



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música
Área de concentração: Educação Musical

A formação em Sanfona na educação superior: reflexões, análises e proposições a partir dos cursos de graduação em música do Brasil

Hélio Giovanni Medeiros da Silva

João Pessoa
Dezembro de 2023



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música
Área de concentração: Educação Musical

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música como requisito para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical.

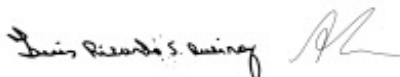
Hélio Giovanni Medeiros da Silva

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Dezembro de 2023

Ata da reunião da **DEFESA DE DISSERTAÇÃO** do Mestrando **HÉLIO GIOVANNI MEDEIROS DA SILVA**, candidato ao Grau de **MESTRE EM MÚSICA**, Área de Concentração em **EDUCAÇÃO MUSICAL**, Linha de Pesquisa **PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS**.

Aos vinte e dois dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três (22/12/2023), às 10h, por meio de videoconferência com transmissão online ao vivo, reuniram-se os membros da comissão constituída para examinar o candidato ao grau de **Mestre em Música, HÉLIO GIOVANNI MEDEIROS DA SILVA**. A Banca Examinadora foi composta pelos professores Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (Orientador/UFPB), Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro (Membro Interno/UFPB) e Dr. João Valter Ferreira Filho (Membro Externo/UFCG). Em seguida deu-se início aos trabalhos com o professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, na qualidade de presidente da Banca Examinadora, fazendo a apresentação dos demais membros e, a seguir, passou a palavra ao Mestrando Hélio Giovanni Medeiros da Silva, para que, oralmente, fizesse a exposição do seu trabalho, intitulado: **"A FORMAÇÃO EM SANFONA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: REFLEXÕES, ANÁLISES E PROPOSIÇÕES"**. Após a exposição, o candidato foi sucessivamente arguido por cada um dos membros da Banca Examinadora. Terminadas as arguições, a Banca Examinadora retirou-se para deliberar acerca do trabalho apresentado. Após o intervalo, a Banca retornou à sala de videoconferência e o senhor presidente Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz comunicou que de comum acordo com os demais membros da Banca Examinadora, considerou **Aprovada** a Dissertação de Mestrado intitulada: **"A FORMAÇÃO EM SANFONA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: REFLEXÕES, ANÁLISES E PROPOSIÇÕES"**, tendo declarado que seu autor **HÉLIO GIOVANNI MEDEIROS DA SILVA** faz jus ao título de **Mestre em Música**, devendo a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação, pronunciar-se no sentido da expedição do Diploma de Mestre. O mestrando terá o **prazo de até 90 dias para realizar as alterações sugeridas pelos membros da Banca e entregar os volumes da dissertação na Coordenação**. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, tendo eu, Luis Ricardo Silva Queiroz, Professor do Programa de Pós-Graduação em Música e orientador do trabalho, lavrado a presente Ata que vai assinada por mim e pelos membros da banca. João Pessoa, 22 de dezembro de 2023.



Documento assinado digitalmente
JOÃO VALTER FERREIRA FILHO
Data: 20/08/2024 10:43:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Hélio Giovanni Medeiros da.

A formação em Sanfona na educação superior :
reflexões, análises e proposições a partir dos cursos
de graduação em música do Brasil / Hélio Giovanni
Medeiros da Silva. - João Pessoa, 2023.
95 f. : il.

Orientação: Luis Ricardo Silva Queiroz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Ensino de música popular. 3.
Sanfona. 4. Decolonialidade. I. Queiroz, Luis Ricardo
Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:78(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os sanfoneiros e sanfoneiras que construíram e constroem a história deste instrumento com amor e dedicação. Em especial, a Dominginhos, Sivuca e Oswaldinho.

AGRADECIMENTOS

Ao divino, pela minha existência.

A meus pais e irmãos (os de sangue e os de vida), por todos os ensinamentos ao longo da caminhada.

À Vitinho, pela parceria da vida toda.

À Mine e Alícia, pela parceria diária, apoio e aconchego de todos os dias (os bons e os ruins).

A Luis Ricardo, referência máxima, por acreditar desde sempre.

A Fabinho e João Valter, pelo olhar atento e cuidadoso e pelas contribuições com este trabalho.

À Aninha, por tanto.

A todos os professores que passaram pela minha vida, desde a infância até a pós-graduação, meu respeito e gratidão por tudo.

Aos amigos/irmãos de música, pela parceria na jornada desafiadora e instigante de fazer arte no Brasil.

Aos colegas de UFPB, pela parceria na jornada desafiadora e instigante de fazer arte-educação no Brasil.

Aos meus alunos da UFPB (e a todos os outros ao longo da vida), por todas as reflexões, trocas e por serem a inspiração primordial para a realização desta pesquisa.

Sempre tive muitas pessoas torcendo e acreditando em mim, desde sempre. A todas elas, meu carinho e gratidão.

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema da (de)colonialidade no ensino superior em música e suas implicações para o ensino de música popular, com foco na formação do sanfoneiro, com o objetivo de compreender e sistematizar estratégias e propostas pedagógicas que subsidiem o ensino de sanfona na educação superior nos cursos de bacharelado e licenciatura em música do Brasil. As perspectivas aqui apresentadas tem como base dimensões da educação musical contemporânea, singularidades da formação do sanfoneiro, e aspectos da trajetória de formação do instrumento no Brasil. Os objetivos da pesquisa foram: levantar e compreender aspectos relacionados à trajetória e à práxis do ensino da música popular e da sanfona brasileira, à luz da literatura; evidenciar particularidades sobre a formação em sanfona registrados nos projetos pedagógicos dos cursos superiores do país; e, verificar percepções, perspectivas e problematizações acerca da formação em música, com ênfase no ensino de sanfona no Brasil. O trabalho tem como base uma pesquisa qualitativa, que abrangeu pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O corpus da pesquisa documental foi composto pelos projetos pedagógicos de cinco instituições de ensino superior que ofertam o ensino da sanfona, sendo elas: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Federal de Goiás e a Faculdade de Música Souza Lima e a Universidade de Passo Fundo. Os resultados apontaram que, apesar de na literatura existir um avanço significativo de pesquisas que problematizam e refletem sobre a relevância do ensino da música a partir de perspectiva decolonial, considerando os saberes populares do contexto geográfico e de pertencimento do estudante, esses aspectos ainda são contemplados de maneira discreta nos currículos. Com base nesses dados e a partir das diferentes análises consolidadas ao longo do trabalho, esta dissertação apresenta proposições e perspectivas com vistas a contribuir de forma efetiva para o fortalecimento do ensino de sanfona no Brasil.

Palavras-chave: Educação musical; ensino de música popular; sanfona; decolonialidade

ABSTRACT

This thesis focuses on (de)coloniality in higher education in music and its implications for teaching popular music, emphasizing the education of the accordion player. It aims to understand and systematize strategies and pedagogical proposals that support the teaching and learning of the accordion in higher education in Brazil's Bachelor of Music degree. The perspectives presented here are based on dimensions of contemporary musical education, singularities of the accordion player's education, and aspects of the instrument's training trajectory in Brazil. The objectives of the research were to raise and understand aspects related to the trajectory and praxis of teaching popular music and the Brazilian accordion in the light of literature; highlight particularities about accordion training recorded in the pedagogical projects of higher education courses in the country; and verify perceptions, perspectives, and problematizations about music training, with an emphasis on accordion teaching in Brazil. Qualitative research provides the methodological approach by including bibliographical research and documentary research. The corpus of documentary research was composed of pedagogical projects of the universities that offer accordion teaching, namely the State University of Rio Grande do Sul, the Federal University of Paraíba, the Federal University of Goiás, and the Faculty of Music Souza Lima. The results showed that, although in the literature there is a significant advance in research that problematizes and reflects on the relevance of teaching music from a decolonial perspective, considering popular knowledge from the geographic context and the student's belonging, these aspects are still considered discreetly on the curricula. Based on these data and the different analyses consolidated throughout the work, this thesis presents propositions and perspectives to contribute

Keywords: Musical education; popular music teaching; accordion; decoloniality

Lista de figuras

Figura 1 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música (UFPB).....	53
Figura 2 – Fluxograma do Curso de Bacharelado em Música Popular (UFG).....	58

Lista de quadros

Quadro 1 – Instrumentos de coleta dos dados por objetivos traçados na pesquisa.....	13
Quadro 2 – Textos com os descritores [ensino de música brasileira popular, formação em música popular, ensino de música, música popular e educação musical, formação do músico popular, educação musical e educação musical contemporânea]	14
Quadro 3 – Textos com os descritores [acordeom, acordeon, acordeão e sanfona]	17
Quadro 4 – Links para consulta dos PPCs dos cursos	20
Quadro 5 – Universidades brasileiras que oferecem sanfona nos seus currículos	20
Quadro 6 – Ementa e objetivos do componente curricular Acordeon.....	45
Quadro 7 – Conteúdos programáticos do componente curricular Acordeon.....	45
Quadro 8 – Componente Curricular Música Brasileira I.....	46
Quadro 9 – Componente Curricular Música Brasileira II.....	47
Quadro 10 – Conteúdos básicos profissionais.....	51
Quadro 11 – Conteúdos complementares.....	51
Quadro 12 – Ementa dos componentes Instrumento I e II (UFPB).....	52
Quadro 13 - Ementa do componente Instrumento I (UFG).....	57
Quadro 14 – Componentes específicos Sexto Semestre.....	61
Quadro 15 – Ementa Instrumento piano e acordeon.....	62
Quadro 16 – Objetivos específicos.....	63
Quadro 17 – Ementa Acordeom I.....	65
Quadro 18 – Bibliografia básica e complementar.....	66

Lista de siglas

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
ACEX	Atividades Curriculares de Extensão
AESM	Associação de Ensino Superior de Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas
FLIP	Festa Literária Internacional de Paraty
FMSL	Faculdade de Música Souza Lima
FUFP	Fundação Universidade de Passo Fundo
MBP	Música Brasileira Popular
MPB	Música Popular Brasileira
ONG	Organização não governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RP	Residência Pedagógica
UPF	Universidade de Passo Fundo
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Educação musical contemporânea e suas implicações para a formação em música popular.....	04
1.1 Perspectivas para a Educação Musical na atualidade.....	04
1.2 Traços da formação em música popular na atualidade.....	07
1.3 Educação como prática da liberdade.....	09
Capítulo 2 – A metodologia da pesquisa.....	12
2.1 A análise de conteúdo.....	13
2.2 A pesquisa bibliográfica.....	13
2.3 A pesquisa documental.....	20
Capítulo 3 – Pilares epistemológicos da educação superior em música e suas implicações na formação em música popular.....	22
3.1 (De)colonialidade.....	23
3.2 Interdisciplinaridade.....	27
3.3 Música popular e currículo.....	28
Capítulo 4 - A Sanfona no Brasil: da trajetória cultural ao universo da educação superior em música.....	31
4.1 Contexto histórico.....	31
4.1.1 <i>José Domingos de Moraes – Dominginhos</i>	34
4.1.2 <i>Severino Dias de Oliveira – Sivuca</i>	36
4.1.3 <i>Oswaldo de Almeida e Silva - Oswaldinho do Acordeon</i>	37
4.2 Os cursos de sanfona na educação superior brasileira.....	39
4.2.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).....	40
4.2.1.1 <i>Dos objetivos e perfil profissional</i>	41
4.2.1.2 <i>Da estrutura curricular</i>	43

4.2.2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB).....	48
4.2.2.1 <i>Dos objetivos e perfil profissional</i>	49
4.2.2.2 <i>Da estrutura curricular</i>	50
4.2.3 Universidade Federal de Goiás (UFG).....	53
4.2.3.1 <i>Dos objetivos e perfil profissional</i>	54
4.2.3.2 <i>Da estrutura curricular</i>	55
4.2.4 Faculdade de Música Souza Lima (FMSL).....	59
4.2.4.1 <i>Dos objetivos e perfil profissional</i>	60
4.2.4.2 <i>Da estrutura curricular</i>	61
4.2.5 Universidade de Passo Fundo (UPF).....	63
4.2.5.1 <i>Dos objetivos e perfil profissional</i>	63
4.2.5.2 <i>Da estrutura curricular</i>	64
Capítulo 5 - Proposições e perspectivas para o ensino da sanfona na educação superior: da realidade instituída a novas concepções da educação musical contemporânea.....	68
5.1 Trabalhar uma trajetória formativa que contemple as especificidades da sanfona.....	70
5.2 Criar estratégias para o ensino de sanfona que contemplem conhecimento e saberes diversos.....	71
5.3 Pensar o ensino de música, sobretudo o ensino de instrumento, a partir da ótica de uma educação humanizada e libertadora.....	72
5.4 Incluir nos cursos de música, sobretudo nos cursos de sanfona, práxis musicais de culturas historicamente excluídas, entre outros saberes da diversidade cultural brasileira.....	73
5.5 Ressignificar o conceito de música popular reconhecendo e valorizando os saberes da cultura popular.....	74
5.6 Reformular os currículos dos cursos de música das instituições de ensino superior do país.....	75
5.7 Estimular a Pesquisa em Música no âmbito da Graduação, sobretudo, no campo da sanfona.....	76

Considerações finais.....	77
Referências.....	79

Introdução

Este trabalho apresenta uma investigação que tem como foco o ensino de Sanfona/Acordeon¹ na educação superior. A partir de uma análise dos currículos dos cursos de graduação em Sanfona no Brasil, de uma pesquisa bibliográfica acerca do ensino de música popular, com ênfase na sanfona nos principais periódicos da área, e de concepções e proposições atuais da educação musical, propõe estratégias para subsidiar o ensino do instrumento nos cursos de graduação em música do país.

O interesse pelo tema desta pesquisa emergiu das minhas inquietações e dilemas a partir da minha experiência como professor de sanfona na Licenciatura em Música da UFPB, de estudos recentes sobre a educação musical e das dificuldades e desafios enfrentados para o ensino de instrumento, considerando a carência de debates e propostas sobre o tema no país. Se por um lado, há apontamentos teóricos e demandas sociais que destacam a relevância da inclusão e fortalecimento da música brasileira popular no âmbito da educação superior do Brasil, por outro há uma explícita carência de pesquisas que problematizem e investiguem estratégias para atender essa demanda.

Nessa conjuntura, instrumentos como a sanfona, mais relacionados ao campo da música popular, ganham projeção nas escolas de música a exemplo da guitarra e do contrabaixo elétrico, da bateria, do violão popular, entre outros. Todavia, por mais que as conquistas sejam expressivas, é notória no Brasil a baixa inserção desses instrumentos na educação superior, assim como também é restrita a produção acadêmica nacional sobre esse tipo de ensino (Queiroz, 2017). Quando nos referimos à sanfona no universo da música popular essa constatação é bastante explícita.

No Brasil, a sanfona está presente em diversos contextos culturais, em diversas regiões do país, apresentando características distintas, a depender da localidade, como é o caso das regiões Nordeste, Sul e Sudeste, estando fortemente ligada às manifestações da cultura de cada lugar. São sanfoneiros, gaiteiros, acordeonistas, tocadores de fole de 8 baixos, que, em geral aprenderam a tocar seu instrumento de maneira empírica, na sua grande maioria, em contextos informais de ensino. São várias gerações de instrumentistas que vem desenvolvendo técnicas e

¹ Esse instrumento é histórico e tradicionalmente designado de "Acordeon", considerando suas origens europeias. Todavia, entre as diversas adaptações e singularidades que o instrumento ganhou no Brasil, sobretudo no Nordeste, ele passou a ser nacionalmente conhecido como "Sanfona". Neste trabalho, adotaremos ambos os termos, utilizando "Sanfona", quando fizermos menção direta ao instrumento, e "Acordeon" quando citarmos outros autores ou definições oficiais dos cursos de graduação que utilizam esse termo, podendo ainda usar "acordeom" e acordeão" (ambas terminações encontradas em trabalhos utilizados nesta pesquisa).

sonoridades que subsidiam suas performances ao longo dos anos. Porém, quando olhamos para o contexto acadêmico, o cenário é outro. São poucas as instituições que oferecem o instrumento como opção, seja em conservatórios, institutos federais ou universidades, além do que, mesmo nesses espaços em que o instrumento é ofertado, os currículos, em geral, não contemplam as especificidades do instrumento, sobretudo no contexto da música popular. Nesse sentido, é preciso ampliar e fortalecer o debate sobre esse tema, sobretudo, no contexto da educação superior. Diante disso, este trabalho busca responder ao seguinte problema da pesquisa: Quais as propostas pedagógicas que poderiam subsidiar o ensino de Sanfona na educação superior (bacharelado e licenciatura) em música do Brasil?

Com o propósito de responder à questão norteadora, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender e sistematizar estratégias e propostas pedagógicas que subsidiam o ensino de sanfona na educação superior nos cursos de bacharelado e licenciatura em música do Brasil; tendo como base perspectivas da educação musical contemporânea, singularidades da formação do acordeonista, e aspectos da trajetória de formação do instrumento no Brasil.

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Levantar e compreender aspectos relacionados à trajetória e a práxis do ensino da música popular e da sanfona brasileira, à luz da literatura;
- Evidenciar particularidades sobre a formação em sanfona registrados nos projetos pedagógicos dos cursos superiores do país;
- Verificar percepções, perspectivas e problematizações acerca da formação em música, com ênfase no ensino de sanfona no Brasil.

A relevância da realização desta pesquisa e a justificativa estão pautadas na concepção de que se trata de um tema emergente, a formação e o ensino da sanfona, que dada a sua complexidade e dimensão ainda tem pouca projeção no âmbito da literatura produzida nacionalmente. Desta forma, este estudo contribui para problematizar o ensino de um instrumento majoritariamente popular, de grande relevância na produção musical do Brasil, mas com pouca projeção nas instituições formais de ensino e com uma literatura ainda limitada no cenário nacional.

Consciente dessa problemática, este trabalho apresenta uma proposta de investigação que, a partir de especificidades que caracterizam a cena da música brasileira popular registradas na literatura e da realidade dos cursos de graduação implementados no Brasil que oferecem ensino de sanfona, visa imergir na reflexão crítica para compreender e propor uma prática pedagógica que possa fortalecer a formação de sanfoneiros nos cursos superiores do Brasil.

Dessa análise mais singular, este trabalho visou trazer uma contribuição direta para a

reflexão de questões relacionadas aos cursos de música popular na educação superior e o ensino de sanfona nesse contexto, bem como dar base a uma produção científica crítica e contextualizada com as nuances do universo de pesquisa. Dessa forma, espero poder, além de ter trazido contribuições diretamente para o tema estudado, fomentar a realização de outros estudos que problematizem a formação musical em música popular na educação superior, com proposições efetivas para o fortalecimento e inserção do ensino de sanfona nesse contexto.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No **primeiro capítulo**, traço um panorama da educação musical na atualidade e suas implicações para a formação em música popular, dialogando com autores/pesquisadores importantes para a constituição do referencial teórico que respalda esta pesquisa. No **segundo capítulo**, apresento os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, explicitando de que maneira escolhi e utilizei as bases metodológicas desta dissertação. No **terceiro capítulo**, ancorado em estudos que fundamentam a educação musical contemporânea, trago uma reflexão sobre a colonialidade no ensino superior em música e suas implicações para o ensino de música popular. Já no **quarto capítulo**, traço um panorama da sanfona no Brasil, a partir de um recorte histórico da trajetória cultural do instrumento no país, e da análise dos currículos de cinco instituições de ensino superior brasileiras que apresentam atualmente o instrumento Sanfona na sua estrutura curricular. Para isso, utilizo a lente da análise de conteúdo. No **quinto capítulo**, apresento, objetivamente, algumas proposições e perspectivas com vistas a contribuir de forma efetiva para o fortalecimento do ensino de sanfona no Brasil.

Capítulo 1

Educação musical contemporânea e suas implicações para a formação em Música Popular

A produção de conhecimento em Educação Musical no país tem crescido de forma expressiva nos últimos anos. Com os primeiros cursos de pós-graduação na década de 1980 e, principalmente com a fundação da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical – em 1991, se criou um movimento coletivo em prol das práxis educacionais e da produção de conhecimento na área. Queiroz (2020) apresenta 4 pontos relevantes atribuídos a atuação da Abem que gostaria de destacar: (1) consolidação de produção nacional em educação musical; (2) ampliação e consolidação da educação musical na pós-graduação brasileira; (3) ampliação e consolidação da formação de mestres e doutores em educação musical; (4) inclusão da pesquisa como pilar fundamental da educação musical brasileira. A partir dessas considerações sobre o papel da pesquisa nos processos de produção de conhecimento em educação musical, trago um diálogo com a área visando compreender, mais especificamente, suas implicações na formação em música popular.

1.1 Perspectivas para a Educação Musical na atualidade

A educação musical contemporânea se caracteriza por uma multiplicidade de abordagens e de questões que vão, desde estudos mais relacionados a dimensões técnicas a abordagens que abranjam a diversidade de lugares, pessoas e contextos que caracterizam o mundo atual. Nessa conjuntura, especialmente nas últimas décadas, há uma construção de uma educação musical contemporânea bastante aberta e preocupada com dimensões da cultura e da sociedade envolvendo abordagens que reivindicam lugares sociais para pessoas excluídas da lógica instituída, a inserção de práticas musicais e conhecimentos e saberes musicais que ficaram fora de um contexto hegemônico.

O campo da educação musical tem sido de fundamental importância para a problematização dessas práticas pedagógicas. Abordagens de autores como Arroyo (2001), Borda (2005), Lacorte (2007), Bollos (2008), Couto (2009), Grossi (2010), Dantas (2015) e Queiroz (2017, 2020, 2021, 2023), sob diferentes pontos de vistas e com diferentes objetivos, evidenciam um movimento importante de discussão e debate acerca da formação em música popular, o que passa a contribuir decisivamente para o fortalecimento e a inserção acadêmica

da área. Essa tendência acompanha, com certo atraso, a crescente quantidade de estudos e questões sobre a música popular e os seus processos de formação em outros países, a exemplos dos Estados Unidos e do Reino Unido. Pesquisas como as de Carey (2012), Davis e Blair (2011) e Green (2001) exemplificam os questionamentos, reflexões e debates acerca das especificidades da formação em música popular, propondo perspectivas para a pesquisa e a sistematização de práticas de ensino vinculadas a esse universo.

Os aspectos sociais e culturais que compõem uma sociedade são determinantes para nortear os caminhos da educação musical na contemporaneidade, influenciando nos processos de transmissão de saberes, no repertório a ser estudado, nos processos metodológicos, entre outros fatores que se fazem necessários para o ensino de música, seja em contextos formais ou informais. O ensino de música em ambientes formais no Brasil tem, historicamente, se dedicado ao ensino da música ocidental europeia, chamada comumente de música “erudita”. Isso se dá ainda por herança dos processos de colonialidade que nortearam a criação dos cursos de música no Brasil, como afirma Queiroz (2020)

A música no Brasil foi institucionalizada a partir de um intenso processo de colonização. Esse fato fez com que os currículos, conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas, além de outros aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem formal de música no país, fossem historicamente baseados em estratégias criadas para o ensino da música erudita ocidental do passado. (QUEIROZ, 2020, p. 153).

A constituição do ensino superior no Brasil se vincula diretamente aos fatos provenientes do processo de colonização ocorrido no século XV, com as atividades do Colégio dos Jesuítas na oferta dos cursos de Humanidades, Teologia e Artes na cidade de Salvador-BA (CUNHA, 1980). Quanto à primeira instituição de ensino de música no Brasil, refere-se ao Imperial Conservatório de Música, fundado em 1848, período ainda marcadamente entrelaçado ao poder hegemônico dos colonizadores. De acordo com Augusto (2010), na primeira metade do século XIX o governo dá início a uma série de ações, tais como a

[...] criação do Instituto Histórico Geográfico (1838), do Museu Nacional (1842), ao mesmo tempo em que inaugura e reformula estabelecimentos formadores de sua elite nacional, como o Colégio D. Pedro II (1837) e a Imperial Academia de Belas-Artes (1842). Da mesma forma demarca seus lugares de atuação no que diz respeito à música, reorganizando a orquestra da Capela Imperial (1843), retomando as temporadas de óperas (1844) e inaugurando o Conservatório de Música (1848). (AUGUSTO, 2010, p. 68)

Os primeiros anos pós-proclamação da independência foram marcados pela necessidade de criar uma ideia de “civilização” nos moldes europeus como pondera Pechman (2002) em

Augusto (2010). Esta ideia de “civilização” já traz em si mesma um modelo impregnado de xenofobia, machismo e tantas outras características do patriarcado que são automaticamente incorporadas na forma como a música era (e ainda é) ensinada. Esta lógica de valorização de um tipo de música em detrimento de outras, que ainda hoje está presente, de forma implícita (e, por vezes, explícita), nos cursos de música nas universidades brasileiras são traços de colonialidade que estão definidos por Penna e Sobreira (2020, p. 10) como a imposição da matriz do poder do colonizador, “desta forma, a colonialidade persiste mesmo após a emancipação das colônias, de modo que determinadas formas de cultura, que antes foram impostas, passam a ser aceitas, naturalizadas e perpetuadas.”

