do tropicalismo, movimento que confrontava a ditadura. Nesse momento da sua carreira, apesar de reconhecer a importância do estudo acadêmico e sistemático do instrumento, Morelenbaum (2001 *apud* Rohr, 2018) buscou desenvolver sua própria expressão artística de forma mais livre, algo que conflitava com a sua formação da música de concerto.

Ao longo dos estudos do violoncelo erudito, entrou em contato com a música popular, vivendo, assim, em ambos os mundos musicais (Morelenbaum, 2015 *apud* Rohr, 2018). No entanto, somente aos dezoito anos de idade, experimentou o uso do violoncelo no âmbito da música popular, o que o motivou a se afastar do mundo acadêmico, bem como a criar e improvisar mais com o violoncelo, trilhando o caminho para sua futura carreira na música popular.

Nessa época, ele teve contato com Egberto Gismonti [1947] e participou do grupo *A Barca do Sol*. Gismonti era uma figura importante para Morelenbaum pela semelhança de seu trabalho com o de Villa-Lobos [1887-1959], pois unia a música brasileira folclórica e de rua com o estudo da técnica e da teoria musicais, sintetizando a música popular com a de concerto (Morelenbaum, 2015 *apud* Rohr, 2018). Rohr (2018) afirma que *A Barca do Sol*, embora considerado um grupo de *rock* progressivo, era aberto a múltiplas tendências e experimentações, relacionando-se também com música tropicalista e a bossa nova, por exemplo. As músicas do grupo eram autorais e tinham um grande espaço para improvisação, o que colaborou para o instrumentista romper de vez com o mundo acadêmico e desenvolver técnicas de composição, improvisação e de novas sonoridades no instrumento. Dessa forma, Morelenbaum ganhou reconhecimento na música popular e deu destaque ao violoncelo na área.

Quando o grupo *A Barca do Sol* se desfez, Morelenbaum (2015 *apud* Rohr, 2018) decidiu que a retomada dos estudos seria importante para poder estabelecer uma profissão sólida no futuro. Assim, pouco depois, ele se matriculou no conservatório de música *New England Conservatory*, em Boston, nos Estados Unidos, onde voltou a atuar em grupos

orquestrais e de câmara, além de retornar às aulas de violoncelo, mas dessa vez com Madeline Foley (1923-1982), antiga discípula do violoncelista Pablo Casals [1876-1973].

Ao deixar o Brasil, Jaques Morelenbaum (2012 *apud* Rohr, 2018) vivenciou um processo de maior identificação com a cultura brasileira, que desencadeou questionamentos identitários. Sendo o primeiro de tal origem em sua família, passou a questionar o que o tornava brasileiro. Assim, a saudade o fez se aproximar de coisas tipicamente nacionais, fossem musicais ou não. Observando a admiração que os americanos tinham pela música do Brasil, Jaques passou a participar de grupos populares que tinham, em seu repertório, a música popular brasileira, enriquecendo ainda mais sua formação multifacetada.

Ainda em Boston, o músico pôde exercitar a formulação de composições e arranjos ao frequentar o curso de composição ministrado pelo pianista de *jazz* Thomas McKinley [1938-2015], o que foi determinante para o seu aprendizado (Rohr, 2018). Durante as aulas, os alunos tinham a oportunidade de escutar seus trabalhos, sendo executados por outros músicos, o que lhes possibilitava o aprimoramento de questões técnicas, idiomáticas e musicais. No período em que esteve nos Estados Unidos, Morelenbaum teve um contato intenso tanto com a música de concerto quanto com a popular, principalmente através do *jazz*. Em determinado momento, teve acesso ao *Third Stream*, departamento que buscava mesclar as duas vertentes da música, fornecendo ao aluno uma formação baseada em aspectos como estilo de *performance*, improvisação, composição, transcrição, escuta e apreciação musical.

De acordo com Rohr (2018), Morelenbaum, em sua busca por construir uma identidade pessoal como músico, encontrou reverberação com a abordagem da música do curso, que integrava tanto a música de concerto quanto a popular. Mesmo não participando de todas as etapas do curso, o violoncelista adotou a sua metodologia integralmente, centrada na audição, entoação, improvisação e transcrição. Essa experiência colaborou para a consolidação dos conceitos e habilidades de Morelenbaum, não apenas em relação ao violoncelo, mas também à música e à arte no geral. Porém, a habilidade da escuta se tornaria a mais relevante para ele. Morelenbaum (2015 *apud* Rohr, 2018) explica que saber ouvir é mais importante que saber tocar. Mesmo que possua domínio da técnica, é necessário escutar para ser afinado e para tocar em grupo.

Além dos avanços nos conceitos em relação à *performance* instrumental, ele também passou a se interessar pelo canto como uma expressão musical mais relevante, por ser mais natural. Morelenbaum (2014 *apud* Rohr, 2018) afirma que o instrumento é apenas um veículo, e que é necessário cantar por meio dele, como forma de expressão mais natural e vinda da

mente. A técnica deveria estar a serviço da expressão musical, e não o contrário. Dessa forma, mesmo ante as limitações impostas pelo instrumento, o artista deve tentar superá-las e expandir os limites da expressão musical.

Com suas convicções musicais reforçadas, Morelenbaum retorna ao Brasil em 1980 e passa a atuar em orquestras profissionais, como a *Orquestra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro*, *Orquestra Sinfônica Brasileira* e *Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo*, além de se envolver intensamente com a música de câmara (Rohr, 2018). Ao mesmo tempo, atuou também na música popular, tocando em apresentações e em gravações de discos de artistas como Mário Adnet [1957], Milton Nascimento [1942], Gilberto Gil [1942], Wagner Tiso [1945], Francis Hime [1939], Edu Lobo [1943], Maria Bethânia [1946], Gal Costa [1945-2022] e Caetano Veloso [1942]. Isso lhe permitiu também atuar como arranjador e compositor em gêneros musicais variados.

Rohr (2018) explicita que Morelenbaum esteve sempre aberto a todas as oportunidades, independentemente dos estilos musicais envolvidos. Atuou, assim, como compositor de trilhas, produtor de álbuns e diretor artístico. Com isso, sua carreira, iniciada nos moldes tradicionais, pouco a pouco foi se moldando a ponto de se consolidar exclusivamente no âmbito da música popular. Nesse período, foi convidado para participar da *Banda Nova* de Antônio Carlos Jobim [1927-1994]. Nela, atuou por dez anos – época especialmente marcante positivamente para a sua carreira – até a morte de Jobim. Embora, inicialmente, tenha se deparado com dificuldades de adaptação, Morelenbaum desempenhou funções como violoncelista, arranjador, compositor, produtor e até regente do grupo. Tom Jobim e Morelenbaum se assemelhavam em vários aspectos, tanto na atuação diversificada – como instrumentista, cantor, compositor e arranjador – quanto no interesse pela música popular e pela erudita. Assim, a vivência com o grupo e a proximidade com Jobim foram de grande relevância para a carreira do violoncelista, pois lhe proporcionaram uma experiência singular e reconhecimento artístico.

Em nova parceria com Egberto Gismonti, segundo Rohr (2018), Morelenbaum integrou o *Egberto Gismonti & Grupo*, que, em contraste com o grupo de Jobim – cujo foco era a música cantada –, centrava-se na música instrumental brasileira. Embora tal experiência fosse tecnicamente mais desafiadora, devido ao virtuosismo exigido aos instrumentistas, o espaço para improvisação e criação e a equalização da relevância de cada instrumento proporcionaram a Morelenbaum maior protagonismo no grupo. Apesar de Jaques Morelenbaum se interessar tanto pela música de concerto quanto pela popular, o que o entrelaçou profissionalmente à segunda foram as circunstâncias da vida. O artista desenvolveu sua carreira não de acordo com

os seus próprios planos, mas conforme as oportunidades que lhe eram apresentadas. Sua história demonstra que a formação inicial exclusivamente centrada na música de concerto não restringe obrigatoriamente a trajetória de um violoncelista a este campo. No entanto, para se tocar música popular é necessário ter contato com ela.

Jaques Morelenbaum foi apresentado aqui como um exemplo de violoncelista que atua na música popular. Entretanto, outros músicos com perfis também relacionados à música popular no violoncelo também merecem destaque, como Luiz Fernando Zamith (1923-2003)⁸, Rogério Duprat (1932-2006)⁹, Lui Coimbra [1959]¹⁰ e Márcio Eymard Malard (1941)¹¹ – artistas cujas trajetórias poderiam ser exploradas em outra pesquisa.

⁸ Luis Zamith participou como violoncelista em discos de artistas como Tom Jobim, Dorival Caymmi e Chico Buarque. Além disso, contribuiu com uma técnica de improvisação baseada em ambas as mãos.

⁹ Rogério Duprat, instrumentista, maestro e arranjador, buscava quebrar as barreiras entre a música popular e a de concerto, também atuando de forma relevante no movimento da Tropicália.

¹⁰ Lui Coimbra, que toca violoncelo, violão, charango e rabeca além de cantar, é um forte defensor da música popular brasileira.

¹¹ Márcio Malard tocou em discos de Caetano Veloso, Nana Caymmi e Nando Reis, além de trabalhar diversas vezes com Maria Bethânia.

3 MÚSICA POPULAR E O ENSINO DO VIOLONCELO

Este capítulo tem, por objetivo, identificar como o ensino do violoncelo ocorre no Brasil e como ele se relaciona com a música popular. Inicialmente é apresentado um breve histórico sobre ensino do violoncelo no Brasil para, em seguida, descrever de que modo são realizados nos cursos de graduação em violoncelo existentes no município do Rio de Janeiro, oferecidos pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ) e pelo Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/UNIRIO).

3.1 O Ensino do Violoncelo no Brasil

Ferreira e Queiroz (2023), em “Dimensões decoloniais na formação em violoncelo”, ao tratar da história do violoncelo na música popular, apresentam algumas questões relevantes. Eles afirmam que, apesar de não haver muitas pesquisas a respeito, é muito importante considerar como a prática da música popular poderia contribuir com a decolonialidade na formação do violoncelista. O ensino musical no Brasil, se desenvolveu segundo as influências da colonização europeia, que se mantêm com grande força até a atualidade, haja vista o formato do ensino e tipos musicais usados. Segundo os autores, a colonialidade diz respeito à imposição de conhecimentos, comportamentos, valores e modos de agir de uma cultura dominante sobre a base cultural de uma outra sociedade, que passa a ser controlada e reprimida pela primeira. Sendo assim, Queiroz (2017 *apud* Ferreira; Queiroz 2023) acredita que a música no Brasil foi adquirindo características e valores segundo a influência europeia, excluindo outras formas de ensinar ou pensar.

O estilo da música europeia, que exige desenvolvimentos de técnica, virtuosismo e repertório da música de concerto, é predominante em conservatórios e escolas de música, que se dedicam a formação de longo prazo (Ferreira; Queiroz, 2023). Assim, todo instrumentista profissional formado nessas bases musicais tornava-se um potencial professor, mesmo sem possuir uma formação pedagógica. Por conseguinte, era comum que os novos docentes reproduzissem modelos aprendidos anteriormente, em vez de se adaptar a outros que foram surgindo.

O livro *150 anos de Música no Brasil* evidencia esse contraste presente nos ambientes urbanos:

Ao dar-se o divórcio entre a música de escola e a música do povo, os compositores que cultivavam a primeira passam a desdenhar ostensivamente os motivos nacionais. [...] Acentua-se a imitação do estrangeiro nas camadas altas da arte, em oposição à música dos compositores populares, que se torna, como já vimos, cada vez mais combativamente nacional. Os autores de um gênero não frequentam o outro; e é provavelmente esse isolamento dos antagonistas que revigora as respectivas características, tornando indiscutivelmente antinacional a música de escola, e desassombradamente nossa, ostensivamente popularesca, a que provinha de compositores menos sisudos, autores de música para dança, para teatros ligeiros ou para serenatas boêmias. (Heitor, 2016, p. 121-122).

Pode-se afirmar que a citação de Heitor (2016) se assemelha ao relato de Andrade (1972), em defesa do popular como algo nacional.

Como visto anteriormente, o conceito de “música popular” é ambíguo e muda de tempos em tempos. No entanto, independentemente da classificação, Heitor (2016), Ferreira e Queiroz (2023) demonstram que esse tipo de música é visto como distinto da música “erudita”. Segundo Ferreira e Queiroz (2023), essa visão dicotômica levou a música popular a ser frequentemente excluída dos currículos desde a implementação de instituições de ensino de música no país. Com o passar do tempo, a música popular brasileira foi sendo incluída no ensino formal, mas frequentemente de forma inadequada. Portanto, o repertório da música popular deveria ser submetido aos mesmos parâmetros e propostas metodológicas da música de concerto. Ocorre também das instituições e seus professores incluírem a música popular, mas de forma incompleta, utilizando-se de estudos de áreas como Etnomusicologia e de compositores como Villa-Lobos e Guerra-Peixe [1914-1993], o que não representa suficientemente a música popular.

Apesar de o violoncelo ainda ser frequentemente considerado como um instrumento erudito, essa perspectiva não reflete sua real condição no país. O instrumento está presente tanto na música de concerto, quanto na música popular brasileira, distanciando-se de uma cultura somente centrada na europeia e aproximando-se também de nossa própria cultura. Essa presença contribui para um ambiente musical diverso e inclusivo.

Desta forma, segundo Ferreira e Queiroz (2023), a decolonialidade dos ensinamentos mais tradicionais e de suas características de conservatório possibilitaria aos alunos e professores buscar perspectivas de ensino que se encaixam de forma mais apropriada com cada contexto. Essa decolonialidade na educação musical concorreria para possibilitar uma sociedade mais plural, humana e sem preconceitos contra grupos sociais e raciais. Algumas formas de viabilizar a decolonialidade, de acordo com os autores, incluem a democratização do ensino e o respeito à diversidade cultural e identitária, fatores já minimamente presentes nos cursos de Licenciatura em Música das IES. Na perspectiva deles, esses cursos de graduação apresentam maior inserção

da música popular por meio de disciplinas curriculares que buscam romper com a hegemonia europeia. Contudo, apesar dos ocorridos avanços, ainda há necessidade de desenvolver novas formas de relacionamento com a música popular.

Rohr (2018) também aborda o contexto histórico da educação do violoncelo. O instrumento, atualmente bem estabelecido na música de concerto, esteve muito presente, no período Barroco, na música europeia mais popular que, segundo o trabalho, é a música que não fazia parte da cultura da corte. Na época, o violoncelo como solista era raro, mas a formação de escolas nacionais na Europa, como a Italiana, a Francesa, a Alemã e a Inglesa, foi de grande importância para o instrumento. A pedagogia do violoncelo, entretanto, só se estabeleceu de forma mais concreta com os conservatórios e as escolas de música, na segunda metade do século XIX. Também houve uma difusão de métodos de ensino do violoncelo, cuja *performance* não conseguia mais se sustentar com as técnicas emprestadas do violino e da viola da gamba, fortemente atreladas ao instrumento até então. No mesmo século, as escolas de violoncelo se expandiram para países europeus que não apresentavam uma relevância no ensino do instrumento, como a Rússia, Holanda e Bélgica.

Já no século XX, segundo Campbell (1999 *apud* Rohr, 2018), a disseminação e a internacionalização do instrumento cresceram ainda mais, devido à atuação de consideráveis virtuosos e pedagogos violoncelistas, tais como [Pablo] Casals [1876-1973], [André] Navarra [1911-1988], [Paul] Tortelier [1914-1990], [Mstislav] Rostropovitch [1927-2007] e Yo-Yo Ma [1955]. Além disso, o cenário também foi marcado pela afirmação de violoncelistas mulheres no mundo da *performance*, como Jacqueline Du Pré [1945-1987], Zara Nelsova [1918-2002] e Guilhermina Suggia [1885-1950].

Rohr (2018) cita que, embora o violoncelo tenha vindo para o Brasil com a imigração portuguesa e de outras nacionalidades, o ensino do instrumento só se consolidaria após a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil. Por vários anos, o seu ensino foi unicamente realizado por meio de aulas particulares. Mesmo com a fundação do Conservatório de Música no Rio de Janeiro em 1848, a presença de aulas regulares de violoncelo só ocorreria na instituição a partir de 1855. Até o início do século XX, grupos orquestrais e camerísticos se formaram com a cultura da prática de concerto, fortalecendo ainda mais o ensino musical brasileiro. Ao longo desse século, importantes pedagogos como Iberê Gomes Grosso [1905-1983], Aldo Parisot [1918-2018] e Alceu Reis [1946] se tornariam intérpretes de alto nível. Nesse período, a técnica do violoncelo ampliou-se para suprir a busca de novos recursos e sonoridades. Conforme menciona Uitti (1999 *apud* Rohr, 2018), a estrutura geral da técnica do violoncelo foi

remodelada, incorporando recursos anteriormente ausentes, ou pouco utilizados, como cromatismo, microtonalidade, cordas duplas não consonantes, efeitos de *pizzicato* e percussivos.

Esses processos desenvolveram novas expressões e ampliaram, de forma direta ou indireta, o idiomatismo sonoro tão particular do instrumento. Nesse período, as composições expandiram os limites da técnica. Hugo Pilger (2013 *apud* Rohr, 2018) explica que muitas vezes o desenvolvimento de tais expressões resulta em idiomatismo indireto. Nesse caso, a técnica exigida não é algo próprio ou natural ao instrumento, como ocorre no idiomatismo direto, mas sim uma influência externa imposta pelo compositor.

Rohr (2018) explica, no entanto, que, além do idiomatismo indireto que ocorre por conta dos efeitos requeridos, ele também pode acontecer no próprio momento da *performance* – o que é mais comum na música popular. De forma semelhante, a música de concerto contemporânea aborda a improvisação livre, o que também está presente na música popular. O violoncelo foi introduzido no *jazz* junto com dispositivos eletrônicos, como o microfone, que permitiram que instrumentos com menos projeção sonora fossem equalizados ao som do restante da banda. Contudo, mesmo com a introdução do violoncelo no *jazz*, importante para os violoncelistas de concerto que buscavam novas possibilidades de estilo e sonoridade, nenhum material sistemático de ensino de violoncelo popular foi desenvolvido, deixando uma lacuna no suprimento dos aspectos técnicos e práticos mais relevantes. Essa escassez de material didático também está presente na atual música popular brasileira, obrigando os violoncelistas atuantes exclusivamente no âmbito da música popular a recorrerem às técnicas tradicionais da música de concerto como base para sua prática.

