



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

## **A formação do saxofonista popular em universidades públicas do Brasil: desafios e possibilidades**

**Heleno Feitosa Costa Filho**

João Pessoa  
Julho de 2025



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

## **A formação do saxofonista popular em universidades públicas do Brasil: desafios e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música como requisito para obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração Processos e práticas educativo-musicais.

**Heleno Feitosa Costa Filho**

**Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**

João Pessoa  
Julho de 2025

**Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

C838f Costa Filho, Heleno Feitosa.

A formação do saxofonista popular em universidades públicas do Brasil : desafios e possibilidades / Heleno Feitosa Costa Filho. - João Pessoa, 2025.

157 f.

Orientação: Luis Ricardo Silva Queiroz.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Instrumento musical - estudo e ensino. 2.  
Saxofonista - formação. 3. Música popular. 4. Educação superior - música. I. Queiroz, Luis Ricardo Siva. II.  
Título.

UFPB/BC

CDU 780.71(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**DEFESA DE TESE**

**Título da tese: “A formação do saxofonista popular em universidades públicas do Brasil: desafios e possibilidades”**

Doutorando: HELENO FEITOSA COSTA FILHO

**Tese aprovada pela Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente

**gov.br** LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ  
Data: 19/10/2025 10:27:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr. LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ**  
Orientador/UFPB

Documento assinado digitalmente

**gov.br** FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO  
Data: 19/10/2025 10:31:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr. FÁBIO HENRIQUE RIBEIRO**  
Membro Interno do Programa/UFPB

Documento assinado digitalmente

**gov.br** LEONARDO MEIRA DANTAS  
Data: 19/10/2025 10:44:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr. LEONARDO MEIRA DANTAS**  
Membro Externo ao Programa/UFPB

Documento assinado digitalmente

**gov.br** LEONARDO PELLEGRINI SANCHES  
Data: 19/10/2025 12:34:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr. LEONARDO PELEGRIINI SANCHES**  
Membro Externo à Instituição / UFPE)

Documento assinado digitalmente

**gov.br** JOEL LUIS DA SILVA BARBOSA  
Data: 18/10/2025 13:08:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dr. JOEL LUIS DA SILVA BARBOSA**  
Membro Externo à Instituição/ UFBA

**João Pessoa, 20 de agosto de 2025**

*Dedico esta tese à Milena e à Isadora,  
por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.  
Vocês são muito importantes na minha vida.  
Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

Os caminhos para se realizar um trabalho desta natureza são constituídos de muitos desafios que requerem muito esforço pessoal e dedicação. Mas também, é necessário contar com a colaboração, a compreensão e a paciência de muita gente. Por isso, faço os meus sinceros agradecimentos àquelas e àqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram de forma vital para mais essa conquista na minha vida humana e profissional.

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e da música, por me dar saúde, coragem e determinação para, com humildade e trabalho, buscar e investir neste processo de doutoramento. Um processo que possibilitou um crescimento significativo em muitas dimensões da minha vida.

À minha mãe, representando toda minha família, agradeço por ser fonte de força e inspiração, pelo incentivo e a ajuda nos momentos difíceis. Reitero minha mãe que, sem você, não teria conseguido trilhar mais esse caminho.

Ao meu orientador, Luis Ricardo, pelos ensinamentos tão valorosos, mas principalmente pela amizade, paciência e dedicação a mim dispensados nos quatro anos do curso. Muito obrigado, mestre!

Aos professores de saxofones Anderson de Oliveira Pessoa, Celso Veagnoli, Johnson Joanesburg Anchieta Machado e Rowney Archibald Scott Junior, por gentilmente se disporem a participar da pesquisa através das entrevistas, e pelas importantes colaborações que deram para o trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB por propiciar a realização do doutorado, na minha cidade e instituição; e aos professores e colegas do Programa que incentivaram, trocaram ideias e participaram ativamente do processo de formação no Doutorado.

Ao Departamento de Música da UFPB, por ter me concedido o afastamento para realizar as atividades do doutorado, importantes para mim, mas também para a Instituição.

A todos os amigos e músicos que me ajudaram e torceram por mim, em toda minha trajetória. Valeu pela força!

De forma muito especial agradeço a minha esposa, Milena, e a minha filha, Isadora, pelo apoio nas horas difíceis e pelo incentivo permanente. Ao mesmo tempo peço desculpas pela ausência, as falhas e qualquer excesso que tenha cometido durante esse processo. Vocês são tudo para mim!