Este fenômeno se assemelha ao conceito de violência simbólica de Bourdieu, como podemos encontrar ainda em Penna e Sobreira (2020, p. 16), ao refletirem que “[...] à existência de uma hierarquia entre os campos de produção simbólica, podendo ocorrer a imposição de uma espécie de censura de um campo sobre outro, instaurada a partir de hierarquias sobre o que seria legítimo, legitimável ou indigno.”

Apesar desta constatação, quando nos deparamos com questões diretamente relacionadas as práticas pedagógico-musicais nos vários contextos de ensino e aprendizagem em música, percebe-se que nesses contextos, tanto formais quanto não-formais, tem havido uma certa flexibilidade, pelo menos no que diz respeito aos conteúdos, com uso de estratégias metodológicas capazes de transcender modelos de ensino pré-estabelecidos, com foco na experiência dos próprios professores, como afirma Harder (2008):

[...] mesmo no século XXI, professores de instrumento continuam se vendo obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros. (HARDER, 2008, P. 136).

Nesse sentido, para realmente haver uma mudança de paradigma no ensino de música, é preciso que essas estratégias que, por vezes, acontecem de maneira pontual, possam ser compartilhadas e discutidas com a área, e incorporada aos currículos, trazendo uma maior autonomia para o professor de música, legitimando suas práxis e avançando no caminho de um ensino de música mais contextualizado com a atualidade.

Mesmo em ambientes em que os currículos sejam mais rígidos, é importante que o professor de música tenha a capacidade “de adaptar os programas pré-estabelecidos, bem como de construir planejamentos pessoais flexíveis, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno.” (HARDER, 2008, p. 131). Esse tem sido o desafio de vários professores de instrumento em

todo o país. Como incorporar estratégias metodológicas que contemplem os processos de transmissão de saberes da cultura popular nas aulas de instrumento? Como romper com o modelo conservatorial caracterizado pela hegemonia dos conhecimentos e saberes da música erudita europeia do passado? Para responder esses questionamentos, é preciso problematizar a prática educacional vigente, apontando para novos caminhos para o ensino de música no Brasil.

Nesta perspectiva, Queiroz (2017) afirma que, “[...] estudos e ações pedagógicas que constituem a educação musical como área de conhecimento no século XXI, têm levado os educadores musicais a problematizar a prática educacional de ensino de música e, mais que isso, induzido esses profissionais a (re)definir caminhos para a ação pedagógica.” (QUEIROZ, 2017a, p. 183).

Apesar de os currículos dos cursos de música das universidades brasileiras contemplarem de forma incipiente saberes que estão fora do escopo da música europeia ocidental, chamada de música erudita/clássica, é possível perceber que existe, mesmo que modestamente, uma inserção desses saberes e uma tendência de mudança de paradigma caminhando para um ensino de música que transcenda os cânones hegemonicamente estabelecidos. Posso citar o exemplo da Universidade Federal da Paraíba, da qual faço parte do corpo docente, que está em processo de implantação do curso de bacharelado em Música Brasileira Popular e da reformulação do Curso de Licenciatura em Música, que trarão em seus currículos propostas mais alinhadas com as perspectivas e avanços da Educação Musical contemporânea.

Repensar o tipo de repertório praticado nas instituições de ensino superior é importante, mas, mais do que isso, é preciso mudar as estratégias de formação, de maneira que sejam contempladas especificidades da música brasileira popular em sua pluralidade e riqueza de processos de transmissão de saberes, representando assim a riqueza cultural do Brasil, plural e diversa, muitas vezes ainda não contemplada nos currículos de música das universidades (QUEIROZ e DANTAS, 2021). Nesse sentido, a educação superior em música deve assumir responsabilidades sociais, éticas e humanas, contribuindo efetivamente para a construção de um mundo melhor (QUEIROZ, 2020). Uma educação musical contemporânea que dialogue com o mundo e seus dilemas, que está integrada ao contexto cultural à sua volta.

1.2 Traços da formação em música popular na atualidade

Para conceber uma formação em música popular contextualizada e que dialogue com os dilemas da atualidade é preciso romper com conhecimentos e saberes hegemônicos, e estas

rupturas passam fundamentalmente pelos diálogos entre os conhecimentos produzidos entre as muitas áreas de conhecimento e as formas de ensinar que estão na base da educação musical contemporânea. Desta forma, devemos ampliar o debate para as outras subáreas da música sob uma perspectiva transdisciplinar, dialogando com áreas como a etnomusicologia, que tem trazido em seus estudos, singularidades culturais, humanas e estruturais que caracterizam as práxis musicais da cultura popular aqui no Brasil e em todo mundo.

As pesquisas de Harder (2008), Santos e Hentschke (2009), Augusto (2010), Del-Ben (2014), Queiroz (2017), Penna e Sobreira (2020), entre outros, apontam para a perspectiva de que:

O reconhecimento do vasto campo de estudos e de ações pedagógicas que constituem a educação musical como área de conhecimento no século XXI, têm levado os educadores musicais a problematizar a prática educacional de ensino de música e, mais que isso, induzido esses profissionais a (re)definir caminhos para a ação pedagógica. (QUEIROZ, 2017, p. 183)

Esse agir consciente na educação musical, requer uma pedagogia que considere os aspectos culturais dos sujeitos envolvidos na ação. Outro ponto relevante é considerar que a educação musical deve ser dinâmica, se vinculando ao cotidiano dos sujeitos, pois

Assim é a educação musical como prática da cultura contemporânea: um campo móvel, dinâmico, em construção e em transformação permanente, que usa os pés, as patas e as asas da cultura para mover-se rumo aos novos tempos, às novas demandas, às novas articulações da sociedade e à sua reconfiguração de saberes. (QUEIROZ, 2017, p. 177)

É preciso considerar que cada tempo histórico e contexto cultural demanda uma prática educacional consonante as suas particularidades. A educação musical deve priorizar “[...] a construção de alternativas adequadas à função social de cada lugar de formação, bem como às demandas e necessidades de cada grupo e contexto cultural, e não a hierarquizações das culturas musicais ou ao estabelecimento de modelos de formação e de pesquisa.” (QUEIROZ, 2017, p. 186). Cada grupo social possui seus bens carregados de valores simbólicos e culturais, isso reitera a necessidade de as instituições de ensino considerarem as características próprias de sua comunidade acadêmica. Segundo Couto (2009):

Para a autenticidade da prática pedagógica de música popular torna-se crucial que as formas de produção e transmissão do meio cultural, onde esse repertório vive, conduzam a aprendizagem e não apenas que sejam incluídos como recurso pedagógico. O uso das práticas de aprendizagem informal é fundamental para a música popular a ponto de tornar a sua aprendizagem

autêntica ou não. As práticas de aprendizagem informal e seu papel serão analisados na sequência. (COUTO, 2009, p. 92)

O pensamento de Couto (2009) reforça a urgência da prática pedagógica ser pautada em diálogo com aptidão cultural da comunidade, de forma que a educação se apresente como dispositivo que subsidia os processos de produção e transmissão de saberes em um contexto cultural específico. Ainda com base na autora, o processo de aprendizagem musical em grupo se configura em “[...] um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade tanto individual quanto coletiva. Diferentemente de ambientes formais de ensino, não há a figura de um professor que supervisione o trabalho por possuir conhecimentos e habilidades superiores.” (COUTO, 2009, p. 100)

Portanto, a interação, a criticidade e a criatividade tornam-se aspectos que o processo de aprendizagem deve priorizar. Nesse sentido, a decolonialidade, a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e as discussões sobre currículo no ensino superior em música, tem se desenhado como traços importantes da formação em música popular na atualidade. O ensino de sanfona deve ter suas as práxis pedagógicas fundamentadas na(s) cultura(s) de cada região. Esse tipo de prática reivindica uma ação fundamentada na liberdade, conforme julga Freire (1967, p. 4), ao defender que “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.”

1.3 Educação como prática da liberdade

Essa prática educacional baseada na visão de liberdade possibilita que o processo de aprendizagem seja constituído a partir do diálogo, em que os sujeitos possam expressar suas visões de mundo, refletirem criticamente sobre seu agir e, com isso, produzir com criatividade. Nessa visão decolonial,

Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras tem vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas. (FREIRE, 1967, p. 6)

É na vivência e diálogo com a comunidade que o educador irá estabelecer as bases de uma pedagogia para possibilitar que os processos de ensino e aprendizagem sejam

experienciados por sujeitos igualmente livres e críticos - tanto educador quanto educando – quanto ao entendimento do contexto cultural em que vivem. Portanto, “Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo.” (FREIRE, 1967, p. 26)

A partir deste diálogo com a comunidade, o ser humano é capaz de desenvolver seus movimentos de organização, social e cultural. “A cidadania se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. Estes conteúdos são condições para a cidadania, e fundamentos para a ética.” (RODRIGUES, 2001, p. 238). Nesse sentido, me alinho ao pensamento do autor quando afirma que

o ser humano é o próprio produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças, e pela disciplina das vontades. (RODRIGUES, 2001, p. 232)

Nessa conjuntura, o desenvolvimento da autonomia do sujeito precisa transpassar o campo das idéias e passar a constituir ações concretas que possam criar uma aproximação das culturas contemporâneas, como afirma Aróstegui (2016):

Por outro lado, nós, como educadores musicais, precisamos passar da defesa de direitos para evidências baseadas em uma investigação de como a música e as artes melhoram a inovação e a educação em geral. Precisamos passar das tradições ligadas à prática da educação musical contemporânea, certamente muitas delas ainda válidas, para prestar atenção às novas exigências destes currículos baseados na economia a partir de uma perspectiva crítica. Temos também de fazer um trabalho melhor ao apontar as formas pelas quais o pensamento curricular atual corre o risco de se separar das culturas jovens contemporâneas. Precisamos sublinhar a essência da música para a educação – criatividade, talento artístico e estética – mantendo ao mesmo tempo a sua contribuição para o talento dos alunos.² (ARÓSTEGUI, 2016, p. 102) [tradução minha].

O autor defende que o cotidiano fora do ambiente educacional gira profundamente em torno da música, posto que um número crescente de sujeitos consome música popular através das diversificadas mídias de comunicação social e a produz em vários ambientes informais, estando essa produção entrelaçada à sua identidade social e sentimento de pertencimento desses

² On the other hand, we as music educators need to move from advocacy to research-based evidence of how music and arts improve innovation and education in general. We need to move from traditions attached to contemporary music education practice, certainly many of them still valid, to pay attention to the new demands of these economy-based curricula from a critical perspective. We also have to do a better job in pointing to the ways in which current curriculum thinking is in danger of becoming detached from contemporary youth cultures. We need to stress the essence of music for education—creativity, artistry, and aesthetics—while maintaining its contribution to students’ talent.

sujeitos.

A música e seu ensino devem estar conectados aos contextos sociais e culturais aos quais estão inseridos e, alinhados a estratégias que contemplem os processos de transmissão de saberes da cultura popular para ocupar os espaços de ensino de música, sejam eles formais ou não. Não se trata de hierarquizar competências ou mesmo sobrepor um modelo sobre o outro, se não, trazer esses saberes para que possam somar, acrescentar e dialogar com os saberes outros. Há que se ter coragem de mudar, de enfrentar a mudança. Uma educação que não está comprometida com a mudança, não pode, nem deve, ser parâmetro para a área. Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Bowman (2018), quando afirma que:

Minha opinião é que a educação precisa identificar e abraçar os aspectos do ensino e da aprendizagem que ajudam as pessoas a se adaptarem face a transições, mudanças ou rupturas. O treinamento musical prepara as pessoas para o que é: atende, desenvolve e refina os hábitos existentes. A educação musical, por outro lado, desenvolve o hábito de mudar hábitos – e nutre a capacidade de reconhecer quando a mudança se torna uma necessidade.³ (BOWMAN, 2018, pág. 169) [tradução minha]

Considero importante pensar uma educação musical contemporânea que dialogue com o mundo e seus dilemas, enxergando a realidade cultural que está a sua volta. Bowman (2015), adverte sobre os problemas de tratar a música dissociada da vida e do mundo. Segundo o autor, “[...] a noção de uma fronteira entre a música e a vida, entre a música e o mundo, é terrivelmente enganosa, que distorce seriamente e compromete nossa compreensão da música e seu significado.”⁴ (BOWMAN, 2018, pág. 169) [tradução minha]

Desta forma, propor estratégias de aprendizagens diversas, conectadas com o mundo real, com a realidade da vida, viva e pulsante, sobretudo, pensando currículos mais inclusivos, com propostas interdisciplinares, fundamentadas na pesquisa, podem contribuir de maneira expressiva na formação do músico popular e na produção de conhecimento no campo da música brasileira popular dentro das instituições de ensino de música no Brasil.

³ My view is that education needs to identify and embrace those aspects of teaching and learning that help people adapt in the face of transitions, changes, or breakdowns. Musical training prepares people for what is: it caters to, develops, and refines existing habits. Musical education by contrast develops the habit of changing habits—and nurtures the capacity to recognize when change has become a necessity.

⁴ The notion of a boundary between music and life, between music and the world, is a terribly misleading one, one that seriously distorts and compromises our understandings of music and its significance.

Capítulo 2

A metodologia da pesquisa

Para pensar a pesquisa em educação musical é preciso compreender que a área está inserida dentro do campo das ciências humanas. Segundo Albino e Lima (2009), “[...] o conhecimento objetivo e neutro imposto pelas ciências naturais às ciências humanas e sociais, não é capaz de solucionar todos os problemas socioculturais que acometem a humanidade.” (ALBINO E LIMA, 2009, p. 92). Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário pensar nas duas correntes paradigmáticas que tem norteado a pesquisa científica ao longo da história: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Essas duas correntes alicerçam as definições metodológicas da pesquisa sob uma visão realista/objetiva (quantitativa) e/ou idealista/subjetivista (qualitativa). (QUEIROZ, 2006, p. 88). Esta pesquisa se caracteriza como **qualitativa**, pelo caráter mais reflexivo e subjetivo do tema.

A realização de pesquisa científica requer a adoção de métodos e técnicas que viabilizem o alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, a pesquisa em educação musical precisa estar bem fundamentada nas tendências e perspectivas da área, como afirma Del-Ben (2010), “A análise dos aspectos teóricos da pesquisa em educação musical é relevante para identificarmos e compreendermos as principais tendências e perspectivas que orientam a construção de conhecimento na nossa área.” (DEL-BEN, 2010, p. 30)

A pesquisa bibliográfica baseia-se fundamentalmente na análise de livros e artigos científicos, com fonte comprovada, buscando informações que norteiem a pesquisa. A pesquisa documental se assemelha à bibliográfica, tendo como diferença as fontes a serem pesquisadas, abrangendo outros documentos ainda não analisados, manuscritos, entre outros. As duas abordagens são amplamente usadas nas pesquisas em educação musical. É a partir da revisão de literatura que este estudo apresenta reflexões acerca da práxis que envolve a formação e performance da sanfona; por isso a pesquisa se configura como **bibliográfica**. Além do uso da literatura, este estudo também faz uso de documentos que não receberam tratamento analíticos, tais como os projetos pedagógicos e planos de ensino dos cursos de bacharelado e licenciatura em sanfona; por isso a pesquisa se configura como **documental**. Dessa maneira, o trabalho apresenta uma contribuição direta para a reflexão sobre questões relacionadas aos cursos de música popular na educação superior e o ensino da sanfona nesse contexto.

Para melhor compreensão do caminho metodológico adotado, segue Quadro 1 que apresenta os instrumentos de coleta de dados que subsidiaram o alcance dos objetivos

específicos propostos neste estudo.

Quadro 1 – Instrumentos de coleta dos dados por objetivos traçados na pesquisa

Objetivos	Instrumentos/técnicas	Estratégias
Levantar e compreender aspectos relacionados à trajetória e a práxis do ensino da música popular e do acordeom brasileiro, a luz da literatura;	Pesquisa biográfica	contemplando estudos sobre a educação superior, educação superior em música, música popular e seu ensino, currículos, sanfona e seu ensino, entre outros temas fundamentais para a fundamentação e a análise do tema e do contexto estudado.
Evidenciar particularidades sobre a formação em sanfona registrados nos projetos pedagógicos dos cursos superiores do país;	Pesquisa documental	abrangendo os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior que oferecem o instrumento sanfona nos seus cursos de música, tanto bacharelados como licenciaturas, métodos e materiais didáticos utilizados para o ensino da sanfona nesse contexto, bem como documentos relacionados às propostas pedagógicas e às práticas educacionais desenvolvidas para o ensino do instrumento nos cursos.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

2.1 A Análise de conteúdo

Para melhor interpretar os dados subjetivos que permearam os dados desta pesquisa, foi necessário a adoção da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, P. 37)

O autor, ao propor a análise de conteúdo, a descreve como um conjunto de técnicas de análise de textos que subsidia a sistematização descritiva do conteúdo das mensagens presentes nos referidos textos e/ou narrativas. A partir dessa seleção de descritores/termos representativos dos textos analisados é possível atribuir sentido e inferir conhecimentos inerentes às condições de produção/recepção desses conteúdos. Ou seja, a análise qualitativa dos textos bibliográficos e dos PPC's adotados nesta pesquisa embasou a identificação de conteúdos que subsidiaram a associação e confluíram entre os discursos presentes nos documentos.

Segundo Laville e Dionne (1999),

Se você opta, de preferencia, por uma análise de conteúdo, deverá fixar suas

escolhas de categorias e recortar os conteúdos coletados, depois proceder a categorizarão do material reunido. Virá então o momento da reconstrução do sentido dos discursos estudados, seja por uma abordagem quantitativa ou por uma abordagem qualitativa, a escolha dependendo aqui da natureza do discurso e das intenções da pesquisa. (LAVILLE; DIONNE, 1999, pág 231)

Nesse sentido, foi adotado, nessa pesquisa, a abordagem qualitativa, por entender que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental tratam de questões subjetivas que não poderiam contempladas apenas com dados quantitativos.

2.2 A Pesquisa Bibliográfica

Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico que subsidiou a fundamentação teórica e reflexiva do estudo. Para este levantamento, utilizamos o catálogo de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoa de nível superior), além do banco de dados dos principais periódicos da área. Foram eles: ABEM, Debates, Fundarte, Hodie, Opus, Orfeu, Per Musi e Vortex. A pesquisa se deu em **duas** frentes específicas. No **primeiro** momento, foram utilizados os descritores “ensino de música brasileira popular”, “formação em música popular”, “ensino de música”, “música popular e educação musical”, “formação do músico popular”, “educação musical” e “educação musical contemporânea”, chegando a **32** textos entre dissertações, teses e artigos. Além dessas fontes, selecionei **11** textos recuperados dos componentes curriculares cursados durante o mestrado [Fundamentos da educação musical I e II e Pesquisa em educação musical]. Os textos obtidos desta pesquisa serviram de base para a construção do referencial teórico e embasaram fortemente os argumentos levantados ao longo de todo o trabalho. Segue, abaixo, o Quadro 2, que apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica com os textos que constituem o referencial teórico da pesquisa:

Quadro 2 – Textos com os descritores [ensino de música brasileira popular, formação em música popular, ensino de música, música popular e educação musical, formação do músico popular, educação musical e educação musical contemporânea]

	Texto	Autor	Ano de publicação
1	Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2023
2	É um ser vivo: substituição, adaptação e padronização de instrumentos musicais entre África, Europa e Brasil	GRAEFF, Nina.	2023
3	Influências da Musicologia e da Etnomusicologia na Pesquisa em Educação Musical no Brasil	PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa.	2023

4	O que os professores podem aprender com os músicos populares?	GREEN, Lucy; NARITA, Flávia Motoyama; HAMOND, Luciana Fernandes.	2022
5	Colonialidade nos cursos de graduação em música popular no Brasil	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira.	2021
6	Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical	TROPE, Vitor de Lima.	2021
7	Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical	MÜLLER, Vânia.	2021
8	Ensino superior em Música, colonialidade e currículos	PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros.	2020
9	Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do recôncavo baiano	SOUZA, Luan Sodré de.	2020
10	Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer	OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.	2020
11	A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial	PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia.	2020
12	Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2020
13	Os limites das fontes documentais: do samba-enredo da Mangueira 2019 ao discurso oficial sobre o canto orfeônico	PENNA, Maura; FERREIRA FILHO, João Valter.	2019
14	“Mão na Roda”: uma roda de choro didática	PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros.	2019
15	The social and ethical significance of music and music education	BOWMAN, Wayne.	2018
16	Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares	GOMES, Rodrigo Cantos Savelli.	2018
17	Reflexões curriculares sobre perfil e demandas dos estudantes de música da UFPR	RAMOS, Danilo; TONI, Anderson.	2018
18	Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2017
19	Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2017
20	O ensino de música nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1822)	AMORIM, Humberto.	2017
21	Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2017
22	Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho.	2017
23	Exploring the global decline of music education	ARÓSTEGUI, José Luis.	2016
24	Multiculturalismo na formação de professores	SANTIAGO, Renan;	2016

	de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro	IVENICKI, Ana.	
25	Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2015
26	Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil	SOUZA, Jusamara.	2014
27	Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical	DEL-BEN, Luciana	2014
28	Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo	PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros.	2014
29	Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares	PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros.	2012
30	A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil	AUGUSTO, Antonio.	2010
31	Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	2010
32	Interdisciplinaridade, música e educação musical	AMATO, Rita de Cássia Fucci.	2010
33	Pesquisa em música e interdisciplinaridade	FREIRE, Vanda Bellard.	2010
34	Música popular e aprendizagem: algumas considerações	COUTO, Ana Carolina Nunes do.	2009
35	Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade	HARDER, Rejane.	2008
36	Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros	AMATO, Rita de Cássia Fucci.	2008
37	Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento	LOURO, Ana Lúcia de Marques e.	2004
38	Educação musical e práticas sociais	SOUZA, Jusamara.	2004
39	Música popular em um Conservatório de Música	ARROYO, Margareth.	2001
40	Educação: da formação humana à construção do sujeito ético	RODRIGUES, Neidson.	2001
41	Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical	ARROYO, Margareth.	2000
42	A análise da música brasileira popular	ULHÔA, Martha Tupinambá de.	1999
43	Educação como prática da liberdade	FREIRE, Paulo.	1967

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

No **segundo** momento, foram usados os descritores “acordeom”, “acordeon”, “acordeão” e “sanfona”, chegando a **22** textos entre dissertações, teses e artigos. O texto mais antigo recuperado nesta pesquisa foi o de Zanatta (2009) e o mais recente, de Benigno (2023).

Este dado reforça o argumento de que as pesquisas sobre sanfona no âmbito acadêmico são recentes e acontecem ainda de forma embrionária no Brasil, visto que o trabalho mais antigo encontrado tem pouco mais de 14 anos. Outro dado importante a se observar é que a quantidade de trabalhos sobre o tema vem crescendo progressivamente ao longo dos anos, o que mostra um aumento no interesse pelo tema à medida em que o instrumento vai se consolidando nas instituições superiores de ensino.