Rohr (2018) aponta que há poucas bibliografias que abordam o violoncelo popular, o que dificulta a análise de sua técnica e a identificação de um vocabulário próprio para o instrumento nesse contexto. No entanto, há uma quantidade considerável de material didático e histórico de outros instrumentos da família das cordas relacionado à música popular. Tanto o violino quanto o contrabaixo estão mais avançados nesse aspecto, oferecendo subsídios que poderiam ser aplicados no estudo do violoncelo.

Do ponto de vista da violinista Salles (2004 *apud* Rohr, 2018), considerando-se que a nomenclatura de aspectos técnicos não costuma variar muito entre instrumentos da mesma família, golpes de arcos tipicamente brasileiros como *Gran-détaché porté*, *Détaché duro* e *Spiccato duro*, provavelmente se espelhariam no violoncelo. Com esta visão, o violino, que apresentava bastante importância na música popular, durante as décadas de 1940 e 1950, o

período das rádios, utilizava-se de alguns aspectos técnicos tais como convenções jazzísticas, referências a instrumentos da música brasileira, uso de rubatos, glissandos, harmônicos¹² e ritmos característicos.

Além disso, Silva menciona Fafá Lemos como um exemplo de músico que, apesar das influências da música de concerto, utilizou-se delas para desenvolver sua carreira na música popular, somando influências brasileiras e jazzísticas e desenvolvendo novas linguagens musicais (Silva, 2005 *apud* Rohr, 2018).

Rohr (2018) cita que o contrabaixo popular é amplamente contemplado por materiais acadêmicos. Enquanto o violino é frequentemente destacado por sua atuação como solista, o contrabaixo assume predominantemente papéis de acompanhamento, além de desempenhar outras funções musicais. Além disso, esse instrumento parece contar com um número maior de intérpretes na música popular. Existem diversos trabalhos sobre o contrabaixo, quase todos com grande influência do *jazz*, que analisam questões de técnica e estilo do contrabaixo popular.

O violino e o contrabaixo têm recebido mais atenção por parte dos pesquisadores acadêmicos, com variados trabalhos analíticos e metodológicos dedicados a esses instrumentos. No entanto, assim como ocorre com o violoncelo, a formação para esses instrumentos ainda é fortemente ligada às influências europeias ou norte-americanas. Segundo Ray e Negreiros (*apud* Ribeiro, 2014 *apud* Rohr, 2018), o material didático disponível é limitado e insuficiente para suprir todas as questões relacionadas à sua execução no contexto da música popular brasileira.

3.2 Música Popular nos Cursos de Bacharelado em Violoncelo

A presente subseção busca descrever a presença da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo da EM-UFRJ e do IVL/UNIRIO, IFES localizadas no município do Rio de Janeiro.

Para compreender de que forma a música popular está presente em tais instituições, foram adotados os seguintes procedimentos: a) análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Bacharelado em Música das duas instituições; b) entrevistas com os professores de violoncelo da EM-UFRJ e IVL/UNIRIO, bem como com os seus coordenadores de curso, e c) aplicação de questionários para alunos e egressos dos cursos em questão. Dessa forma, foi possível fazer uma comparação entre diversos pontos de vista sobre o assunto.

¹² Rubato, glissando e harmônico são recursos técnicos musicais.

3.2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos

O Projeto Pedagógico do Curso é o documento que estabelece as diretrizes dos cursos das IES. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Projeto Pedagógico de Curso é o:

Documento que representa o planejamento e organização do curso, sendo insumo formal e estruturante da oferta de serviço de ensino. Possui parâmetros que orientam o cotejamento entre o realizado e o almejado para um curso de graduação, em diferentes aspectos. Deve refletir as condições concretas de oferta de um curso de graduação, observados seus elementos constituintes e previsões estabelecidas no âmbito do curso, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais. (INEP, 2019, p. 87)

É no PPC que se encontram definidas a identidade e a organização de um curso de graduação, apresentadas a fundamentação, a teoria e objetivos do Projeto, bem como a matriz curricular, metodologia de ensino, critérios de avaliação e perfil do aluno. Tal documento serve de guia para docentes, discentes e gestores, uma vez que expressa a concepção pedagógica do curso, na perspectiva de que esteja alinhado às demandas da sociedade, às exigências do mercado de trabalho como também às Diretrizes Curriculares Nacionais. O PPC é um dos documentos exigidos para realização da avaliação de cursos de graduação sob a responsabilidade do INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Para fins da pesquisa realizada foram apreciados os PPCs dos cursos de Bacharelado em Violoncelo da EM-UFRJ e do IVL/UNIRIO, com o intuito de identificar de que modo a música popular está presente no corpo dos referidos documentos, bem como compreender o espaço que a música popular ocupa nos cursos tradicionais de Bacharelado em Violoncelo

3.2.1.1 Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Violoncelo do IVL/UNIRIO

O PPC referente ao Bacharelado em Música (2007)¹³ do IVL/UNIRIO, elaborado por uma comissão composta por seis docentes e um representante estudantil, abrange os cursos de Bacharelado em Instrumento, Canto, Regência, Composição e MPB. São aqui destacados alguns aspectos do PPC que dizem respeito de modo direto ou indireto à música popular.

Em seu primeiro capítulo, o documento apresenta um histórico e uma justificativa para uma reforma curricular, destacando a necessidade de fomentar a autonomia intelectual dos estudantes, considerando as mudanças socioeconômicas e culturais da sociedade. Segundo o

¹³ <https://www.unirio.br/prograd/ppc-dos-cursos-de-graduacao/PPC2006MsicaBacharelado.pdf>

documento, isto é feito por meio da flexibilização, contextualização e interdisciplinaridade curricular, abrangendo toda a comunidade acadêmica na participação de tomada de decisões. Dessa forma, é possível desenvolver um currículo mais adequado às necessidades formativas dos estudantes e às demandas por novas abordagens, possibilitando assim a integração da formação acadêmica com o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o PPC é uma conquista democrática e coletiva que inclui determinações e princípios estabelecidos de forma consensual.

Ele enfatiza o compromisso do Instituto Villa-Lobos (IVL), unidade de ensino de música da UNIRIO, em oferecer educação de qualidade, abrangendo a maior diversidade possível de manifestações artísticas, com base em políticas de valorização e de defesa de tradições musicais para desenvolver uma sociedade plural e democrática. O PPC destaca que os cursos do IVL ampliaram sua área de atuação e a diversidade de expressões artístico-musicais ao incorporar uma habilitação distinta no curso para o currículo de Música Popular Brasileira. Essa iniciativa possibilitou uma formação mais ampla e diversificada.

É mencionado, através da necessidade de convergência do domínio técnico com o reflexivo, que a tradição do ensino “conservatorial” de música não deve apresentar barreiras para a abertura de novos espaços do conhecimento. Assim, o currículo deve estar sob revisão permanente, adaptando-se às transformações culturais e permitindo um ambiente diversificado com a abordagem de diferentes repertórios, estilos, técnicas e formas de compreensão da música como cultura, lazer, entretenimento ou mercadoria.

A importância dos princípios de identidade e diversidade dos alunos, da contextualização e da flexibilização do currículo, entre outros assuntos, são reafirmados pelo documento, que considera diferentes experiências formativas e criações artísticas em um ambiente de debate e interação. Assim, a diversidade na educação musical ocorre mediante a construção e o reconhecimento de diferentes identidades pessoais e coletivas, bem como pelo convívio e respeito a diferentes manifestações sociais dos alunos.

O texto cita algumas obrigações dos currículos de graduação, como a de viabilizar criação e prática artísticas de qualidade de acordo com as manifestações culturais da sociedade instituídas ou emergentes e em quaisquer espaços semelhantes. Também é destacada a necessidade de ocorrer uma revisão de conteúdos, de formas de ensino e de avaliação, para a superação de um possível adestramento técnico e a possibilidade de procedimentos didáticos reflexivos. Ao abordar a contextualização e transdisciplinaridade, o PPC afirma ser importante

o repensamento do conteúdo do currículo, que por vezes pode afastar o conhecimento acadêmico da realidade social.

Segundo o documento, seria necessário, ainda, tentar romper com a tradição de uma educação centrada em parâmetros eurocêntricos e etnocêntricos, ao adotar, por exemplo, uma disciplina de História da Música voltada à música brasileira de concerto e a outras temáticas que podem incluir música moderna ou contemporânea, por exemplo. Músicas de Tradição Oral no Brasil veio a ser uma disciplina obrigatória, em substituição à anterior, Folclore Musical Brasileiro, a qual se reestruturou também em Introdução à Etnomusicologia, Antropologia da Cultura Brasileira e Introdução à Literatura Oral, disciplinas optativas que devem fundamentar futuras práticas docentes baseadas na diversidade cultural e na reflexão teórica do estudo. A relação do espaço acadêmico com a comunidade externa também é incentivada por atividades complementares, políticas de extensão e Estágio Supervisionado em Música, buscando uma aproximação dos múltiplos espaços musicais.

Segundo o PPC, uma maior flexibilidade curricular, com a incorporação de matérias de caráter temático, promoveria o aprofundamento de conteúdos, conforme a demanda de docentes e discentes, como acontece com as disciplinas de Percepção Musical, Percepção Musical Avançada e Análise Musical Avançada, além de Processos de Musicalização. Essa abordagem proporciona mais liberdade para os alunos se aprofundarem nos conteúdos de seus interesses.

Ademais, o documento explica de que forma as aulas de instrumento ou canto específicas são estruturadas, nesse caso de violoncelo. Há a necessidade de superar práticas autoritárias acadêmicas e conflitantes com a participação social e democrática de todos na construção do processo pedagógico. Dessa forma, o objetivo é analisar pontos a serem aperfeiçoados, criando, assim, um trabalho mútuo e constante entre professor e estudante. A avaliação não se restringe a somente uma prova, mas também considera o processo de aprendizagem e o reconhecimento de experiências dos alunos fora do ambiente acadêmico, tanto de estudos formais quanto informais, reunindo competências anteriores e paralelas aos estudos no curso.

Há também, no documento, exposta a necessidade de assegurar o perfil do profissional desejado, que abrange noções básicas da cultura, das artes, da antropologia e demais conteúdos específicos, para a consistência do conhecimento instrumental, estético e teórico-prático concentrados no desempenho profissional. Nesse sentido, foram constituídos cinco eixos articuladores destinados a proporcionar aos estudantes o domínio geral de múltiplos tópicos presentes na prática artística, além do desenvolvimento de habilidades e competências para

engajar-se na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, para a difusão e o desenvolvimento cultural, para intervir em manifestações musicais existentes ou emergentes e para atuar em diferentes espaços culturais. Quanto às ementas e planejamentos de programas de cursos, o documento aponta a necessidade de uma constante revisão e reflexão, possibilitando aos alunos e professores uma clareza quanto às melhores estratégias didáticas a serem adotadas.

Ademais, é citado ser obrigatório o cumprimento de atividades complementares que incluem, por exemplo, organização e/ou participação em eventos culturais, artísticos e acadêmicos, em espetáculos e em gravações. A disciplina Recital, qualificada como Estágio Curricular Supervisionado e cujo objetivo é o de consolidar a atuação profissional desejada, baseando-se nos diferentes eixos em solo ou conjunto, é obrigatória. Além disso, *feedbacks* por parte dos estudantes quanto as aprendizagens obtidas com os professores se tornam importantes para que os níveis de desempenho artístico-profissional esperados sejam atingidos.

O documento finaliza reafirmando a necessidade de aumento de participação dos professores e dos estudantes na definição do currículo, do PPC como um processo permanente e do reconhecimento do estudante como um futuro profissional com a devida formação multilateral que o prepare adequadamente para os desafios da realidade.

O PPC, muitas vezes, faz alusão à importância da diversidade cultural e da preparação de um profissional da música para atuar em diversos espaços artístico-musicais. O documento aponta em vários trechos a relevância do conhecimento adquirido e das vivências dos alunos externas ao espaço acadêmico, bem como a importância de considerar as necessidades dos alunos na condução do processo pedagógico utilizado pelo professor, além de sua possível influência na revisão constante do PPC.

3.2.1.2 Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Violoncelo da EM-UFRJ

O documento que rege a formação do violoncelista na EM-UFRJ, registra que esta integra o conjunto de habilitações do curso de Bacharelado em Música (2008)¹⁴. O PPC de tal curso, que não registra os responsáveis por sua elaboração, identifica que na época da adoção de seu PPC, o curso de Bacharelado englobava 23 habilitações. O curso tem origem no ano de 1848 e teve muitas mudanças até se tornar o que é atualmente, passando, segundo o documento, por reestruturações que se adequassem às necessidades da sociedade.

¹⁴ <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/distribuicoes/2B084F00-92A4-F79C-1590-9F7EEC46CBA9.html>

Segundo o documento, as disciplinas do curso englobam o estudo de conteúdos abrangentes e contrastantes, contemplando tanto a música clássica-romântica quanto a música brasileira e a cultura contemporânea. O curso também busca promover a cidadania dos alunos, considerando suas identidades, crenças e interpretações, formando um espaço de multiplicidade, diversidade e fragmentação de paradigmas estéticos e conceituais. Além disso, o PPC afirma que disponibiliza uma formação adequada para a atuação profissional em um mercado de trabalho altamente exigente. Desse modo, conforme o texto, cabe aos membros do Corpo Social da Instituição a responsabilidade de aperfeiçoar o curso em questão, demandando, para isso, uma flexibilidade curricular e abertura para novos conteúdos.

Ao contrário de disciplinas comprometidas em oferecer aos alunos a totalidade do saber, o PPC explica que o curso optou por apresentar o que é mais característico de cada habilitação. Esse enfoque abrange também competências e áreas do conhecimento específicas da música, como prática vocal-instrumental, composição e regência. Tal direcionamento possibilita a formação de um profissional apto a atuar em qualquer espaço musical (como universidades, igrejas, associações comunitárias e mídias digitais), dotado de sensibilidade artística e capacidade de reflexão crítica suficientes para ser um agente transformador da realidade. A realização desse projeto pressupõe o contato dos alunos com diversos meios musicais, inclusive populares, considerando seus diferentes contextos sociais e identidades bem como suas próprias experiências culturais.

Os dois módulos/eixos presentes no curso, Núcleo Comum e Módulo Profissionalizante, junto às demais disciplinas de livre escolha e de escolha condicionada, acabam formando o currículo do curso, que necessita também da inclusão de temas como contemporaneidade, brasilidade e diversidade sociocultural.

O projeto também propõe o desenvolvimento dos alunos fora do espaço acadêmico, aproximando-os do mundo de trabalho por meio de atividades de extensão, produções artísticas ou eventos como o Panorama da Música Brasileira Atual e a Retrospectiva da Música Brasileira.

3.2.2 Entrevistas

Para verificar se as propostas presentes nos PPCs do IVL/UNIRIO e da EM-UFRJ estão, de fato, em consonância com o que é praticado nos cursos em questão, e de que modo ocorre a presença da música popular em Bacharelado em Violoncelo, foi necessário entrevistar os coordenadores de curso, bem como os docentes do instrumento.

As entrevistas foram realizadas com base em dois roteiros semiestruturados, um para os coordenadores de Bacharelado em Música, contendo 23 perguntas (Apêndice A) e outro para os professores de violoncelo, contendo 21 questões (Apêndice B).

Foram entrevistados três professores: Hugo Vargas Pilger, que também exerce a função de coordenador de curso, Kayami Satomi Farias – ambos do IVL/UNIRIO – e Jorge Kundert Ranevsky, que também respondeu às perguntas voltadas aos coordenadores na condição de ex-coordenador de graduação do Centro de Letras e Artes (CLA) da UFRJ, uma vez que o atual coordenador do curso de violoncelo lhe delegou tal atividade. Os três docentes assinaram um termo de concordância para que seus nomes pudessem ser apresentados no presente TCC.

3.2.2.1 Entrevistas com coordenadores

As entrevistas com os coordenadores tiveram como objetivo identificar a formação musical dos entrevistados, suas principais atividades como coordenadores, o cumprimento do PPC, no que diz respeito à consideração da bagagem musical do aluno, à preparação do estudante para o mercado de trabalho e às adequações necessárias para melhor atendê-los. Além dessas informações, buscou-se ouvir dos coordenadores se eles consideram como relevante a presença da música popular nos cursos de violoncelo e de que forma ela ocorre.

Ambos com formação em IFES, C1 e C2 afirmaram que os cursos de bacharelados analisados seriam de grande relevância para os estudantes de violoncelo. Eis, por exemplo, a resposta de C2:

Quando o violoncelista tem o foco na carreira de instrumentista mesmo, o curso de bacharelado é melhor direcionado para isso, porque prepara de uma forma melhor. Inclusive, nós temos oito períodos de aulas para o aluno desenvolver repertório, as técnicas necessárias, pra sair um bom violoncelista, entendendo como funciona o violoncelo. [...]. No caso, cada aluno de violoncelo é uma turma específica, então, apesar de ter as ementas no curso, cada um que entra aqui, vamos adaptando de acordo com as necessidades dele. Porque o intuito, na verdade, eu acho que é sempre o aluno se formar sabendo como funciona o instrumento. Se não deu tempo de fazer o repertório todo previsto, mas se ele sabe como funcionam as leis básicas da técnica e da gramática musical, ele vai poder fazer isso depois. (C2, 2024).

Ao longo das entrevistas, os coordenadores, demonstraram preocupação com o mercado de trabalho que os músicos encontrarão ao deixarem a universidade. Eis um comentário de C1:

Essa diversificação que [...] teve de mentalidade, de paradigmas, de até numa preocupação mesmo de atender ao mercado, de atender ao mercado musical, de atender ao mercado à nossa volta, de atender a comunidade à nossa volta. Se está todo

mundo aqui tocando música brasileira, tocando música erudita, tocando música popular, a gente tem que abrir as portas para que todas essas informações entrem e perpassem aqui por dentro. (C1, 2024).