*A educação é um ato de amor, por isso,  
um ato de coragem (Paulo Freire)*

## **Listas de Quadros e Tabelas**

Quadro 1 – Produção sobre ensino de instrumento em periódicos brasileiros .....	21
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre ensino de instrumento no Brasil – CAPES .....	27
Quadro 3 – Teses e dissertações sobre ensino de instrumento no Brasil – IBICT .....	29
Quadro 4 – O saxofone nas teses e dissertações – CAPES .....	35
Quadro 5 – O saxofone nas teses e dissertações – IBICT .....	37
Quadro 6 – O saxofone nos periódicos brasileiros .....	37

## **RESUMO**

Esta tese tem como objetivo compreender as concepções e propostas que têm caracterizado o ensino de saxofone popular nos cursos de graduação em música do Brasil, para, a partir desse diagnóstico, propor diretrizes e possibilidades que podem ser sistematizadas a fim de fortalecer o ensino desse instrumento nesse contexto, em diálogo com a cultura e a sociedade atuais. A pesquisa contemplou os cursos de música popular das quatro universidades públicas do Brasil que oferecem o saxofone popular como uma das opções (habilitação/ênfase) entre os instrumentos ofertados. O estudo é de natureza qualitativa e abrangeu pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas com professores atuantes nos cursos de música pesquisados. A partir da pesquisa, ficou evidente que: os perfis dos cursos de saxofone têm proposições abrangentes, mas destacam a ênfase na formação técnica para atuação como instrumentista em repertórios do jazz e da MPB; os conhecimentos e saberes trabalhados abrangem repertórios com esse perfil, bem como os aspectos técnico-interpretativos que caracterizam o instrumento e seu uso na música popular; as metodologias de ensino têm incorporado características da formação musical na atualidade, mas ainda são centradas no modelo positivista-disciplinar, comum nos cursos de música no país. Com base nas análises realizadas, a tese apresenta diretrizes e ações que podem orientar o ensino do saxofone popular nos cursos de graduação do Brasil, tendo como suporte o perfil e o interesse dos estudantes, a realidade do universo da música popular na contemporaneidade, e as características e demandas da cultura e da sociedade no século XXI.

**Palavras-chave:** música popular, ensino de instrumento, formação do saxofonista, educação superior

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to examine the concepts and proposals that have shaped the teaching of popular saxophone in undergraduate music programs in Brazil. Based on this diagnosis, it proposes guidelines and possibilities that can be systematized to strengthen the teaching of this instrument in a way that engages with contemporary culture and society. The research focused on the popular music programs of the four public universities in Brazil that offer popular saxophone as one of the available instrument options (specialization/emphasis). This qualitative study included bibliographic and documentary research, as well as interviews with faculty members from the selected music programs. The findings indicate that the saxophone programs present broad objectives, but place strong emphasis on technical training aimed at preparing instrumentalists for jazz and MPB repertoires. The knowledge and skills addressed in the programs reflect these repertoires and include the technical and interpretive aspects that characterize the instrument and its use in popular music. While current teaching methodologies have incorporated some contemporary approaches to music education, they remain largely rooted in a positivist-disciplinary model, which is common in music programs across the country. Based on the analysis, the dissertation presents guidelines and recommended actions to guide the teaching of popular saxophone in Brazilian undergraduate music programs. It emphasizes the importance of aligning instruction with students' profiles and interests, the current landscape of popular music, and the cultural and societal demands of the 21st century.

**Keywords:** popular music, instrumental teaching, saxophonist education, higher education

## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO .....** ..... 13

### **CAPÍTULO 1**

**Educação musical, ensino de instrumento e a formação do saxofonista popular:  
uma análise do estado do conhecimento produzido no Brasil .....** ..... 16

A educação musical contemporânea a desconstrução dos modelos hegemônicos  
de ensino ..... 17

A educação musical e a formação do instrumentista: perspectivas atuais ..... 19

O ensino de instrumento na produção científica brasileira ..... 21

A formação do instrumentista na música popular: das dimensões gerais à  
realidade brasileira ..... 32

O saxofone e seu ensino na literatura científica ..... 34

Problema de pesquisa ..... 38

### **CAPÍTULO 2**

**O percurso investigativo: das definições da pesquisa às nuances metodológicas .....** ..... 40

A imersão no universo da pesquisa ..... 41

A delimitação do estudo ..... 43

Instrumentos e procedimentos de coleta e produção de dados e informações ..... 45

Pesquisa bibliográfica ..... 45

Pesquisa documental ..... 45

Entrevistas semiestruturadas ..... 46

Instrumentos e procedimentos de organização e análise ..... 48

Seleção e organização da bibliografia ..... 48

Leitura e análise sistemática dos textos que foram selecionados como pilares teóricas  
da pesquisa ..... 48