Segue, abaixo, o Quadro 3, que apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica com os textos específicos sobre sanfona:

Quadro 3 – Textos com os descritores [acordeom, acordeon, acordeão e sanfona]

	Texto	Autor	Ano de publicação
1	“Eu e meu fole”: trajetórias formativas de seis sanfoneiros profissionais	BENIGNO, Rute Carolina da Cunha.	2023
2	Sivuca e o acordeon: aspectos e inter relações na construção de sua obra como compositor, arranjador, improvisador e multi-instrumentista	SOARES, Felipe Marmorato.	2021
3	A pedagogia musical on-line no ensino de acordeom: uma análise do canal Jovenil Santos no Youtube	LOPES, Francisco Maykon Honorio.	2021
4	A escola gaúcha de acordeom: identidade, formação e legado de acordeonistas em narrativas (auto)biográficas	WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante.	2020
5	Iniciação musical através do acordeon: uma investigação sobre práticas docentes à luz do modelo C (L) A (S) P de Keith Swanwick	CARVALHO, Carlos Henrique Lima de.	2020
6	Ser professor de gaita-ponto no projeto fábrica de gaiteiros: um estudo de caso	FERREIRA, Antonio Cezar.	2019
7	Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas	WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e.	2019
8	Distintos ventos dos foles: dos primeiros fonogramas ao modismo do acordeão na década de 1950 no Brasil	KLEBER, Matheus	2018
9	Dominguinhos e a “invenção” do Nordeste cosmopolita	ALONSO, Gustavo; VISCONTI, Eduardo	2018
10	O primeiro ano de estudos de acordeom no Curso de Licenciatura em Música da UFPB: reflexões iniciais sobre o processo ensino- aprendizagem à luz de teorias psicogenéticas interacionistas	BENIGNO, Ruth Carolina da Cunha; SILVA, Hélio Giovanni Medeiros da; CUNHA, Magnus Kelly Moura da.	2018
11	As escolas acordeonísticas segundo o documentário “o milagre de santa luzia”	XAVIER, Rossini Antonio da Silva.	2018
12	Trajetoórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS)	PEREIRA, Júlio Cesar Pires.	2016

13	Puxe o fole sanfoneiro: uma proposta para a construção de acordes complexos no acordeon de 120 baixos	RIBEIRO, Guilherme Souza.	2016
14	A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas	WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante.	2015
15	O Ensino do Acordeon para Deficiente Visual: superando novos desafios	PAIVA, Cláudio Nóbrega de.	2015
16	O Caminhar Musical de Dominginhos: processos de aprendizagem na prática da sanfona	NASCIMENTO, Lucas Campelo do.	2014
17	O acordeom na educação musical: perspectivas para uma formação inicial no ensino superior	PEREIRA, Júlio Cesar Pires; NASCIMENTO, Flávia Marchi.	2013
18	A aprendizagem do acompanhamento harmônico no acordeom: o percurso de três crianças	REIS, Jonas Tarcísio.	2012
19	A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre	REIS, Jonas Tarcísio.	2011
20	A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas	WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia de Marques e.	2011
21	A sanfona na cena musical carioca	ARAÚJO, Joana de Cassia Santos.	2010
22	O acordeão no cenário político, econômico e sócio-cultural brasileiro	ZANATTA, Maria Aparecida Fabri.	2009

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, dividi os trabalhos publicados em 04 grupos categorizando-os a partir de seus eixos temáticos com vistas a compreender de forma mais detalhada e específica o que tem sido escrito na área da música popular com ênfase na sanfona nos últimos anos.

O primeiro grupo traz uma abordagem **histórico-biográfica**. Zanatta (2009), Araújo (2010) e Kleber (2018), abordam, sob uma perspectiva histórica, a inserção da sanfona nos contextos da música brasileira. Alonso e Visconti (2018), Xavier (2018) e Soares (2021) analisam, a partir de uma perspectiva biográfica, a trajetória de distintos sanfoneiros brasileiros. Já Pereira (2016), analisa a trajetória de vida de sanfoneiros que fazem parte do corpo discente do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

O segundo grupo de autores traz uma reflexão acerca da **formação em sanfona em contextos formais de ensino** em várias regiões do país. Reis (2011 e 2012), traz uma abordagem sobre conceitos de harmonia/acompanhamento harmônico no acordeon em duas situações distintas. No primeiro texto (2011), aborda o trabalho de dois professores de acordeon da região metropolitana de Porto Alegre-RS e, no segundo texto (dissertação de mestrado), traz um estudo sobre os processos de aprendizagem do acompanhamento harmônico com três

crianças entre 7 e 8 anos de idade em aulas individuais de acordeon na cidade de Porto Alegre-RS. Paiva (2015), traz um relato de experiência sobre os processos de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência visual em um projeto de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Por último, Benigno, Silva e Cunha (2018), traz um relato de experiência sobre o primeiro ano como aluna de acordeom no curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O terceiro grupo aborda, sobre diferentes aspectos, os **processos de formação de sanfoneiros/acordeonistas em contextos não-formais/informais**. Nascimento (2014), teve como objetivo compreender os processos de aprendizagem do sanfoneiro Dominginhos a partir de depoimentos do próprio músico contido em entrevistas, shows e documentários. Ribeiro (2016) traz um estudo sobre os processos de aprendizagem da sanfona a partir de uma perspectiva de construção de acordes complexos na mão esquerda (os baixos) da sanfona. Já Lopes (2021) traz um estudo de caso sobre a pedagogia musical on-line de acordeom, com o professor Jovenil Santos que dá aulas a partir de um canal do Youtube. Weiss (2020) estuda aspectos de formação e identidade de acordeonistas do Rio Grande do Sul, a partir de narrativas autobiográficas. Por último, Benigno (2023) traz um estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem de seis sanfoneiros com atuação consolidada e reconhecida no nordeste brasileiro.

O quarto grupo tem como foco os **processos de formação do professor de sanfona**. Encontramos o trabalho de Weiss e Louro (2011), que traz um estudo sobre a prática de professores de sanfona na região metropolitana de Porto Alegre – RS. Há também o trabalho de Pereira e Nascimento (2013), que traz um estudo sobre a formação de professores de sanfona no curso de licenciatura em música da UERGS, em Montenegro-RS. Weiss (2015) aborda os processos de formação de professores de acordeom no Rio Grande do Sul. Weiss e Louro-Hettwer (2019) traz um recorte da dissertação de Weiss (2015) trazendo aspectos específicos sobre dificuldades e inseguranças nos processos formativos e nas práticas docentes de professores de acordeom. Já Ferreira (2019) trata dos processos de formação dos professores do projeto Fábrica de Gaiteiros, também no Rio Grande do Sul. Carvalho (2020) traz uma investigação sobre as práticas docentes de três professores de acordeon egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

É possível perceber que as discussões acerca do ensino de sanfona, apesar de seu expressivo crescimento, sobretudo nos últimos anos, ainda se encontram de forma incipiente na literatura brasileira, sobretudo quando tratamos do contexto acadêmico. Esse dado reforça a necessidade de uma ampliação do número de estudos, bem como de pesquisadores que possam

investigar sobre o tema em questão.

2.3 A pesquisa documental

Após a constituição da revisão de literatura, foram levantados a partir do portal do e-mec, juntamente com uma pesquisa em sites oficiais das instituições, os cursos de bacharelado e de licenciatura que oferecem sanfona no Brasil, sendo constatada a existência de **05 cursos**, sendo eles, **02 de Licenciatura** (na UERGS, no Rio Grande do Sul, e na UFPB, na Paraíba) e **03 de Bacharelado** (Faculdade Souza Lima, em São Paulo, Universidade Federal de Goiás, e Universidade de Passo Fundo). Após esse levantamento, foi realizada a busca pelos projetos pedagógicos e planos de ensino dos respectivos Cursos. Os PPCs dos cursos foram encontrados nos sites oficiais das instituições e estão disponíveis em sua versão mais atualizada através dos links abaixo, com exceção do PPC do curso de Bacharelado em Música da Universidade de Passo Fundo, que foi enviado, via whatsapp, pelo coordenador do Curso, o sr. Alexandre Saggiorato.

Quadro 4 – Links para consulta dos PPCs dos cursos

	Instituição/Link
1	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS https://www.uergs.edu.br/musica
2	Universidade Federal da Paraíba - UFPB https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626778
3	Faculdade de Música Souza Lima – FMSL https://faculdadesouzalima.com.br/wp-content/uploads/2023/06/PPC-BACHARELADO-EM-MUSICA_2023.pdf
4	Universidade Federal de Goiás https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/PPC_01.2023_Musica_Popular_Bacharelado.docx.pdf

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O acesso a esses projetos pedagógicos viabilizou a etapa de análise documental desta pesquisa. Segue, abaixo, o Quadro 5, que apresenta os referidos PPC's.

Quadro 5 – Universidades brasileiras que oferecem sanfona nos seus currículos

	Instituição	Nome	Curso	Ano
1	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Música	Licenciatura	2009
2	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS	Projeto Pedagógico de Curso – Graduação em Música	Licenciatura	2022
3	Faculdade de Música Souza Lima - FMSL	Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Música	Bacharelado	2022
4	Universidade Federal de Goiás	Projeto Pedagógico de Curso – Curso de Música Popular	Bacharelado	2023
5	Universidade de Passo Fundo	Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Música	Bacharelado	2023

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Após fazer uma categorização da literatura analisada que trata de aspectos mais gerais sobre o ensino de música popular, a educação musical contemporânea e dos pilares epistemológicos da educação superior no Brasil, até chegar a questões mais específicas sobre o ensino de sanfona nesse contexto, foi possível a constituição de um referencial teórico robusto que contribuisse objetivamente com o debate acerca do eixo central desta pesquisa. A organização e análise dos documentos referentes aos PPCs dos cursos analisados, trouxe questionamentos e reflexões importantes para a construção de um perfil acerca das características, tendências e desafios do ensino de sanfona na educação superior no país. Isso fez com que, diante desse processo de imersão intensa, visto a minha proximidade com o tema, emergissem propostas para subsidiar e fortalecer o ensino de sanfona na educação superior.

Capítulo 3

Pilares epistemológicos da educação superior em música e suas implicações na formação em música popular

*“O Colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada.
Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta,
e outras vezes sangra”
Grada Kilomba⁵*

Esta epígrafe foi retirada do livro “Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano” da autora portuguesa Grada Kilomba. Conheci a autora durante a 17ª Flip (Festa literária internacional de Paraty), em 2019, ocasião onde lançava o livro acima citado, e fiquei muito impactado com sua fala sobre a perspectiva da construção de um sujeito crítico, e de como essa construção é importante para o enfrentamento de questões sobre racismo, questões de gênero, colonialismo - temas que ela tem se dedicado ao longo de sua carreira.

É através da consciência crítica que o sujeito passa a refletir sobre sua condição no mundo e a maneira que as relações sociais estão estabelecidas no seu contexto cultural e histórico. Essa criticidade possibilita que o sujeito problematize seu “lugar” no mundo, que pode resultar na compreensão do sistema ao qual esse sujeito e seu coletivo estão inseridos. No caso do Brasil, um país que foi colonizado por europeus que fortemente impôs práticas sociais e culturais, - incluindo desde as vestimentas, alimentos, crenças religiosas até a imposição do sistema educacional conservador vinculado ao cristianismo, constituindo um discurso hegemônico que, desde o seu princípio, foi instituído como verdadeiro e absoluto - a problematização provoca e instiga o sujeito na luta pela decolonialidade do sistema sociocultural brasileiro; que no caso desta pesquisa, centra-se na propositura de um sistema de ensino e produção científica decoloniais na área de música, mais especificamente, no ensino de música popular.

Kilomba (2019) em sua obra “Memórias da plantação” apresenta algumas indagações, dentre elas, ‘quem pode falar?’. Com esta questão a autora leva o leitor a refletir sobre os processos de enfrentamento de autores e autoras na produção de conhecimento decolonial, enfatizando, por exemplo que, “Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem

⁵ Grada Kilomba é uma artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa, onde estudou psicologia e psicanálise. Na esteira de Frantz Fanon e bell hooks, a autora reflete sobre memória, raça, gênero, pós-colonialismo, e a sua obra estende-se a performance, encenação, instalação e vídeo. Fonte: <https://www.cobogo.com.br/grada-kilomba>

eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível.” (KILOMBA, 2019, p. 53) Assim, grupos hegemônicos validam seus discursos como absolutos e negam os saberes de sujeitos invisibilizados, como de pessoas negras, indígenas, ciganas, entre outros grupos sociais. Contudo, pesquisadoras(es) como Grada Kilomba têm avançado nas suas reflexões provocando uma espécie de fissura no discurso dominante, resultando em pensamentos e teorias decoloniais.

bell hooks (2013) ao refletir sobre a teoria como prática libertadora e sobre o processo criativo no âmbito acadêmico-científico, descreve:

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (bell hooks, 2013, p. 83)

O processo vivenciado por bell hooks (2013), a impulsionou a problematizar o sistema e as questões inerentes à interseccionalidade de raça, ao capitalismo e ao gênero. Conforme a autora, foi na problematização/reflexão que ela encontrou um caminho para teoria libertadora. Uma liberdade que ultrapassa a perspectiva individual e alcança um ou vários coletivos. Ainda sobre a constituição de teorias decoloniais e libertadoras, bell hooks (2013) defende que elas se estabelecem e entrelaçam de maneira orgânica na vida dos sujeitos, ao citar que

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. (bell hooks, 2013, p. 85)

Esse pensamento da autora se articula a proposta dessa pesquisa que defende que o ensino da música, especificamente no universo da música popular, deve estar vinculado a vida do sujeito, aos valores simbólicos que permeiam seu contexto social, cultural e histórico, de maneira que a teoria e a prática estejam organicamente associadas.

3.1 (De)colonialidade

Conforme já dito anteriormente, o ensino de música popular nas instituições de ensino superior no Brasil é bastante recente, se comparado ao processo de institucionalização da

formação em música erudita, instituída nos conservatórios e escolas de música do país desde a segunda metade do século XIX, conforme evidenciam Queiroz (2020) e Augusto (2010). Enquanto desde a década de 1930 já é possível encontrar cursos de formação musical nas universidades do país, a exemplo da UFRJ (QUEIROZ, 2020, p. 165), somente a partir de 1989, com a criação do curso de bacharelado em música popular na universidade estadual de campinas é que, de forma lenta e ainda embrionária, começam a surgir os cursos de música popular em nível de graduação no país.

Esse movimento acontece em paralelo e por vezes de forma articulada à incorporação da formação em música popular aos debates, estudos e campos de abordagem da educação musical no Brasil e em outros lugares do mundo. Queiroz e Dantas (2021) apontam para um crescimento expressivo na área ao longo das últimas décadas

Entre essas aberturas e rupturas destacamos a inclusão de cursos de música popular em diferentes níveis da educação nacional, com destaque para os cursos de graduação, que começam a ganhar forma no país a partir do final da década de 1980, alcançando um expressivo, mais ainda limitado, crescimento na área ao longo das primeiras décadas do século XXI. (QUEIROZ; DANTAS, 2021, p. 02)

Apesar de um notório crescimento na área, infelizmente, os modelos de currículos ainda não acompanham um movimento necessário de mudanças para que a música popular possa ser, de fato, contemplada em toda sua diversidade e pluraridade. Os conceitos que embasam a construção dos currículos dos cursos de graduação em música se dão a partir de escolhas daqueles que compõem este campo acadêmico-musical. Nesse sentido, Queiroz (2023), afirma que

Todo curso de graduação e, conseqüentemente, todo currículo elegem um fenômeno conceitualmente delimitado a ser privilegiado no processo educacional. Um curso de formação musical, por exemplo, tem um conceito implícito de música, culturalmente delimitado, que orienta suas escolhas e seus caminhos formativos. Portanto, todo currículo e toda ação educacional em música, como discute Wayne Bowman (2007), incluem determinados conhecimentos, saberes e pessoas e, ao mesmo tempo, excluem outros. (QUEIROZ, 2023, P.199)

Segundo Ferreira Filho (2021, p. 136), “[...] a colonialidade exerce um poder de julgamento e condenação sobre todas as concepções e práticas sociais alheias ao padrão de civilização baseado no modelo europeu e nos valores que alicerçam essa cultura.” No caso do Brasil, isso implicou em escolhas que orientaram a elaboração dos currículos dos cursos de

música priorizando conhecimentos e saberes que não dialogam com o contexto cultural de um país diverso como o Brasil, e, em geral, ignora o perfil múltiplo dos estudantes desses cursos, como descreve Queiroz (2023)

[...] um dos problemas da formação em música nas instituições formais de ensino do Brasil é que, independentemente da amplitude e diversidade desse fenômeno na cultura, da multiplicidade de perfis de estudantes e egressas(os) e das demandas e transformações da sociedade contemporânea, os cursos de graduação foram condicionados, historicamente, a seguir uma perspectiva unilateral de música e um modelo hegemônico de definição dos conhecimentos, saberes e organização curricular. (QUEIROZ, 2023, P.200)

Os currículos dos cursos superiores em música no Brasil ainda se mostram atualmente como produtos e (re)produtores da colonialidade, se tornando uma espécie de instrumento de manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética (Pereira, 2020). O Conceito de colonialidade que utilizo nesse trabalho se alinha com a definição de Queiroz e Dantas (2021):

Colonialidade é, portanto, um fenômeno que se constitui a partir de um profundo processo de opressão e hegemonia dos colonizadores que levam a sociedade colonizada a incorporar os traços culturais, os valores, as artes, as formas de pensar, de ser e de agir daqueles que a colonizaram. Uma das faces mais perversas da colonialidade, é que as vítimas desse processo são levadas a defender e a perpetuar a sua manutenção. (QUEIROZ; DANTAS, 2021, p. 04)

O que acontece, na prática, é uma espécie de apagamento da cultura tida como não erudita⁶. Diante desta constatação, faz-se necessária uma reflexão acerca das várias manifestações das diversas culturas⁷ que estiveram à margem do ensino de música no Brasil. A música brasileira popular⁸ é muito ampla e abrange as mais diversificadas expressões culturais, entre elas, as afro-brasileiras e indígenas. Estas expressões e manifestações culturais podem contribuir de forma expressiva, se forem incorporadas aos currículos dos cursos superiores de música.

Nessa perspectiva, estudos e pesquisas recentes, vêm apontando em direção a propostas decoloniais que rompem com a hegemonia da música europeia ocidental que ainda domina os currículos das instituições de ensino superior em música do Brasil, como é o caso das pesquisas

⁶ Como dito anteriormente, o conceito de música erudita aqui fica associado a conhecimentos e repertórios oriundos da Europa ocidental.

⁷ Queiroz (2017) ao se referir à Franz Boas (1938), afirma que: “O autor, ao pluralizar o termo evidenciou a ideia de que não há uma cultura nem mesmo dentro de uma única sociedade, mas sim “culturas”, cada uma delas com singularidades, formas de pensar, maneiras de organização e, portanto, valores idiossincráticos estabelecidos no seu universo específico. (QUEIROZ, 2017, p. 172)

⁸ Segundo Ulhôa (1999): “[...] música brasileira popular e não música popular brasileira, que na sua forma de sigla (MPB) se confunde com um rótulo guarda-chuva para um segmento do Mercado discográfico.” (ULHOA, 1999, p.65)

desenvolvidas por Ferreira Filho (2021), Penna e Sobreira (2020), Pereira (2014, 2020, 2021), Queiroz e Dantas (2021) e Queiroz (2017, 2020, 2023). Segundo Queiroz (2017), os pesquisadores da educação musical devem buscar o significado intrínseco a cada cultura ao invés de ditar as diretrizes de como um universo cultural e/ou as práticas de ensino de música deveriam ser. Esta não é uma tarefa fácil face a multiplicidade de contextos e espaços de formação em música. Souza (2014) afirma que “[...] há um entendimento na área de educação musical que os espaços onde nos formamos musicalmente são múltiplos: nos espetáculos, nas ruas, nas escolas, nas orquestras, em projetos sociais, em grupos vocais e instrumentais, e muitos outros.” (SOUZA, 2014, p. 112). Ou seja, a interação social contribui implicitamente para prática/performance musical, pois é na vivência cotidiana que o sujeito se relaciona e interfere no meio social, tem contato com a cultura popular de maneira orgânica e genuína alcançada pela fruição, vivências nas quais seu repertório cultural é ampliado. Mais especificamente no âmbito do ensino superior Pereira (2012) diz que

[...] o ensino superior de música – especialmente as licenciaturas – pode ser compreendido na inter-relação dos campos educativo, artístico, social, econômico, simbólico e cultural. Assim, encontra-se inserido em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Desta forma, o “modelo conservatorial” pode ser encarado não como algo que vem sendo simplesmente reproduzido, passado de geração em geração; mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e, portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer da história. (PEREIRA, 2012, p. 26)

De acordo com o autor, compreender as estruturas dos currículos e identificar esses traços de colonialidade que por diversas vezes aparece implícito nas entrelinhas, é um dos caminhos para a interrupção dessas “práticas historicamente situadas” entendendo que a “demanda contemporânea aponta para outras direções”. Pereira (2020) constata que “[...] é possível notar, no cotidiano do ensino superior em música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo.” (PEREIRA, 2020, p. 4). Lutar contra esse desequilíbrio não se trata de excluir essas práticas já consolidadas, pelo contrário, trata-se de reconhecer as exclusões existentes e fazer a crítica devida. Nesse sentido Queiroz (2020), afirma que

Se devemos aplaudir e celebrar a inclusão de cânones da música erudita nos currículos dos cursos de música e a criação de um movimento musical institucionalizado no país, mesmo que estritamente vinculado ao universo da música europeia, precisamos também reconhecer e criticar as exclusões da música brasileira popular, da música das culturas populares do Brasil, da música

da América Latina, das práticas musicais da África e de muitas outras ausências musicais que jamais alcançaram qualquer status nas instituições brasileiras de ensino de música, com raras exceções. (QUEIROZ, 2020, p. 168)

Quando reconhecemos e fazemos a crítica de forma ética e centrada na inclusão, caminhamos em direção a proposições que possam transformar/ressignificar a realidade instituída. Penna e Sobreira (2020) apontam para a necessidade de “[...] atualizar práticas formativas do músico em consonância com o mundo real, com suas demandas tecnológicas e sociais.” Além disso propõem que inserção da mpusica popular nos currículos deve contemplar “não apenas o seu repertório, mas também suas práticas de ensino” contribuindo assim para a “renovação do modelo conservatorial eurocêntrico.” Por fim, concluem que [...] “é indispensável um maior diálogo das diversas especialidades da música – Performance, Composição, Musicologia – com a Educação Musical, que já tem um histórico de discussão sobre o tema.” (PENNA e SOBREIRA, 2020, p. 20)

3.2 Interdisciplinaridade

O diálogo entre as diversas áreas da música se desenha como um caminho importante e necessário para a construção da música enquanto grande área de conhecimento. A etnomusicologia se apresenta como área de fundamental importância para esse diálogo entre áreas, pois “[...] as concepções acerca da música, estabelecidas a partir de reflexões que inter-relacionam a educação musical e a etnomusicologia, têm nos levado a uma definição abrangente em relação à natureza da música como expressão humana” (QUEIROZ, 2010, p. 118). Segundo Queiroz e Marinho (2017), essa interação entre as áreas se deu “[...] desde o (re)nascimento e o realinhamento das dimensões acadêmicas dessa última, na década de 1950”. Segundo os autores “[...] ao longo desse período, etnomusicologia e educação musical têm dialogado em questões fundamentais para o universo da música, considerando que ambas compartilham interesses pela compreensão, interação e ação nas diferentes dimensões que marcam a enculturação musical.” (QUEIROZ e MARINHO, 2017, p. 66)

Queiroz (2010) reforça a idéia de que os dois campos precisam estabelecer “[...] estratégias teóricas e metodológicas cada vez mais próximas em seus trabalhos”, pois os estudos de ambas as áreas são de fundamental importância para compreender este “[...] rico, diversificado e complexo universo das formas de transmissão de saberes de música em culturas de tradição oral”. O autor afirma ainda que a compreensão de “[...] estratégias múltiplas de transmissão de saberes musicais tem sido foco de ambas as áreas, e que os diálogos

metodológicos e conceituais têm beneficiado significativamente tanto a educação musical quanto a etnomusicologia.” (QUEIROZ, 2010, p. 120).