Já C2, mencionou o seguinte:

[...] uma pessoa que chega pra estudar [...] é preciso decodificá-la [...] pra poder ajudar e preparar essa pessoa da melhor forma possível pra ser a mais diversa possível, pra tentar sair no mercado e ser capaz de tocar num casamento, num concerto, num teatro ou num *show* de *rock*. (C2, 2024).

Posteriormente na entrevista, disse também:

[...] “Eu quero só fazer música de fulano de tal”, que era uma música [...] de um compositor muito bom aqui, brasileiro. E eu falei “Olha, acho isso louvável, mas você não pode fazer só isso. Você pode fazer isso numa especialização, depois no mestrado, doutorado. Você vai se especializar dentro daquela música, daquele autor. Mas você tem que, aqui, aprender música em geral, mesmo porque isso vai te ajudar a tocar, inclusive, esse compositor que você está querendo tocar”. É mais ou menos isso. (C2, 2024).

Ambos os coordenadores consideram, de alguma forma, ser necessário preparar os alunos para atuar em qualquer espaço do mercado de trabalho. Além disso, eles também valorizam a identidade cultural e as preferências dos alunos adquiridas fora do ambiente da universidade:

Você começa a perceber trabalhos que são feitos e que têm uma influência muito grande africana, que têm uma influência muito grande francesa, que têm uma influência muito grande belga ou holandesa. [...] todos baseados nessas culturas que as pessoas às vezes recebem, nem sabem que estão recebendo [...]. Então, é essa fusão e essa mescla das coisas é que é importante. Por isso que eu faço uma analogia com a música. É a mesma coisa. A gente recebe todas essas influências e a gente processa essas influências todas e isso sai nas composições. [...] Então, você começa a perceber isso. Isso é muito pujante, isso é muito legal! Isso é uma coisa que dignifica a gente, é uma coisa que o Brasil tem, sabe? A gente recebe essas influências e a gente acaba incorporando elas de alguma forma. (C1, 2024).

C1 então complementou:

[...] a gente tem que levar em consideração que cada ser humano é um indivíduo e ele é a manifestação de tudo aquilo que ele recebeu. [...]. Mas eu digo: a gente deveria ter muito mais movimentos em que as pessoas pudessem se expressar e pudessem evidenciar aquilo que elas têm latente dentro delas. (C1, 2024).

Em outro momento da entrevista, citou também:

Por isso que a gente diz que o aluno e o professor interagem em sala de aula. Sempre tem uma troca. A gente sempre aprende, a gente ensina, mas também aprende. E eu aprendo muito com eles. Então eu acho que eles têm muito a contribuir para o curso nesse sentido. (C1, 2024).

Já o C2, afirmou:

[...] eu acho sempre importante entender qual é a realidade daquela pessoa com quem eu estou trabalhando. [...]. Se começou a estudar violoncelo porque escutou violoncelo no *rock*, é uma estética que talvez seja insuficiente, [...]. Então nesse aspecto é muito importante entender qual é a realidade que ele traz pra mim, se ele costuma ler, se ele costuma escutar, escutar o quê? Quais são as escolhas estéticas dele? É a questão de identidade também, porque como essa pessoa se enxerga, ele provavelmente vai querer se expressar daquela forma também. E, nesse aspecto não tem certo ou errado. [...] Não existe uma bula pronta pra isso, cada pessoa traz uma história que eu acho importante [...]. (C2, 2024).

Em sequência, complementando sua resposta, ele disse:

[...] cada pessoa é uma turma, isso é mais fácil. [...] Talvez você vai ter uma resposta diferente se vier de uma pessoa que dá aula pra um grupo que você vai tirar uma média [...], se tiver 40 pessoas numa turma, é muito mais complicado você tirar essa média. De toda forma, [...] eu preciso é entender o estado que essa pessoa está, qual é a história dessa pessoa, pra que eu possa perceber se tem algum tipo de lacuna que possa ser importante pro desenvolvimento profissional dela e tentar solucionar essa lacuna. [...]. Ele tem que entender que faz parte. Nós somos intérpretes! [...] na música também tem isso, então nós temos que lidar com todo esse tipo de coisa. (C2, 2024).

Ainda tratando sobre esse assunto, C2 explicou:

Nós temos 400 anos, praticamente, de história de técnicas do instrumento que a gente não pode jogar no lixo. [...] Então, resumindo, você pode optar por fazer *rock* depois, mas você tem que entender o violoncelo. Você veio aqui para estudar violoncelo e você tem que entender o violoncelo em todas as suas vertentes possíveis, inclusive o *rock*. (C2, 2024).

Ambos os coordenadores afirmaram a importância de entender e considerar a identidade cultural dos alunos. No entanto, C2 também ressaltou que ela não deve ser utilizada para uma especialização centrada nos seus interesses pessoais, mas sim para compreender de que forma eles percebem e compreendem o estudo do violoncelo.

Os coordenadores demonstraram achar relevantes os critérios do PPC, embora apresentassem atenção para a necessidade de reavaliação constante de seus parâmetros curriculares, como possível identificar no relato de C1:

Sempre considere [o PPC], sim. Porque isso é o norte. A gente tem que ter isso como norte para poder, justamente, atuar e poder, de certa forma, também cobrar os

alunos. Então, eu acho o PPC importante. A gente, de vez em quando, se debruça nisso, porque a gente percebe que alguma coisa pode ser melhorada. [...]. Às vezes, nem sempre a gente consegue, mas o foco principal era sempre esse, era seguir o PPC. (C1, 2024).

A mesma questão também é possível ser observada no ponto de vista de C2:

O importante é os professores estarem com esse foco em oferecer o melhor para os alunos que aqui estiverem, dentro obviamente da lógica já estabelecida pela universidade, pelas diretrizes da universidade, mas sempre, na medida do possível, adequando tudo em prol daquela pessoa que chega na universidade pública, muitas vezes com carências técnicas e musicais que você tem que suprir durante o curso. [...], mas se aquela pessoa também tem vontade de aprender, mesmo que tenha lacunas na sua formação, nós temos que, nesses quatro anos, tentar suprir essas lacunas e tentar equiparar ela com o melhor que nós temos. (C2, 2024).

Posteriormente na entrevista, C2 também afirmou:

[...] nós temos crença na expertise de cada professor. Claro que tem um Projeto Pedagógico que é uma coisa muito mais, digamos assim, estrutural e não traz a individualidade de cada curso. Mas, obviamente, o Projeto Pedagógico está lá! É o que está valendo! [...] O tempo vai mudando e as demandas também mudam, né? (C2, 2024).

Ambos os coordenadores compreendem que o PPC é significativo como um modelo estrutural. No entanto, ressaltaram que ele não deve ser um impedimento para a resolução de situações problemáticas, como possíveis carências dos alunos. Eles entendem que o PPC, quando necessário, pode ser “transgredido” para atender as necessidades do momento.

Podemos compreender que tanto C1 quanto C2, aparentemente, seguem as principais características dos PPCs. Contudo, isso não esclarece por completo se a música popular está de fato suficientemente presente nos cursos.

Enquanto C1 (2024) acredita que a música popular está presente suficientemente na universidade, e que esta tem aberto mais espaço para a presença da música popular, oferecendo suporte aos estudantes de violão, cavaquinho e arranjo, por exemplo, a visão de C2 é diferente. Quando questionado se considerava que a música popular está suficientemente representada no curso, ele respondeu:

Não, não acho não, porque eu vejo isso na carência de conhecimento dos alunos, por exemplo. [...] Aí, eu pergunto: “Você já escutou os cantores da época, sei lá, do início da época do rádio? Vicente Celestino, Dalva de Oliveira...” Eles não conhecem. [...] hoje em dia, por sorte nós temos o YouTube, que você entra, consegue tudo. Spotify, consegue tudo, consegue mostrar pra eles. Porque isso ajuda a percepção de como, do que buscar. Você não vai imitar Vicente Celestino, não é isso! Mas saber o que rolava, o que acontecia, como é a prosódia da pessoa, do ritmo [...]. Quer dizer, tem toda uma

coisa que acontece na música instrumental também, só que na partitura está escrito de uma forma muito mais matemática ali, e depois você tem que se libertar daquilo, porque senão a música fica chata, fica muito maquinal. E é aí que entra o intérprete. Para o intérprete interpretar [...], tem que saber a fonte de onde está vindo aquilo para “interpretar” de uma forma convincente. E que não vire caricatura também. Não adianta você imitar [...]. É fazer parte da sua biblioteca, ter aquele som na sua biblioteca, na sua cabeça. A “rádio cabeça”, que a gente pode chamar. (C2, 2024).

C2 afirmou que a falta de compreensão aprofundada da música popular é um grande problema para os alunos na universidade. Ao discorrer sobre o assunto, C2 argumentou que escutar música é essencial para compreendê-la, uma vez que o cérebro faz associações entre o que escuta e o que toca, em vez de simplesmente imitar. Ele também mencionou que a criação de uma disciplina voltada para a apreciação musical seria extremamente valiosa para suprir essa lacuna. O coordenador foi também questionado sobre qual seria a causa dessa insuficiência da abordagem da música popular nas IES:

A valorização da música brasileira ainda está em processo. Nós estamos construindo isso ainda. Então assim, isso engloba também a música popular, [...]. É nesse sentido, de valorização de repertório nacional [...]. Porque, se for pensar, apesar de ser plausível que a *rádio MEC* foi gravando um monte de coisa, mas às vezes as gravações são tecnicamente sofríveis, então não estimula a pessoa a escutar. Aí pegam um outro compositor que seja contemporâneo de Villa-Lobos, o próprio Shostakovitch, pega as gravações melhores do mundo, é claro que você vai ficar mais instigado a tocar Shostakovitch e não Villa-Lobos [...]. Mas se você pegasse gravações, se fossem sempre gravadas de forma espetacular, aí tem a *Sonata*, de Vieira Brandão, que é linda, a *Suíte Brasileira*, do Bocchino: um negócio espetacular! E que são raramente tocadas aqui. Então eu estou tendo sempre que advogar pela defesa da música brasileira, mas, ao mesmo tempo, achando espaço para o repertório tradicional também entrar, porque também é importante. (C2, 2024).

Posteriormente, ele mencionou como essa situação poderia ser combatida:

Eu acho que é com esse trabalho, [...] de formiguinha mesmo, de valorização da música, não só de concerto, brasileira, mas da música popular, e você entender, você mostrar que a prosódia de Chico Buarque é genial, entendeu? Que você pega uma música como *Sinhá*, do Chico e do João Bosco, e em 30 segundos de música ele conta a história do Brasil inteira. Então, isso faz parte, isso é arte! E aí você começa a trazer a necessidade, que nem aquele livro, *A Necessidade da Arte* [Fischer]. Você começa a sentir a necessidade da arte. (C2, 2024).

C2 considera que a questão da música popular brasileira seja um problema causado pela própria sociedade atual. A desvalorização da música popular a tornaria menos atrativa para o público geral e, portanto, menos “popular”.

3.2.2.2 Entrevistas com professores

As entrevistas com os professores tiveram como objetivo identificar a formação musical dos entrevistados, suas principais atividades como professores, o cumprimento do PPC no que diz respeito à consideração da bagagem musical do aluno, à preparação deles para todo o mercado de trabalho e às adequações necessárias para melhor atendê-los, bem como de que modo suas aulas de violoncelo são estruturadas. Além dessas questões, buscou-se ouvir se professores consideram a presença da música popular nos cursos de violoncelo como relevante e de que forma ela ocorre.

Os três professores entrevistados são egressos do curso de Bacharelado em Violoncelo e o consideram de suma importância para os violoncelistas. Ao ser questionado sobre se achava relevante o curso de Bacharelado em Violoncelo, P1 respondeu:

Sim, porque no curso de Bacharelado em Violoncelo, na verdade, o foco é preparar o aluno para sair da universidade com o repertório básico desenvolvido, bem como entendendo como funciona o violoncelo. Isso vai ajudar ele não só a tocar em qualquer frente de trabalho que ele possa ter na música, bem como o intuito também é ele entender o instrumento de tal forma que possa também dar aulas. (P1, 2024).

P2 respondeu da seguinte maneira ao mesmo assunto:

Sim, acho fundamental. Principalmente porque pelo que eu vejo, os maiores pedagogos do violoncelo no Brasil estão ligados diretamente às universidades. [...]. As universidades detêm o corpo docente mais qualificado. São professores que trabalham em alto nível de *performance*. [...]. E eu acho que, por isso, é extremamente fundamental para o violoncelista profissional fazer um Bacharelado em Violoncelo em alguma instituição federal. (P2, 2024).

O entrevistado P3 posicionou-se da seguinte maneira:

Sem dúvida, é importante sim, porque eu acho que abre outros campos para eles. Algumas orquestras exigem que você tenha diploma, outras não exigem, outra é só a proficiência no instrumento, mas eu acho que é de suma importância, porque aqui dentro você tem uma gama de oferta de disciplinas, que eu acho que ajuda na tua formação. Não só formação do instrumento propriamente dita mas uma cultura mais geral, mais ampla. (P3, 2024).

Os relatos dos professores demonstram preocupação com o mercado de trabalho dos alunos de violoncelo, tema que foi mencionado em diversos momentos das entrevistas.

O entrevistado P1 evidencia sua preocupação com o futuro de seus alunos no mercado de trabalho, tanto com os espaços em que eles vão atuar, quanto com a recepção dos trabalhos pelos futuros profissionais:

Eu sempre falo assim: no momento que a pessoa entra na sala para uma aula, ela tem que sair, por menor que seja, [...] mais independente do que entrou. Então, tem que aprender alguma coisa. O intuito, na verdade, é que o aluno se torne independente o mais rápido possível. [...] é preciso que, saindo da universidade, esse aluno esteja preparado para a “vida real”. (P1, 2024).

Em sequência, ele explicou:

Muitas vezes eu fico alguns meses trabalhando a questão da produção do som, porque quando ele tem o som bem produzido, ele vai poder tocar música barroca, clássica, rococó, romântica, moderna, popular, *rock*, brega, o que ele quiser, porque ele vai ter o som para produzir. (P1, 2024).

Em outro momento da entrevista, P1 ainda complementou:

Então, eu acho que, se você tem que sair de um curso de bacharelado, ou mesmo de licenciatura, como músico, você tem que sair como um músico preparado [...], porque muitas vezes você acha que “Eu não vou querer trabalhar com aquilo”, mas, de repente, aquilo pode ser muito bom. Às vezes, você não gosta porque você não conhece efetivamente aquilo. [...]. Tudo pode acontecer. Então na verdade você não tem que direcionar [...]. Você tem que ser músico, você tem que estar preparado, mesmo porque o mercado de trabalho está cada vez mais, digamos, enxuto. Tem muita gente se formando e poucos postos de trabalho se abrindo. Proporcionalmente a coisa está ficando mais complicada nesse sentido. Então, por isso, você tem que estar bem-preparado. (P1, 2024).

O entrevistado P2, além de tentar preparar os alunos para os requisitos do mercado de trabalho, assim como P1, também busca formar um aluno crítico e independente:

E dentro do bacharelado tem toda uma estrutura que leva o músico a se aprimorar para o mercado de trabalho do bacharel, que é a *performance*. Então, normalmente focando para o mercado mais iminente, que são as orquestras e bandas. No caso do violoncelo, algumas bandas sinfônicas incluem violoncelo. (P2, 2024).

Posteriormente, ele declarou:

[...] eu acho que é necessário, como um aluno de graduação de uma universidade, que ele seja um ser pensante e reflexivo durante toda a sua trajetória, e que isso lhe dê independência para ser um profissional, independente de professor. (P2, 2024).

Em outro momento da entrevista, P2 disse:

Como professor, eu tento abrir um leque de possibilidades o mais amplo possível para que essa pessoa [o aluno] tenha muitas possibilidades quando sair, muita autonomia quando sair. Inclusive isso, né? Quando a gente ensina música – vou citar um exemplo – música barroca... Não quer dizer que [...] eu parto do pressuposto que ela vá fazer música barroca quando virar profissional, mas sim, que, se surgir a oportunidade, ela vai saber agir. E também outra situação, de que ela pode usar elementos daquele estilo, uma vez que são ferramentas adquiridas para tocar aquele estilo, ela pode emprestar determinadas ferramentas para uma música contemporânea, para uma música popular, entende? (P2, 2024).

Em seguida, afirmou:

Eu acredito que aquele aluno, dentro do bacharelado, adquire as mais variadas ferramentas dentro desse leque de possibilidades que, por exemplo, eu, o professor, propicio. Ele vai ter aí uma quantidade boa de ferramentas para levar para a música popular e adaptar a sua própria sensibilidade musical. Ou seja, ferramentas técnico-musicais que podem servir a um propósito técnico-interpretativo na música popular. E eu acredito que sim, essas ferramentas servem e a pessoa pode se considerar preparada. (P2, 2024).

Ainda com relação ao tema do mercado de trabalho, P3 manifestou-se da seguinte forma:

[...] eu acho muito importante que a universidade dialogue um pouco mais com a comunidade, e eu tenho percebido que a gente não faz muito isso, a gente precisa intensificar isso um pouco mais. Esse diálogo com as orquestras, esse diálogo com os movimentos musicais para que os nossos formandos, os nossos egressos, possam visar um pouco mais o mercado de trabalho e ter um pouco mais de apoio até das disciplinas que a gente está criando [...], para que eles possam ter uma formação mais voltada para o mercado musical mesmo. (P3, 2024).

Em seguida, ele explicou:

Eu passo algumas noites em claro pensando no fulano, no beltrano, no ciclano, pensando de que forma eles vão terminar o curso, de que forma eles vão se integrar ao mercado musical. [...]. Hoje o mercado está muito instável na parte musical. Então a minha preocupação é bastante grande no sentido de “Para onde o fulano vai, para onde a ciclana vai, para onde o outro vai”, entende? Então eu tento abrir novas possibilidades para eles. [...] para mim já não é assim, eu não tenho muita preocupação comigo, eu tenho mais preocupação hoje com os meus alunos. (P3, 2024).