Organização e categorização dos documentos ..... 49

Análise dos documentos: ..... 49

Organização, seleção de conteúdo e transcrição das entrevistas ..... 49

Análise das entrevistas .....	49
Estruturação e redação da tese .....	49
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Educação musical, música brasileira popular e as perspectivas para a formação do músico na atualidade .....</b>	<b>51</b>
A formação musical à luz das perspectivas emergentes da área .....	51
A música popular e seu estudo: complexidades, nuances e desafios .....	56
O que “música popular” quer dizer? .....	58
Música popular brasileira ou música brasileira popular? .....	61
Música popular e os mundos do trabalho .....	62
Perspectivas para a formação em música popular na contemporaneidade e Concepções para a formação do instrumentista nesse contexto .....	66
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>Os cursos de música popular na educação superior em música do Brasil e a formação do saxofonista neste contexto .....</b>	<b>69</b>
Os cursos de formação do saxofonista em música popular .....	72
Perfil dos cursos .....	72
Objetivos .....	74
Conhecimento e saberes .....	79
Estruturas curriculares e definições pedagógicas .....	85
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>Perspectivas, diretrizes e proposições para a pensar a formação do saxofonista popular na educação superior em música do Brasil .....</b>	<b>89</b>
1) Dimensões sociais e humanas .....	89
Promover uma maior integração do processo formativo com a comunidade e o entorno social da instituição de ensino .....	90
Promover práticas educativas humanas e conectadas com a vida do estudante.....	92
2) Dimensões técnicas e estruturais do processo de formação do saxofonista .....	96
Desenvolver técnicas instrumentais que sejam associadas à dinâmica do saxofone, mas canalizadas para a diversidade da performance específica da música popular .....	97

Promover a formação do instrumentista de forma articulada às nuances da tecnologia e da cultura digital na contemporaneidade .....	99
<b>3) Dimensões curriculares e pedagógicas .....</b>	<b>100</b>
Criar uma articulação entre o ensino do instrumento e os demais componentes curriculares do curso .....	101
Mesclar práxis pedagógicas e materiais didáticos diversos, criando-os ou adaptando-os para o universo da música brasileira popular .....	103
<b>4) Abrangência e características do repertório .....</b>	<b>105</b>
Trabalhar o ensino de instrumento com ênfase na diversidade da música popular brasileira na atualidade .....	106
Somar ao estudo da MBP expressões representativas da cena musical internacional como o Jazz, a música pop, músicas da América Latina e da África .....	107
<b>5) Interações com os mundos do trabalho .....</b>	<b>108</b>
Explorar dimensões formativas a partir dos campos de trabalho potenciais para o saxofonista .....	108
Desenvolver, a partir do perfil de cada estudante, estratégias empreendedoras para sua inserção profissional .....	110
Realizar ações formativas em articulação com práxis profissionais reais, nos seus contextos de produção e com as características e desafios que as constituem .....	111
Promover intercâmbios com artistas e instituições do cenário nacional e internacional que tragam experiências profissionais diferentes das locais e regionais.....	112
<b>6) Dimensões estruturais .....</b>	<b>113</b>
Oferecer uma estrutura institucional compatível com o mundo do instrumento na práxis profissional .....	113
Construir espaços de estudos e de formação em geral que atenda as demandas do corpo discente .....	114
Uma proposta pedagógica para a formação do saxofonista popular na educação superior .....	115
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

A formação em música no Brasil tem passado por um amplo processo de questionamento, revisão e reconstrução neste início do século XXI, a partir de estudos e proposições que têm emergido de pesquisas na área, abrangendo diferentes níveis, contextos e espaços de formação em música. Nessa conjuntura, tem ficado explícita a necessidade de revisar permanentemente as bases da formação musical, sobretudo no que tange às epistemologias e diretrizes pedagógicas construídas no passado e que não dialogam mais com a realidade da música e da formação musical nos dias de hoje.

A música popular, que não faz parte da tradição de ensino europeia consolidada a partir das matrizes dos principais conservatórios dos séculos XVIII e XIX (a exemplo do Conservatório de Paris e do Conservatório de Viena, respectivamente), esteve, por um longo período, ausente do ensino institucional de música em diversas partes do mundo, sendo sua inserção – sobretudo na educação superior – relativamente recente. Enquanto, nos Estados Unidos, a criação dos cursos superiores de música popular se dá a partir do final da década de 1930, no Brasil é somente no final da década de 1980 que se inicia, lentamente, o processo de inserção da música popular em cursos de graduação delineados com esse fim.

Portanto, refletir sobre um processo institucional relacionado ao campo da música popular, como proponho nesta tese, com ênfase na música brasileira popular, implica a imersão em um universo potencial, mas ainda carente de pesquisas e práxis pedagógico-musicais sistemáticas. É consciente desses desafios que optei por imergir nessa realidade ao longo desta tese, com os limites e delimitações que delinearam a pesquisa que lhe dá suporte.

Assim, nesse universo, este trabalho dá ênfase à realidade da educação superior em música popular, com foco na formação do saxofonista popular nesse contexto. Dentro dessa temática, a pesquisa aqui apresentada contempla como universo de estudo os cursos de graduação em música popular vigentes no Brasil, que oferecem habilitação/ênfase específica em saxofone popular, em universidades públicas do país. Além da análise e compreensão das práxis formativas desenvolvidas nas instituições pesquisadas, o estudo também apresenta uma dimensão propositiva, tendo como base perspectivas dos professores atuantes nesse contexto e bases epistemológicas da educação musical contemporânea.