Este fenômeno que trata da relação entre diferentes campos do conhecimento, segundo Fucci Amato (2010), vem, ao longo do tempo, recebendo diversas nomenclaturas, tais como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade, segundo a autora “[...] se constói da interação, comparação, análise e síntese de conteúdos oriundos de diversos campos do saber” (p.37). Dessa forma, é vista como um “[...] conceito aberto, que diga respeito a vários graus de integração entre disciplinas.” (FUCCI AMATO, 2010, p. 38). A autora conclui que através da interdisciplinaridade, “[...] a prática, o ensino e a pesquisa em música e em educação musical hão de alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento.” (FUCCI AMATO, 2010, p. 44)

Bellard Freire (2010), afirma que

Os limites das pesquisas musicológicas e etnomusicológicas se ampliaram. Podemos, sob essa linha de abordagem, nos defrontar, com alguma frequência, com pesquisas que abrangem as práticas musicais e não apenas a “música em si”, que focalizam diferentes manifestações e estéticas musicais, sem priorizar a música de concerto e sem tentar caracterizar essa música como “universal”, que problematizam conceitos antes considerados estáveis, como os de “estilo” ou “contexto”, entre outros. (BELLARD FREIRE, 2010, p. 87)

A autora, em seu trabalho intitulado *pesquisa em música e interdisciplinaridade*, apresenta algumas características da área de etnomusicologia/musicologia que podem trazer contribuições importantes para a área da educação musical, sobretudo no campo da pesquisa. Dentre elas, destaco duas: (1) As trocas e reelaborações entre as manifestações musicais, sob o enfoque de sínteses ou hibridismos e de transformações, considerados como processos inerentes às culturas. (2) A não valorização hierárquica de concepções musicais, abrindo espaço para a “música popular” e para a “música midiática” (os próprios conceitos de música “popular” e “midiática” entram em revisão). Essas perspectivas se alinham com uma visão alargada do conceito de música popular e apontam para um movimento de transformação das práticas formativas dos músicos.

3.3 Música popular e currículo

A música popular e a sua inserção nos currículos de música da Brasil tem sido foco de estudo de vários pesquisadores da área atualmente. Queiroz e Dantas (2021), Pereira (2020) e

Queiroz (2023), a partir da análise dos currículos dos cursos de música de instituições de ensino superior no Brasil, tem apresentado dados importantes sobre o panorama atual. Pereira (2020, p. 118) constata que “é possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo.”

Nesse sentido, Queiroz e Dantas (2021), ao fazerem uma análise geral dos cursos de música no Brasil, constataram que 65% dos componentes curriculares estão relacionados à *música erudita/clássica*, ao passo que 35% dos outros componentes estão relacionados a todos os outros tipos de conhecimento. Se olharmos mais especificamente para os dados sobre música popular, os números são ainda mais discrepantes, visto que os componentes relacionados à *música popular* somam apenas 3%, somados a outros 3% relacionados à *música brasileira popular*. No entanto, os autores apresentam um cenário mais positivo quando analisam especificamente os cursos de música popular. Nesse caso, os dados apresentam uma melhoria expressiva no que concerne aos conteúdos específicos da música popular. Os dados mostram que 60% dos componentes curriculares estão relacionados ao universo da música popular, sendo 28% relacionados à música popular, e 32% relacionados à música brasileira popular. Os autores concluem que “[...] a análise da atual realidade dos cursos de graduação em música no Brasil evidencia avanços e rupturas, mas também demonstra limites e manutenções da colonialidade que precisam ser conhecidos, analisados e superados no cenário educacional do país. (QUEIROZ e DANTAS, 2021, p.13).

Nesta mesma perspectiva, Pereira (2020, p. 19) afirma que “[...] é preciso reconhecer que há uma crise e enxergar nessa crise um momento propício para a transformação, para reformas estruturais que atinjam de fato a essência que organiza as estruturas curriculares no ensino superior em Música”. Segundo o autor, essas fazer essas reformas estruturais “[...] não é necessário apagar o conservatório nem silenciar a música erudita, mas sim reconhecer os efeitos desse monopólio cultural e abrir espaço para outras formas de se pensar e organizar o universo sonoro.” (PEREIRA, 2020, p.20). O autor conclui com o argumento de que não é possível apagar as marcas da colonialidade, porém, é preciso “[...] aprender a conviver com elas e construir novos projetos de futuro, com elas e apesar delas.” (PEREIRA, 2020, p.21).

Queiroz (2023), considera que

Um passo importante para trazer inovações nos cursos de graduação em música é a revisão dos conceitos de base que os orientam, trabalhando tanto no alargamento das definições sobre o que música é, quanto na delimitação de práticas curriculares que representem as singularidades institucionais, culturais, sociais, artísticas, acadêmicas, entre diversas outras que compõem o Brasil.

(QUEIROZ, 2023, p. 200)

Segundo o autor, é possível inovar nos conceitos de música que orientam os cursos de graduação tanto nos objetivos educacionais delineados quanto nos conhecimentos e saberes contemplados. É possível ainda inovar “[...] na forma de organizar as trajetórias e os processos formativos, nas estratégias de formação utilizadas, e em muitos outros aspectos, a depender da singularidade de cada curso, do contexto cultural no qual ele está inserido e das pessoas que o constituem.” (QUEIROZ, 2023, p. 217)

Desta forma, acredito que o ensino de música, sobretudo o ensino de música popular, deve estar aberto ao diverso, contextualizado com as diversas culturas para estar apto a construir um modelo novo, dinâmico, plural e inclusivo. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, criar diálogos com outras áreas que possam trazer contribuições importantes para a construção de uma área de conhecimento robusta e engajada para fortalecer o debate sobre questões como racismo, gênero, colonialidade, entre outros atrasos que, apesar de todos os esforços, ainda persistem em pleno século XXI.

Capítulo 4

A Sanfona no Brasil: da trajetória cultural ao universo da educação superior em música

Começar um capítulo falando sobre a sanfona no Brasil poderia, facilmente, levar a um lugar comum de muitas estórias que ouço desde criança sobre esse instrumento. Essas estórias se confundem com minha própria história de descendente de sertanejo, de nordestino, aprendiz de sanfoneiro, músico desde a infância. Estórias sobre trajetórias musicais que versam sobre processos de transmissão de saberes, no famoso estilo de “pai pra filho” (no meu caso, de tio pra sobrinho), tudo isso se misturando com os caminhos da sanfona nordestina, sertaneja, de tradições que são herança de Luiz Gonzaga, Dominginhos, Severo, Sivuca, Oswaldinho, Camarão, entre tantos outros que construíram o legado deste instrumento que, tão bem, nos representa enquanto identidade cultural. Contudo, este trabalho não é um relato sobre minha vida/trajetória (pelo menos, não, somente). Dessa forma, irei me ancorar em dados históricos e em autores anteriores a mim para construir uma narrativa que contemple, de forma sucinta, os caminhos deste instrumento, desde sua chegada ao Brasil, até o seu legado deixado por sanfoneiros que me influenciaram e, certamente, influenciaram várias gerações de praticantes da arte de tocar sanfona.

4.1 Contexto Histórico

A Sanfona chegou no Brasil com os imigrantes europeus em meados do século XIX (ARAÚJO, 2010, p. 08) e em pouco tempo tornou-se muito popular por ser um instrumento que oferecia uma alternativa ao piano no quesito portabilidade. Possivelmente, por esta facilidade de portar o instrumento, aliado ao baixo custo à época, fizeram o instrumento se popularizar rapidamente, fazendo com que, muitas fábricas abrissem com uma grande demanda nas décadas de 1940 e 1950, quando, no Brasil havia mais de 40 fábricas deste instrumento (KLEBER, 2018, p. 959). O instrumento chegou em diversas regiões do país, através de contextos específicos, o que, já de início, trouxe uma grande variedade de sonoridades e características específicas. Nesse sentido, Kleber (2018) afirma que:

O acordeão chegou no Brasil através dos imigrantes europeus durante o século XIX. No Sul do país, onde também é conhecido por gaita, foram os italianos e posteriormente os alemães que o trouxeram quando se estabeleceram

naquela região. No Nordeste, onde é chamada de sanfona, veio com os portugueses. Nas fronteiras com a Argentina, Uruguai, e Paraguai, o instrumento entrou no país através dos espanhóis (TAUBKIN, 2002 *apud* KLEBER, 2018, p. 954).

Os primeiros registros fonográficos da Sanfona no Brasil datam de 1914 e foram gravados pelo imigrante italiano José Rielli, pela Casa Edison, no Rio de Janeiro (KLEBER, 2018). A partir daí, nomes como Antenógenes Silva, Mário Gennari Filho, Ângelo Reali, Pedro Raimundo e Chiquinho do Acordeom passaram a integrar o universo da música brasileira tocando Sanfona na primeira metade do século XX.

O fato de ser um instrumento portátil facilitava o uso da sanfona em diversas situações em que outros instrumentos de maior porte, como o piano, não tinha como chegar. Isso acabou por associar a sanfona a tradições populares pelo interior do país, criando uma linguagem própria e ajudando a construir a sonoridade de vários gêneros brasileiros, como podemos constatar na fala de Kleber (2018):

No início do século XX, o instrumento era associado a festas, celebrações e tradições populares pelo interior do Brasil. Do seu timbre e expressividade, e das suas possibilidades de articulações através do fole, surgiram linguagens próprias que interferiram e sedimentaram gêneros musicais brasileiros. Compositores como Luiz Gonzaga e Pedro Raimundo, fizeram com que estilos musicais oriundos do Nordeste e Sul do país também conquistassem espaço nas grandes cidades do Sudeste brasileiro. (KLEBER, 2018, p. 954)

Nesta época, a sanfona se tornou muito popular e, foi nesse momento em que os primeiros métodos brasileiros foram criados, como afirma Araújo:

Entre meados da década de 1940 e 1950, o acordeom era moda nas capitais da região Sudeste. Mário Mascarenhas, popularmente conhecido como o “Rei do Acordeom”, ajudou a difundir ainda mais o instrumento, desenvolvendo um método com ensinamentos que facilitavam a sua execução. O método continha desde músicas folclóricas a peças de compositores estrangeiros e brasileiros, assim como exercícios técnicos – escalas, arpejos, formação de acordes e fórmulas rítmicas de gêneros musicais variados. Até o ano de 1956, sua publicação chegou a atingir quase duzentas mil cópias vendidas, o que acabou favorecendo sua 25ª edição. (ARAÚJO, 2010, p. 10)

Esse contexto, naturalmente, não abrange as regiões mais afastadas dos grandes centros, como é o caso, por exemplo, da região nordeste. Nesse caso, como os métodos não chegavam, a aprendizagem se dava por outras vias. Sobre isso, Araujo (2010) afirma:

Normalmente, a aprendizagem musical da sanfona se dá na transmissão oral, na qual conhecimentos e habilidades musicais necessários à sua execução vão sendo repassados de geração a geração, dentro de determinados contextos sociais pouco conhecidos e pouco visíveis para os pesquisadores, daí a

raridade de materiais escritos sobre o assunto e a dificuldade de se encontrarem professores. (ARAÚJO, 2010, p.10)

No cenário da música popular na década de 1940, o samba era o gênero predominante, porém, nesse período, as emissoras de rádio passaram a dividir a programação com outros gêneros populares. Ritmos dançantes vindos do nordeste e popularizados pelo jovem Luiz Gonzaga consagraram-se entre o grande público do sul do país (ZANATTA, 2009),

Além de Luiz Gonzaga, outros nomes despontaram como representantes do instrumento nas rádios cariocas, como é o caso de Antenógenes Silva, Mário Mascarenhas, Orlando Silveira, Chiquinho do Acordeon e Pedro Raimundo.

Pedro Raimundo era catarinense de nascença, porém começou sua carreira, aos 17 anos, em Porto Alegre, na rádio Farroupilha. Na década de 40, mudou-se para o Rio de Janeiro onde tornou-se conhecido do grande público. Pedro Raimundo inspirou muitos sanfoneiros da época, inclusive Luiz Gonzaga, como relata Kleber (2018):

Em um programa de auditório, Pedro Raimundo, que vestia uma indumentária característica gaúcha, aconselhou um jovem nordestino que iria se apresentar no mesmo dia: “Você deveria se apresentar com uma roupa de sertanejo nordestino”. Este jovem cantador era Luiz Gonzaga, que acatando a sugestão, a partir daquele dia passou a se apresentar publicamente com roupa nordestina. (KLEBER, 2018, p. 956)

Gonzaga não só afirmou suas raízes nordestinas através de sua identidade visual, como também, colocou a sanfona em um lugar de protagonismo como representante de toda uma linguagem musical e cultural da região nordeste, mudando decisivamente os rumos deste instrumento no cenário artístico brasileiro da época.

Apesar de a sanfona ser um instrumento conhecido muito mais por sanfoneiros homens, curiosamente, no início da década de 1940, quando ouse a ascensão da sanfona no cenário cultural carioca e brasileiro, o instrumento era tocado principalmente por mulheres. (ARAÚJO, 2010). Nesse período, uma das sanfoneiras que teve mais destaque foi Maria de Lourdes Argollo Oliver, mais conhecida como Dilu Melo. Ela compôs mais de cem músicas que foram gravadas por diversos intérpretes e era chamada pela imprensa da época de “A Rainha do Acordeon”. Outro nome feminino que teve bastante destaque foi Adelaide Chiozzo, como afirma Kleber (2018):

Estrela da Atlântida Cinematográfica, e amplamente conhecida através da Rádio Nacional, onde atuou por mais de 27 anos, Adelaide Chiozzo nasceu em São Paulo em 1931. A atriz e acordeonista é dona de sucessos como Beijinho Doce, Sabia na Gaiola, Pedalando e Recruta Biruta. (KLEBER, 2018, p. 957)

A partir do final da década de 1940, com a ascensão de Luiz Gonzaga as paradas de sucesso, a sanfona nordestina passou a fazer parte da memória afetiva dos brasileiros com seu som característico trazendo melodias e acompanhamentos para os baiões, xaxados, xotes e marchinhas juninas tanto na música de Luiz Gonzaga, quanto em diversos grupos e artistas que passaram a ter representatividade na cena musical carioca e, conseqüentemente, brasileira naquele momento, como afirma Vianna:

O baião era tocado nos mais diferentes ambientes: no salão do Copacabana Palace, cassinos, feiras populares, teatros de revista... tocado pelos mais diferentes instrumentos em arranjos variados; e cantado pelos mais prestigiados intérpretes da época, como Emilinha, Marlene, Silvio Caldas, Francisco Alves, Nelson Gonçalves, Ivon Curi, Carmélia Alves... e ele, com arranjos para os instrumentos que julgava os mais apropriados para a expressão do gênero: zabumba, triângulo e sanfona (VIANNA, 2001, p. 75).

Diante desse cenário, a sanfona se projetou para além das salas de visita da classe média carioca e foi levada para dentro das casas de todo o Brasil através das ondas sonoras das rádios, através de diversos artistas, compositores e instrumentistas de diversas partes do país. Destaco aqui a importância de três nomes que, na minha visão e nos dados que serão apresentados a seguir, ampliaram a dimensão da sanfona para contextos antes não imagináveis, trazendo para o instrumento sonoridades harmonicamente mais complexas, dialogando com outras estéticas musicais como o jazz, o rock e a música clássica. São eles: Dominginhos, Sivuca e Oswaldinho.

4.1.1 José Domingos de Moraes – Dominginhos

Dominginhos, nasceu em 12 de fevereiro de 1941, em Garanhuns, interior de Pernambuco. Era Filho de Maria de Farias e Francisco Domingos da Silva. Mestre Chicão, como era conhecido o pai de dominginhos, era tocador de fole de 8 baixos, o que favoreceu a inserção dos filhos no universo musical. Dominginhos, desde muito cedo, acompanhava o pai pelas festas da região. Junto com os irmãos, se apresentavam em Garanhuns em diversos locais, incluindo a feira da cidade:

Aos oito anos de idade, tinha seu próprio trio de forró: Os Pinguins – Dominginhos e seus dois irmãos tocavam trajando calças pretas, camisas brancas e gravatinhas e se apresentavam nas feiras e portas de hotéis em troca de algum pagamento. Foi numa dessas ocasiões que conheceu Luiz Gonzaga. Admirado com a desenvoltura dos meninos, o Rei do Baião lhes deu seu endereço e disse para procurá-lo quando fossem tentar a sorte no Rio de

Janeiro. (ARAUJO, 2010, p.30)

Esse encontro com Luiz Gonzaga mudou seu destino e de sua família de forma definitiva, quando seu pai decidiu ir para o Rio de Janeiro.

Em seguida, Dominginhos procurou Luiz Gonzaga, que lhe presenteou com uma sanfona nova. Com esse instrumento, passou a se apresentar em diversos espaços onde se praticava o forró, a fazer participações em programas de rádio etc. (ARAUJO, 2010, p. 32)

Dominginhos foi um dos instrumentistas mais importantes para a promoção, divulgação e expansão da sanfona no Brasil e no mundo. O fato de não ter passado por um processo de ensino formal do instrumento, pôde, de forma própria, criar seu próprio jeito de tocar. Dominginhos também não desistiu da sanfona, mesmo em momentos em que o instrumento não foi valorizado, ou esteve “fora de moda”, ampliou os horizontes do instrumento, introduzindo a sanfona em contextos musicais diversos:

Mesmo sem nunca ter estudado música formalmente, sua escola, como ele próprio afirma, foi permanecer “na cola de Luiz Gonzaga”. Nos tempos do ostracismo do baião, Dominginhos não migrou para o teclado. Pelo contrário, permaneceu tocando sanfona, executando os mais diversos gêneros. Dotado de uma extraordinária capacidade harmônica e de improvisação, o sanfoneiro inaugura um estilo próprio, mesclando a sonoridade do sertão com as informações assimiladas nos caminhos que percorreu. (ARAUJO, 2010, p.34)

Dominginhos viajava com Luiz Gonzaga tocando e aprendendo com o mestre. Isso foi tornando-o conhecido no meio musical e lhe abrindo portas para outros trabalhos. Na década de 1970, Dominginhos passou a tocar com os tropicalistas inaugurando um novo momento de sua carreira, abrindo novos caminhos para a Sanfona na música brasileira, como afirma Araújo:

Sob o apadrinhamento dos baianos, levou a sanfona para contextos musicais até então pouco prováveis, “o lugar do outro”. No começo, submetendo-se aos risos e vaias de um público que não era seu. Em seguida, “criando surpresas”. Seu jeito diferenciado de tocar, sua “maneira de fazer”, subverteu a ordem imposta. Dominginhos agora atuava não apenas nos espaços restritos ao gênero regional nordestino. Sua carreira entrava em ascensão no mercado da MPB. (ARAUJO, 2010, p. 33)

Dominginhos foi um dos artistas mais profícuos da música brasileira, dividindo a parceria de composições com grandes nomes como Anastácia, Gilberto Gil, Chico Buarque, Nando Cordel, Djavan, Renato Teixeira, Gonzaguinha, entre tantos outros. Em uma carreira longínqua, gravou cerca de 40 discos, sendo consagrado com o Grammy Latino com o disco *chegando de mansinho*, no ano de 2002. Faleceu em 23 de julho de 2013, em São Paulo-SP, deixando um legado indescritível para toda uma geração de sanfoneiros no Brasil e no mundo.

4.1.2 Severino Dias de Oliveira – Sivuca

Nascido em 26 de maio de 1930, em Itabaiana-PB, Criou-se em uma família de oito irmãos e era o segundo dos e filhos albinos de Zé Tió e Dona Bidu. (Araujo, 2010). Sivuca, aos 15 anos de idade, saiu de sua cidade natal e foi morar em Recife e, em seguida, Rio de Janeiro, como afirma Kleber:

Sivuca nasceu na Paraíba em 1930, e desde muito cedo mostrou interesse pela música. Com quinze anos, foi morar em Recife onde teve aulas com o maestro Guerra Peixe. Em 1955, já morando no Rio de Janeiro, lançou seu primeiro LP, *Eis Sivuca* - álbum em que o músico já demonstra a sua grande fluência e capacidade técnica gravando um repertório virtuosístico. Entre os anos de 1956 e 1960, lançou 10 LPs, tornando-se um dos artistas nordestinos mais conhecidos nacionalmente.” (KLEBER, 2018, p. 960)

Sivuca levou a sanfona brasileira a lugares inéditos e foi, sem dúvida, um embaixador da música nordestina pelo mundo. Foi também um exemplo de músico versátil que utiliza o instrumento em diversos contextos, gravando e tocando com vários artistas no Brasil e no exterior. Estudou arranjo com o maestro Guerra Peixe, o que lhe abriu um leque de possibilidades harmônicas e melódicas e lhe colocou em contato com o repertório de música orquestral, o que possibilitou com que ele pudesse ter escrito vários arranjos e composições para esta formação, como por exemplo, o Concerto para Asa Branca, Rapsódia Gonzaguiana e arranjos dos clássicos Feira de Mangaio (em parceria com Glorinha Gadelha) e João e Maria (em parceria com Chico Buarque).

Foi um dos músicos mais importantes tanto no Brasil quanto no mundo, expandindo as possibilidades da sanfona brasileira, incluindo-a em contextos de música orquestral, como afirma Araújo (2010):

Sivuca contribuiu para a expansão dos limites da sanfona. A aproximação com a música sinfônica representou a realização de um sonho e a tentativa de superar a distância entre o erudito e o popular, seguindo uma importante linha da música brasileira, ao lado de maestros como Villa-Lobos, Guerra-Peixe e Camargo Guarnieri. (ARAÚJO, 2010, p.29)

Sivuca começou sua trajetória tocando em bailes e festejos em sua cidade natal. Em 1945 foi morar em Recife-PE e em 1948 passou a integrar a grade da Radio Jornal do Comércio, onde trabalhou por sete anos, até migrar para o Rio de Janeiro em 1955. No mesmo ano foi contratado pela TV Tupi, vivendo um momento de ascensão social e financeira. (ARAÚJO, 2010). Em 1958, juntamente com Abel ferreira e trio Irakitan, fez sua primeira excursão/turnê

para fora do Brasil, subsidiada pela lei Humberto Teixeira que consistia no financiamento do Governo Federal para formação de caravanas musicais com o propósito de divulgar a música brasileira no exterior. (ARAÚJO, 2010, p. 25).

Em 1964, foi morar em Nova York, passando a trabalhar com a artista africana Mirian Makeba e com o maestro/arranjador Harry Belafonte, passando a excursionar por vários países na Europa, Ásia, África e América. (SOARES, 2021)

Durante o período em que esteve vivendo fora do Brasil, absorveu várias linguagens e influências incorporando-as ao seu estilo de tocar, sempre dialogando com suas raízes na música brasileira e nordestina, como afirma Soares (2021):

Sivuca Incorporou uma influência jazzística a diferentes estilos brasileiros e do mundo, reconhecendo ser mais interessante investir na interpretação de músicas brasileiras e fusões. Reconhece assim sua vocação inconfundível, aproveitando-se das fusões de suas raízes com as inúmeras influências no decorrer de seu trajeto artístico, insere seu sotaque às criações e interpretações que são suas marcas pessoais, investindo, após o seu retorno ao Brasil em arranjos de música brasileira. (SOARES, 2021, p. 69)

Sivuca trouxe uma contribuição enorme para a música brasileira, sobretudo para a sanfona, por ter sido um grande virtuoso do instrumento, trazendo arranjos e interpretações inesquecíveis de clássicos da música brasileira, como *quando me lembro*, de Luperce Miranda, *trenzinho do caipira*, de Heitor Vila-lobos e *Chorinho pra Ele*, de Hermeto Pascoal. Como compositor, escreveu também clássicos da música brasileira, como *João e Maria*, em parceria com Chico Buarque, *Adeus Maria fulô*, em parceria com Humberto Teixeira e *Feira de Mangaio*, em parceria com Glorinha Gadelha.

Sivuca também se dedicou a um vasto repertório de música de câmara, resultando no álbum *O poeta do som*, gravado em João Pessoa-PB, em 2004, com a participação de diversos grupos de câmara da cidade, a exemplo do *Quinteto da Paraíba*, *Sexteto Brassil*, *Orquestra Metalúrgica Filipéia* e do grupo *JPSax*.

O poeta do som faleceu em João Pessoa-PB, em 14 de dezembro de 2006, deixando um legado inestimável para a sanfona brasileira e mundial.