Posteriormente, ele mencionou ainda:

Tem muita integração entre os nossos instrumentos, e as áreas do nosso departamento estão muito integradas. Assim como também eu acho que o nosso currículo atende bastante bem a todos os interessados para que eles possam se inserir no mercado de trabalho. (P3, 2024).

Assim, conforme os relatos, os três professores demonstraram que estão atentos ao mercado de trabalho e buscam preparar os alunos para que atuem em todos os espaços musicais possíveis, de modo que não desperdicem nenhuma oportunidade. Além disso, também tentam compreender a opinião dos alunos quanto ao que esperam do mundo da música.

Em termos de bagagem cultural, percebe-se que, embora P1 valorize a formação trazida pelos alunos para a universidade, ele não se baseia unicamente nesse critério. Em vez disso, leva em conta os interesses dos alunos, avaliando se estes se alinham às necessidades de aprimoramento requeridas pelos próprios discentes. Além disso, complementado sua visão sobre o mercado de trabalho, P1 considera fundamental não centralizar os estudos apenas em uma forma de tocar música, mas buscar abranger o maior número possível destas:

[...] como cada aluno é uma turma, eu tento compreender qual é a realidade desse aluno. Então, por exemplo, eu pergunto se ele costuma ler, se ele frequenta museus, se assiste filmes, que tipo de filmes que assiste, que tipo de música ele escuta, se escuta música. [...]. Que a arte, na verdade, tem um papel social muito importante, que é refletir exatamente o que a sociedade pensa e sente. (P1, 2024).

Em outro momento, P1 citou:

Dependendo do ambiente familiar [...] cujos pais, por exemplo, escutam *rock'n'roll* o tempo inteiro, ele vai chegar na universidade, muitas vezes, com uma biblioteca muito específica de música. [...]. E, aí, é meu papel fazer com que ele tenha outras fontes também. Mas, certamente, aquilo vai influenciar na forma que ele vai tocar. Isso é inevitável. [...]. Eu acho que a música de um povo acaba refletindo nas composições, e a própria língua influencia os compositores. O ritmo que cada língua tem, por exemplo. (P1, 2024).

Em sequência, esclareceu:

Então, eu não posso também [permitir] que ele [...] vá definir tudo, todo o repertório dele, se esse repertório que ele está definindo macula, digamos, um pouco o trajeto que eu acho que deva ser bom para ele, para ele sair mais preparado. (P1, 2024).

P1 complementou:

[...], sempre falo assim: o ideal é que cada aluno seja um intérprete, ele tem que tomar as decisões dele. Mas, quando a decisão me parece equivocada, eu proponho: “Vamos pensar juntos. O que esse trecho dessa música te remete?”. Às vezes pode remeter uma coisa completamente equivocada mesmo. [...]. Quando a pessoa tocou eu pergunto: “O que você achou?” – para ele fazer uma autoanálise, que também é muito importante. [...] o diálogo tem que ser aberto. Eu sou um pouco contra “Não! Faça isso que eu estou te falando e ponto final”, de forma alguma. (P1, 2024).

Posteriormente, afirmou:

Tudo que vem, vem. Mas o nosso papel também é abrir janelas para as outras coisas que acontecem. Então, por exemplo, hoje em dia nós temos muitos alunos que vêm de projetos sociais que, muitas vezes, nas suas casas não se escuta música. Ou, então, tem casos de pessoas que só escutam música evangélica, outros só escutam [...] um *funk*. Ok, tudo isso é importante, são músicas que vão entrando na sua biblioteca também. Mas, se você vai tocar, por exemplo, um chorinho, você tem que saber o que é um chorinho. Então, não adianta você saber todo o repertório do Led Zeppelin e não saber o que é um chorinho. (P1, 2024).

Em seguida, disse:

Não perca a chance de escutar música, [...] escutar outros estilos também. [...]. Então, acho que o papel da gente na universidade também é ficar chamando a atenção para isso. E se o aluno escolheu o violoncelo, tem que ter um motivo para isso. Porque, se ele só quer *rock* pesado, então você tenta ir puxando... “Vamos escutar um *Yesterday*, ou então o *Eleanor Rigby* dos *Beatles*, que tem uma pegada do cello legal lá”. (P1, 2024).

Em outro momento da entrevista, P1 pontuou:

Vou falar de um fenômeno que acontece muito aqui no Rio, por exemplo: o *funk*. Tem *funk* que você se assusta quando escuta, mas tem outros que fica... Mas mesmo você se assustando com a letra, muitas vezes a batida que tem ali é interessante. É um movimento que aconteceu mesmo... Tenha sido por influência norte-americana, isso não importa, foi regurgitado aqui de outra forma, mas eu preciso entender qual é a realidade dessa pessoa que está vivendo lá. Porque essa música faz parte da vida dessa pessoa que está querendo tocar cello. Então, isso pode trazer consequências, inclusive boas, para a *performance* dela. É uma característica que ela tem, uma biblioteca, é uma ala da biblioteca *plus* que ela pode ter, se eae desenvolver as outras também, entendeu? (P1, 2024).

Sobre o assunto, depois afirmou:

Então, cada um tem um perfil que tem que ser valorizado. Você não pode abafar aquela coisa latente. Se o cara tem uma pegada de *rock'n'roll*, e realmente tem essa pegada, eu tenho que, na verdade, mostrar os outros repertórios para ele ter consciência que isso [...] vai desenvolver a técnica para tocar bem, inclusive o *rock'n'roll* que ele vai querer. [...]. Não pode ser abafado, mas o nosso papel é ampliar todas essas coisas. (P1, 2024).

P2 também tenta entender o contexto em que o aluno está inserido e o que ele espera para a sua carreira. A bagagem pessoal do aluno acaba sendo relevante para os conteúdos que ele domina e, de acordo com o professor, essa conexão deveria ser incentivada:

[...] eu faço um pequeno exercício, até lúdico, deixando livre o que ele pensa sobre o futuro dele ou dela como violoncelista. E quase sempre eu coloco isso como um sonho, assim, ilimitado, como um mundo de infinitas possibilidades, sem nenhuma limitação: o que a pessoa [o aluno] gostaria de fazer como violoncelista. [...]. Alguns falam que gostariam de ser solistas, alguns gostariam de viver tocando música de câmara, outros que gostariam de tocar em orquestra, alguns que gostariam de fazer tudo isso e ainda dar aula em universidade. [...]. E quando eu pego esse desejo, eu parto dele para entender qual a velocidade que a gente deveria imprimir para chegar lá, baseado de onde ele está, no ponto de partida, até esse ponto de chegada, sem necessariamente criar a expectativa de que a gente vai decidir o ponto final no início do curso. Mas é claro que é importante que se caminhe muito nessa jornada para que ele esteja mais perto do objetivo final, ao final do curso. Então, baseado nisso, eu costumo deixar um certo repertório pré-orientado, onde a gente faz o que eu apelido carinhosamente de *wishlist*, ou seja, a gente faz uma lista de desejos, qual repertório que o aluno deveria tocar. (P2, 2024).

Posteriormente, mencionou:

Eu acho que, normalmente, ela [a música popular] não é imposta. Eu raramente, vamos dizer assim, negocio com um aluno alguma alteração no repertório que ele está estudando para incluir música popular, mas eu tenho um profundo respeito quando o interesse é legítimo do aluno e ele me pergunta sobre o que gostaria de incluir. (P2, 2024).

Depois, P2 afirmou:

Então, normalmente, de uma maneira subjetiva, a gente guarda esse pedido, às vezes, para depois ou para um outro momento. Mas eu diria que a gente sempre atende! Talvez retarde um pouco o momento de atender aquele pedido, mas sempre chega a hora. (P2, 2024).

Em outro momento, disse:

Não raramente, por exemplo, a gente entende que aquele aluno de violoncelo, ele tem uma formação musical muito mais ampla do que aquele repertório de violoncelo. E, normalmente, a formação primária dele não é na música erudita. Como, por exemplo, tem alguns alunos que passaram a maior parte do tempo escutando samba. Tem alguns alunos que passaram a maior parte do tempo da vida deles escutando música *pop*. Entende? E isso traz uma bagagem para esses alunos. (P2, 2024).

P2 afirmou, em outro momento da entrevista:

Então, dentro disso, é o que eu te digo. Por exemplo, dentro do universo do que é a música popular carioca, a gente vai encontrar o *funk*, vai encontrar a MPB, vai encontrar a bossa nova, vai encontrar o samba, o pagode. Vai encontrar diversos estilos e gêneros dentro de uma cidade. Como a pesquisa se trata disso, eu acredito que tem vários estilos e gêneros que eles conhecem muito antes de chegar na faculdade e que têm o imaginário com maior facilidade. E, às vezes, a música romântica alemã está muito distante disso. Mas eu gosto muito de pensar que cada estilo tem o seu próprio “*swing*” e que por trás de cada artista, assim, cada violoncelista, vai ter algum

estilo que a pessoa tenha maior familiaridade e que, inclusive, desempenhe com uma certa fluidez que não necessariamente passa pelo campo intelectual [...]. (P2, 2024).

Em sequência, complementou:

Então, eu entendo que o aluno também vai ter questões muito parecidas: dependendo de onde ele foi criado, de que música os pais ouviam. E não é raro encontrar músicos, alunos de violoncelo, que tenham parentes que toquem música popular, que sejam, às vezes, músicos da cena da música popular. Enfim, eu vejo um local onde eles se sentem à vontade, naturalmente à vontade, e que, como eu falei, não necessariamente passa pelo lado intelectual a abordagem. Vamos dizer assim que eles sabem “*swingar*”, entre parênteses, determinado tipo de música e parece muito natural simplesmente porque eles têm aquilo no ouvido e no imaginário deles. Então, aquilo dali passa. Acho importante a pessoa ter uma música com uma conexão afetiva profunda, que ela sinta como história dela própria, vamos dizer assim, uma particularidade da própria trajetória dela, de vida ou de ancestralidade, e que ela consiga trazer isso. E eu acho isso importante. (P2, 2024).

Assim como os demais professores entrevistados, P3 ressalta que sempre é importante valorizar a bagagem do aluno, seja ela relacionada à música popular, ou à música de concerto. Essa valorização também contribui para a flexibilização do currículo, aspecto considerado relevante por todos os professores:

Bom, eu vejo nos alunos quais são as intenções que eles têm e o que eles pretendem com a música. [...] Quando o aluno tem mais vontade, por exemplo, de fazer um período Barroco, eu tenho estudos mais específicos para essa área, compositores mais específicos dessa própria área, entende? Então, eu trabalho muito nesse sentido com eles. (P3, 2024).

Ele então complementou:

Nós trabalhamos, de acordo com o aluno, trabalhos dos mais variados períodos. Já passei obras de Edu Lobo, já passei obras de Hermeto Pascoal, para aluno que está fazendo improvisação, que quer trabalhar só nessa área. Então, a gente já vai guinando, e para quem quer fazer música erudita somente, a gente passa várias obras. O que não falta para nós, violoncelistas, é repertório. (P3, 2024).

Posteriormente, explicou:

Depende da necessidade do aluno e do que ele pretende fazer ou o que ele vai fazer. [...] Então, isso pode ser na música popular, como pode ser na música erudita, depende. Então, assim, a frequência eu não posso te precisar muito, mas eu sei que a gente trabalha durante o semestre as duas coisas de acordo com a necessidade. (P3, 2024).

P3 também afirmou:

[...] a gente dialoga muito com o aluno, não é uma coisa que eu impere, não tem que fazer desse jeito. Inclusive, eu nunca dei nenhuma obra para eles impondo um dedilhado. Eu digo: “Olha, eu só tenho essa versão” [...]. eu mando alguma coisa com o dedilhado e eu peço para que eles analisem se eles vão manter aquele dedilhado e se vão manter, por que que vão manter. Porque eu, quando faço um dedilhado, o meu dedilhado tem lógica. (P3, 2024).

Em outro momento, disse:

Mas acontece que todos eles chegam aqui na universidade muito preocupados em se inserir dentro do sistema da universidade e acabam esquecendo um pouco toda aquela bagagem cultural que eles têm. Eles, sem querer, isso não é uma coisa elaborada, mas é uma coisa que, por terem que trabalhar com Brahms, com Bach, com Beethoven, com Mozart, com Haydn, com Vivaldi, eles acabam anulando isso um pouco. Eles mesmos esquecem que têm isso. E, aí, quando pegam uma música brasileira, às vezes eles deveriam trazer essa bagagem, colocar essa bagagem na interpretação deles, esquecem isso. Então eu acho que a minha obrigação é chamar isso, é trazer isso à tona. (P3, 2024).

Ele então continuou:

[...] agora, no século XXI, a gente não pode deixar de trazer as nossas influências, que são boas e são ruins também. Tem influências bastante ruins à nossa volta, infelizmente, e as pessoas que são muito suscetíveis, ou pegam com muita facilidade, acabam se influenciando um pouco por isso. [...]. Você não pode desfigurar o Bach, você não pode fazer um Bach como você quer ou como você gostaria de forma louca. Você tem que respeitar a estrutura, mas você pode inserir ali algumas células, alguns pensamentos, algumas coisas suas, modernas, que possam demonstrar que você está tocando uma obra barroca, mas que tem a sua identidade, mas que tem a sua personalidade lá. (P3, 2024).

Então P3 completou:

Eu acho que todos eles quando entram aqui, eles também querem se relacionar com a música erudita. Por não terem feito isso, eles querem ter isso. Então, assim, eu acho que é uma via de mão dupla. Ele entra aqui com os conhecimentos que têm de fora, de alguns instrumentos que ele tenha feito, chega e quer lidar com esse instrumento. [...] eu acho que o *spot* vai depender de cada aluno, mas eu não tive até hoje nenhum aluno que quisesse só fazer música popular na universidade. Esse aluno não é de bacharelado. Esse aluno, quando ele procura pra isso, é de licenciatura. (P3, 2024).

Os professores discutem também a pertinência da remodelação curricular de acordo com as necessidades. Em relação a isso, P1 explicou:

Eu vou até mais longe. Por exemplo, existe uma ementa dentro do curso, e essa ementa é para eu me basear somente. Eu até presto atenção, de certa forma, na ementa, mas aquilo tem que ser constantemente “transgredido”, porque se um aluno não tem a

possibilidade de fazer aquele repertório que está sugerido naquele semestre, eu tenho que adaptar o repertório para ele. Ou se um aluno já chega além daquele que está proposto no primeiro semestre, por que não já avançar nos outros semestres? (P1, 2024).

Já P2, disse:

Agora, isso, só pra esclarecer, está dentro de um ponto que eu diria que de extrema confiança do que está descrito no Plano Político Pedagógico da graduação em música daqui, assim como também a orientação e aquilo que eu converso com os meus colegas, principalmente da área de cordas, de piano e cordas, sobre a atuação e sobre o que é requerido. [...]. Então, esse diálogo, pra mim, ele é constante nos corredores da universidade. Enfim, seja em momentos informais, seja em momentos formais de reunião, nesses espaços, eu vejo que sempre é discutido e, de certa forma, mais profundo do que, provavelmente, está escrito no “Plano Diretor”. (P2, 2024).

P3 mencionou:

[...] algumas coisas a universidade amarra a gente um pouco. Então assim, você não pode terminar o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto ano se você não tem determinados concertos, que esses concertos são conhecidos e são concertos que tecnicamente abrem as portas para você fazer outros repertórios. Então não tem como fugir muito disso, mas a gente pode, às vezes, conversar no departamento, numa reunião ou numa banca. Você convencer de que você fez a mudança de um repertório para outro, ou de uma obra para outra para facilitar a vida do aluno no sentido de que ele vai ter condições de fazer melhor aquele repertório do que aquele outro. [...] não estou dizendo que estou facilitando, estou dizendo que estou adequando o repertório às possibilidades do aluno em questão. (P3, 2024).

Posteriormente, disse também:

Se o aluno manifestar esse interesse [de tocar música popular], ele vai receber mais material para isso. Mas como nossa grade curricular ainda não dá direito ao aluno só trabalhar esse repertório, então ele não pode fazer isso 100%. Mas ele tem, através de mim, uma possibilidade de fazer bastante coisa nessa área. (P3, 2024).

Esses trechos mostram que os professores buscam sempre se adequar às necessidades e possibilidades dos alunos, mesmo que, para isso, eles não sigam restritamente o que está presente no PPC em questão. Isto, ao mesmo tempo, se enquadra como a flexibilização curricular requerida pelo próprio documento.

De acordo com os relatos, os três professores seguem os principais tópicos relativos à música popular de seus respectivos PPCs. Contudo, isso não esclarece totalmente a questão da presença da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo. Todos os três consideraram a importância da música popular, principalmente a brasileira, e de que forma eles tentam trabalhá-la no curso.

P1 (2024) enfatizou como é necessário fazer e conhecer a música brasileira, seja a música popular em si, seja a música de concerto que se utiliza de aspectos populares, citando composições como *Modinha e Baião* de Radamés Gnattali [1906-1988], *Ponteando* de Ernani Aguiar [1950], *Cenas Cariocas* de Guerra Vicente [1907-1976], *Três Peças* de Guerra-Peixe [1914-1993], *Ponteio e Dança* de Camargo Guarnieri [1907-1993] e *Violoncelo Choroso* de Leandro Braga [1955]. Além disso, ele mencionou utilizar com os alunos estilos como samba, choro e modinha e que trabalhar o contexto de tais repertórios ajuda a compreendê-los melhor, além de formar uma biblioteca de sons que poderia ser utilizada em futuras peças.

De forma semelhante, P2 (2024) declara que, sendo brasileiro, é importante trabalhar com a música brasileira e, por isso, ele sempre busca privilegiar a riqueza cultural da música popular brasileira, sem desconsiderar a importância da música estrangeira. P2 também mencionou a importância de trabalhar todos os períodos musicais e de compreender o “*swing*” de cada compositor, que seria sua maneira particular de trabalhar a música, bem como a forma de interpretar o que não está escrito na partitura. Ele relatou que o chorinho é o gênero musical mais trabalhado nas aulas, seguido pelo baião, tanto por opção dele mesmo quanto dos alunos, abrangendo compositores como Chiquinha Gonzaga [1847-1935], Ernesto Nazaré [1863-1934] e Luiz Gonzaga [1912-1989]. Quanto às práticas em conjunto, ele privilegia a bossa-nova, que seria um gênero favorável ao violoncelo, seja por sua natural bagagem erudita, seja pela característica melancólica que se encaixa no som do instrumento.