Dentro desse escopo, a pesquisa realizada para a sistematização desta tese teve como objetivo geral compreender as concepções e propostas que têm caracterizado o ensino de saxofone popular nos cursos de graduação em música do Brasil, para, a partir desse diagnóstico, propor diretrizes e possibilidades que possam ser sistematizadas para fortalecer o ensino do instrumento nesse contexto, em diálogo com a cultura e a sociedade atuais. A partir desse objetivo geral, o trabalho investigativo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: identificar as universidades públicas que oferecem habilitação/ênfase em saxofone popular; compreender o perfil dos cursos e as singularidades do ensino do instrumento nesse contexto; verificar como os professores das instituições pesquisadas têm sistematizado o ensino do saxofone popular nesse contexto e que problemas e possibilidades eles evidenciam a partir de suas práxis pedagógicas; sistematizar diretrizes, perspectivas e possibilidades que possam fortalecer o ensino do instrumento nesse contexto.

A pesquisa tem como base uma abordagem qualitativa, que contemplou três procedimentos/instrumentos principais de produção/coleta de dados/informações: 1) pesquisa bibliográfica acerca da formação superior em música no Brasil, do ensino de instrumento nesse contexto, das concepções e caminhos para a formação em música popular nos cursos de graduação e das dimensões do ensino de instrumento popular (com ênfase no saxofone) nesse universo; 2) pesquisa documental, que contemplou projetos pedagógicos de cursos, planos de ensino e demais documentos vinculados às proposições curriculares e às práticas pedagógicas dos cursos de música popular e, fundamentalmente, do ensino do saxofone nessa realidade; 3) entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes nas quatro universidades públicas que oferecem o saxofone popular como habilitação/ênfase do curso de música popular.

A partir dos resultados alcançados no processo investigativo, estruturamos esta tese em cinco capítulos, com o intuito de apresentar, de forma coerente, sistemática e didática, as informações, debates e análises que emergiram do estudo. Assim, cada parte do trabalho é construída de forma independente, mas articulada às demais, fornecendo, no todo, tanto os pilares teóricos e metodológicos que deram suporte à pesquisa e à tese quanto os dados empíricos e propositivos construídos ao longo da investigação.

No primeiro capítulo, apresento uma revisão de literatura, com ênfase nos trabalhos produzidos sobre a temática da tese e temas correlatos. Assim, analiso como o conhecimento produzido sobre educação musical, ensino de instrumento e a formação do saxofonista

popular tem se caracterizado, quais os avanços que têm emergido dessas realidades e quais as lacunas existentes nesse universo. A partir desse panorama, o problema de pesquisa é construído e qualificado neste capítulo, sistematizando as questões e reflexões que nortearam a tese ao longo das demais partes do trabalho.

O segundo capítulo tem como ênfase a metodologia da pesquisa, apresentando os procedimentos investigativos que caracterizaram o processo de produção e análise dos dados. Nesta parte do trabalho, destaco as singularidades do processo investigativo e pormenorizo as escolhas realizadas durante a pesquisa e no processo de sistematização da tese.

A base teórica que dá suporte à tese está apresentada de forma mais direta no terceiro capítulo. Assim, apresento as perspectivas da educação musical contemporânea que norteiam o olhar analítico e propositivo da tese, refletindo, de forma dialógica com esse pilar epistemológico, acerca das perspectivas para a formação em música brasileira popular e o ensino de instrumento/saxofone nesse contexto.

O quarto capítulo tem como suporte uma pesquisa documental no universo dos cursos de música popular na educação superior do Brasil, apresentando, em diálogo com a literatura produzida nesse contexto, as características, tendências e lacunas que constituem essa realidade. De forma específica, apresento a inserção do saxofone nesse universo e os meandros que têm caracterizado a formação do saxofonista na atualidade. A partir das entrevistas com os professores atuantes nos cursos que ofertam saxofone como habilitação/área, destaco as singularidades do ensino do instrumento na atual conjuntura da formação superior em música do país.

No quinto e último capítulo, sistematizo e analiso diretrizes para a formação do saxofonista na educação superior, tendo como suporte as perspectivas da educação musical contemporânea – sobretudo com ênfase no ensino do instrumento –, a realidade da educação superior e dos cursos de música popular no Brasil, e as proposições e reflexões dos professores do instrumento entrevistados ao longo da pesquisa.