4.1.3 Oswaldo de Almeida e Silva - Oswaldinho do Acordeon

Oswaldinho é filho de Pedro Sertanejo, que era tocador de fole de 8 baixos e dono de um selo chamado Cantagalo (que lançou o primeiro disco solo de Dominginhos em 1964). Descendente de nordestinos, Oswaldinho nasceu no Rio de Janeiro e, logo cedo, conviveu com

o universo da Sanfona dentro de casa, já que vários sanfoneiros da época frequentavam a sua casa, como afirma Xavier:

Outro grande nome do acordeon cosmopolita é Oswaldinho do Acordeon. Nascido em Duque de Caxias, baixada fluminense, em 1952, foi criado em São Paulo, onde o pai Pedro Sertanejo manteve uma casa de forró por muitos anos. A influência de tocar acordeon veio de família, o pai e o avô eram sanfoneiros. Além do mais, por conta da casa de forró e gravadora de seu pai, Oswaldinho conviveu desde muito novo com artistas como Luiz Gonzaga, Dominguinhos, Sivuca, Jackson do Pandeiro e muitos outros.” (XAVIER, 2018, p. 191)

Oswaldinho estudou com o italiano radicado no Brasil Dante D’Alonzo e, por ser mais novo que os outros sanfoneiros de sua geração, teve contato com o universo do rock progressivo e toda a explosão musical da década de 60/70, unindo essas sonoridades ao seu estilo de tocar e compor, trazendo uma particularidade ao seu som e inserindo a Sanfona em contextos ainda não explorados até o momento no Brasil, como comenta Xavier: “Oswaldinho do Acordeon teve estudo musical formal na Itália, e dominava outros gêneros musicais ao ponto de gravar músicas de Luiz Gonzaga em heavy metal.” (XAVIER, 2018, p. 169). Dominguinhos, em *O Milagre de Santa Luzia*, comenta a respeito da performance de Oswaldinho:

Oswaldinho... se ele não tocasse sanfona, ele ia tocar guitarra, com certeza, porque ele tem um pé no rock, né? sempre fez uma mistura do “forrock”, das coisas todas, com a música clássica... que ele estudou e teve ótimos professores, é um “músico de estante” como a gente chama, lê bem, escreve, faz arranjo. (DOMINGUINHOS, 2009)

Nesse sentido, Xavier (2018, p.169) afirma que “Oswaldinho do Acordeon teve estudo musical formal na Itália, e dominava outros gêneros musicais ao ponto de gravar músicas de Luiz Gonzaga em heavy metal.” Oswaldinho participou de diversos festivais na Europa e na América, a exemplo do *Festival de Montreux*, na Suíça, *Festival de Montreal*, no Canadá e do Rock in Rio, no Rio de Janeiro.

Gravou, até o momento, cerca de 25 álbuns, com composições próprias como *Hipnose*, *Jeito Barroco*, *Forró in Concert*, *o Sorriso de Samanta* e *Um Tom para Jobim*, esta última em parceria com Sivuca, além de releituras de diversos compositores como *Beethoven*, *Chick Corea*, *Michel Petrucciani*, *Astor Piazzolla*, *Luiz Gonzaga*, *Ary Barroso* e *Egberto Gismonti*, sempre imprimindo uma personalidade própria, com arranjos que vão da música nordestina ao jazz, do rock progressivo ao heavy metal, do samba ao blues.

Oswaldinho é um dos grandes expoentes da música brasileira e um grande representante da sanfona. Atualmente se dedica a aulas particulares de sanfona e de fole de 8 baixos, além de

manter a rotina de shows.

O tema, *A Sanfona no Brasil*, é muito abrangente e envolve várias especificidades que permeiam cada contexto/região do país, podendo ser, facilmente, o tema para uma dissertação inteira. Todavia, não é o objetivo por mim pensado/desejado. Dessa forma, a partir de minha perspectiva acerca da sanfona e sua(s) história(s), fiz, nesse primeiro momento, um recorte geo-histórico, contando um pouco da inserção do instrumento no Brasil a partir de dados biográficos de sanfoneiros brasileiros. Acredito que toda história é contada a partir de um olhar/perspectiva de quem a conta. Nesse sentido, vale ressaltar que a minha visão/perspectiva parte de um indivíduo nordestino, descendente de sertanejos, e professor de uma instituição superior de ensino localizada geograficamente na região nordeste do Brasil.

4.2 Os cursos de sanfona na educação superior brasileira

O início do ensino de música no Brasil no âmbito da educação superior data de 1930, mas só em 1989 que o primeiro curso de música popular foi criado, como já mencionado neste trabalho. Quantitativamente, ainda é muito incipiente o número de cursos de música popular, se comparado a cursos de música com o perfil “erudito”. (QUEIROZ, 2017, 2020, 2023; QUEIROZ E DANTAS, 2021; PENNA E SOBREIRA, 2020; PEREIRA 2020). Quando pensamos no contexto da sanfona/acordeon, esse dado se torna ainda mais explícito. Atualmente, no Brasil, temos cinco cursos que oferecem a Sanfona/Acordeon como opção de instrumento em sua grade curricular⁹. O curso de Licenciatura em Música da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul); o curso de Licenciatura em Música da UFPB (Universidade Federal da Paraíba); o curso de Bacharelado em Música Popular da UFG (Universidade Federal de Goiás); o curso de Bacharelado em Música da Faculdade de Música Souza Lima (FMSL), em São Paulo-SP; e o curso de Bacharelado em Música da UPF (Universidade de Passo Fundo), também no Rio Grande do Sul.

Este capítulo versa acerca das particularidades da formação em Música com ênfase na sanfona/acordeon registrados nos projetos pedagógicos dos cursos superiores do Brasil,

⁹ Dados levantados a partir do portal do e-mec (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>), juntamente com uma pesquisa em sites oficiais das instituições. Disponíveis em:

(1) <https://www.uergs.edu.br/musica>

(2) https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626778

(3) https://faculdadesouzalima.com.br/wp-content/uploads/2023/06/PPC-BACHARELADO-EM-MUSICA_2023.pdf

(4) https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/PPC_01.2023_Musica_Popular_Bacharelado.docx.pdf

(5) <https://www.upf.br/ihecc/curso/musica-bacharelado/o-curso-na-upf>

conforme apresentado nas subseções a seguir.

4.2.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada em 11 de julho de 2001, pela Lei Estadual Nº 11.646¹⁰, com o objetivo de ser uma fundação [...] “multicampi, com autonomia pedagógica, didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida a gratuidade de ensino nos seus cursos regulares” (UERGS, 2022, p. 12). Atualmente está distribuída em 07 (sete) campi regionais com 24 unidades universitárias em funcionamento.

A Unidade da UERGS que acolhe os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, encontra-se situada no Conselho Regional de Desenvolvimento Vale do Caí (COREDE Vale do Caí), formado pelos municípios Alto Feliz, Barão, Bom Princípio, Brochier, Capela de Santana, Feliz, Harmonia, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Pareci Novo, Salvador do Sul, São José do Hortêncio, São Pedro do Sul, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Tupandi, Vale Real. (UERGS, 2022, p.15)

A Unidade de Ensino que contempla o Curso de Graduação em Música – Licenciatura, fica localizada na cidade de Montenegro-RS, no Vale do Caí. De acordo com o PPC do curso, esta região foi pensada estrategicamente para atender as demandas de [...] “um município que tem em seu entorno uma rede de Educação Básica pública espalhada pelas vinte cidades que compõem o Vale do Caí.” (UERGS, 2022, p. 18). Nessa perspectiva,

[...] o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul emerge como possibilidade de enfrentamento das necessidades contemporâneas, bem como, ação afirmativa para o processo de consolidação da UERGS como Instituição engajada na luta por uma educação de qualidade como esteira do desenvolvimento humano aliado ao desenvolvimento local, regional e institucional. (UERGS, 2022, p. 20)

Uma das características do curso de música da UERGS é a participação efetiva em programas, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e RP (Residência Pedagógica). Entendemos que essas atividades aproximam universidade e comunidade em ações que podem favorecer a troca de conhecimentos, oportunizando que, não apenas a sociedade externa a academia se beneficie dos saberes científicos, mas, sobretudo que,

¹⁰ Lei Nº 11.646/2001 – Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

docentes e estudantes tenham acesso a saberes populares que irão ampliar seus repertórios culturais e vincular seus fazeres à vida, portanto, um processo de aprendizagem humanizadora, como defende Paulo Freire (1967). No caso da UERGS, vários projetos tem sido desenvolvidos trazendo benefícios tanto para a instituição quanto para a região em si. De acordo com o PPC,

O impacto produzido pelo PIBID na formação inicial de licenciandos em Música e nos contextos das escolas foi intenso e perceptível em todas as instâncias. As escolas tiveram um incremento nas práticas musicais e pedagógico-musicais. Os estudantes puderam se engajar mais e melhor com a Música e seu ensino, optando pela área como profissão docente. (UERGS, 2022, p. 24)

Dessa forma, é possível constatar que como resultado da participação da instituição nesses projetos, [...] “A cidade de Montenegro teve um ganho, considerando-se que as atividades musicais extrapolaram as escolas, preenchendo os diversos tempos e espaços da vida das pessoas.” (UERGS, 2022, p. 24). Esta constatação reitera o pensamento da coordenação da Área das Ciências Humanas da UERGS que acredita que

[...] o Curso de Graduação em Música: Licenciatura deve buscar a formação de profissionais da educação comprometidos com a excelência do seu fazer artístico musical profissional em diferentes espaços e com a busca de melhores condições de vida em interconexão com o desenvolvimento regional no âmbito de sua atuação. (UERGS, 2022, p. 24)

Nesse sentido, o curso de Música da UERGS se configura como relevante [...] “pela necessidade de atendimento à demanda social de formação de professores qualificados para atuarem junto às instituições públicas e privadas de ensino, bem como em espaços educativos não escolares.” (UERGS, 2022, p. 24)

O primeiro PPC do curso foi criado em 2006, passando por uma reformulação em 2019, e chegando nesta versão atual de 2022. Este PPC [...] “é pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e articulado com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da UERGS, incorporando seus valores, sendo, este último, a referência de todas as ações e decisões do curso.” (UERGS, 2022, p. 11)

O curso de Licenciatura em Música da UERGS tem uma carga horária total de 3.575 horas-aula distribuídos em 225 créditos. O curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 8 anos, em turno integral, com aulas principalmente noturnas¹¹.

¹¹ Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/musica>

4.2.1.1 Dos objetivos e perfil profissional

De acordo com o PPC, o curso de Licenciatura em Música da UERGS tem como objetivo

Formar profissionais licenciados em Música, aptos ao exercício das funções de professor da referida área na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Espera-se que o egresso do curso seja capaz de, articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender, o apreciar e o conhecer a música e a educação, possa inserir-se tanto na educação escolar e não escolar. Igualmente, espera-se que o profissional formado nesse curso possa transitar entre educação e arte de forma integradora, inclusiva e ética. Portanto, o Professor de Música, egresso deste curso, deverá ser agente efetivo no debate educativo de maneira geral e do ensino da Música, de maneira específica. (UERGS, 2022, p. 44)

Além desse objetivo encontrado explicitamente no Projeto Pedagógico do Curso, foi possível também encontrar em outras partes do documento, menções que fazem referência aos objetivos, como por exemplo:

- a) Afirmar a educação musical enquanto um direito humano;
- b) Democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e à cultura acadêmica (artística, filosófica e científica), permitindo a compreensão dos processos socioculturais envolvidos no discurso sonoro e musical em curso;
- c) Formar um profissional de Educação Musical em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias artístico musicais e educativas democratizadoras do acesso ao conhecimento em música. (UERGS, 2022, p. 36)

Quanto ao perfil dos egressos, o documento elenca cinco pontos específicos:

- a) Analisar criticamente suas práticas pedagógicas musicais, posicionando-se de forma autônoma sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade;
- b) Refletir sobre as relações sociais, com capacidade de percepção do mundo; criar ações transformadoras, avaliar soluções propostas, perceber as diferenças culturais; ser solidário, criativo e disponível; conceber e fazer o singular em música e educação;
- c) Ser comprometido com a prática pedagógica e artística musical na formação humana vinculada à inclusão e transformação social;
- d) Articular saberes que envolvam o conhecer, o fazer e o transformar a música e a educação, entendendo-as como um direito inalienável do ser humano;
- e) Integrar o fazer artístico musical e o fazer pedagógico, atuando e transitando em múltiplos ambientes, reconhecendo a música como elemento de transformação social. (UERGS, 2022, p. 45)

O documento também menciona possíveis campos de atuação dos egressos. De acordo

com o PPC

O profissional egresso poderá, também, atuar em espaços formais e não-formais de educação, além de poder atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos musicais e pedagógicos, estabelecendo espaços de problematização, discussões, produção e criação de conhecimento em articulação com a pesquisa e a extensão, a partir da análise das relações entre cultura, saber, poder, e ética de trabalho do/a profissional da educação, perpassando o pensamento crítico, pós-crítico e da diferença, sobre os aspectos do ensinar, do aprender, dos movimentos curriculares, da interdisciplinaridade e de suas formas de organização e gestão, com ênfase nos campos para os quais se destina a formação no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da UERGS. (UERGS, 2022, p. 37)

De maneira geral, os objetivos e perfil dos egressos aponta para uma formação voltada para o exercício das funções de professor na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com abertura para atuar em outros espaços formais e informais de ensino. É possível notar que os objetivos e perfil dos egressos, além de se apresentar de forma bastante abrangente, não enfatizam aspectos relacionados às especificidades da música, não sendo possível identificar que tipo de música está sendo contemplada.

4.2.1.2 Da estrutura curricular

A proposta curricular do curso visa uma formação de um professor de Música que, para além do conhecimento musico-pedagógico, possa estabelecer relações com outras áreas de conhecimento, visando a inserção dos alunos da UERGS [...] “nos processos educativos regionais e a identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento voltado à superação das situações-problema encontradas nestes processos educativos.” (UERGS, 2022, p. 49). Ao considerar os “processos educativos regionais”, o PPC apresenta indícios de possibilidades de propostas didáticas que contemplem a região em que o curso é ofertado. Aspecto relevante apontado por Queiroz (2017) ao afirmar que, considerar as especificidades da cultura da região, requer pensar novas estratégias para transmissão dos saberes musicais, ou seja, se desvinculando de didáticas tracionais hegemônicas.

Os componentes curriculares estão divididos em três eixos temáticos que se organizam de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2/2019¹² que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. São eles:

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

a) Eixo Temático Base Comum

Dentro desse eixo temático estão os componentes que fundamentam a educação e suas articulações com as práticas educacionais, que incluem conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. Esses componentes abrangem

[...] a Educação, a Educação Musical em seus fundamentos, metodologias e práticas de ensino, a leitura e a produção textual, a pesquisa e os processos de investigação científica, tecnológica, cultural e artística em Educação Musical, a elaboração de projetos e gestão escolar, práticas inclusivas em Arte, Diversidade e Direitos Humanos, a Sociologia e a Psicologia da Educação. (UERGS, 2022, p. 49)

Alguns componentes que compõem o eixo temático base comum são: Língua Portuguesa, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Musical I e II, Metodologias e Práticas do Ensino da Música I e II, entre outros. Estes componentes estão distribuídos nos 8 semestres do curso e possuem uma carga horária total de 810h, sendo 750h para componentes obrigatórios e 60h para componentes eletivos.

b) Eixo Temático Conteúdos Específicos

Este eixo temático engloba conteúdos mais relacionados ao fazer musical e suas interrelações com a Educação Musical, incluindo disciplinas específicas das diversas áreas da música, oferecendo formação técnica e teórica. As disciplinas de Instrumento estão distribuídas em modalidades, quais sejam (1) Instrumento primário, (2) Instrumento secundário e (3) Instrumento terciário. A instituição oferece atualmente os instrumentos Acordeon, Flauta doce, Percussão, Saxofone, Piano e Violão. Os discentes, ao ingressarem no curso, devem optar por um instrumento primário, o qual deverá ser cursado durante oito semestres, bem como, um instrumento secundário e um instrumento terciário, os quais serão cursados por quatro semestres cada um. Dentro desse eixo estão as disciplinas de História da Música, Harmonia, Estruturação Musical, Prática Vocal e as Disciplinas de Instrumento. Estes componentes estão distribuídos nos 8 semestres do curso e possuem uma carga horária total de 1.620h, sendo 1.440h para componentes obrigatórios e 180h para componentes eletivos.

c) Eixo Temático Prática Pedagógica

Este eixo temático inclui disciplinas dos dois eixos anteriores que estão mais relacionadas com as práticas pedagógicas, e os três estágios. São eles: (1) Estágio

Supervisionado em Música – Educação Infantil, (2) Estágio Supervisionado em Música – Ensino Fundamental e (3) Estágio Supervisionado em Música – Ensino Médio. Os componentes desse eixo são todos obrigatórios e possuem uma carga horária total de 1.020h.

Na grade curricular as disciplinas de instrumento aparecem de forma mais genérica. Lá é possível encontrar apenas as disciplinas Instrumento Primário, Instrumento Secundário e Instrumento Terciário. Já no ementário, os instrumentos aparecem separadamente. Apesar de aparecerem como componentes separados, as **ementas** e os **objetivos** dos componentes são os mesmos para todos os instrumentos.

Quadro 6 – Ementa e objetivos do componente curricular Acordeon

Acordeon
Ementa:
Estudo progressivo da prática instrumental, técnicas de execução e repertório, onde são abordados aspectos metodológicos de ensino e pesquisa sobre o instrumento e suas relações com os contextos de atuação da Educação Musical.
Objetivo(s):
- Desenvolver a técnica e a prática instrumental coletiva e individual; - Aprimorar a leitura musical; - Realizar atividades de composição, criação e arranjo musical a partir da prática do instrumento; - Relacionar questões teóricas e práticas com a Educação Musical; - Elaborar e realizar atividades de extensão curricularizáveis (para componentes com horas de extensão); - Praticar a pedagogia musical.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O quadro 6 apresenta a ementa e os objetivos do componente curricular Acordeon, que, como dito anteriormente, são os mesmos para todos os instrumentos. Contudo, é possível perceber que quando se trata do **conteúdo programático**, cada instrumento apresenta seus próprios conteúdos específicos. No caso do acordeon, apresento esses conteúdos no quadro 7 (abaixo).

Quadro 7 – Conteúdos programáticos do componente curricular Acordeon

Acordeon
Conteúdo Programático:

- Conhecer o acordeom sua topografia;
- O acordeom e seu funcionamento;
- Tipos de acordeom;
- Técnicas de fole;
- Exercícios técnicos de condicionamento do instrumento;
- Estudos dos métodos de acordeom e suas abordagens;
- Ressonância e articulação no manejo do fole;
- Cuidados no manuseio do acordeom relacionados à Saúde Física;
- Postura;
- Construção de repertório;
- Atividades de Extensão.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

É possível perceber que os conteúdos, apesar de serem específicos do instrumento, se apresentam de forma genérica, não sendo possível identificar as especificidades dos mesmos, como por exemplo: que tipo de exercícios técnicos são utilizados? Qual o repertório utilizado?

Ao analisar o ementário foi possível constatar que todos os conteúdos, incluindo ementa e objetivos, são os mesmos para instrumento primário, secundário ou terciário. Além disso, esta constatação permanece para instrumento do I ao VIII, tendo como única diferença a presença do instrumento anterior como pré-requisito.

De um modo geral, os componentes curriculares do eixo da base comum e das práticas pedagógicas apresentam características mais gerais aos cursos de licenciatura em Música e apresentam alguns componentes que dialogam com as perspectivas da educação musical contemporânea, como por exemplo, Educação Musical e Novas Tecnologias; Arte e Práticas Inclusivas; Pesquisa em Educação Musical; Políticas, Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Quanto aos componentes curriculares do eixo dos conteúdos específicos, se apresentam de forma mais genérica e não apresentam componentes que contemplem aspectos diversos sobre a música em sua diversidade de conhecimentos e saberes. Dos 63 componentes curriculares, entre obrigatórios e eletivos, nenhum componente usa o termo música popular ou música popular brasileira. Há apenas os componentes Música Brasileira I e II que quando observamos as ementas destes componentes, aparece em seus objetivos referência à música brasileira popular, como pode ser constatado nos quadros abaixo:

Quadro 8 – Componente Curricular Música Brasileira I

Música Brasileira I
Ementa:
Estudo da Música feita no Brasil entre o séc XVI e o início do séc XX, com ênfase especial na música entendida como popular. Estudo da Música feita no Brasil como possibilidade de relação e produção de conhecimento em Educação Musical.
Objetivo(s):
- Conhecer sobre as diversas gênesis da Música Brasileira Popular; - Estudar sobre as marcas estéticas da Música Brasileira Popular; - Criar possibilidades de atuação em Educação Musical a partir da Música Brasileira Popular; - Pesquisar sobre a diversidade étnico-racial no contexto da Música Brasileira Popular.
Conteúdo Programático:
- História da Música Brasileira Popular; - Estética da Música Brasileira Popular; - Diversidade presente na Música Brasileira Popular; - Conteúdo musical formal presente na Música Brasileira Popular; - Estudo das questões étnico-raciais no contexto da Música Brasileira Popular; - Exercício das Práticas Docentes.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 9 – Componente Curricular Música Brasileira II

Música Brasileira I
Ementa:
Estudo da Música feita no Brasil com ênfase na música entendida como popular, com ênfase na produção musical realizada da chamada Era do Rádio até a contemporaneidade. Estudo da Música feita no Brasil como possibilidade de relação e produção de conhecimento em Educação Musical.
Objetivo(s):
- Conhecer a Música Brasileira Popular feita a partir dos anos de 1930; - Estudar sobre as propostas estéticas das obras da Música Popular Brasileira a partir dos anos de 1930; - Experimentar musicalmente as propostas estéticas das obras da Música Popular Brasileira a partir dos anos de 1930; - Criar possibilidades de atuação em Educação Musical a partir da Música Brasileira Popular; - Pesquisar sobre a diversidade étnico-racial no contexto da Música Brasileira Popular.
Conteúdo Programático:
- Contexto da histórico da produção musical a partir dos anos de 1930; - Estética da música produzida a partir dos anos de 1930; - Conteúdo formal presente na música produzida a partir dos anos de 1930; - Estudo das questões étnico-raciais no contexto da Música Brasileira Popular; - Exercício das Práticas Docentes.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A partir da análise dos componentes curriculares também foi possível constatar que temas como racismo, questões de gênero e decolonialidade não aparecem em nenhum dos componentes do curso, com exceção do item 5 e 4 dos conteúdos programáticos dos componentes Música Brasileira I e II, respectivamente. Esta constatação, se alinha com os estudos de Queiroz e Dantas (2021), que, ao analisar 20 instituições de ensino superior de música no Brasil, constataram que [...] “no que tange a estrutura curricular, os cursos analisados se mantêm alinhados, homogeneamente, aos padrões canônicos dos currículos disciplinares.”

(QUEIROZ e DANTAS, 2021, p. 13).

4.2.2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A Universidade Federal da Paraíba foi criada em 02 de dezembro de 1955, pela lei Estadual 1.366 com o nome de Universidade da Paraíba. Cinco anos depois, em 13 de dezembro de 1960, foi aprovada e promulgada a sua federalização pela Lei Nº. 3.835.¹³ A UFPB está estruturada em 04 *Campus*, sendo eles: *Campus I* (João Pessoa), *Campus II* (Areia), *Campus III* (Bananeiras) e *Campus IV* (Mamanguape e Rio Tinto). Atualmente conta com 130 cursos de graduação, sendo 119 presenciais e 11 na modalidade de educação à distância. O Curso de Licenciatura em Música faz parte do Departamento de Educação Musical que está lotado no Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), e fica localizado no *Campus I*, em João Pessoa (capital da paraíba).