P3 (2024) afirmou que trabalha bastante com o choro, a bossa-nova e compositores como Pixinguinha [1897-1973] e Noel Rosa [1910-1937]. Ele busca trabalhar com a desenvoltura, destreza e o conhecimento harmônico de cada tonalidade, tratando também de células para improviso, caso o aluno apresente dificuldades de assimilar a malemolência na música, aspecto que considera importante ser desenvolvido. Como os demais professores, P3 acredita ser fundamental trabalhar com o maior número possível de vertentes musicais, tanto eruditas quanto populares.

Apesar de os três professores afirmarem trabalhar com a música popular, tanto nas turmas de violoncelo, quanto em outras áreas de atuação, P1 e P2 entendem que a música popular ainda não está suficientemente presente nos cursos de Bacharelado em Violoncelo. P1 disse:

Eu acho que não. [...] Pode ser que eu esteja errado pensando dessa forma, mas é o que eu acredito. Mas o fato de ter alunos que chegam sem nunca ter escutado a MPB, por exemplo... Eu fui criado escutando [...] Francis Hime, Chico Buarque, Tom Jobim, mas as novas gerações, não. Tem gente que não sabe quem é Chico Buarque. Não sabe

quem é Tom Jobim. [...]. A realidade, hoje em dia, é que, obviamente, eles estão conhecendo os cantores que são famosos hoje. Nem todo mundo que é famoso hoje é digno de ser tomado como referência. Então, assim, eu vejo, pelos próprios alunos, a importância do professor ir mostrando isso. Inclusive, às vezes, eu não perco a chance, por exemplo, de tentar falar alguma coisa, sei lá... Às vezes, em uma aula descamba para falar um pouco de história do Brasil. (P1, 2024).

Já P2, respondeu:

Não, eu não acredito que esteja suficientemente. Principalmente nisso, se um aluno, quiser sair com essa formação do músico popular. [...]. Não que necessariamente qualquer bacharel do Curso de Violoncelo saia preparado pra atuar na música popular. Mas, eu também entendo que ele sai com um ótimo ponto de partida pra ir pra música popular, porque aqui ele vai aprender harmonia, ele vai aprender percepção e eu acho que essas duas são ferramentas das mais importantes pra execução e ele vai ter capacidade técnico-musical de tocar aquilo. Agora, com relação ao “*swing*” e às escolhas, eu acho que é uma bagagem que terá que ser acumulada depois ou paralelamente ao curso. Ele não necessariamente sai com esse tipo de informação altamente específica debaixo do braço, por assim se dizer. (P2, 2024).

Ao ser questionado sobre quais os aspectos da música popular deveriam ser mais trabalhados, P1 (2024) mencionou a agógica – e sua presença mesmo em um ritmo bem definido – e a polirritmia como aspectos fundamentais. Além disso, destaca a importância de abordar as características de cada estilo e peça do repertório popular. Perguntado sobre o que ele, como professor, gostaria de colaborar com o ensino da música popular na instituição em que atua, respondeu que deseja que seus alunos entendam a importância de ouvir música brasileira, pois o contato lhes permitiria compreender melhor seus aspectos e suas características.

Relativo ao mesmo assunto, P2 (2024) analisa que o curso possibilita ao aluno a atuação na música popular, mas somente em níveis básicos e reforça a importância de trabalhar a flexibilidade ou o “*swing*” da música. Menciona, ainda, a possibilidade de artifícios musicais diversos, seja no ritmo, na articulação, na melodia ou na harmonia. Nesse caso, a liberdade de reinterpretar o que está escrito, além da capacidade de improvisar, seriam questões fundamentais na música popular. P2 gostaria de contribuir para que os alunos dominassem mais os aspectos de liberdade de interpretação, como a agógica, a compreensão de campo harmônico e de tensões e a leitura de cifras. O uso de imitação de instrumentos percussivos e demais técnicas estendidas, como *chop* e *ghost notes*, também são assuntos que poderiam ser abordados no curso.

P3 (2024), apesar de avaliar como suficiente a presença da música popular na universidade em que atua, não descartaria a possibilidade de estimulá-la mais ainda por meio de integração de diferentes departamentos de música, formando assim aulas interdisciplinares.

Os professores que consideraram insuficiente a presença da música popular nas universidades foram questionados acerca das causas para tal e de que forma isto poderia ser solucionado. P1 fez as seguintes pontuações:

Eu acho assim: [...] nós estamos num processo de descoberta da música brasileira, e isso não é só dos alunos, eu falo dos professores, dos pesquisadores. E é isso que me faz até, digamos assim, reconhecer Villa-Lobos como um grande músico, que ele foi capaz de lutar pela música brasileira num momento bastante hostil para isso [...]. Para se ter uma ideia, Donga falava que se fosse pego com um violão na rua, ele era preso, ficava 24 horas em cana, porque simplesmente estava com um violão na mão, que era considerado um instrumento de capadócio, de vagabundo, etc. Isso foi há 100 anos atrás. Isso é assustador, se for pensar. Então, assim, depois de Villa-Lobos, a música brasileira começou a fazer parte das salas de concerto, mas ainda não faz parte o suficiente. [...]. Outra coisa: talvez os meios de comunicação. Antigamente, a gente tinha uma música, uma rádio aqui, por exemplo, de música popular brasileira, *MPB FM*, [...]. Hoje em dia [...] é mais *pop* do que *MPB*, digamos assim. Então eu acho que isso é um problema, porque a gente deveria ter a possibilidade de escolher e escutar a música, até para saber o que está acontecendo. [...]. E é aquela história, a internet tem tudo, sim, mas tem um algoritmo que, às vezes, bloqueia você a chegar nesses lugares. Então é muito chato, porque quando você coloca na rádio, você está lá com as antenas abertas e vai recebendo as coisas. [...] Então, eu acho que é um problema mais amplo, que extrapola, digamos, o ambiente universitário. E, obviamente, muitos dos professores que chegam já estão tendo essa carência na própria educação. Já não estão tendo mais acesso. Eu fico preocupado com as próximas gerações de professores, [...]. Daqui a 20 anos, essa juventude agora que está sendo exposta a essa nova estética que nós estamos escutando na rádio... O que vai ser da arte no Brasil daqui a 20 anos? Uma pessoa que não escuta mais Pixinguinha, que não escuta mais Tom Jobim, não reconhece mais isso como sendo seu: é preocupante. Não que a música não deva se transformar. Ela se transforma, é fato isso. Mas tem que saber para onde a gente está indo. Às vezes é meio preocupante. Espero estar errado. (P1, 2024)

Em seguida, respondeu como essa questão poderia ser combatida:

Então, juntar as pessoas – a “velha guarda” da música brasileira com os novos que estão fazendo *MPB*, *Arranjo*, *Bacharelado em Música*, *Licenciatura* – talvez seja um exemplo de iniciativa que pode funcionar. Agora, outra coisa é que os professores tenham essa consciência da importância de inculcar nos alunos a necessidade de escutar a música brasileira e de tocar ela. Se a gente não toca a música brasileira, o que vai ser, inclusive, dos compositores brasileiros? Então, eu acho que isso vem um pouco da consciência dos professores. E é uma coisa de exemplo também. Eu acho que quando começa a acontecer aqui, as coisas vão se espalhando. Eu acredito um pouco nisso. Existe muito essa coisa de decolonização, que é pertinente. Ao mesmo tempo, a gente tem que fazer isso sem virar as costas, digamos, para a história que a gente já teve até agora. O próprio Villa-Lobos foi Villa-Lobos porque ele também teve uma herança na música europeia. Então, tudo é como você recebe, como você regurgita isso. O próprio violoncelo é um instrumento europeu. O violão, se for pensar, é um instrumento também que não é brasileiro. [...]. Nós temos que saber valorizar as coisas que nós temos aqui, sim. Então, isso diz respeito, inclusive, à nossa culinária, à nossa dança. (P1, 2024).

P1 considera que a base do problema não está na instituição em si, mas na sociedade atual, que cada vez tem menos oportunidade de escolher o que vai consumir e produzir,

recebendo a música que lhe é imposta. Portanto, a solução do problema não está somente a cargo da universidade.

P2 opinou da seguinte forma:

Eu entendo que o próprio Teste de Habilidade Específica já norteia a pessoa para a música erudita. Mas nada impediria de uma pessoa que não gosta de música erudita estudar a ponto de passar fazendo um vestibular que está direcionando subjetivamente para a música erudita e ela chegar e dizer “Não, mas eu não quero me conectar com esse tipo de música, eu não gosto”. (P2, 2024).

Ele então prosseguiu:

E aí eu acho que um dia que esse momento chegar, ainda não chegou, eu acho que vai ser um ponto de repensar, enfim, tudo que é visto na faculdade. Com relação, obviamente, logo de cara com o orientador. E todo professor é um orientador! Porque a gente trabalha um a um no curso de graduação de música. Então, quando eu falo sobre isso, eu quero dizer que aí caberia uma conversa. Vamos dizer assim, onde talvez os cursos abertos de música popular, onde é aceito não pelo instrumento. As graduações em Música Popular, como tem em muitas universidades. Um curso de Música Popular não atrelado a um instrumento, mas sim ao estilo de música popular, seria o local mais apropriado para essa pessoa cursar. Ou seja, eu entenderia como que foi um erro de endereçamento. A pessoa achou que era o curso de violoncelo, porque ela toca o violoncelo, mas talvez o curso mais indicado para ela seria o curso de Música Popular. (P2, 2024).

Em outro momento da entrevista, P2 disse:

Se você compara toda a tradição de ensino de música com mais de 500 anos de existência, até anterior ao violoncelo, a existência do violoncelo nos cursos, que antes não eram de graduação, eram *conservatoriais*, então, assim, eu posso dizer que [...] eu cheguei bem no finalzinho do filme para poder opinar sobre isso ou para poder entender, ter um entendimento geral. Mas eu diria que o violoncelo é um instrumento que está intrinsecamente ligado à produção da música orquestral. Enfim, desde o período Barroco que praticamente toda música orquestral vai ter violoncelo na sua composição, seja como só um elemento do grupo de cordas, seja como um solista também. [...]. E aí isso se amplia na tradição. Então a gente tem mais de 500 anos de repertório e de tradição de ensino e que, se você for resumir em quatro anos de graduação, digamos assim, sobraria pouco espaço para a música popular. [...] Então, assim, eu acho que por causa disso, e comparando, assim, grande parte da atuação do violoncelista no mercado de trabalho, por isso que o violoncelo popular não é tido, assim, como uma obrigatoriedade de ensino. Mas eu também diria que anteriormente, tem essa questão, eu acho que é uma que deve ser levada em consideração: que o repertório é enorme e que, digamos assim, a pessoa tendo contato com todos esses elementos da história da música dos últimos 500 anos, ela estaria minimamente apta a, se ela quiser explorar as sonoridades da música popular, ela vai ter as ferramentas básicas para isso. [...]. Ela tem também essa questão de que, olhando assim no mercado de trabalho, o que provavelmente essa pessoa, que eu entendo que o bacharel vai atuar numa orquestra, vai atuar numa banda sinfônica ou vai atuar como concertista, recitalista, que grande parte do repertório desse mercado onde ela vai trabalhar vai estar mais ligado a esses estilos musicais mais eruditos. E a música popular, nesse caso, como sendo um extra que a pessoa pode exercer. E aí eu acho

importante salientar isso, que tem esses aspectos e tem também o próprio lado da bagagem que o professor trouxe. (P2, 2024).

Em sequência, afirmou:

Eu acho que dentro da universidade, o primeiro ponto [...] tem a ver com a pesquisa. Ou seja, de se exercer música popular, inclusive de trazer músicos populares, se é que o termo existe, músicos que vivam da música popular, que toquem instrumentos populares, e que sejam reconhecidos, têm um prestígio nessa área, pra atuar dentro da academia, pra daí se exercer [o ensino]. [...]. E quantos métodos de escala existem pra violoncelo [...] que adaptem a linguagem da música popular brasileira? Eu acho que não existe ainda. Ou se existe, tem-se pouco acesso e, por ter-se pouco acesso, não se tem esse conhecimento. [...]. Para a música popular, eu acho que o ensino ainda é muito intuitivo e pouco acadêmico. Por isso que teria uma certa resistência! Então, à medida que materiais didático-pedagógicos sejam forjados, ou dentro da academia, ou paralelamente à academia, eles podem ser incorporados à ela pra que os músicos tenham acesso. (P2, 2024).

P2 considera que, embora seja importante trabalhar e conhecer a música popular brasileira, o curso de Bacharelado em Violoncelo não deveria ser centrado na atuação voltada para a música popular. Considerando toda a história do violoncelo, fortemente ligada à música de concerto, é natural que o curso tenha uma base mais focada nesta categoria de música do que na popular. Além disso, na visão de P2, a música de concerto seria o principal foco do mercado de trabalho para o violoncelista. Ele defende que um curso de Música Popular seria o espaço ideal para um violoncelista que deseja atuar principalmente no campo da música popular. Ao mesmo tempo, sugere que uma pesquisa aprofundada do violoncelo e da música popular e a aceitação do seu caráter intuitivo nos espaços acadêmicos poderiam colaborar para a sua presença no curso.

P2 (2024) afirmou que há séculos de história da tradicional música europeia, que acaba tendo uma quantidade muito maior de conteúdo que a música popular. Portanto, apesar da forte atuação dos alunos no contexto popular, esperar que ela fosse abordada de forma igual à música de concerto não é algo que faça sentido em um curso que tem como objetivo principal tratar do violoncelo em toda sua atuação. Se ambos os lados fossem tratados em frequência e profundidade equilibradas, a abordagem seria no mínimo desproporcional. Desta forma, todos os três professores evidenciaram que o curso de Bacharelado em Violoncelo não seria o local ideal para uma abordagem centrada principalmente na música popular, como seria no caso de um mestrado, doutorado, curso de MPB ou curso de Licenciatura.

P2 (2024) citou ainda que o mercado de trabalho raramente requer no edital a execução de uma música popular em provas para a adesão em, por exemplo, uma orquestra, além de que

o próprio Teste de Habilidade Específica (THE) já norteia os alunos para a música de concerto. Neste sentido, tais informações apoiam o ponto de vista de P1 (2024) no que diz à existência de um problema que extrapola o espaço acadêmico. A própria forma que a sociedade se relaciona com a música e com a influência da música estrangeira, tanto antiga quanto atual, causam uma desvalorização cultural da música popular brasileira.

3.2.3 Questionários

O terceiro procedimento adotado na realização do objetivo geral deste trabalho – compreender de que forma a música popular está presente nos cursos de Bacharelado em Violoncelo oferecidos pelas IFES – consiste na aplicação de questionários especificamente elaborados para os alunos e egressos dos cursos.

O ponto de vista dos alunos e egressos, distinto do ponto de vista dos responsáveis pelo ensino e pela gestão do curso, é fundamental para confrontar as proposições dos projetos e a sua real aplicação nos cursos.

O questionário, especialmente elaborado para este propósito, apresentava 26 perguntas voltadas para os alunos (Apêndice C) e 27 para os egressos (Apêndice D), no formato de múltipla escolha ou de resposta livre. O objetivo específico do questionário era o de identificar as trajetórias musicais e as atuações dos alunos e dos egressos em ambiente interno ou externo às universidades, bem como suas relações com a música popular e suas percepções da presença dela nos cursos de Bacharelado em Violoncelo.

Portanto, o objetivo específico da aplicação do questionário contempla dois aspectos: um mais objetivo, relativo à frequência da música popular nas aulas do curso, e outro mais subjetivo, relativo à percepção dos participantes sobre a profundidade com que a música é tratada nas aulas.

No total, dez pessoas responderam ao questionário, quatro alunos e seis egressos, entre os meses de dezembro de 2024 e janeiro de 2025. O contato com os participantes foi estabelecido ou de forma direta, ou por intermédio de um colaborador.

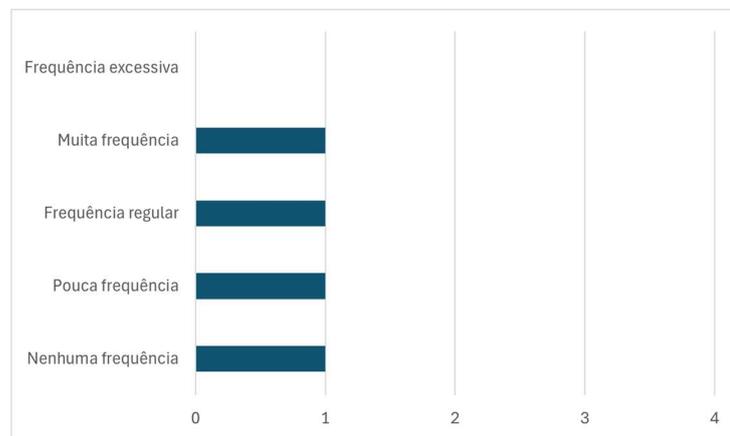
3.2.3.1 Questionários com alunos

Dos quatro respondentes, três são alunos no IVL/UNIRIO e um é aluno da EM-UFRJ. Atualmente, dois deles cursam o sétimo período e os demais cursam o segundo e o quarto

períodos. Todos iniciaram os seus estudos musicais do violoncelo por meio da música “clássica”, mas somente um deles teve acesso à música popular no início de seus estudos musicais. Atualmente, os quatro participantes atuam profissionalmente como violoncelistas. No entanto, apenas dois atuam no mercado de trabalho executando tanto a música de concerto quanto a popular, incluindo gêneros como *pop* e *funk*. Quanto aos outros dois, um executa exclusivamente música de concerto, enquanto o outro dedica-se somente à música popular e gospel. Além disso, dois lecionam violoncelo: ambos trabalhando com a música de concerto, mas apenas um deles aborda também a música popular em suas aulas.