## **Capítulo 1**

### **Educação musical, ensino de instrumento e a formação do saxofonista popular: uma análise do estado do conhecimento produzido no Brasil**

A pesquisa em educação musical abrange, atualmente, um amplo universo de estudos e abordagens investigativas, como têm revelado diferentes estudiosos da área no Brasil (Del-Ben, 2014a; Del-Ben, 2014b; Freire, 2010) e no exterior (Smith et al., 2017). Dentro desse universo, o ensino de instrumento tem ganhado espaço, sobretudo ao longo das últimas três décadas, trazendo para as reflexões, problematizações e proposições relacionadas à formação do instrumentista, olhares abrangentes, diversificados e críticos que têm emergido na cena da educação musical contemporânea (Figueiredo, 2014; Santos; Hentschke, 2009).

Nessa conjuntura, diversos debates e estudos atuais têm evidenciado como o unilateralismo metodológico e curricular, característico do “modelo conservatorial”, ainda é fortemente presente nas instituições de ensino de música no Brasil. Para além dessa constatação, a literatura que emerge desses estudos tem problematizado a hegemonia da música erudita de concerto europeia nas estruturas formativas das instituições de ensino de música no século XXI, apontando a inadequação desse modelo de ensino para lidar com a demanda e a complexidade que caracterizam o fenômeno musical e suas relações com a sociedade do século XXI (Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2014; Queiroz, 2020). Como consequência desse movimento, tem emergido uma série de sugestões, proposições e novas alternativas para pensar e fazer a formação em música, o que inclui, entre diversas outras possibilidades, a formação em música popular (Campbell; Myers; Sarath, 2016; Moore, 2017; Queiroz, 2020).

Entendendo que a música brasileira popular está estruturada em pilares estéticos, sociais e culturais singulares, que dialogam com outras práxis musicais do mundo, mas que constituem suas peculiaridades nas nuances musicais brasileiras, há uma literatura crescente que aponta para a necessidade de rompermos com modelos dominantes e incorporarmos novas estratégias de formação em música no ensino formal do país (Couto, 2014; Mariano, 2018). Apesar dessa crescente problematização, é fundamental reconhecer que as pesquisas e discussões fundamentadas acerca da formação do músico popular e do instrumentista para atuar nesse universo ainda são embrionárias no Brasil, se considerarmos, nessa análise, a

amplitude e a diversidade da música brasileira popular. É nesse universo que este trabalho se insere, com vistas a compreender a atual conjuntura do ensino de saxofone popular na educação superior do Brasil e pensar e propor, fundamentado nos resultados que emergirem da pesquisa, perspectivas e alternativas que podem ser incorporadas para fortalecer a práxis de ensino desse instrumento nesse universo.

## **A educação musical contemporânea a desconstrução dos modelos hegemônicos de ensino**

A produção de conhecimento no universo da educação musical contemporânea tem ampliado expressivamente as problematizações e reconstruções acerca da formação em música, considerando perspectivas, demandas e potencialidades do mundo atual. Nesse cenário, há um conjunto de estudos e publicações recentes, nacionais (Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2020; Aquino, 2021; Beltrame, 2023) e internacionais (Bowman, 2020; 2018; Campbell; Myers; Sarath, 2016; Moore, 2017), que apontam para a necessidade de pensar a formação musical a partir de bases epistemológicas e práxis educativas diversas, plurais e comprometidas com os direitos humanos e a melhoria do mundo atual<sup>1</sup>.

Nessa conjuntura, Queiroz (2020, p. 167-168) acredita que é importante pensar em uma desconstrução reconstrutiva da formação institucional em música no país, indo além das histórias e dos modelos consolidados de ensino da música. Nessa perspectiva, é fundamental considerarmos os “versos que o livro apagou” na trajetória e legitimação da música no Brasil. Para o autor, se por um lado 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, por outro, 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.

O (re)conhecimento de avanços históricos, mas sobretudo das lacunas, como as evidenciadas pelo autor, é uma importante base para analisar o presente e pensar o futuro.

---

<sup>1</sup> Os trabalhos citados aqui são apenas alguns poucos exemplos de uma literatura ampla e crescente que vem sendo produzida em consonância com as perspectivas de uma educação musical contemporânea.

Isso implica o entendimento de que tendências dominantes do passado precisam ser redefinidas, ressignificadas e transformadas no presente, pois, assim, seremos capazes de pensar o ensino de música — sobretudo no âmbito da educação superior, como é o foco deste trabalho — de forma cada vez mais abrangente e diversificada (Queiroz, 2020, p. 167-168).

Ainda à luz do pensamento do autor citado anteriormente, mas em outro texto, Queiroz (2017, p. 132) afirma que é preciso reconhecer que a formação em música ofertada pelos cursos/habilidades de graduação do Brasil é amplamente dominada pela música erudita ocidental e, por consequência, pela “reprodução do modelo disciplinar como única estratégia de organização dos currículos”. Esses e outros aspectos hegemônicos no ensino de música na educação superior são também problematizados por outros autores, como Penna e Sobreira (2020), que analisam e reiteram “a persistência do modelo de ensino conservatorial” na “formação universitária do músico” no Brasil.