O Curso de Licenciatura em Música da UFPB foi criado no ano de 2005, pela Resolução nº 17/2005 do CONSEPE. O Curso nasce com [...] “a necessidade de contemplar novas perspectivas de atuação, a partir das dimensões políticas, sociais, e culturais da contemporaneidade” (UFPB, 2009, p. 11). De acordo com o PPC, ele visa

proporcionar uma formação ampla dos profissionais de ensino de música, de forma que possam atender às necessidades e demandas da área. Assim, estaremos atendendo as necessidades específicas do campo da música no Brasil, contemplando a formação de professores nas suas distintas dimensões e particularidades, em conformidade com o que a legislação estabelece para a música e para a área de educação em geral. (UFPB, 2009, p. 11)

Dessa forma, o PPC propõe [...] “caminhos para formação de professores que permitam aos profissionais egressos dos nossos cursos de licenciatura atuar em conformidade com as demandas sociais, as perspectivas de cada área e as realidades dos diferentes sistemas de ensino do país.” (UFPB, 2009, p. 11). Esta perspectiva se alinha ao pensamento de Couto (2009) quando afirma que a prática pedagógica deve ser pautada na aptidão cultural da comunidade, subsidiando os processos de produção e transmissão de saberes em um contexto cultural específico.

O Curso tem uma carga horária total de 2.970h distribuídos em 198 créditos (cada crédito equivale a 15 horas/aula). O Curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos,

¹³ Informações obtidas no site oficial da instituição. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/menu/institucional/apresentacao/historico>

e as aulas acontecem no período diurno.

4.2.2.1 Dos objetivos e perfil profissional

De acordo com o PPC, o curso de Licenciatura em Música da UFPB tem como objetivo geral

Formar professores para o ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. (UFPB, 2009, p. 12)

E como Objetivos específicos

- (1) Atender às demandas e às necessidades profissionais relacionadas ao ensino da música na região;
- (2) Proporcionar um conhecimento amplo da área, possibilitando aos alunos uma formação abrangente que contemple universos distintos do ensino da música;
- (3) Desenvolver a capacidade reflexiva na área de Educação Musical com base em projetos que inter-relacione ensino, pesquisa e extensão;
- (4) Possibilitar vivências em situações de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos da área de Educação Musical;
- (5) Ampliar as perspectivas de atuação docente, de forma que o aluno possa pensar e atuar na Educação Musical a partir de um conhecimento interdisciplinar;
- (6) Proporcionar que o estudante seja capaz de lidar com a multiculturalidade oriunda das diferenças culturais de cada sociedade e dos distintos contextos de ensino e aprendizagem da música;
- (7) Capacitar docentes para atuar na sociedade, com base em valores da humanidade, da natureza, da ciência e da ética. (UFPB, 2009, p. 12)

Ainda sobre os objetivos, é função do curso habilitar [...] “profissionais para atuação nos múltiplos espaços em que o ensino e aprendizagem da música acontecem” [...] “formando docentes em condições reais de atuar na educação básica, mas, também, para atender universos mais amplos da música.” (UFPB, 2009, p. 7)

No que diz respeito ao perfil profissional,

O egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFPB será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Esse profissional será dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo. Além da docência, o licenciado em música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música. (UFPB, 2009, p. 12)

Segundo o documento, o profissional estará apto a atuar em diversos contextos relacionados à música, além das atividades como docente, como músico ou pesquisador, por exemplo. Essa proposta corrobora do pensamento de Penna e Sobreira (2021, p. 18) quando argumentam que os capitais artístico, científico e cultural podem se articular de diferentes formas no campo acadêmico-musical.

No tópico *competências, habilidades e atitudes*, o documento divide essas habilidades e competências em três categorias: (1) Enquanto Professor de Música (vertente central); (2) Enquanto Músico; (3) Enquanto Agente e Produtor Cultural, e outras possibilidades profissionais. Isso mostra um perfil diversificado do egresso, permitindo que ele saia da instituição preparado para atuar em diversos contextos, para além da sala de aula. Queiroz (2023), sobre esse tema, aponta para essa necessidade de criar uma relação mais direta entre a formação ofertada e a diversidade real de campos de trabalho existentes na sociedade do século XXI. Nesse sentido, o currículo apresenta um avanço em relação as possibilidades de campo de atuação dos egressos.

4.2.2.2 Da estrutura curricular

O Curso está estruturado de forma articulada com o Curso de Bacharelado em Música a partir de um tronco comum de diretrizes pedagógicas e conteúdos curriculares, construindo um projeto autônomo, que se adequa às perspectivas da legislação em vigor. (UFPB, 2009) Esta articulação com o bacharelado, possibilita o curso de licenciatura oferecer 31 modalidades de instrumento, além de Canto e Canto Popular. São elas, Acordeom; Baixo elétrico; Bandolim; Bateria; Cavaquinho; Clarinete; Contrabaixo; Cravo; Fagote; Flauta Doce; Flauta Transversa; Guitarra Elétrica; Harpa; Oboé; Percussão; Percussão (perfil popular); Piano; Saxofone; Saxofone (perfil popular); Teclado; Trombone; Trompa; Trompete; Tuba; Viola; Viola Caipira; Viola Nordestina; Violão; Violão (perfil popular); Violino; Violoncelo.

A composição curricular do curso está estruturada em três eixos:

o primeiro, de formação estética, antropológica, sociológica e histórica; o segundo, de formação pedagógica, filosófica e psicológica; e o terceiro, de formação técnico-estrutural. Esses eixos inter-relacionam os conteúdos musicais a conhecimentos mais amplos, com o intuito de proporcionar uma formação profissional em música, embasada nos valores técnicos, éticos e humanísticos. (UFPB, 2009, p. 15)

A estrutura curricular é composta por Conteúdos Básicos Profissionais (obrigatórios) e

Conteúdos Complementares: Obrigatórios, Optativos e Flexíveis (eletivos). Segundo o documento,

Estes conteúdos curriculares garantirão ao aluno uma sólida formação musical, pedagógica e científico-metodológica, sendo complementados através dos Conteúdos Optativos e Flexíveis que possibilitarão ao aluno o aprofundamento em questões de interesse para a sua formação particular, favorecendo o seu conhecimento específico dentro das distintas perspectivas de atuação no campo de ensino da música. (UFPB, 2009, p. 15)

Nesse sentido, os egressos do curso se deparam com um leque maior e diverso de possibilidades, no que se refere ao campo de atuação. Isso também acontece com os demais currículos, já que esses conteúdos são obrigatórios para todos os cursos.

Os Conteúdos Básicos Profissionais estão divididos em quatro categorias que se dividem em outras subcategorias como podemos ver no quadro 10:

Quadro 10 – Conteúdos básicos profissionais

1. Conteúdos básicos profissionais (obrigatórios)	
1.1 Específicos de música	1.1.1 Comuns a todas as subáreas 1.1.2 Específicos da subárea instrumento 1.1.3 Específicos da subárea canto
1.2 Específicos de formação pedagógica em música	1.2.1 Comuns a todas as subáreas 1.2.2 Específicos da subárea instrumento 1.2.3 Específicos da subárea canto
1.3 Prática curricular	
1.4 Estágio supervisionado	

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Já os Conteúdos Complementares, se dividem três categorias, como podemos ver no quadro 11:

Quadro 11 – Conteúdos complementares

2. Conteúdos complementares	
2.1 Conteúdos complementares obrigatórios	
2.2 Conteúdos complementares optativos	2.2.1 Optativos específicos de música 2.2.2 Optativos de cunho pedagógico 2.2.3 Optativos de outros campos de conhecimento
2.3 Conteúdos complementares flexíveis	

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Os Conteúdos complementares optativos de cunho pedagógico também se dividem em três eixos temáticos. São eles: Eixo temático I: Pressupostos Antropo-filosóficos, Socio-históricos e Psicológicos; Eixo temático II: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos; Eixo temático III: Pressupostos Didático-metodológicos e Sócio-educativos.

No que diz respeito à sanfona/acordeom¹⁴, não foi possível identificar nenhuma menção aos conteúdos específicos, já que as ementas dos componentes são genéricas e comuns a todas as modalidades de instrumento. Segue o quadro 12 com as ementas de **Instrumento I e II**:

Quadro 12 – Ementa dos componentes Instrumento I e II (UFPB)

Instrumento I
Ementa:
Introdução aos aspectos fundamentais da performance do instrumento, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos visando à formação do intérprete solista e/ou músico para os diversos conjuntos musicais.
Instrumento II
Ementa:
Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento I.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A partir de instrumento III em diante, as ementas seguem o mesmo modelo, substituindo apenas o nível do instrumento subsequente.

Sob uma perspectiva mais geral, é possível encontrar componentes que se relacionam com a música popular e outra(s) música(s) de contextos diversos, como por exemplo: Introdução às Músicas do Mundo, História da Música Popular Brasileira, Prática de Conjuntos Populares, Manifestações Musicais da Cultura Popular Brasileira, Harmonia Funcional, entre outros. O Curso oferece a maioria dos componentes relacionados à música popular como componentes optativos dando a possibilidade de o estudante incorporar esses conteúdos ao seu currículo, contudo, a grande maioria dos componentes curriculares obrigatórios ainda estão ligados à saberes hegemônicos como podemos constatar no fluxograma do curso.

Figura 1 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música (UFPB)

¹⁴ Como dito anteriormente, na UFPB o instrumento consta na grade curricular como Acordeom (com M).

Fluxograma
Curso: Graduação em Música / Modalidade: Licenciatura
Área: Práticas Interpretativas da Música / Subárea: Instrumento ou Canto

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Instrumento/Canto I 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto II 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto III 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto IV 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto V 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto VI 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto VII 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto VIII 2 cr. (BP)
Classe de Instrumento/Canto I 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto II 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto III 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto IV 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto V 2 cr. (BP)			
Contraponto Modal I 2 cr. (BP)	História da Música – Medieval ao Barroco 2 cr. (BP)	Contraponto Tonal I 2 cr. (BP)	História da Música – Classicismo ao Romantismo 2 cr. (BP)		História da Música – Moderna à Contemporânea 2 cr. (BP)	História da Música Brasileira 2 cr. (BP)	História da Música Popular Brasileira 2 cr. (BP)
Harmonia Tonal I 2 cr. (BP)	Harmonia Tonal II 2 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical I 3 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical II 3 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical III 3 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical IV 3 cr. (BP)		
Percepção Musical I 2 cr. (BP)	Percepção Musical II 2 cr. (BP)	Percepção Musical III 2 cr. (BP)	Percepção Musical IV 2 cr. (BP)	Literatura Vocal/Instrumental/Orquestral 2 cr. (BP)	Regência I 2 cr. (CO)	Regência II 2 cr. (CO)	
Metodologia do Ensino da Música I 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música II 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música III 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música IV 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música V 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto I 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto II 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto III 2 cr. (BP)
Metodologia do Trabalho Científico 2 cr. (CO)	Metodologia da Pesquisa em Educação Musical 2 cr. (CO)	Música de Câmara I 3 cr. (CO)	Música de Câmara II 3 cr. (CO)	Conjunto de Música Contemporânea I 3 cr. (CO)	Trabalho de Conclusão de Curso I 3 cr. (CO)	Libras 4 cr. (CO)	Trabalho de Conclusão de Curso II 3 cr. (CO)
Fundamentos Sócio-Históricos da Educação 4 cr. (BP)	Fundamentos Antropológicos da Educação 4 cr. (BP)	Fundamentos Psicológicos da Educação 4 cr. (BP)	Política e Gestão da Educação 4 cr. (BP)	Didática 4 cr. (BP)	Estágio Supervisionado I 9 cr. (BP)	Estágio Supervisionado II 9 cr. (BP)	Estágio Supervisionado III 9 cr. (BP)
Oficina de Música I 2 cr. (BP)	Oficina de Música II 2 cr. (BP)	Oficina de Música III 2 cr. (BP)	Oficina de Música IV 2 cr. (BP)	Optativa 4 cr. (OP)	Optativa 2 cr. (OP)	Optativa 2 cr. (OP)	
	Introdução às Músicas do Mundo 2 cr. (CO)	Canto Coral I 2 cr. (CO)	Optativa Pedagógica 4 cr. (OP)	Optativa Pedagógica 4 cr. (OP)	Componente Flexível 5 cr. (FL)	Componente Flexível 5 cr. (FL)	Componente Flexível 4 cr. (FL)
20	22	24	26	26	30	28	22

CARGA HORÁRIA: 2.970 / CRÉDITOS: 198

Conteúdos: Básicos e Profissionais (BP), Complementares Obrigatórios (CO), Optativos (OP), Flexíveis (FL)

Componentes como Contraponto (I e II), Harmonia (I e II), Estruturação e análise (I, II, III e IV) e História da Música (Medieval ao Barroco, Classicismo ao romantismo, Moderna à contemporânea), compõem uma espécie de “espinha dorsal” dos componentes específicos de música, o que evidencia os fortes traços de colonialidade nas instituições de ensino superior em música no Brasil. (QUEIROZ, 2020)

4.2.3 Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de dezembro de 1960 Lei nº 3.834-C¹⁵, com sede em Goiânia, capital do estado de Goiás, e tem como finalidade o que está disposto no artigo 2º da supracitada Lei:

Art. 2º A U.F.G., como comunidade de professores e alunos dedicados ao estudo, tem por finalidades:

I - Ministrar o ensino superior e estimular a cultura;

II - Aperfeiçoar profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores;

III - desenvolver a cultura filosófica, científica literária e artística, contribuindo para a ampliação, a intensificação e a difusão dos conhecimentos humanos;

IV - Desenvolver o espírito universitário, e

¹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13834-c.htm

V - Concorre, por todos os meios ao seu alcance para o engrandecimento material e espiritual da nação.

Com mais de 60 anos de história, a UFG possui 104 cursos de graduação presenciais distribuídos em três câmpus. São eles: o Campus Aparecida de Goiânia, o Campus Colemar Natal e Silva (Praça Universitária) e o Campus Samambaia. O Curso de Bacharelado em Música popular da UFG fica lotado na Escola de Música e Artes Cênicas, localizado no Campus Samambaia, na cidade de Goiânia-GO.

De acordo com o PPC, a motivação para a criação do Curso, nasce da necessidade de se diferenciar [...] “das práticas musicais eurocêntricas focadas, *grosso modo*, no *corpus* de obras canônicas (critérios que operam na escolha de repertórios e de técnicas interpretativas) e na periodização de estilos (medieval, renascentista, barroco, classicismo, romantismo etc.).” (UFG, 2023, p. 7). Ele se propõe a pensar uma formação em música popular brasileira que possa [...] “atender às demandas específicas que a sua produção cultural requer, nos diversos cenários públicos e privados em que ela acontece.” (UFG, 2023, p. 8).

O Curso possui Carga horária total de 2.402 horas e tem a duração mínima de 4 anos (oito semestres) e máxima de 6 anos (doze semestres), e seu turno é predominantemente noturno.

4.2.3.1 Dos objetivos e perfil profissional

De acordo com o PPC, o Bacharelado é centrado nas diversas formas de criação, interpretação e produção. Dessa forma,

O objetivo geral deste curso é formar instrumentistas, cantores e produtores musicais, considerando o contexto educacional local e regional, com amplo domínio dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais para atuação profissional, nos diversos campos da música popular: solista, integrante de grupos musicais, diretor ou produtor musical (com experiência de atuação em apresentações ao vivo e gravações em estúdio), compositor e arranjador. (UFG, 2023, p. 10)

Nesse sentido, os objetivos se alinham ao pensamento de Queiroz (2023, p. 217) quando afirma que uma das formas de inovar os currículos dos cursos de música é pensar em objetivos educacionais delineados, considerando as singularidades de cada região, o contexto social ao qual está inserido e as pessoas que o constituem.

Um passo importante para fomentar essas inovações é a revisão dos conceitos de base

que os orientam, trabalhando [...] “tanto no alargamento das definições sobre o que música é, quanto na delimitação de práxis curriculares que representem as singularidades institucionais, culturais, sociais, artísticas, acadêmicas, entre diversas outras que compõem o Brasil.” (QUEIROZ, 2023, p. 200)

Também é objetivo do curso a formação de profissionais que possam contribuir com a sociedade nos âmbitos social, cultural e científico. A partir disso, os objetivos específicos são:

- Capacitar os alunos para atuação profissional como produtores musicais, instrumentistas, cantores, compositores e arranjadores em bandas ou grupos de música popular de diversos gêneros e distintas formações instrumentais;
- Ampliar e adquirir habilidades técnico-musicais exigidas por gêneros ou estilos populares de reconhecimento nacional e internacional, como a música regional, o choro, a bossa-nova, a MPB e o jazz.
- Promover a capacidade de dirigir ensaios, gravações e shows com diferentes formações instrumentais no âmbito da música popular;
- Incentivar e aperfeiçoar a capacidade de intervir de forma reflexiva e criativa no mercado de música popular;
- Estimular a continuidade da pesquisa teórico-prática em música;
- Desenvolver práticas emergentes que contemplem a atuação do profissional em música no contexto contemporâneo.
- Formar profissionais que atuem com postura ética, humanista e sensível às necessidades culturais do seu contexto social. (UFG, 2023, p. 10)

Por se tratar de um curso de bacharelado, o perfil do curso, diferentemente dos dois anteriores, não apresenta como foco a formação do professor de música. Nesse sentido,

[...] o perfil do curso tem o foco na formação de profissionais da música popular com atuação acadêmica prática e reflexiva, com potencial para atividades de performance e produção musical. Além disto, espera-se que os egressos sejam versáteis musicalmente e com potencial para o desenvolvimento de pesquisas, buscando a interdisciplinaridade e a integração com outros campos de conhecimentos que a universidade pode proporcionar. (UFG, 2023, p. 11).

Das habilidades e competências dos egressos, estão elencadas 4 competências, segundo o PPC: (1) fazer música como instrumentista ou cantor, dominando questões técnico-interpretativas, adequando-se às diferentes práticas, aos diferentes espaços e contextos; (2) atuar profissionalmente como intérprete-pesquisador; (3) elaborar e coordenar projetos de música de forma privada ou em instituições, organizações não e governamentais; (4) atuar como Instrumentista ou cantor, solista ou em conjunto, em diversos grupos musicais pelo domínio técnico do seu instrumento ou voz.

4.2.3.2 Da estrutura curricular

O Curso de Bacharelado em Música Popular da EMAC¹⁶/UFG, está dividido em três modalidades, (1) Instrumento Musical; (2) Canto Popular; (3) Produção Musical. A estrutura curricular está organizada em torno de três núcleos. São eles:

- 1) Núcleo Comum (NC): conjunto de conteúdos e práticas necessárias à formação de qualquer profissional em música. Trata-se de disciplinas obrigatórias comuns às três habilitações do Curso de Música Popular.
- 2) Núcleo Específico (NE): conjunto de conteúdos e práticas que darão especificidade à formação do discente, observadas as peculiaridades das habilitações Instrumento Musical, Canto Popular e Produção Musical. As disciplinas deste núcleo poderão ser definidas como obrigatórias ou optativas. Dentre as disciplinas optativas, para completar a carga horária do NE, os alunos poderão cursar as que julgarem mais adequadas à sua formação específica ou ao seu perfil individual. Tais disciplinas optativas serão ofertadas pelos diversos cursos da Escola de Música e Artes Cênicas, e estão descritas no ementário (tópico 6.8). Novas disciplinas poderão ser incluídas após aprovação no NDE do Curso, Conselho Diretor da EMAC e enviadas posteriormente para aprovação na Câmara de Graduação, devendo ser anexadas ao Projeto Pedagógico do Curso.
- 3) Núcleo Livre (NL): conjunto de conteúdos que objetiva ampliar e diversificar a formação do aluno; promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do aluno; viabilizar o intercâmbio entre alunos de diferentes cursos da UFG. Deverá ser composto por disciplinas optativas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade, respeitados os pré-requisitos. Trata-se, por conseguinte, de disciplinas não especificadas na matriz curricular. (mínimo 128h) (UFG, 2023, p. 13)

Os componentes que compõem os Núcleos Comum (1) e Específicos (2), são específicos da área de Música, e estão organizados em três eixos temáticos:

- I. Eixo de Práticas Interpretativas: Disciplinas relacionadas com a performance musical em suas diversas facetas.
- II. Eixo de Musicologia: Disciplinas voltadas para o fazer musical em sua dimensão histórica, antropológica, sociológica e filosófica.
- III. Eixo de Linguagem e Criação Musical: Disciplinas teórico-práticas relacionadas ao conhecimento das especificidades da linguagem, produção e criação musical.
- IV. Eixo de Iniciação à Pesquisa: Disciplinas e atividades orientadas relacionadas aos procedimentos técnicos, teóricos e metodológicos necessários à realização do projeto de pesquisa e monografia final de curso. (UFG, 2023, p. 14)

Como já mencionado, o curso oferece três modalidades de currículo (Instrumento

¹⁶ EMAC – Escola de Música e Artes Cênicas

Musical, Canto Popular e Produção Musical). O curso oferece as seguintes opções de instrumento: Piano, Violão, Contrabaixo elétrico, Contrabaixo acústico, Flauta Transversal, Clarinete, Saxofone, Trompete, Trombone, Percussão, Guitarra Elétrica, Bateria, Acordeon.

No que diz respeito à sanfona/acordeon, não é possível identificar os conteúdos específicos já que as ementas são genéricas e tratam de questões gerais, comuns a todos os instrumentos. Segue o quadro 13 com a ementa da disciplina Instrumento I.

Quadro 13 - Ementa do componente Instrumento I (UFG)

Instrumento I
Ementa:
Estudo do instrumento musical, técnica, processos criativos, transcrição, interpretação de peças do repertório e acompanhamentos, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos da música popular.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A partir de uma perspectiva mais ampla, faço a reflexão de que, apesar de as ementas dos componentes não contemplarem diretamente as particularidades de cada instrumento, estas questões podem ser detalhadas pelos planos de curso individuais de cada docente. Esta reflexão se aplica também ao curso de licenciatura em Música da UFPB. Desta forma, em tese, cada professor teria autonomia para planejar e organizar seu plano de curso [...] “a partir de um olhar mais abrangente, diversificado e contextualizado com o mundo atual.” (QUEIROZ, 2023, p. 226)

O curso de Bacharelado em Música Popular da UFG, apesar de ainda estruturar seu currículo no modelo disciplinar, fragmentado em disciplinas diversas, apresenta avanços significativos quanto aos componentes que são voltados às práticas da música popular e suas especificidades, como podemos ver no fluxograma abaixo.

Figura 2 – Fluxograma do Curso de Bacharelado em Música Popular (UFG)

6.6. FLUXOGRAMA

6.6.1. FLUXOGRAMA - INSTRUMENTO MUSICAL

Musicologia	Matrizes Culturais Musicais Brasileiras: Africana e Indígena	Culturas Musicais Populares Brasileiras	História do Jazz	Apreciação da Música Popular Instrumental Brasileira	Etnomusicologia	Tópicos sobre Indústria Cultural e Música Popular.	-	-
Linguagem e Criação Musical	Percepção Musical 1	Percepção Musical 2	Percepção Musical 3	Percepção Musical 4	Percepção Musical 5	Percepção Musical 6	-	-
	Harmonia Funcional Aplicada ao Teclado	Harmonia e Análise da Música Popular 1	Harmonia e Análise da Música Popular 2	Arranjo na Música Popular 1	Arranjo na Música Popular 2	-	-	Produção Cultural 1
	-	Introdução a Produção Musical	-	-	-	-	-	-
Práticas Interpretativas	Prática de Conjunto e Repertório 1	Prática de Conjunto e Repertório 2	Prática de Conjunto e Repertório 3	Prática de Conjunto e Repertório 4	Prática de Conjunto e Repertório 5	Prática de Conjunto e Repertório 6	Prática de Choro 1	Prática de Grandes Grupos 1
	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Instrumento 4	Instrumento 5	Instrumento 6	-	-
	Coro da Graduação 1	O corpo na performance musical	Psicologia da Performance Musical	Improvisação Musical 1	Improvisação Musical 2	-	-	-
	-	-	-	Percussão Complementar	-	-	-	-
Iniciação a pesquisa	-	-	-	-	Fundamentos da Pesquisa em Música	Metodologia da Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso 1	Trabalho de Conclusão de Curso 2
Optativas	Optativa 1	Optativa 2	Optativa 4	Optativa 6	Optativa 7	Optativa 8	Optativa 11	Optativa 14
	-	Optativa 3	Optativa 5	-	-	Optativa 9	Optativa 12	Optativa 15
	-	-	-	-	-	Optativa 10	Optativa 13	Optativa 16
Núcleo Livre	-	-	Núcleo Livre 1	Núcleo Livre 2	Núcleo Livre 3	-	Núcleo Livre 4	Núcleo Livre 6
	-	-	-	-	-	-	Núcleo Livre 5	-
Acexs	-	-	Acex 1	Acex 2	Acex 3	Acex 4	Acex 5	Acex 6

O conjunto de componentes de forma o eixo de *Musicologia*, apresenta conteúdos abrangentes sobre a(s) música(s) popular(es), com foco em temas que dialogam com a contemporaneidade, como a Diversidade (Matrizes Culturais Musicais Brasileiras: Africana e Indígena), Interdisciplinaridade (Etnomusicologia), Tecnologia e Inovação na Música Popular (Tópicos sobre Indústria Cultural e Música Popular). O segundo eixo *Linguagem e Criação Musical*, traz um conjunto de componentes sobre Harmonia específicos da Música Popular, possibilitando um melhor diálogo com as práticas do instrumento. Isso se apresenta como proposta decolonial e demonstra um caminho de rompimento com saberes hegemônicos que ainda são maioria nos currículos de Música no Brasil. (QUEIROZ e DANTAS, 2021; PEREIRA, 2020; QUEIROZ, 2023)

Um outro ponto observado são componentes ACEXs (Atividades Curriculares de Extensão). Segundo o PPC, 10% da carga horária total do curso deve ser cursada nessas atividades. Dessa forma, o curso está em conformidade com a Resolução CNE no 07 de 18 de dezembro de 2018 sobre as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Essas atividades criam uma possibilidade de aproximação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, fundamentais para a construção de uma pedagogia livre e autônoma, como propõe Freire (1967).