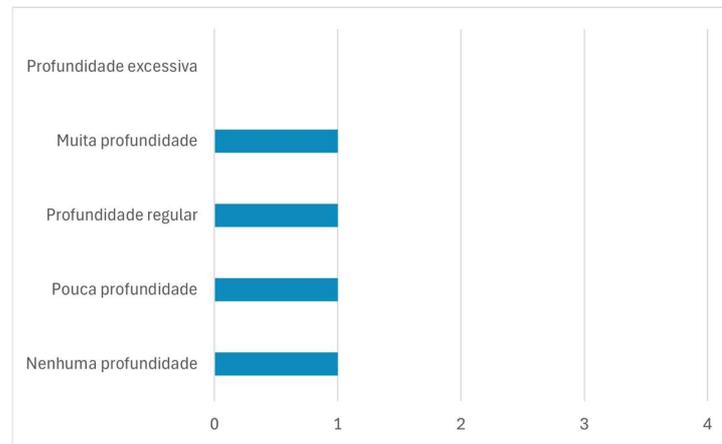
Ao serem perguntados sobre a frequência e a profundidade da abordagem da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos em que estão matriculados (Figuras 1 e 2), as respostas variaram entre “muita”, “regular”, “pouca” e “nenhuma”.

Figura 1 – Frequência da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

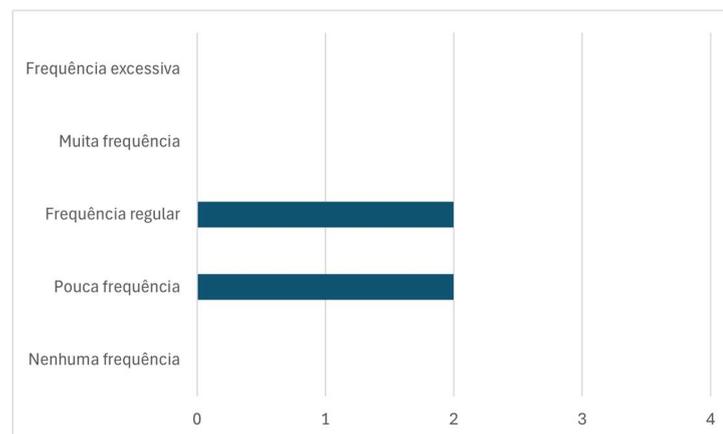
Figura 2 – Profundidade da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

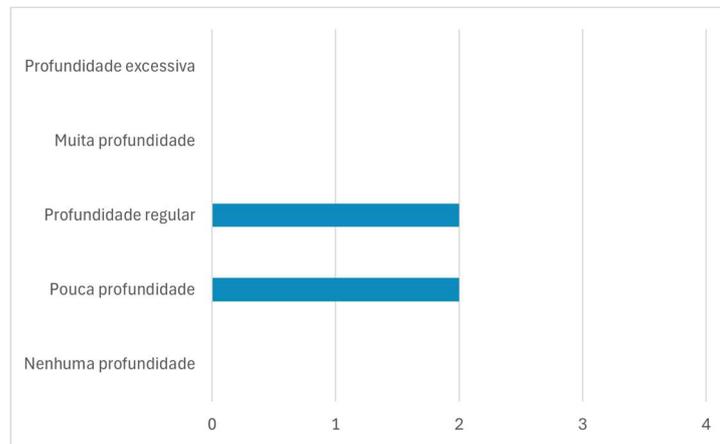
Quanto à presença e profundidade da música popular nas demais disciplinas práticas de caráter obrigatório (Figuras 3 e 4) que incluíam Música de Câmara e Prática de Conjunto, dois dos entrevistados avaliaram como “regular”, enquanto os outros dois classificaram como “pouca”.

Figura 3 - Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

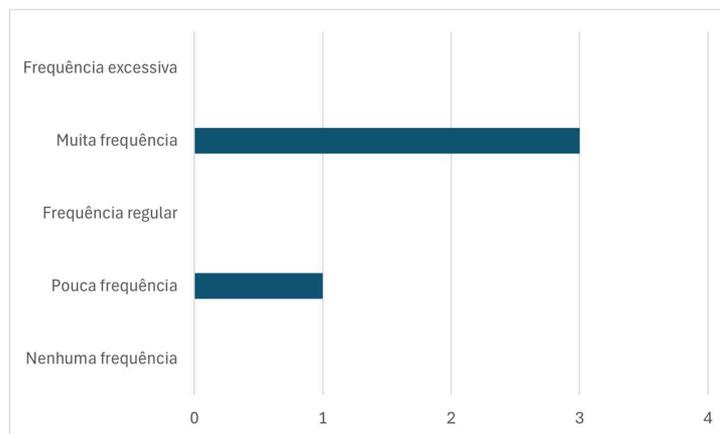
Figura 4 - Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

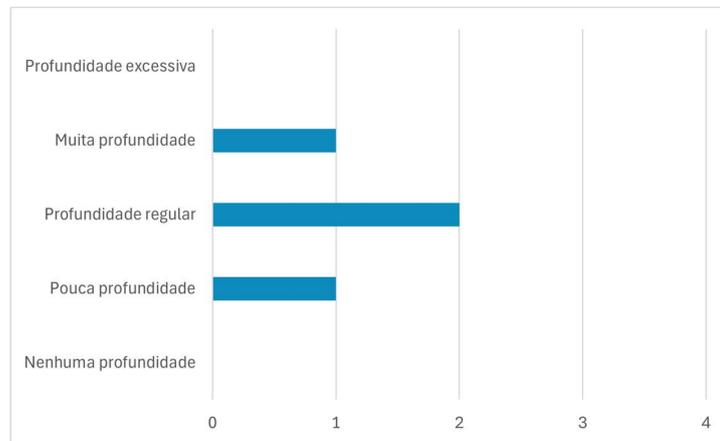
Em relação à frequência e à profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias não práticas (Figuras 5 e 6), que abrangem conteúdos de caráter histórico, teórico ou estrutural – as respostas foram divergentes. Três participantes avaliaram a frequência como “muita” e um como “pouca”. Dois consideraram a profundidade “regular” e os demais a destacaram como “muita” e “pouca”.

Figura 5 - Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

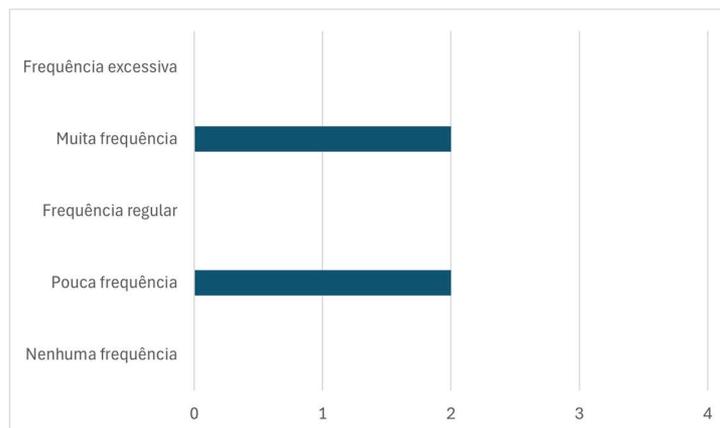
Figura 6 - Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

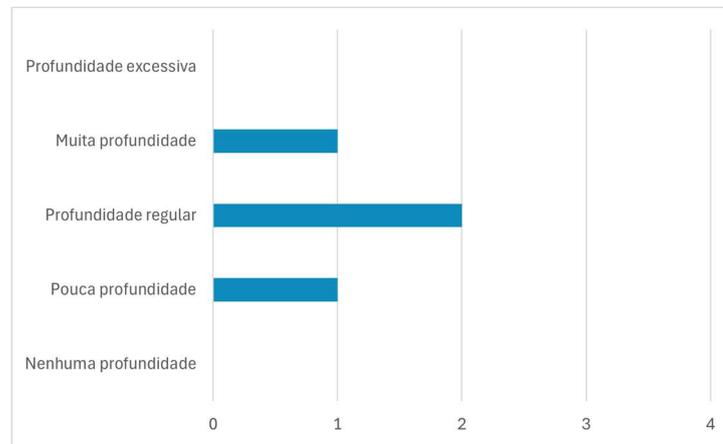
Com relação à frequência da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão (Figuras 7 e 8), metade a classificou como “muita” e a outra metade como “pouca”. Contudo, com relação à profundidade da abordagem música popular nestas disciplinas, apenas um aluno qualificou-a como “muita” e outro como “pouca”, enquanto dois alunos a avaliaram como “regular”.

Figura 7 - Frequência da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 8 - Profundidade da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos

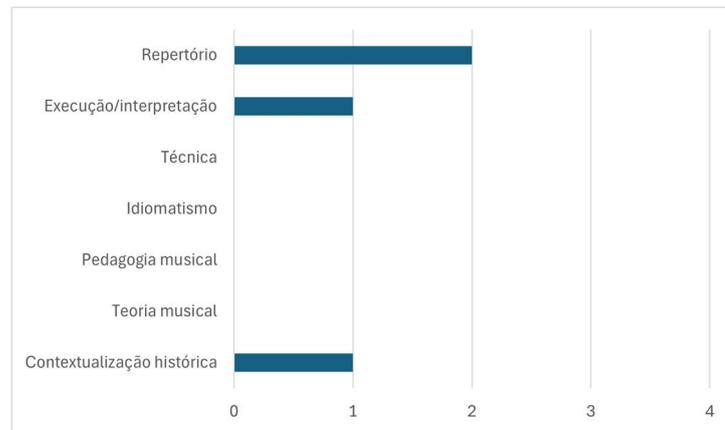


Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao serem questionados sobre em quais disciplinas eles consideravam que a música popular era abordada mais frequentemente, três mencionaram História da Música; dois, Percepção Musical; e dois, Harmonia. Também foram mencionadas as disciplinas de Banda Sinfônica, Canto Coral, Análise Musical e disciplina de práticas de conjunto. Quanto às disciplinas que abordam mais profundamente a música popular, dois citaram Percepção Musical e dois, História da Música, um deles enfatizando que tal disciplina aborda bastante tal conteúdo. Também foram citadas as disciplinas de Análise Musical, Harmonia, Improviso para Cordas e as aulas de instrumento.

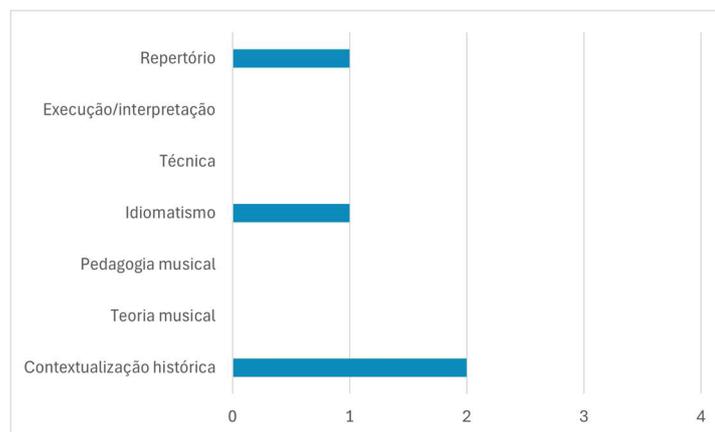
Considerando o curso como um todo, dois participantes analisaram que o “repertório” é o aspecto da música popular abordado com maior frequência, enquanto os demais responderam “execução/interpretação” e “contextualização histórica”. Sobre os aspectos mais profundamente abordados da música popular, dois participantes destacaram a “contextualização histórica”; os demais apontaram o “idiomatismo” e o “repertório” (Figuras 9 e 10).

Figura 9 - Maior frequência de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

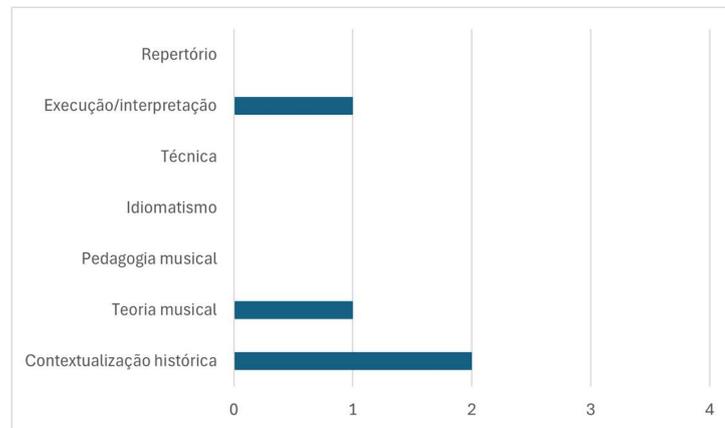
Figura 10 - Maior profundidade de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

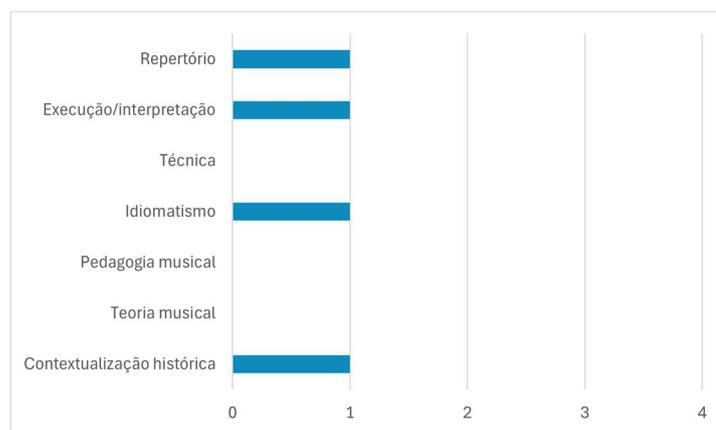
Quanto aos aspectos da música popular que deveriam ser abordados mais frequentemente nos cursos de bacharelado, dois consideraram o aspecto da “contextualização histórica”, sendo “execução/interpretação” e “teoria musical” citados pelos demais. Sobre os aspectos que deveriam ser abordados mais profundamente, cada aluno considerou um aspecto em particular: “repertório”, “execução/interpretação”, “idiomatismo” e “contextualização histórica” (Figuras 11 e 12).

Figura 11 - Frequência mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 12 - Profundidade mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados se acreditavam que a música popular estava suficientemente presente no curso de Bacharelado de Violoncelo, metade respondeu “não”, enquanto as demais respostas se dividiram em “sim, regular” e “sim, muito”. Interessante observar que três dos alunos acreditam que o curso contempla “muito” sua atuação fora do espaço acadêmico, e apenas um considera que ela contempla “pouco”. Pode parecer contraditório que, embora a maioria atue profissionalmente com música popular e reconheça que a universidade contemple tal atuação, metade deles ainda entende que a música popular deveria estar mais presente na universidade. Isso, contudo, será analisado mais adiante.

3.2.3.2 Questionários com egressos

Os seis egressos que participaram da pesquisa (2024-2025)¹⁵ formaram-se no curso de Bacharelado em Violoncelo entre os anos de 2004 e 2022, enquanto a maioria formou-se na década de 2010. Eles iniciaram seus estudos musicais com variados instrumentos: quatro começaram com a flauta doce, tanto exclusiva quanto conjuntamente com o piano ou com o violão. Um deles iniciou seus estudos com a bateria e somente um iniciou seus estudos com o violoncelo. Relativamente à forma de estudo, dois iniciaram seus estudos com a música de concerto; os demais relataram ter iniciado com gêneros como, o *rock*, a MPB e o choro, além de músicas de contexto folclórico ou religioso.

Cinco egressos atuam, no momento, como profissionais tanto no âmbito da música popular, quanto em orquestras, grupos de música de câmara e de música de concerto. No âmbito da música popular, eles atuam em *shows*, gravações, eventos, cerimônias e casamentos, executando MPB, forró e bossa nova e música de concerto brasileira. Por vezes executam a música de ouvido, ou seja, sem recorrer à partitura ou a outros recursos visuais, ou se baseiam na leitura de cifras. Ao mesmo tempo, todos atuam também em orquestras, e alguns em grupos de câmara de música de concerto.

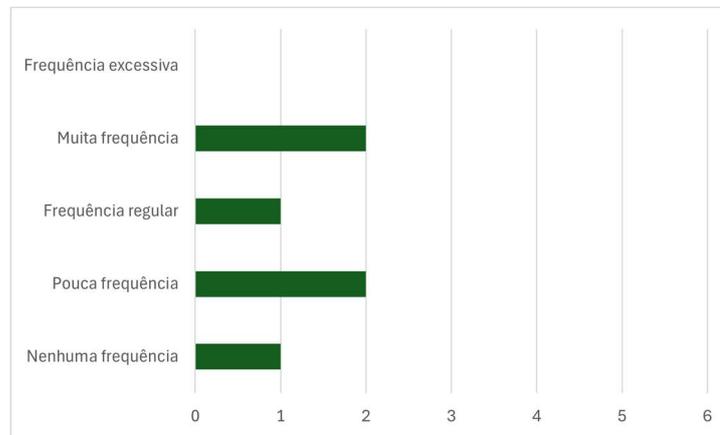
Atualmente todos eles dão aula de violoncelo: três trabalham exclusivamente, ou principalmente, com a música de concerto, enquanto dois atuam tanto com a música de concerto quanto com a música popular. O último deles relatou que, como professor de música, opta por gêneros populares como maracatu, *funk*, marchinha e baião.

Relativamente à frequência com que a música popular era abordada nas aulas de violoncelo no período em que eles se formaram no curso, dois egressos consideraram que ocorria com “muita frequência”; um egresso apontou “frequência regular”; dois mencionaram “pouca frequência”; e um deles indicou “nenhuma frequência”. Em relação à profundidade: um egresso afirmou que a música popular era abordada com “muita” profundidade; dois apontaram que era “regular”; dois consideraram “pouca”; e um mencionou que costumava ser “nenhuma” (Figuras 13 e 14)¹⁶.

¹⁵ Questionários aplicados de forma *on-line* de dezembro de 2024 a janeiro de 2025 com egressos do curso de Bacharelado em Violoncelo das Instituições de Ensino Superior no município do Rio de Janeiro.