Nessa conjuntura de hegemonias e modelos focados na tradição da música da Europa do passado, os autores supracitados destacam que é possível considerar que a criação do primeiro Bacharelado em Música Popular na Unicamp (universidade estadual paulista), em 1989, representa um avanço considerável para pensar a inserção desse universo musical na educação superior. Segundo o Jornal da Unicamp (Torres et al., 2017 apud Penna e Sobreira, 2020, p. 12), o papel central do curso nunca foi centrado, pelo menos exclusivamente, na “formação técnica”. De acordo com a citação incorporada no texto das autoras, o curso “tinha a preocupação de não mimetizar um conservatório”. Todavia, o texto citado pelas autoras adiciona que:

Tampouco a intenção do curso era se contrapor ao ensino de música erudita. Pelo contrário, o documento do projeto, assinado pelo grupo de especialistas, deixa claro seu desejo de “redefinir o modelo brasileiro do ensino musical, sem preconceitos”, colaborando para a construção, na universidade, de um “diálogo mais íntimo entre o eruditó e o popular (Torres; Nardini; Almeida; Marin; Alcântara, 2017).

A partir da década de 2000, principalmente com a implementação do REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal, houve uma expansão consistente dos cursos de música popular no Brasil, com a abertura de bacharelados e licenciaturas com foco na música popular em universidades como a UFRGS, UFMG, UNIRIO, UFBA, UFRB, UFPB e UFRN. Além disso, Queiroz, Dantas e Marinho (2024)

destacam que a música popular está presente, em menor escala, em práticas diversas da formação musical, mesmo em cursos com foco mais específico na música erudita.

Me acostando mais uma vez às perspectivas de Queiroz (2017; 2020; 2023), acredito que, sem deixar de reconhecer os méritos e nem desmerecer as conquistas e avanços na educação superior em música, precisamos caminhar rumo a rupturas importantes nesse universo. Rupturas que nos permitam reagir à tendência colonial de ensinar e aprender música a partir de nuances exclusivas das escolhas e definições dos países consolidados no cenário internacional, o que implicou, historicamente, o domínio da música erudita e suas estratégias de formação musical e, no caso da música popular, mais recentemente, os métodos e materiais didáticos produzidos para o ensino e aprendizagem do jazz. Nesse contexto, especificidades das formas de fazer e aprender música brasileira popular continuam sendo negligenciadas na educação superior em música e, por tal razão, urge a necessidade de pesquisas e reflexões que possam fortalecer esse universo de formação e transcender a reprodução dos modelos hegemônicos estabelecidos.

Desse contexto geral, emergem muitas das questões, avanços e problemas que caracterizam o ensino do instrumento na educação superior. Nessa direção, o ensino de instrumento e a formação do instrumentista têm estado no foco de muitos trabalhos que, de formas diversas, apontam para a necessidade de reflexão e crítica acerca das tendências dominantes e da construção de caminhos contextualizados com as perspectivas, as demandas e as necessidades do mundo atual. Abordarei bases importantes dessa reflexão a seguir.

### **A educação musical e a formação do instrumentista: perspectivas atuais**

A reflexão de Bellochio (2003, p. 39) acerca da educação musical em geral pode, pelo que demonstram os trabalhos analisados nesta tese, ser aplicada à realidade do ensino de instrumentos nas instituições de ensino superior do país. Para a autora: “o que se percebe, sem generalizar, é que [...] avanços significativos não têm sido incorporados nos diversos espaços onde ocorre educação musical”. Apesar de o texto ser relativamente antigo, as reflexões apresentadas pela autora continuam bastante atuais, conforme destacou Feitosa (2016, p. 16), analisando especificamente o universo da formação do instrumentista.

Em estudo publicado em 2005, Borém já destacava que “a área de performance musical ainda é a subárea mais carente de quadros teóricos de referência específica ou

procedimentos metodológicos consolidados” (Borém, 2005, p. 14). Mesmo o trabalho tendo sido escrito há mais de quinze anos, autores como Feitosa (2016) vêm reiterando que, apesar dos avanços, esses problemas e limitações persistem. Por consequência, a difusão dos estudos sobre o ensino de instrumento, no âmbito da performance musical, ainda é demasiadamente limitada e, quando ampliamos esse universo para o cenário da música popular, a situação se agrava ainda mais. Tal fato pode ser comprovado diante da pequena produção dessa subárea da música sobre o tema, se tomarmos como parâmetro estudos sobre temáticas consolidadas em outros campos, como a musicologia, a etnomusicologia e a educação musical (Freire, 2010; Feitosa, 2016, p. 18).