4.2.4 Faculdade de Música Souza Lima (FMSL)

A Faculdade de Música Souza Lima é uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida pela ASSOCIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA (AESM) e foi credenciada pela Portaria do MEC Nº 1.223, publicada no DOU de 06 de outubro de 2010. A faculdade surgiu a partir das atividades desenvolvidas pelo Conservatório Musical Souza Lima. No mesmo ano, o Curso de Bacharelado em Música foi autorizado por Portaria do Ministério da Educação Nº 1.808 de 27 de outubro de 2010. De acordo com o PPC,

a Faculdade de Música Souza Lima desenvolve suas atividades com perspectiva de formar profissionais de nível superior, com base ética e valores sociopolíticos, culturais e ambientais, aptos a exercerem uma atividade humana que promova o desenvolvimento da sociedade, em contexto e momento histórico no qual esteja inserido, em uma política cujo fazer pedagógico seja entendido pela vivência teórico-prática, caminho este que possibilita a aproximação e a intervenção na realidade de maneira responsável e ética no dizer e no agir cotidiano, de modo que as políticas institucionais estão implantadas no âmbito do curso e estão voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagens. (FMSL, 2022, p. 24)

Pensar o contexto social e cultural com fundamento para o desenvolvimento de um currículo é uma forma de estar conectado com as perspectivas da educação na atualidade. Nesse sentido, para a construção do curso, [...] “foram analisadas as características demográficas, socioeconômicas, culturais da cidade onde está localizada, para assegurar a contextualização para garantir a formação de um profissional de excelência que possa atuar como agente transformador da realidade social.” (FMSL, 2022, p. 5)

A Faculdade de Música Souza Lima mantém, desde o início do curso, convênio com a Berklee College of Music em Boston (EUA), possibilitando aos alunos a transferência direta de créditos cursado aqui no Brasil. Desta forma, além de poder cursar uma parte do curso lá, os alunos têm possibilidade de receber bolsas de estudos perante a realização de teste tanto para

a graduação em Boston, quanto para a pos graduação em Valencia na Espanha, filial da Berklee College of Music.

O currículo atual tem a carga horária total de 3.040 horas, distribuídas em 152 créditos. O curso tem a duração mínima de 4 anos e a máxima de 6 anos, e as aulas acontecem no turno diurno.

4.2.4.1 Dos objetivos e perfil profissional

O curso de graduação em Música da FMSL visa atender as novas demandas de mercado e tem como foco a excelência nas diferentes modalidades de formação profissional, possibilitando uma formação profissional que revele as competências e habilidades dos egressos. Os objetivos, segundo o PPC são:

- Ministrar o ensino superior no campo da música;
- Oferecer, através do ensino, da pesquisa e da extensão, uma integração integral e permanente;
- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural/musical e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- Atender aos demais objetivos estatutários da Mantenedora, compatíveis com as dimensões específicas da atuação da faculdade;
- Ser uma instituição aberta e crítica, canal de manifestação livre de todas as correntes e pensamentos em clima de liberdade, responsabilidade e respeito pelos direitos individuais e coletivos. (FMSL, 2022, p. 29)

Como critérios para alcançar esses objetivos, a instituição pretende

- a) Diversificar o repertório abrangendo diversos gêneros dentro da música popular, tais como: Jazz, Samba, Bossa Nova, Baião, Salsa, Jongo, etc.;
- b) Oferecer ferramentas para a pesquisa em Música, pois não tem sido um caminho dos recém-egressos de Faculdades e Universidades brasileiras, que em geral não tratam da pesquisa em Música como um elemento importante na formação do músico. Assim, pretende-se reforçar este eixo temático, favorecendo a pesquisa musicológica, redação de artigos, projetos e material didático voltados à Prática Musical e seu ensino, evidenciando as particularidades da pesquisa aplicada à área de Música;
- c) Subsidiar com conhecimentos de Legislação e Administração Cultural na área de Música, assumindo que o músico é um profissional autônomo, o que torna fundamental tratar de captação de recursos, fiscalização orçamentária, publicidade e noções de administração, para conhecimento elementar de gerência de Escolas de Música e projetos culturais;
- d) Abordar políticas Públicas de Cultura, conscientizando o músico sobre seu

papel na sociedade, as obrigações do Estado e a iniciativa de abrir portas em nome de sua profissão. (FMSL, 2022, p. 30)

O perfil do egresso é o de um músico [...] “apto a atuar como um agente da produção musical na comunidade em que estiver inserido, promovendo a consolidação do conhecimento musical e a divulgação artística junto a instituições culturais e a grupos artísticos.” (FMSL, 2022, p. 32). Também se caracteriza como perfil do egresso do curso de bacharelado em música da FMSL, um profissional preparado para lidar com diversas formações musicais e repertórios de diferentes estilos e culturas, e ainda [...] “atuar na área da pesquisa em música, contribuindo para a construção de novos conhecimentos no contexto artístico, acadêmico e científico.” (FMSL, 2022, p. 33). Pensar a pesquisa enquanto estratégia para a formação em música é, segundo Queiroz (2023) uma forma de criar currículos criativos e inovadores para os cursos de música no Brasil.

4.2.4.2 Da estrutura curricular

O Curso de Bacharelado da FMSL apresenta dois perfis formativos, quais sejam *Performance* e *Composição & Arranjo*. A estrutura do curso se divide em dois núcleos de componentes que compõem a grade curricular. São eles: Núcleo comum (com componentes comuns aos dois perfis formativos), e Núcleo específico (com componentes específicos ao perfil escolhido). No núcleo comum, além dos componentes obrigatórios do currículo, também estão disponíveis os componentes Atividades Complementares, que, segundo o PPC, oferecem uma possibilidade de trânsito entre as linhas de formação. O eixo comum foi pensado de forma a se aproximar de outras instituições e [...] “facilitar a mobilidade acadêmica e a integração da graduação com a pós-graduação.” (FMSL, 2022, p. 34). O currículo também oferece as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) que, assim como na UFG, representam obrigatoriamente 10% da carga horária total do curso.

A matriz curricular apresenta um currículo idêntico para os dois perfis formativos até o quinto semestre. A partir do sexto semestre, os componentes que compõem o núcleo específico tomam caminhos distintos, priorizando conteúdos específicos de cada perfil, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 14 – Componentes específicos Sexto Semestre

Sexto Semestre Performance

Núcleo Específico	- Instrumento VI - Prática de Banda Jazz 4 - Prática de Banda Mús. Brasileira 6 - Instrumento Complementar II - Música Contemporânea Gênero e Análise de 1040-1970 - Optativa (1) Libras, (2) Música para Cinema, ou (3) Arranjo para big Band - Aplicações Ritmicas no Jazz Contemporâneo
Sexto Semestre Composição & Arranjo	
Núcleo Específico	- Instrumento VI - Prática de Banda Jazz 4 - Composição II - Instrumento Complementar II - Arranjo para big Band - Optativa (1) Libras, (2) Aplicações Ritmicas no Jazz Contemporâneo, ou (3) A Música Contemporânea Gênero e Análise de 1040-1970 - Música para Cinema

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

É possível perceber que através dos componentes optativos, o estudante pode transitar pelos dois perfis, como afirmado anteriormente. O sétimo e o oitavo semestre seguem a mesma lógica no que se refere as optativas. Outro ponto a mencionar é que os componentes Instrumento e Instrumento Complementar, são comuns aos dois perfis formativos.

Sobre o componente Instrumento, no caso da sanfona/ acordeon, existe uma ementa específica, contudo, ela aparece como *instrumento piano e acordeon*, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 15 – Ementa Instrumento piano e acordeon

Disciplina: Instrumento piano e acordeon
Ementa: Estudo de escalas menores: eólio, harmônica e melódica e arpejos triades diminutas e aumentadas. Progressões maiores de tétrades II-7 V7 Imaj7 em todos os tons. Acordes na mão esquerda (com tensões) com melodia e / ou improvisação na mão direita. Transcrição de Solos.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao observar a ementa, é possível perceber que ela se refere especificamente ao piano, já que não contempla especificidades da sanfona, apesar de se tratar de conteúdos técnicos possíveis em diversos instrumentos, pela ementa receber o nome específico *acordeon*, poderia fazer alguma menção às técnicas específicas do instrumento.

Sob uma perspectiva mais geral acerca da grade curricular, o curso oferece componentes que dialogam com a música popular brasileira e de outros países como por exemplo: Harmonia Popular I à IV; Sistemas e Linguagens na Música popular (África e Cuba); Análise de Canções Brasileiras; Improvisação I e II, entre outros. É possível perceber também que o curso tem uma ênfase nas práticas de grupo (Práticas de Banda *Jazz*, Práticas de Banda *Música Brasileira*), valorizando o fazer musical coletivo sob uma perspectiva da música popular. Este é um bom exemplo de práticas que rompem com saberes hegemônicos. O fazer musical coletivo e as práxis que dele derivam são comuns nos contextos da música brasileira e da cultura popular, e, ao meu ver, precisam ser cada vez mais incorporadas aos currículos dos cursos de música do Brasil.

4.2.5 Universidade de Passo Fundo (UPF)

A Universidade de Passo Fundo é uma instituição filantrópica, com estrutura multicampi, criada em 6 de junho de 1968. Sua mantenedora é a Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF), e se originou “da fusão da Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo e do Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo, entidades fundadas no município na década de 1950.” (UPF, 2021, p. 4). Atualmente oferece os cursos de licenciatura e bacharelado em música, tendo, somente no curso de bacharelado, a oferta do instrumento Acordeom. Também oferece vagas para Canto, Guitarra elétrica, Percussão e Bateria, Piano, Violão Popular e Erudito.

4.2.5.1 *Dos objetivos e perfil profissional*

De acordo com o PPC, o bacharelado em Música da UPF tem como **objetivo geral** “formar músicos instrumentistas/cantores para o exercício profissional nas diferentes modalidades da performance e produção musical” (UPF, 2021, p. 15). No quadro abaixo, se apresentam os **objetivos específicos**:

Quadro 16 – Objetivos Específicos

Proporcionar ensino qualificado e atualizado para o pleno desenvolvimento da técnica instrumental ou vocal;
fornecer técnicas para o estudo e domínio instrumental ou vocal;
desenvolver o senso crítico do acadêmico, visando à melhoria do desenvolvimento de sua

performance instrumental ou vocal, assim como sua visão de diferentes posturas e propostas musicais;
viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
fortalecer o compromisso social do egresso formado em uma universidade comunitária;
contribuir para a formação profissional crítica e cidadã, transversalizando no curso a discussão das temáticas de educação em direitos humanos, de educação ambiental, de educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e de educação inclusiva;
sistematizar a integração e articulação com os demais cursos – licenciatura e bacharelado em Música – Canto;
incentivar os estudos musicológicos para ampliar a visão de teoria, história e estética musical; desenvolver o espírito crítico através de estudos, da pesquisa científica e sua divulgação na comunidade;
propiciar projetos de extensão universitária para a desenvoltura da performance do aluno;
promover a apreciação musical e a experiência de palco através de apresentações públicas a solo e/ou conjunto;
incentivar o desenvolvimento instrumental e suas técnicas nos diferentes níveis de execução, na comunidade e/ou em práticas e apresentações diferenciadas da música instrumental;
facilitar e promover o espaço da formação geral humanística.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Segundo o PPC, o perfil do egresso é o de um profissional com “competências e habilidades para intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática” (UPF, 2021, p. 14). Nessa perspectiva, o bacharel em música “será essencialmente um profissional da performance instrumental ou vocal, atuando como solista e/ou em grupos de câmara, orquestras, bandas, assim como nos diversos gêneros musicais” (UPF, 2021, p. 14).

4.2.5.2 Da estrutura curricular

O currículo atual do curso de bacharelado em música da UPF tem uma carga horária total de 2.550 horas, divididas entre disciplinas de formação geral humanística; formação

básica; e formação específica. De acordo com o PPC,

Considerando os fundamentos metodológicos que estabelecem a integralidade da formação e a articulação entre cursos afins como premissas do processo educativo, o currículo se articula com base em três eixos interdependentes: a) formação geral humanística; b) formação básica; c) formação específica do curso e entre cursos. (UPF, 2021, p. 12)

Nesse sentido, o curso visa uma formação alargada que se articula com uma perspectiva “ampliada, global e crítica sobre o mundo e sobre a humanidade constitui característica essencial para os profissionais na sociedade contemporânea” (UPF, 2021, p. 12).

De acordo com o PPC, a estrutura curricular do curso está organizada para atender a pelo menos três exigências: “selecionar conhecimentos a serem transpostos para o ensino, provenientes de campos do saber estabelecidos cientificamente e socialmente como necessários; estabelecer conteúdos a serem expostos de modo crescente em termos de complexidade e aprofundamento; remeter a conteúdos que necessitam ser apresentados e tratados reiterada e continuamente em virtude da impossibilidade de serem apreendidos a um só tempo” (UPF, 2021, p. 12).

Quanto aos componentes curriculares, de um modo geral, estão postos de maneira a contemplar os modelos de currículos centrados em conhecimentos e saberes da música de concerto europeia ocidental, como é o exemplo das disciplinas, história da música medieval e renascentista; história da música barroca e clássica; história da música romântica; contraponto modal; e história da música contemporânea. Dos componentes que contemplam a música popular, estão, história do blues e jazz; ritmos afro-brasileiros; harmonia avançada aplicada à música popular I e II; e improvisação em jazz e música brasileira I e II. Os componentes mais relacionados à música popular são encontrados no currículo a partir do semestre 5 e períodos sub-sequentes.

O componente curricular Acordeom está dividido em 8 disciplinas (Acordeom I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII). A ementa do componente está posta de maneira genérica e não contempla especificidades do instrumento, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 17 – Ementa Acordeom I

Disciplina: Acordeom I
Ementa:
Estudo progressivo do instrumento (acordeom) seu manuseio e postura. A disciplina inclui horas de estudo individual e/ou coletivo do instrumento musical. Estudo progressivo da prática instrumental,

técnicas de execução e repertório, onde são abordados aspectos metodológicos de ensino, pesquisa extensão sobre o instrumento e suas relações com os contextos de atuação em performance e da Educação Musical. Atividade de extensão: recital de classe.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

As ementas subsequentes são idênticas, com exceção de Acordeom VIII, que apresenta como atividade de extensão, o recital de formatura, ao invés de recital de classe. É possível constatar que, de modo geral, todas as instituições apresentam ementas mais genéricas, não sendo possível fazer uma leitura clara de como esses componentes se dão na prática de sala de aula, visto que o recorte deste estudo se resume apenas à análise dos currículos.

No quadro abaixo, podemos ver que o componente Acordeom I divide sua bibliografia em três grupos: básica; complementar; e periódicos e outras referências

Quadro 18 – Bibliografia Básica e Complementar

Bibliografia
Básica:
• MASCARENHAS, Mário. Curso de especialização de acordeon. Rio de Janeiro: Eulenstein Música, 1962. 158 p. • MASCARENHAS, Mário. Hanon, Cramer, Bach: o aperfeiçoamento do acordeon. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1956. 62 p. • MASCARENHAS, Mário. Melodias de Zequinha Abreu: álbum nº6. São Paulo: Irmãos Vitale, 1925. 10 partituras (28 p.)
Complementar
• BUONAMICI, Giuseppe. Bach pequenos prelúdios e fuguetas para piano. São Paulo: Irmãos Vitale, [1959]. 16 partituras (83 p.) • Instituto Cultural Cravo Albin. Catálogo clube de jazz e bossa. 1.ed. Rio de Janeiro, 2004. 32p. ISBN 8598706043. • Instituto Cultural Cravo Albin. Catálogo no palco, os festivais. 1.ed. Rio de Janeiro, 2004. 32p. ISBN 8598706051. • MUGELLINI, Bruno. Bach: invenções a duas vozes: piano. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1959. 1 partitura (50 p.) (Didática de obras mestras). • PRADO, Almeida; GANDELMAN, Salomea; COHEN, Sara (Coord.) Cartilha ritmica para piano de Almeida Prado. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2006. 236 p.1 disco sonoro (4 3/4 pol.). ISBN 8590600416
Periódicos e Outras Referências
• CAMBIERI ? FUGAZZA ? MELOCCHI. Método per fisarmônica. Sistema Pianoforte e Cromático, volume 1o e 2o. Berben Edizioni Musicali ? ANCONA, Itália. 1979. • ANZAGHI, Luigi Oreste. Método Completo, teórico ? prático para acordeom ? sistema ?a piano? y ?cromático? desde 24 a 140 bajos. Ed. Ricordi. Milano, 1942. • MASCARENHAS, Mario. Método de Acordeom Mascarenhas. Teórico e Prático. Ricordi Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1940.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisar os demais componentes (Acordeom II, III, IV, V, VI, VII, VIII), percebemos que não há diferenciação no que diz respeito à bibliografia básica. Já as bibliografias, complementar e periódicos e outros componentes, vão se modificando a cada período subsequente.

A partir das análises dos currículos das cinco instituições de ensino superior que oferecem o componente sanfona/acordeom, é possível perceber que, sob uma perspectiva mais ampla, os currículos dos cursos, apesar de apresentar avanços, ainda contemplam de forma incipiente saberes e práxis da música popular e de instrumentos que compõem este universo, como é o caso da sanfona. Essa constação se alinha com o resultado de pesquisas recentes sobre o tema, como é o caso dos trabalhos de Queiroz (2023), Queiroz e Dantas (2021), Ferreira Filho (2021), Pereira (2021) e Penna e Sobreira (2020). Isso só reforça a urgência em ampliar as discussões sobre currículo, música popular, e outros temas que emergem desses debates. Este trabalho também tem como objetivo reforçar essas análises, constatações e, a partir disso propor estratégias que possam contribuir com a mudança desse cenário. É disso que trata o capítulo a seguir.

Capítulo 5

Proposições e perspectivas para o ensino da sanfona na educação superior: da realidade instituída a novas concepções da educação musical contemporânea

Durante quase toda a minha trajetória como estudante de música na universidade me deparei com um sentimento de não-pertencimento, uma sensação de estar “no lugar errado”, de estar sempre devendo algo, como se não fosse bom o suficiente, como se nunca cruzasse a linha de chegada. Demorei anos para compreender que tipo de sensação era aquela. Não entendia como a música que eu fazia no cotidiano podia ser tão diferente daquela que eu estudava na universidade. O que tinha assim de tão diferente? Tinha ali uma espécie de engessamento, de rigidez que não combinava com a minha compreensão sobre a música.

Hoje, atuando como docente desde 2012 na mesma universidade em que me formei, percebo que não era a música, especificamente, que era diferente, e sim, os modelos instituídos para o fazer musical que, além de valorizar um repertório em detrimento de outros, tinha suas práticas pedagógicas fortemente moldadas em modelos conservatoriais. Esses modelos e práticas ainda aparecem com bastante frequência nos currículos dos cursos de música do país. (Queiroz, 2020; Penna e Sobreira, 2020; Pereira, 2020; Queiroz e Dantas, 2021)

A inserção da música popular nos currículos dos cursos de música no Brasil é relativamente recente e vem acontecendo de forma gradativa, o que é um avanço para a área, porém, está longe de ter uma participação explícita no núcleo central dos currículos (Queiroz e Dantas, 2021). Quando nos deparamos com a realidade da sanfona, isso se torna ainda mais explícito, como mostram os dados do capítulo anterior. O instrumento entrou nos currículos dos cursos, mas a estrutura desses currículos pouco se modificou para atender as especificidades do instrumento.

Muitos foram (e ainda são) os dilemas e desafios na construção de um curso de sanfona conectado com o mundo atual, integrado cultural e artisticamente com a comunidade da qual os alunos fazem parte. Esta jornada se inicia a partir da minha entrada no quadro efetivo de professores da instituição, em novembro de 2012, quando foi implementado o instrumento Acordeom¹⁷. No semestre de 2012.2¹⁸, três alunos do curso de licenciatura que cursavam o

¹⁷ Aqui na UFPB, o nome adotado oficialmente é Acordeom (com “M” no final)

¹⁸ A UFPB estava em greve em 2012, gerando um atraso no retorno das aulas, fazendo com que o período de 2012.2 tivesse início somente em novembro do corrente ano.

instrumento piano, migraram para Acordeom, começando assim a trajetória deste instrumento no ensino superior de música na UFPB antes mesmo do primeiro vestibular, que só viria acontecer em meados de 2013 com a entrada de mais dois alunos via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e mais um aluno do curso sequencial que migrou do instrumento Piano totalizando seis alunos cursando Sanfona já no primeiro ano da implantação do curso.

No início, para montar o primeiro plano de trabalho da disciplina "Acordeom", tomei como base os planos de curso das disciplinas Piano e Guitarra Elétrica, fazendo algumas adaptações para contemplar certas especificidades da sanfona. Muitas tentativas foram feitas com uma boa dose de frustração, principalmente, no que diz respeito ao repertório, pois, no geral, o uso da partitura era ponto fundamental para a realização do trabalho com o aluno, dificultando a inserção de grande parte do repertório específico para a sanfona, por ser um repertório da cultura popular, em geral, de tradição oral, tendo um número muito restrito de partituras escritas.

Foi preciso adaptar os materiais didáticos disponíveis para que pudessem atender as necessidades dos alunos buscando novos formatos de ensino e aprendizagem, que estivessem mais adequados à realidade da sanfona. Com o passar do tempo fui percebendo a importância das práticas de transmissão de saberes da música popular (universo do qual faço parte desde o início da minha trajetória enquanto instrumentista) e integrando aos poucos nas atividades em sala de aula caminhos que dialogassem mais com a realidade dos alunos do curso (músicos com uma (pré)formação nas práticas de música popular da cidade), para que as práticas pedagógicas do curso interagissem com as especificidades da cultura da região, pensando novos caminhos de formação em música e, conseqüentemente, novas estratégias para transmissão dos saberes musicais na sociedade, e assim é a realidade de cada cultura. (Queiroz, 2017)

É neste contexto que vislumbro o ensino de sanfona, e da música popular, na UFPB e no Brasil, atento às necessidades específicas do contexto sociocultural ao qual estão inseridos compreendendo o papel do educador musical no século XXI, qual seja, o de construir alternativas que “se adequem à função social de cada lugar de formação, bem como às demandas e necessidades de cada grupo e contexto cultural, e não a hierarquizações das culturas musicais ou ao estabelecimento de modelos de formação e de pesquisa”. (QUEIROZ, 2017, p. 186)

Ao longo dos anos venho somando experiências e inquietações que resultaram em uma busca permanente de estratégias pedagógicas que pudessem se articular de maneira orgânica com os traços socioculturais de cada estudante e seus perfis diversos. Nesse sentido, o cotidiano em sala de aula sempre me apresentou muito mais perguntas que respostas. A necessidade de

encontrar respostas para meus questionamentos, aliada a incipiência de produção acadêmica na área, foram os principais fatores que me motivaram a desenvolver uma pesquisa, que, além de trazer um panorama do que já vem sendo feito, pudesse trazer proposições que, de alguma maneira, contribuíssem com a área da sanfona e da música popular como um todo dentro do contexto da educação superior no Brasil.