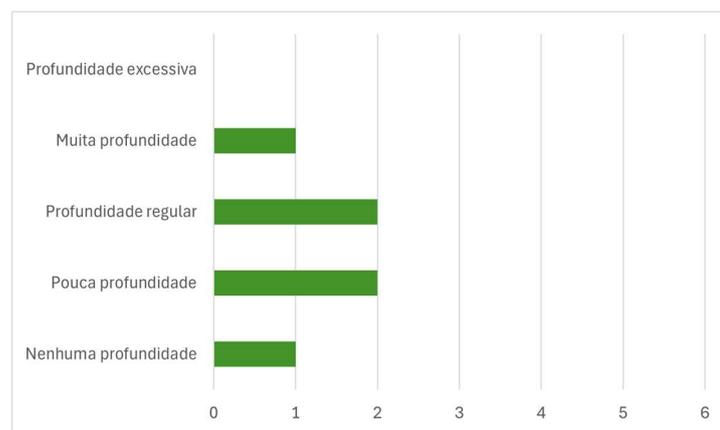
¹⁶ Um dos participantes anotou respostas por extenso, que foram interpretadas como equivalentes a “muita” frequência e profundidade.

Figura 13 - Frequência da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

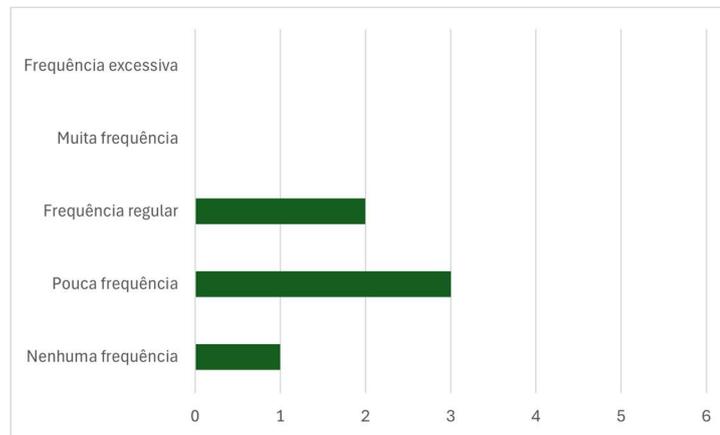
Figura 14 - Profundidade da música popular nas aulas de violoncelo dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

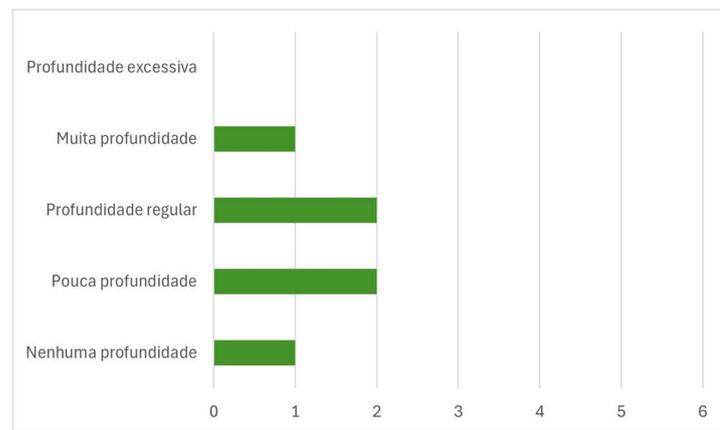
Quanto às demais disciplinas obrigatórias práticas (Figuras 15 e 16), metade dos egressos marcou “pouca” frequência, dois responderam “regular” e um mencionou “nenhuma”. Quanto à profundidade, um egresso marcou “muita” ao invés de “pouca”.

Figura 15 - Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

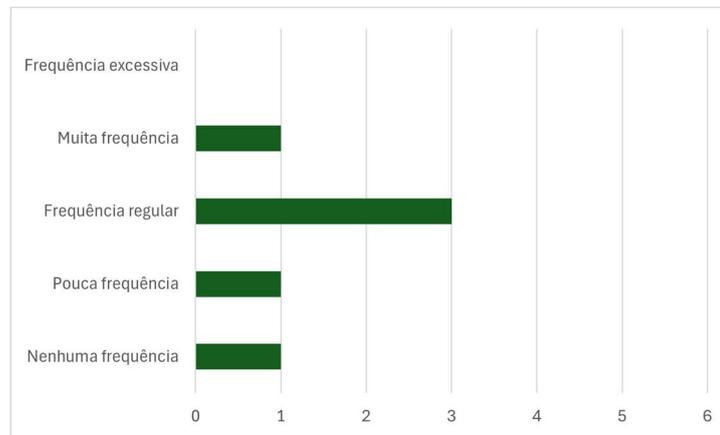
Figura 16 - Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

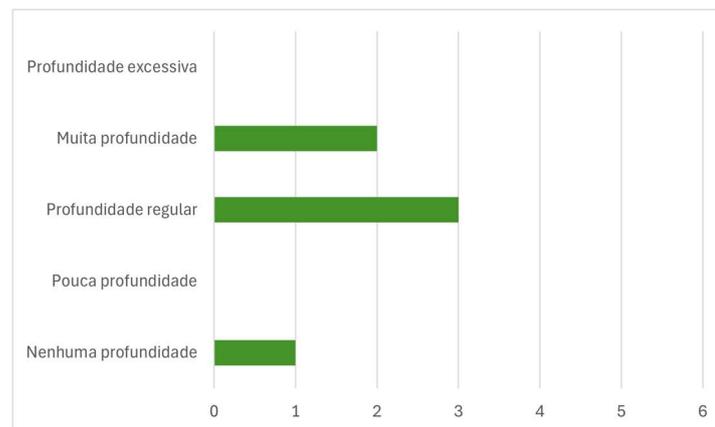
Em termos de frequência e profundidade das disciplinas obrigatórias não práticas (Figuras 17 e 18), enquanto metade dos egressos avaliou como “regular” tanto a primeira quanto a segunda, um deles marcou “nenhuma”. Dois indicaram “muita” e “pouca” frequência respectivamente, enquanto dois apontaram “muita” profundidade.

Figura 17 - Frequência da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

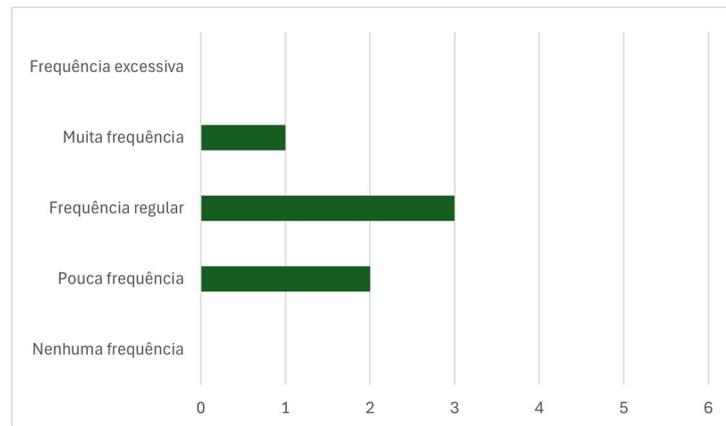
Figura 18 - Profundidade da música popular nas disciplinas obrigatórias não-práticas dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

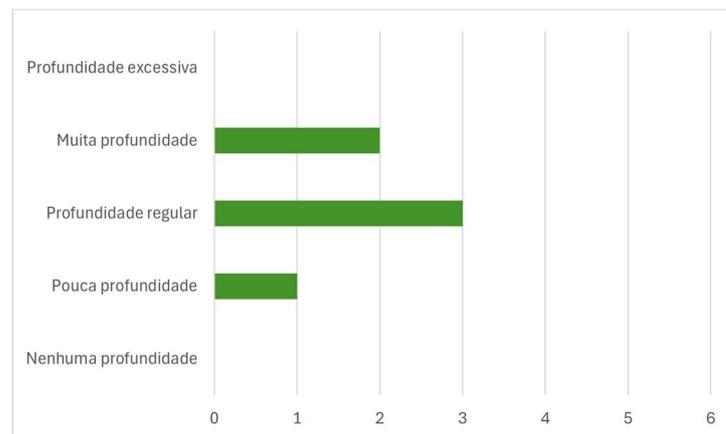
Nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão, metade dos egressos avaliou como “regular” tanto a frequência quanto a profundidade da abordagem da música popular. As demais respostas dividiram-se entre “pouca” e “muita”, com uma proporção de dois para um em frequência e de um para dois em profundidade.

Figura 19 - Frequência da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figuras 20 - Profundidade da música popular nas disciplinas optativas, de livre escolha e de extensão dos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



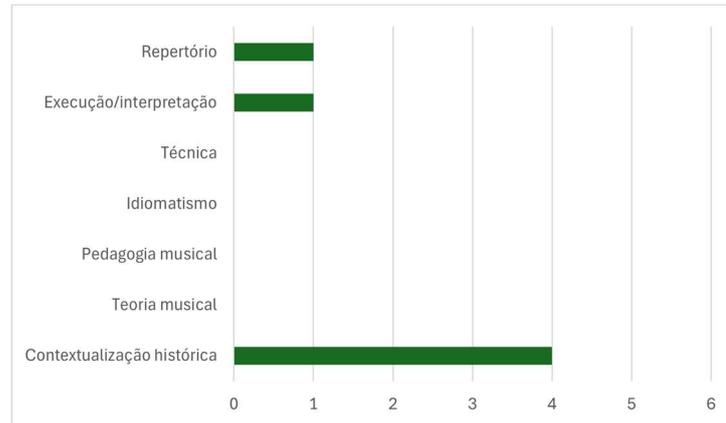
Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre as disciplinas que abordavam a música popular com mais frequência, foram apontadas: História da Música Popular Brasileira (três egressos); História da Música (dois egressos); Harmonia (dois egressos). Já Harmonia de Teclado, Canto Coral, História do Tango, Práticas de Conjunto e aulas de violoncelo, foram mencionadas por apenas um egresso cada. Quanto à profundidade da abordagem, três egressos citaram a disciplina de História da Música, e outros três indicaram História da Música Popular Brasileira. Harmonia de Teclado, Harmonia, Prática de Conjunto e aulas de violoncelo foram citadas por um egresso cada.

Quatro dos seis egressos concordaram que “contextualização histórica” era o aspecto abordado com mais frequência e profundidade. As demais respostas dividiram-se entre

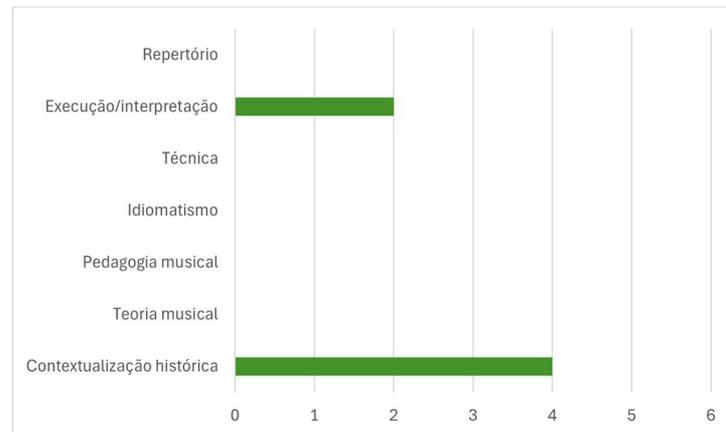
“repertório” e “execução/interpretação”, relativamente à frequência, e somente “execução/interpretação” foi apontado em relação à profundidade (Figuras 21 e 22).

Figura 21 - Maior frequência de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

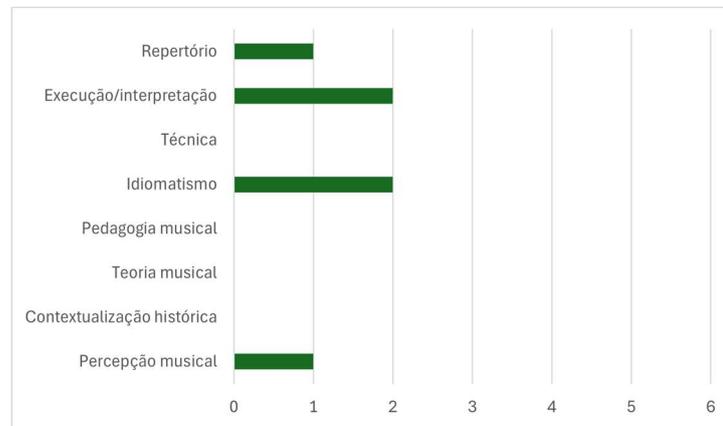
Figura 22 - Maior profundidade de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

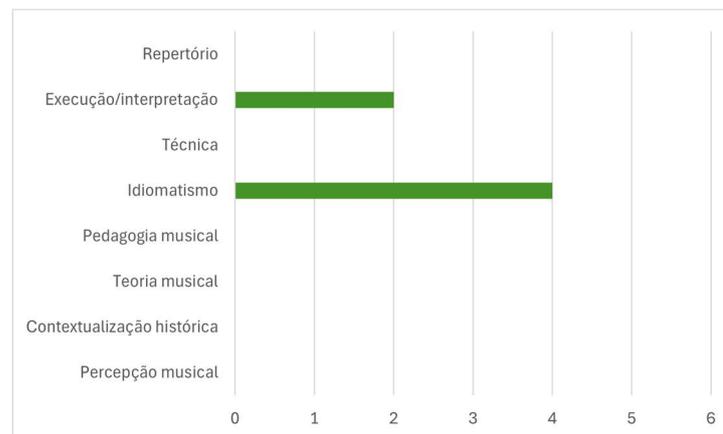
Quanto aos aspectos que consideravam necessário serem abordados com mais frequência, dois egressos mencionaram “execução/interpretação”, e dois indicaram o “idiomatismo”, enquanto os demais responderam “repertório” e “percepção musical”. Quanto à profundidade, quatro optaram por “idiomatismo” e os dois restantes selecionaram “execução/interpretação” (Figuras 23 e 24).

Figura 23 - Frequência mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 24 - Profundidade mais desejada de aspectos da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo na visão dos egressos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quatro egressos consideram que o curso de Bacharelado em Violoncelo contempla muito as suas atuações fora do espaço acadêmico. Já os demais responderam que os cursos contemplavam parcialmente e pouco. Em relação ao questionamento sobre o curso ter apresentado conteúdo suficiente para prepará-los para suas atuações profissionais, cinco afirmaram positivamente, enquanto somente um disse que o curso o preparou em parte. Ao mesmo tempo, ao serem perguntados se achavam que a música popular estava suficientemente presente no curso, as respostas se dividiram proporcionalmente em “sim, regular”, “sim, mas pouco” e “não”.

4 DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar as informações já relatadas anteriormente, no intuito de identificar pontos importantes em relação à concepção e execução dos PPCs das IES estudadas.

4.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos

A análise do documento que apresenta o PPC do Bacharelado em Música da UNIRIO (2007), desconsiderando as referências bibliográficas, revelou 14 menções à palavra “popular”. Metade dessas menções refere-se ao curso de habilitação em Música Popular Brasileira, seis menções estão relacionadas a nomes de disciplinas, e apenas uma refere-se à criação de novos grupos, dos quais um é dedicado “ao Popular” (2007). As seis disciplinas integrantes do PPC do Bacharelado em Música do IVL/UNIRIO que contém a palavra “popular” no título – História da Música Popular Brasileira, Análise de Música Popular, Harmonia em Música Popular, Prática de Orquestra de Música Popular, Violão Popular e Piano Popular – são de caráter optativo, conforme o fluxograma de disciplinas (20--) do curso de Bacharelado em Instrumento, presente no PPC em Anexos.

De acordo com o coordenador de curso da UNIRIO (2024), as disciplinas obrigatórias Música de Câmara, Recital, Canto Coral e, dependendo da metodologia do professor, as aulas de instrumento contêm repertório da música popular. Outras disciplinas como História da Música e Harmonia de Teclado também contemplam tal conteúdo. Além disso, a disciplina optativa Conjunto de Violoncelos aborda a música popular com muita frequência.

Os alunos e egressos (2024-2025) do curso de Bacharelado em Violoncelo que participaram dos questionários pela UNIRIO também mencionaram algumas disciplinas que abordam a música popular, tais como Percepção Musical, Harmonia e Análise Musical, bem como a já mencionada História da Música, incluindo um de seus temas optativos, a História do Tango, além da optativa Banda Sinfônica.

No PPC do Bacharelado em Música da EM-UFRJ, a palavra “popular” é utilizada somente nas referências, enquanto a expressão “músicas populares” aparece apenas uma vez no corpo do texto, relacionada à estrutura das músicas populares como um dos objetivos específicos do curso. Nenhuma das disciplinas obrigatórias da habilitação em violoncelo faz referência direta à música brasileira ou popular. Foi possível identificar, fora do PPC (2020?),

algumas disciplinas optativas que claramente abordariam a música popular, como Análise em Música Popular, Composição de Choro e Oficina de Choro.

Ainda com relação a outras disciplinas que abordam a música popular, o ex-coordenador de graduação do CLA-UFRJ (2024) apontou a Harmonia Tradicional¹⁷, disciplina obrigatória que se divide em dois semestres, e a Harmonia Funcional. Ele citou também disciplinas de conteúdo relacionado ao arranjo e à composição. Um dos alunos participantes da pesquisa citou Improviso para Cordas.

Pelo descrito, é possível considerar a existência de um afastamento do curso de violoncelo do IVL/UNIRIO com a área da música popular, considerando-se a existência de uma habilitação voltada exclusivamente para a música popular brasileira na instituição. Essa situação poderia sugerir que a música popular, como um todo, seja abordada de maneira aprofundada apenas no curso específico dedicado a ela. No entanto, conforme os PPCs de ambas as instituições, a música popular deveria ser abordada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem dos cursos, na condição de fazer parte do conhecimento do aluno, da cultura social do momento, como também do mercado de trabalho musical. Além disso, os PPCs se referem ao papel da diversidade cultural e da capacitação do profissional para atuar em distintos espaços musicais.