Todavia, mesmo que as constatações acima apontem para uma limitação no que tange à produção de conhecimento sobre o ensino do instrumento e, principalmente, às dificuldades de incorporar, na formação institucional do instrumentista, aspectos mais atuais acerca do ensino de música, há pesquisas e propostas que apontam para temas e questões importantes na atualidade em relação ao ensino de música e, de forma mais específica, ao ensino de instrumento. Exemplo desse debate são as pesquisas de Feitosa (2016), Anastácio (2021), Barreto (2019), Meireles (2018), Filho (2017), França (2020), Silva (2016), Miranda (2022) e Cunha (2018). Essa produção, recente e ainda em assimilação para a área de música, traz importantes análises e reflexões sobre o ensino de música e, especificamente, sobre o ensino de instrumento de forma mais contextualizada com as demandas da sociedade atual, com os avanços educativo-musicais da área e com as necessidades e perspectivas dos mundos do trabalho na música.

Para uma compreensão mais acurada acerca do estado do conhecimento sobre o ensino de instrumento no Brasil, e para, a partir daí, construir a tese que dá suporte a este trabalho e compreender de forma mais específica as implicações dessa produção para pensar, analisar e conceber a formação do instrumentista em música popular, mergulhei na produção qualificada da área de música no país sobre essa temática. Essa pesquisa compreendeu a produção brasileira sobre o tema, realizada entre 2016 e 2022. Essa escolha se deu a partir da identificação de que a literatura produzida nesse período já incorpora temas, questões, problemas, avanços e perspectivas do conhecimento produzido antes desse intervalo, inclusive com produções que se atêm a revisar e comentar a literatura produzida ao longo das últimas décadas, como é o caso da tese de Feitosa (2016).

## O ensino de instrumento na produção científica brasileira

O estado do conhecimento acerca do ensino de instrumento retratado aqui emergiu de uma revisão de literatura realizada nos principais periódicos da área de música no país e, também, em dissertações, teses e outras produções científicas relacionadas ao tema.

No que tange ao universo dos periódicos, o trabalho realizado contemplou publicações em periódicos classificados como A e B no Qualis Periódicos da CAPES. O resultado dessa pesquisa, utilizando o descritor “ensino de instrumento”, levou aos textos apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1 - Produção sobre ensino de instrumento em periódicos brasileiros**

<b>Periódico</b>	<b>Textos relacionados ao ensino de instrumento</b>
<b>Opus - Revista da ANPPOM</b>	<p>- RIBEIRO, Felipe de Almeida; RIBEIRO, Fabrício Vallério; PENA, Paul Franz Wegmann. Apontamentos sobre os recursos idiomáticos da flauta transversal relativos às técnicas estendidas: levantamento de sua utilização nos séculos XX e XXI. <i>Opus</i>, v. 22, n. 1, p. 119- 144, jun. 2016</p> <p>- PRESGRAVE, Fabio Soren. A integração das atividades de extensão e pesquisa ao ensino e estudo diário como solução para a formação de violoncelistas de alto desempenho na UFRN. <i>Opus</i>, v. 22, n. 2, p. 493-514, dez. 2016</p> <p>- PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. Desempenho pianístico e organização do estudo através do Rodízio: um sistema de treinamento baseado na distribuição e variabilidade da prática. <i>Opus</i>, v. 23, n. 1, p. 187-204, abr. 2017.</p> <p>- FERNANDES, Ledice. Compreender a técnica estendida no violão: um elogio ao gesto. <i>Opus</i>, v. 25, n. 3, p. 224-255, set./dez. 2019.</p> <p>- CASTELLO BRANCO, Marta Cardoso; QUEIROZ, João. Técnica estendida para flauta transversal e criatividade transformacional. <i>Opus</i>, v. 25, n. 3, p. 474-491, set./dez. 2019.</p> <p>- BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. Analisando música na infância: uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do</p>

	<p>piano. Opus, v. 26 n. 3, p. 1-17, set/dez. 2020.</p> <p>- GAIÃO, Lucas Dantas; RIBEIRO, Fábio Henrique Gomes. A música brasileira em materiais didáticos para violão: cânones e variações. Opus, v. 28, p. 1-21, 2022.</p>
<b>Permusi - Revista da UFMG</b>	<p>- SOUSA, Nadja Barbosa de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de.) Diferentes abordagens de ensino para projeção vocal no canto lírico. Ed. por Fausto Borém, Eduardo Rosse e Débora Borburema. Per Musi. n.33. Belo Horizonte: p.130-146, 2016.</p> <p>-MAIA, Marcos; FIORINI, Carlos. HybridPickin Applied to Classical Guitar. Per Musi. Belo Horizonte: UFMG. p.1-15, 2017.</p> <p>- BOSI, Bráulio. Left-Hand Injuries in Guitarists: Literature Review and Some Solutions. Per Musi. Belo Horizonte: UFMG, p.1-13, 2017.</p> <p>- THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fabio. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. Per Musi. Belo Horizonte: UFMG.p.1-18, 2017</p> <p>-SAMPAIO, Marcelo A.; SANTIAGO, Patrícia F. Contribuições dos métodos de ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista ao piano. Per Musi. Belo Horizonte: UFMG. p.1 – 17, 2018.</p> <p>.</p> <p>-MATTOS, Carmela; LEÃO, Eliane. Padrões de dedos no aprendizado inicial do violino: o Sistema dos Semitons de Otakar Ševčík. PerMusi, BeloHorizonte: UFMG.p.1-10, 2018</p> <p>- Sampaio, Marcelo Almeida, Santiago; Patrícia Furst. Exploring pedagogical strategies for piano sight-reading" Per Musi no.40, General Topics: 1-18, 2020.</p> <p>- Madeira, Bruno. Ampliando a técnica violonística de mão direita: Um estudo sobre a repetição por deslizamento. Per Musi no.41, General Topics: 1-17, 2021.</p> <p>-Ramos, Francisco Parente; Mira, Antônio Ricardo. Comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino PerMusi no.42, General Topics: 1-21, 2022.</p>