Desta forma, tendo como base perspectivas da educação musical contemporânea, da trajetória de formação do instrumento no Brasil, da análise dos currículos dos cursos de sanfona no Brasil e das minhas experiências nas práticas artístico-musicais e acadêmica, apresento **sete diretrizes** que podem subsidiar a construção de um ensino de sanfona na educação superior que contemple as especificidades da música popular, as particularidades sobre a prática e a formação em sanfona, e que abranja aspectos da trajetória de formação do músico sanfoneiro no Brasil.

5.1 Trabalhar uma trajetória formativa que contemple as especificidades da sanfona

A sanfona tem no Brasil uma trajetória cultural e um campo de inserção demasiadamente particular, que caracterizou contextos de atuação profissional e vínculos musicais a uma realidade demasiadamente brasileira. Além disso, a inserção do instrumento no contexto das tradições musicais, gêneros e estilos característicos do país, estabeleceu dimensões técnicas e interpretativas para a prática do instrumento que demandam conhecimentos, sistematizações e aplicações práticas singulares, diferentes das consolidadas para a performance do instrumento em outros contextos culturais.

Assim, um curso de formação em sanfona exige um processo pedagógico que contemple as dimensões gerais do instrumento, como questões técnicas, sonoridades, estéticas, entre outras, sobretudo, que também abranja as nuances rítmicas, melódicas, harmônicas e simbólicas que constituem sua inserção na música brasileira. A partir das análises do capítulo anterior pudemos perceber que, no que tange à música popular, essas dimensões e nuances aparecem muito discretamente nos currículos, e, se olharmos para o contexto específico da sanfona, elas são praticamente inexistentes. Nesse sentido, é importante estabelecer práticas de ensino que tragam conhecimentos e saberes típicos do instrumento e do patrimônio musical do Brasil, bem como práticas pedagógicas e curriculares que dialoguem com as bases formativas que historicamente caracterizaram a inserção do instrumento na música nacional.

5.2 Criar estratégias para o ensino de sanfona que contemplem conhecimento e saberes diversos

O panorama atual dos cursos de música no Brasil apresenta avanços significativos, todavia, ainda se depara com grandes desafios, sobretudo quando tomamos como base para esta análise, os currículos instituídos. No caso específico da sanfona dentro desse contexto, não é diferente. Como vimos anteriormente, hoje no país, cinco instituições de ensino superior em música oferecem a sanfona como opção de instrumento na estrutura curricular dos cursos, contudo, pudemos evidenciar que os currículos apresentaram ementas, em sua maioria, genéricas e que não especificam objetivamente sobre os conteúdos relacionados ao instrumento.

O ensino de sanfona, assim como o repertório específico para o instrumento, na música brasileira, em sua grande maioria, vem sendo transmitido de forma oral, como é o caso de grandes nomes como Luiz Gonzaga, Dominginhos, Sivuca e Oswaldinho, que tiveram sua formação pautada nesse modelo de ensino. É preciso desenvolver estratégias para reconhecer, legitimar e incorporar esses processos de transmissão de saberes dentro do ambiente acadêmico, bem como, encontrar alternativas para inserção desses repertórios, incorporando outros recursos pedagógicos para além do uso da partitura escrita.

Nesse sentido, Queiroz (2023) afirma que

O reconhecimento de que a transmissão de saberes musicais se dá em distintos lugares e que, portanto, educação musical não é um fenômeno vinculado exclusivamente a espaços socialmente estabelecidos como educacionais, trouxe importantes direcionamentos para a área. (QUEIROZ, 2017a, p. 181)

Portanto, a compreensão de que a transmissão de saberes musicais, sobretudo no universo da sanfona, se dá de diversas formas e sob perspectivas distintas, nos convida a perpassar modelos de ensino baseados unicamente nas tradições da música europeia de concerto. Para isso, é preciso reformular os currículos já existentes, notoriamente vinculados a essas tradições, reforçando os contextos em que os avanços são notórios e, percebendo onde é preciso mudar. Acredito em trajetórias educativas que pensem a formação do músico sanfoneiro de forma abrangente, conectando-o à práxis musicais diversas do mundo atual. Reconhecer e incorporar os processos de transmissão oral para além do uso da partitura escrita, estimular a criatividade e a improvisação, e incentivar a prática instrumental coletiva podem ser estratégias relevantes para o ensino de sanfona.

5.3 Pensar o ensino de música, sobretudo o ensino de instrumento, a partir da ótica de uma educação humanizada e libertadora

Quando o estudante chega na universidade, ele chega cheio de conhecimentos prévios, um compêndio de saberes e idéias que o fazem ser quem é. Estar atento a esses saberes, reconhece-los, acolhe-los, faz parte do que acredito ser uma educação humanizadora. Quando esses saberes prévios são contemplados e valorizados, o estudante tende a reconhecer a si próprio como elemento fundamental de sua própria formação e emancipação. (Freire, 1967)

Ainda sob uma perspectiva freireana, acredito que devemos caminhar em direção a uma educação que seja viva e libertadora, que forme indivíduos autônomos capazes de refletir sobre sua prática. A autonomia como base para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando a perspectiva do estudante, rompendo com a hierarquia professor-aluno, substituindo esta visão de cima para baixo por um olhar horizontalizado, uma via de mão dupla, onde os dois agentes ativos nesse processo possam compartilhar saberes e experiências.

Nesse sentido, bell hooks (2013) acredita que

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam - e invoco aqui o significado originário da palavra, "olham para" - uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. (Bell hooks, 2013, p. 247)

Esse movimento de participação e diálogo coletivo se assemelha aos conceitos dos círculos de cultura da pedagogia da liberdade de Paulo Freire. Freire (1967, p. 5) acreditava que [...] "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando." Para o autor,

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. (FREIRE, 1967, p. 7)

Desta forma, acredito que ao investir em um cenário acadêmico que promova a autonomia dos estudantes, construímos um caminho importante para torna-los profissionais que atuem de forma ativa na construção de uma música brasileira popular digna da grandeza e

pluralidade de sua cultura, pautada sob os princípios éticos e humanos que caracterizam a sociedade contemporânea. Assim, é preciso que o cunho humanizador e emancipatório estejam contemplados nos objetivos das ementas e nas competências e perfis dos egressos descritos nos projetos pedagógicos dos cursos de sanfona.

5.4 Incluir nos cursos de música, sobretudo nos cursos de sanfona, práxis musicais de culturas historicamente excluídas, entre outros saberes da diversidade cultural brasileira.

O universo social e cultural da sanfona no Brasil é, historicamente, pautado por uma lógica machista, misógina, homofóbica e xenofóbica. É possível constatar que ainda é a baixa presença de mulheres sanfoneiras, por exemplo. Se nos perguntarmos sobre algum(a) sanfoneiro(a) assumidamente gay, lésbica, ou trans, veremos que, provavelmente, não nos ocorrerá nenhum nome. É preciso estimular uma maior participação desses grupos nos espaços de ensino e de performance, mas, sobretudo, é preciso modificar esses espaços para que estes possam se tornar espaços acolhedores da diversidade, ou seja, um ambiente plural, humano e livre.

Trope (2021), questiona esse modelo heteronormativo nas práxis pedagógicas de ensino e aprendizagem em música que tem correlações estreitas com as questões étnico-raciais, que naturalizam e legitimam determinadas pessoas, ao mesmo tempo que excluem e invisibilizam outras(os) que não se encaixam em determinados padrões sociais ou que não se adéquam a normatizações. Nesse sentido, o autor considera que

[...] é preciso apoiar essa resistência, ou enfrentamento, requerida pela mobilização social às práticas discursivas/culturais heteronormativas que foram naturalizando-se na nossa sociedade, para que seja possível construir outras possibilidades, outras visões de mundo, nas quais poderiam ser produzidas ou projetadas outras subjetividades, que revelassem protagonismos de grupos étnico-raciais subalternizados, marginalizados, desumanizados, assim como performatividades de gênero que costumam ser desqualificadas, desconsideradas e invisibilizadas, e que viriam possibilitar não só a construção como também a projeção de narrativas alternativas. (TROPE, 2021, p. 57)

Não basta apenas acolher/aceitar/respeitar as diferenças, é necessário ir para o campo da ação, questionando esse modelo de ensino heteronormativo/colonial/europeu/branco. É preciso transpassar os moldes. É preciso *enviadescer* a educação musical (Oliveira e Farias, 2020). Segundo os autores,

Enviadescer a educação musical é entender que gênero, sexualidade, raça, classe e territorialidades são recortes epistemológicos que precisam ser analisados em unicidade e precisam estar presentes em nossas práticas educativo-musicais, currículos, formação docente e nos mais diversos espaços que *pensamosfazemos*. (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 151)

Quando nós, educadores musicais, formos capazes de transcender e ressignificar nossos saberes/fazeres em sala de aula (e fora dela), refletindo criticamente sobre os modelos de sociedade, seremos capazes de construir um outro modelo de mundo e de sociedade, criando estéticas de existência para que levemos a educação, em particular a educação musical, como caminho possível e representativo para todas as pessoas (Oliveira; Farias, 2020). A Educação Musical pode assumir um papel crucial neste sentido, visto que

Tratar das identidades sociais de classe, gênero, racialização, sexualidades, religião e geração – ou marcadores sociais de diferença, como mais usualmente são chamados no campo dos estudos de gênero – ratifica e explicita a natureza epistemológica multidisciplinar que constitui a educação musical. (MÜLLER, 2021, p. 200)

Desta forma, penso que como ação concreta para a área podemos estimular a pesquisa e o consumo da produção artística e acadêmica desses grupos minorizados, ampliando e valorizando o lugar de fala de quem tem muito a contribuir com a área.

5.5 Ressignificar o conceito de música popular reconhecendo e valorizando os saberes da cultura popular

O campo da educação musical vem a algum tempo promovendo debates sobre a dicotomia música popular *versus* música clássica. Um dos reflexos disso é a inclusão da música popular como conteúdo nas aulas de música em diferentes níveis (Couto, 2009). Autores como Sloboda (2000), Harder (2008), Santos e Hentschke (2009) e Figueiredo (2014) têm discutido sobre o papel dos professores de instrumento diante dos dilemas enfrentados acerca do uso de repertórios não centrados nos cânones da música eurocêntrica, impactando nas suas propostas e ações para a formação dos alunos de instrumento em diversos contextos de ensino e aprendizagem. Esses dilemas acontecem porque, em geral, o repertório não vem acompanhado dos processos de transmissão de saberes inerentes a ele. Nesse sentido, Couto (2009) compreende que [...] “para a autenticidade da prática pedagógica de música popular torna-se crucial que as formas de produção e transmissão do meio cultural, onde esse repertório vive, conduzam a aprendizagem e não apenas que sejam incluídos como recurso pedagógico.”

(COUTO, 2009, p. 92).

Estudos recentes têm abordado temas que estão no centro do debate da área da educação musical na atualidade como por exemplo a problematização sobre a persistência do modelo conservatorial na formação universitária do músico (Penna e Sobreira, 2020), e o ensino superior em música sob uma perspectiva decolonial (Queiroz, 2017, 2020).

Segundo Penna e Sobreira (2020), apesar da prática conservatorial eurocêntrica ser hegemônica, ela não é mais absoluta. As autoras constataam que em muitas escolas especializadas e ONGs há uma maior flexibilidade para modificar seus currículos, enquanto que [...] “as universidades, até por uma questão de sua estrutura, muitas vezes não conseguem fugir do esquema tradicional de ensino.” (PENNA E SOBREIRA, 2020, p. 11)

Segundo Queiroz (2017, p.154), [...] “Para a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais.”

Ancorado nessas idéias, compreendo a importância de levar o debate para além das questões relacionadas ao repertório (música popular e/ou música clássica). É preciso pensar/fazer um ensino de música que reconheça a importância dos saberes da cultura popular, sobretudo seus processos de ensino e aprendizagem, para que sejam compatíveis com as demandas dos diferentes grupos e contextos sociais/culturais, valorizando assim as práticas musicais produzidas para além dos muros das universidades, onde, em geral, a sanfona esteve/está mais presente. Portanto, acredito que um dos caminhos para tornar a formação superior de sanfona articulada de maneira orgânica com a cultura popular, é o currículo ofertar projetos extensionistas que possibilitem os estudantes ultrapassar os muros das universidades e buscar experienciar de maneira consciente aspectos culturais e ancestrais que permeiam a região em que a instituição está situada geograficamente.

5.6 Reformular os currículos dos cursos de sanfona das instituições de ensino superior do país

Diante de todo o levantamento feito durante este trabalho, com toda discussão acerca das perspectivas da educação musical contemporânea, do diálogo com autores que debatem sobre música e currículo, e das análises, sobretudo no capítulo 4, está claro para mim que o futuro do ensino de sanfona nas instituições de nível superior no Brasil, passa diretamente por uma reformulação nos seus currículos. Como foi constatado, os componentes curriculares das

instituições que oferecem sanfona em seus currículos não contemplam as especificidades do instrumento, nem no que diz respeito às ementas, nem nos conteúdos programáticos, esses, que muitas vezes nem são citados. É preciso tornar a universidade um ambiente favorável para instrumentos como a sanfona, que, juntamente com muitos outros, compõem o cenário da música popular. Para isso, é importante mudar, não só os componentes específicos do instrumento, como também, outros componentes que dialoguem com saberes e práxis relacionadas à música e à cultura popular, ampliando as possibilidades de conexão e integração entre eles.

5.7 Estimular a Pesquisa em Música no âmbito da Graduação, sobretudo, no campo da sanfona

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de ampliar os estudos e pesquisas sobre a sanfona, sobretudo no âmbito da educação superior. Após levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam do tema nos principais periódicos da área, percebeu-se que a quantidade de artigos e dissertações ainda é baixa, se comparada a outros temas como decolonialidade, interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, música popular e currículo, entre outros temas emergentes que estão no centro do debate da área da educação musical. Nesse sentido, incentivar os estudantes de graduação a integrarem projetos de pesquisa pode contribuir de maneira significativa para o aumento de estudos sobre o tema, inclusive estimulando esses estudantes a ingressar nos diversos programas de pós-graduação em música no país.

Considerações finais

Os objetivos deste estudo focaram na compreensão da atual realidade do ensino da safona no Brasil, para a partir daí sistematizar e propor estratégias pedagógicas que possam subsidiar o ensino de instrumento em cursos de bacharelado e licenciatura em música do país. Os resultados da pesquisa apontam para avanços e limitações que têm caracterizado a educação superior em música no Brasil, incluindo aqui os cursos de Safona, conforme atestam diferentes pesquisas nesse universo.

A pesquisa bibliográfica evidenciou um movimento crescente de problematização da atual conjuntura da educação superior em música no Brasil, sobretudo no que tange aos traços de colonialidade ainda fortemente presentes nessa realidade. Para além dessa constatação, há diversos trabalhos que trazem proposições expressivas para romper com a colonialidade nos cursos, a partir da criação e implementação de currículos que sejam mais contextualizados com as dimensões culturais do Brasil, as particularidades na música nacional e as demandas da sociedade do século XXI. Essas constatações forneceram bases importantes para a pesquisa, principalmente no que tange a proposições para pensar a formação de sanfoneiros nesse universo.

A pesquisa documental com os projetos pedagógicos dos quatro cursos superiores que oferecem a sanfona na sua estrutura curricular evidenciou particularidades sobre a formação no instrumento nesse contexto. Merece destaque a falta de um detalhamento maior acerca das particularidades que caracterizam a práxis do instrumento e, conseqüentemente, que deveriam estar na base de seus processos formativos. Outra conclusão importante, é que esses cursos, em linhas gerais, seguem o modelo de currículo instituído no Brasil, como aponta a literatura especializada produzida no país. Um modelo que reproduz os pilares da colonialidade musical e que não incorpora conhecimento e saberes musicais e estratégias de formação relacionadas a trajetórias e as especificidades do instrumento.

Ancorado nos pilares epistemológicos que constituem a educação superior em música no país, foi possível imergir em questões que estão no centro da discussão da área da educação musical contemporânea, como as questões étnico-raciais, questões de gênero, a colonialidade, interdisciplinaridade, entre outros temas emergentes. Foi possível constatar que já há estudos e dados suficientes para subsidiar uma mudança nos currículos dos cursos de música no Brasil. É fato que há avanços expressivos nesse sentido, como pudemos constatar, a partir das análises do capítulo quatro, contudo ainda há um longo caminho a ser percorrido para chegarmos a uma formação em música humanizada, inclusiva, autônoma e decolonial.

Nesse sentido, a partir das análises e conclusões realizadas, concebemos que, para a proposição, criação e implementação de cursos de música, com ênfase na formação em sanfona, é importante e necessário trabalhar com diretrizes que possam trazer as especificidades do instrumento e as dimensões mais amplas dos processos formativos em música de forma contextualizada com a realidade da cultura e da sociedade contemporânea. Nessa direção, conclui o trabalho propondo as seguintes diretrizes: (1) Trabalhar uma trajetória formativa que contemple as especificidades da sanfona; (2) Criar estratégias para o ensino de sanfona que contemplem conhecimento e saberes diversos; (3) Pensar o ensino de música, sobretudo o ensino de instrumento, a partir da ótica de uma educação humanizada e libertadora; (4) Incluir nos cursos de música, sobretudo nos cursos de sanfona, práticas musicais de culturas historicamente excluídas, entre outros saberes da diversidade cultural brasileira; (5) Ressignificar o conceito de música popular reconhecendo e valorizando os saberes da cultura popular; (6) Reformular os currículos dos cursos de música das instituições de ensino superior; (7) Estimular a pesquisa em música no âmbito da graduação, sobretudo, no campo da sanfona.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Revista Música Hodie*, vol. 9, no 2, p. 91-104, 2009.
- ALONSO, Gustavo; VISCONTI, Eduardo. *Dominguinhos e a “invenção” do Nordeste cosmopolita*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF. v. 13, n. 2, 2018.
- ARAÚJO, Joana de Cássia Santos. *A sanfona na cena musical carioca*. 2010. Dissertação de mestrado em música – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.
- ARÓSTEGUI, José Luis. Exploring the global decline of music education. *Arts education Policy Review*, 2016. Vol. 117. N. 2, 96-103.
- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 59- 67, 2001.
- AUGUSTO, Antonio. *A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil*. revista brasileira de música, programa de pós-graduação, escola de música da UFRJ, v. 23/1, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLARD FREIRE, V. PESQUISA EM MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 10, n. 1, 2010.
- BENIGNO, Rute Carolina da Cunha; SILVA, Hélio Giovanni Medeiros da; CUNHA, Magnus Kelly Moura da. *O primeiro ano de estudos de acordeom no Curso de Licenciatura em Música da UFPB: reflexões iniciais sobre o processo ensino- aprendizagem à luz de teorias psicogenéticas interacionistas*. XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos. Salvador, 19 a 21 de setembro de 2018.
- BENIGNO, Rute Carolina da Cunha. *Trajetórias formativas de sanfoneiros: Conhecendo a formação musical de alunos do instrumento na Licenciatura em Música da UFPB*. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa. agosto, 2020.
- BOLLOS, Liliana Harb. Considerações sobre música popular no ensino superior. *Anais da ABEM*, 2008.
- BORDA, Rogério. Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica, 2005. Orientador: José Nunes Fernandes. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.
- BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.
- CAREY, Gemma. LEBLER, Don. Reforming a bachelor of music programme: a case study.

International Journal of Music Education, Volume 30, number 4, November 2012, p. 313-326.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DANTAS, Leonardo Meira. O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DAVIS, Sharon; BLAIR, Deborah. Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, Volume 19, Number 2, May 2011.

DEL-BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. *Revista da Abem*, Londrina, v.22, n. 32, (130-142). Jan-jun 2014.

_____. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 25-33, set. 2010.

DOMINGUINHOS. *Depoimento em “O Milagre de Santa Luzia”: episódio “Oswaldinho do Acordeon”*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oGXd3jnB13o>>. Acesso em: 25 fev 2021.

FERREIRA FILHO, João Valter. Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

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

FIGUEIREDO, Edson. *Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical*. *Revista da Abem*, v.22, n.32, p. 77-89, Londrina, jan/jun 2014.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. London: Institute of Education, 2001.

GROSSI, Cristina. Música popular na educação superior: refletindo sobre a relação entre estudantes e ‘suas’ músicas. *Anal do XX congresso da ANPPOM*, pp. 304-308, 23 a 27 de agosto, Florianópolis, 2010.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. S. l.: Cobogó, 2019.

KLEBER, Matheus. Distintos ventos dos foles: dos primeiros fonogramas ao modismo do acordeão na década de 1950 no Brasil. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. *Anais do V SIMPOM*, 2018.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, V. 17, 29-38, set. 2007.

MÜLLER, Vânia. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. *Revista da Abem*, v. 29, p. 199-213, 2021.

NASCIMENTO, Lucas Campelo do. *O caminhar musical de Dominginhos: processos de aprendizagem na prática da sanfona*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, Número 17, 77-85, set. 2007.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 139-161, 2020.

PAIVA, Claudio Nobrega de. *O Ensino do Acordeon para Deficiente Visual: superando novos desafios*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Natal/RN, 05 a 09 de outubro de 2015.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. *A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial*. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>

PEREIRA, Júlio Cesar Pires; NASCIMENTO, Flavia Marchi. *O acordeom na educação musical: perspectivas para uma formação inicial no ensino superior*. *Revista da Fundarte*, Ano 13, Número 26, julho/dezembro 2013.

PEREIRA, Júlio Cesar Pires. *Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na Licenciatura em Música (UERGS)*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Santa Maria, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Das relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado: reflexões sobre a formação do professor de música no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 7, p. 1-31, 2021.

_____. Ensino superior em música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-24, 2020.

_____. Licenciatura em música e habitués conservatória: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

_____. ENSINO SUPERIOR E AS LICENCIATURAS EM MÚSICA (PÓS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Relatório de tese apresentado ao Curso de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor. Campo Grande, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.

_____. *Até quando, brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino de música*. PROA: Revista de Antropologia e Arte. Unicamp, P. 153-199, Jan-Jun/2020.

_____. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *DEBATES | UNIRIO*, n. 18, p.163-191, maio. 2017a.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b.

_____. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Revista Claves*, n. 2, p. 87-98. Nov/2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira. Colonialidade nos cursos de graduação em música popular no Brasil. XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. 16 a 26 de novembro de 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017.

REIS, Jonas Tarcísio. *A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre*. REVISTA DA ABEM. Londrina, v.19, n.26, 145-157. jul.dez 2011.

REIS, Jonas Tarcísio. *A aprendizagem do acompanhamento harmônico no acordeom: o percurso de três crianças*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Porto Alegre, 2012.

RIBEIRO, Guilherme Souza. *Puxe o fole sanfoneiro: uma proposta para a construção de acordes complexos no acordeon de 120 baixos*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Performance Musical da Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Música. Minas Gerais, 2016.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, outubro/2001.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música*. n.19, p. 72-82. Belo Horizonte, 2009.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*. vol. 4, n. 10, Oct. 2000, p. 397-403.

TROPE, Vitor de Lima. Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino das Práticas Musicais, Área de Concentração em Música. Rio de Janeiro, 2021.

VIANNA, Leticia. O rei do meu baião; mediação e invenção musical. In: VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (Orgs.). *Mediação, cultura e politica*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lucia De Marques E. *A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas*. REVISTA DA ABEM, Londrina. v.19, n.26, jul-dez, 2011.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. *A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas*. Projeto de Qualificação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Musical, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria-RS, 2015.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2019.

XAVIER, Rossini Antônio da Silva. *As escolas acordeonísticas a partir do documentário “O Milagre de Santa Luzia”*. 2018. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ZANATTA, M. A. F. O ACORDEÃO NO CENÁRIO POLÍTICO, ECONÔMICO E SÓCIO-CULTURAL BRASILEIRO. *Emancipação*, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 4, n. 1, 2009.