Pode-se, por fim, identificar que, embora ambos os PPCs apresentem diferentes estruturas de curso e diferentes disciplinas, eles levam em conta alguns aspectos em comum relacionados à música popular, tais como a busca por uma formação que capacita o aluno a atuar no mercado de trabalho atual, a relevância de se considerar a bagagem artístico-musical obtida pelos alunos de forma prévia e/ou paralela ao espaço acadêmico e a necessidade de considerar a flexibilização e/ou constante adaptação do currículo do curso às necessidades dos alunos e da atualidade.

4.2 A Execução dos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Ao analisar as respostas dos professores e coordenadores de curso é possível destacar algumas observações:

- a) suas percepções são diferenciadas com relação à forma como a música popular está presente em seus cursos. C1 considera que o conteúdo do curso é suficiente para preparar o aluno a atuar em qualquer ambiente musical, enquanto C2 avalia que a música popular não é valorizada nem

¹⁷ Provavelmente referindo-se à disciplina Harmonia Vocal-Instrumental presente no PPC.

dentro nem fora da instituição. P1 entende que a música popular não está presente o suficiente na instituição devido à estrutura social atual e à sua relação com a cultura. P2 também percebe tal escassez, mas a atribui ao fato de o curso de Bacharelado em Violoncelo não ser majoritariamente voltado a esse aspecto. Já P3 acredita que a universidade tem estrutura suficiente para suprir todas as necessidades do bacharelado, incluindo aquelas relacionadas à música popular.

- b) o tratamento dado à música popular nos PPCs baseia-se na valorização da experiência artístico-musical prévia ou adquirida paralelamente ao espaço acadêmico pelos estudantes e na preparação para uma atuação profissional independente no mundo do trabalho.

Os pontos destacados evidenciam a preocupação dos entrevistados com respeito à bagagem cultural e ao futuro profissional de seus alunos, seja em relação à música de concerto ou à música popular, sem deixar de considerar as exigências dos cursos.

Com relação à percepção dos alunos e egressos, de modo geral, muito embora eles considerem fraca a presença da música popular nos cursos, isto não os impede de atuar neste campo. Portanto, podemos compreender que, mesmo que a música popular e suas características não estejam sendo trabalhadas suficientemente, o conteúdo abordado nas aulas fornece aos alunos uma base para tocar o violoncelo em vários ambientes musicais, tanto de música de concerto, quanto de música popular.

5 CONCLUSÃO

Este TCC buscou investigar a presença da música popular nos cursos de Bacharelado em Violoncelo da Escola de Música da UFRJ e do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, bem como responder à seguinte questão-problema: “De que modo a música popular está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Violoncelo no município do Rio de Janeiro, no que diz respeito à sua concepção e à sua execução?” Para responder essa questão, foi necessário, inicialmente, estabelecer uma definição de música popular para os fins deste estudo, compreendida de modo intrinsecamente ligado ao contexto sociocultural de uma região, que a define esteticamente e tecnicamente.

A análise dos textos dos PPCs da EM-UFRJ e do IVL/UNIRIO evidenciou que a música popular está presente de modo indireto, formando, portanto, uma lacuna na sua execução que é comprovada pela percepção dos estudantes e dos entrevistados. Na visão dos entrevistados, os cursos não têm como propósito formar instrumentistas especialistas em um gênero musical específico; logo, os PPCs em suas execuções, devem privilegiar a formação voltada a atuação profissional em diversos espaços musicais.

Assim, em resposta à questão-problema, identificou-se que: a) a música popular está presente na concepção pedagógica dos cursos, mas não de modo estruturado, o que influencia a sua execução; b) como os alunos não têm contato com disciplinas específicas sobre música popular na grade curricular obrigatória, resta-lhes a alternativa de participar de disciplinas temáticas ou optativas; e c) o ensino do violoncelo ainda segue um modelo predominantemente tradicional, com abertura insuficiente para a música popular.

Atualmente as universidades e a sociedade acolhem a música popular de maneira muito mais ampla do que no século passado. Isso demonstra um processo de aceitação evidenciado tanto pelas entrevistas dos coordenadores e professores quanto nos próprios PPCs, que enfatizam um contraste com a situação de outrora. No entanto, embora o contexto nos dias atuais seja consideravelmente mais positivo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançar um cenário efetivamente favorável.

O estudo realizado teve como limitação o reduzido número de estudantes egressos participantes. A principal lição obtida refere-se à importância do perfil institucional no qual os cursos estão inseridos. Para futuros trabalhos de pesquisa, sugere-se a necessidade de ampliação do conteúdo estudado para cursos de Bacharelado em Violoncelo em todas as instituições públicas de ensino superior brasileiras, tendo em vista identificar possíveis barreiras que

restringam a presença da música popular em seus PPCs, bem como discutir estratégias para garantir uma efetiva representação da música popular nesses cursos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. Terceira edição. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1972.
- BOLLOS, Liliana Harb. Considerações sobre a música popular no ensino superior. *In: Anais do Encontro Nacional da ABEM*, 17., São Paulo, 2008. **Anais [...]**. São Paulo: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://lilianabollos.com.br/wp-content/uploads/2011/06/Consideracoes-sobre-a-musica-popular-no-ensino-superior-Liliana-Harb-Bollos-ABEM.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa**. 4. ed. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.
- CASSANO, Lucas Jaques Nacur. Diferenças entre as delimitações de música de concerto, música popular, e música pop, à luz da crítica ao conceito de “música séria”. *In: Anais do SIMPOM*, 7., 2022, [S.l.]. **Anais [...]**. [S.l.]: [s.n.], 2 mar 2023. p. 359-370 Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/12487/12343>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- DEZEMBRO, Daiany Gazotto; BORELLI, Samuel Declerca. A dicotomia do erudito e popular e suas implicações no ensino musical. **Revista Acadêmica da Faculdade de Música Souza Lima**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2018-20--. Disponível em: https://www.faculdadesouzalima.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Artigo_Dayane_e_Samuel.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Mayara de Brito; QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Dimensões decoloniais na formação em violoncelo. *In: Congresso da ANPPOM*, 33., 2023, São João del-Rei. **Anais [...]**. São João del-Rei: [s.n.], 2023. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1995/public/1995-7915-1-PB.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.
- HEITOR, Luiz. **150 Anos de Música no Brasil: (1800-1950)**. 2. ed. Rio de Janeiro: FBN, 2016.
- HORTA, Luiz Paulo. **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- PANCE, Rafael de Mattos. Improvisação e Ansiedade na Performance Musical: um estudo comparativo entre estudantes de música popular e erudita. *In: Congresso Nacional da ABEM*, 26., Ouro Preto, 2023. **Anais [...]**. Ouro Preto: [s.n.], 2023. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1766/public/1766-7179-2-PB.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.
- ROHR, Raquel. **O violoncelo de Jaques Morelenbaum: uma investigação acerca da performance do instrumento na música popular brasileira**. Orientador: Fausto Borém. Tese

(Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-AX2MTV>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SADIE, Stanley. **The Norton/Grove Concise Encyclopedia of Music**. [s.n.]. New York: W.W. Norton & Company, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Curso de Graduação em Música**. Rio de Janeiro [20--]. Disponível em: https://www.unirio.br/cla/ivl/cursos/fluxograma_bacharelado_cordas_sopros_percussao_unirio.pdf. Acesso em: set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Proposta de Alteração Curricular, 2007. Proposta de Alteração Curricular dos cursos de Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos. Disponível em: <https://www.unirio.br/prograd/ppc-dos-cursos-de-graduacao/PPC2006MsicaBacharelado.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Curso de Bacharelado em Música, 2008. Projeto Pedagógico (minuta) de Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Escola de Música. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/images/pdf/bacharelado.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Curso de Graduação em Música - Violoncelo**. Rio de Janeiro, [2020?]. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/distribuicoes/2B084F00-92A4-F79C-1590-9F7EEC46CBA9.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES

- 1- Quais suas principais áreas de atuação nesta instituição?
- 2- O(a) senhor(a) é coordenador(a) apenas do curso de Bacharelado em Violoncelo ou de outros cursos também?
- 3- O(a) senhor(a) é formado(a) em alguma Instituição Federal de Ensino Superior? Em qual curso?
- 4- O(a) senhor(a) acha que o curso de Bacharelado em Violoncelo é importante para a formação de violoncelistas? Por quê?
- 5- De que forma o(a) senhor(a), como coordenador(a), atua junto com o(s) professor(es) de Bacharelado?
- 6- De que forma o(a) senhor(a), como coordenador(a), atua junto com os alunos de Bacharelado?
- 7- Qual a relação do(a) senhor(a), como coordenador(a), com o ensino-aprendizagem presente nos cursos de Bacharelado?
- 8- O(a) senhor(a) considera a proposta e os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado na sua atuação como coordenador(a)? De que forma?
- 9- O que o(a) senhor(a) considera como “música popular”?
- 10- O(a) senhor(a) acha que o conhecimento e familiaridade de gêneros e estilos da música popular brasileira é importante na formação de violoncelistas brasileiros? Por quê?
- 11- O(a) senhor(a) acha importante considerar fatores como diversidade identitária e cultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?
- 12- De que forma isso poderia influenciar o ensino-aprendizagem e os padrões metodológicos da universidade?
- 13- Quais disciplinas obrigatórias do curso de Bacharelado em Violoncelo abordam aspectos da música popular?
- 14- O(a) senhor(a) sabe com que frequência ou profundidade estas matérias abordam aspectos da música popular?
- 15- Quais disciplinas optativas do curso de Bacharelado em Violoncelo que abordam aspectos da música popular?
- 16- O(a) senhor(a) sabe com que frequência ou profundidade estas matérias abordam aspectos da música popular?

17- Como coordenador(a), o(a) senhor(a) sabe de algum parâmetro curricular do curso de Bacharelado em Violoncelo que incentive a música popular?

18- O(a) senhor(a) acha que o curso de Bacharelado possibilita a atuação profissional em ambientes de música popular? De que forma?

19- O(a) senhor(a) acredita que a música popular está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo? Por quê?

20- Haveria algum aspecto da música popular que o(a) senhor(a) acharia relevante ou gostaria que estivesse mais presente no curso de Bacharelado em Violoncelo? Qual(is)?

21- Haveria algum aspecto da música popular que o(a) senhor(a), como coordenador(a), poderia ou gostaria de estar colaborando para ser trabalhado com maior frequência ou profundidade em Bacharelado em Violoncelo? Qual(is)?

22- Caso o(a) senhor(a) ache que a música popular não está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo, qual poderia ser a causa disso?

23- Caso o(a) senhor(a) ache que a música popular não está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo, de que forma o(a) senhor(a) acha que isso poderia ser superado?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

- 1- Quais suas principais áreas de atuação nesta instituição?
- 2- O(a) senhor(a) é formado em alguma Instituição Federal de Ensino Superior? Em qual curso?
- 3- O(a) senhor(a) acha que o curso de Bacharelado em Violoncelo é importante para a formação de violoncelistas? Por quê?
- 4- De que forma o(a) senhor(a), como professor(a), tenta auxiliar na formação de seus alunos de violoncelo?
- 5- Quais aspetos da música o(a) senhor(a) tenta abordar nas aulas?
- 6- Quais estilos musicais o(a) senhor(a) trabalha com os alunos com maior frequência?
- 7- O(a) senhor(a) considera a proposta e os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado na sua atuação como professor(a)? De que forma?
- 8- O que o(a) senhor(a) considera como “música popular”?
- 9- Com que frequência aspectos da música popular são abordados em suas aulas?
- 10- Quais estilos e compositores da música popular são abordados com maior frequência em suas aulas?
- 11- No planejamento do conteúdo das aulas, o(a) senhor(a) solicita as opiniões e preferências dos alunos de violoncelo em relação ao repertório e aspectos técnicos a serem tratados?
- 12- O(a) senhor(a) dá abertura para *feedbacks* por parte de seus alunos quanto ao conteúdo de suas aulas? De que forma?
- 13- O(a) senhor(a) acha que o conhecimento e familiaridade de gêneros e estilos da música popular brasileira é importante na formação de violoncelistas brasileiros? Por quê?
- 14- O(a) senhor(a) acha importante considerar fatores como diversidade identitária e cultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?
- 15- De que forma isso poderia influenciar o ensino-aprendizagem e os padrões metodológicos da universidade?
- 16- O(a) senhor(a) acha que o curso de Bacharelado possibilita tal atuação profissional em ambientes de música popular? De que forma?
- 17- O(a) senhor(a) acredita que a música popular está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo? Por quê?

18- Haveria algum aspecto da música popular que o(a) senhor(a) acharia relevante ou gostaria que estivesse mais presente no curso de Bacharelado em Violoncelo? Qual(is)?

19- Haveria algum aspecto da música popular que o(a) senhor(a), como professor(a), poderia ou gostaria de estar colaborando para ser trabalhado com maior frequência ou profundidade em Bacharelado em Violoncelo? Qual(is)?

20- Caso o(a) senhor(a) ache que a música popular não está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo, qual poderia ser a causa disso?

21- Caso o(a) senhor(a) ache que a música popular não está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo, de que forma o senhor acha que isso poderia ser superado?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

- 1- Em qual Instituição Federal de Ensino Superior você atualmente está matriculado?
- 2- Você está matriculado em qual período no curso de Bacharelado em Violoncelo?
- 3- Você já cursou algum outro curso de música em alguma Instituição Federal de Ensino Superior antes de se matricular em Bacharelado em Violoncelo? Se sim, qual?
- 4- Você atualmente estuda ou toca profissionalmente algum instrumento para além do violoncelo? Se sim, qual ou quais?
- 5- Você iniciou seus estudos na música com qual instrumento musical?
- 6- O início de seus estudos musicais focava em quais estilos ou gêneros musicais?
- 7- Atualmente a música popular faz parte dos seus estudos? Em quais aspectos?
- 8- Caso você atue no mercado de trabalho, quais estilos ou gêneros estão mais presentes?
- 9- Você atualmente dá aulas de música? Especifique.
- 10- Caso dê aulas de música, quais estilos ou gêneros estão mais presentes?
- 11- Você acha que o curso de Bacharelado em Violoncelo contempla sua atuação na música fora do espaço acadêmico?
- 12- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que frequência a música popular é abordada nas aulas de violoncelo?
- 13- Considerando o curso de Bacharelado com Violoncelo, em que profundidade a música popular é abordada nas aulas de violoncelo?
- 14- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que frequência a música popular é abordada nas demais disciplinas obrigatórias práticas do instrumento (Música de Câmara, Prática de Conjunto, etc)?
- 15- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que profundidade a música popular é abordada nas demais disciplinas obrigatórias práticas do instrumento (Música de Câmara, Prática de Conjunto, etc)?
- 16- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que frequência a música popular é abordada nas disciplinas obrigatórias não-práticas (de caráter histórico, teórico, estrutural, etc)?
- 17- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que profundidade a música popular é abordada nas disciplinas obrigatórias não-práticas (de caráter histórico, teórico, estrutural, etc)?

18- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que frequência a música popular é abordada nas disciplinas optativas/de livre escolha ou de extensão?

19- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, com que profundidade a música popular é abordada nas disciplinas optativas/de livre escolha ou de extensão?

20- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, quais disciplinas abordam a música popular com maior frequência?

21- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, quais disciplinas abordam a música popular com maior profundidade?

22- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, quais aspectos da música popular você acha que são abordados com maior frequência?

23- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, quais aspectos da música popular você acha que são abordados com maior profundidade?

24- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, quais aspectos da música popular você acha que deveriam ser abordados com maior frequência?

25- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo, quais aspectos da música popular você acha que deveriam ser abordados com maior profundidade?

26- Você acha que a música popular está suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS

- 1- Você cursou Bacharelado em Violoncelo em qual Instituição Federal de Ensino Superior?
- 2- Quando você se formou neste curso?
- 3- Você teve aulas em algum outro curso da área da música? Em qual instituição?
- 4- Você atualmente estuda ou toca profissionalmente algum instrumento para além do violoncelo? Se sim, qual ou quais?
- 5- Você iniciou seus estudos na música com qual instrumento musical?
- 6- O início de seus estudos musicais focava em quais estilos ou gêneros musicais?
- 7- Atualmente a música popular faz parte da sua atuação profissional? Em quais aspectos?
- 8- Em quais espaços você atua como instrumentista mais frequentemente?
- 9- Você atualmente dá aulas de música? Especifique.
- 10- Caso dê aulas de música, quais estilos ou gêneros estão mais presentes?
- 11- Você acha que o curso de Bacharelado em Violoncelo contemplava sua atuação na música fora do espaço acadêmico?
- 12- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que frequência a música popular era abordada nas aulas de violoncelo?
- 13- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que profundidade a música popular era abordada nas aulas de violoncelo?
- 14- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que frequência a música popular era abordada nas demais disciplinas obrigatórias práticas do instrumento (Música de Câmara, Prática de Conjunto, etc)?
- 15- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que profundidade a música popular era abordada nas demais disciplinas obrigatórias práticas do instrumento (Música de Câmara, Prática de Conjunto, etc)?
- 16- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que frequência a música popular era abordada nas disciplinas obrigatórias não-práticas (de caráter histórico, teórico, estrutural, etc)?
- 17- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que profundidade a música popular era abordada nas disciplinas obrigatórias não-práticas (de caráter histórico, teórico, estrutural, etc)?

18- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que frequência a música popular era abordada nas disciplinas optativas/de livre escolha ou de extensão?

19- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, com que profundidade a música popular era abordada nas disciplinas optativas/de livre escolha ou de extensão?

20- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, quais disciplinas abordavam a música popular com maior frequência?

21- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, quais disciplinas abordavam a música popular com maior profundidade?

22- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, quais aspectos da música popular você acha que eram abordados com maior frequência?

23- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, quais aspectos da música popular você acha que eram abordados com maior profundidade?

24- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, quais aspectos da música popular você acha que deveriam ter sido abordados com maior frequência?

25- Considerando o curso de Bacharelado em Violoncelo no qual você se formou, quais aspectos da música popular você acha que deveriam ter sido abordados com maior profundidade?

26- Você acha que a música popular estava suficientemente presente no curso de Bacharelado em Violoncelo?

27- Você acha que o seu curso apresentou conteúdo o suficiente para sua atuação profissional?