	<p>- Machuca Téllez, Daniel; Blas Pérez, Joaquín. La performance vocal en las posiciones laringeas Per Musi no.43, General Topics: 1-25, 2023</p>
<b>Debates - Revista da UNIRIO</b>	<p>- FREIRE, Sérgio Monteiro. Multifônicos do Saxofone Baseados na Série Harmônica: Uma Prospecção de Catálogo. DEBATES   UNIRIO, n. 25, p.162-177, dez., 2021.</p> <p>- RODRIGUES, Marcos José Ferreira. Estudos para trompete baseados em Dobrados. DEBATES   UNIRIO, n. 25, p.194-207, dez., 2021.</p>
<b>Orfeu - Revista PPGM UDESC</b>	<p>- MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. ORFEU, Ano 1, n 1, P. 133 - 155, 2016.</p> <p>- BURWELL, Kim. Coaching and feedback in the exercise periods of advanced studio voice lessons. ORFEU, v.3, n.1, P. 12 - 35, 2018.</p> <p>- COSTA, Mirna Azevedo. Aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino de piano funcional em grupo. ORFEU, v.3, n.1, P. 37 - 53, 2018.</p> <p>- RAMPINELLI, Tamires Lemos; VETROMILLA, Clayton Daunis. Iniciação ao violão por meio de práticas musicais coletivas: aspectos para a produção de arranjos didáticos. ORFEU, v.4, n.1, P. 102 - 119, 2019.</p> <p>- BUDÓ, Lourenço De Nardin. A didática na literatura de técnicas estendidas de produção de som para violino. Orfeu, v. 5, n. 2, p. 2 - 23, 2020.</p> <p>- MELO, Laura Boaventura; GERLING, Cristina Capparelli. Os sete pilares da técnica pianística. Orfeu, v. 6, n. 1, P. 2 - 34, 2021.</p> <p>- LUCENA, Henrique; TEIXEIRA, William. O vibrato no violoncelo: um estudo sistemático aplicado à performance. Orfeu, v. 7, n. 3, p. 2 - 20, 2022.</p>

As revistas que não tinham nenhum texto relacionado ao tema não estão mencionadas no quadro anterior. A análise dessa produção evidenciou uma abordagem ainda incipiente no âmbito geral, com diversas ramificações que ainda não se caracterizam como temas e categorias sustentadas por um conjunto consistente de pesquisas. Nesse escopo de publicações, foi possível encontrar oito categorias que representam o conjunto de publicações nesse período e nesses periódicos, podendo ser estruturadas de acordo com as especificações analisadas a seguir.

A primeira categoria, com maior recorrência de publicações, tem como foco *Dimensões técnicas do ensino de instrumento*. Os trabalhos dessa categoria têm como base discussões e análises que abordam aspectos como técnicas e procedimentos visando a uma maior eficiência da performance musical e aspectos correlacionados (Ribeiro; Ribeiro; Pena, 2016; Fernandes, 2019; Castello Branco; Queiroz, 2019), bem como a elaboração de atividades e materiais didáticos com ênfase nas dimensões técnicas fundamentais para a prática instrumental (Gaião; Ribeiro, 2022; Sousa; Andrada e Silva, 2016; Sampaio; Santiago, 2018). Vale salientar que, dos 26 trabalhos encontrados nesses periódicos, 17 foram dedicados a essa categoria.

A segunda categoria, com a segunda maior recorrência de publicações — 3 trabalhos — tem como foco o *Ensino Coletivo de Instrumento*. Os trabalhos encontrados nessa categoria têm como pressuposto mostrar que, nessa modalidade de ensino-aprendizagem, as linguagens musicais, teórica e prática, interagem de maneira coletiva (Machado, 2016), bem como apontam para fatores que favorecem a aprendizagem e a transferência de habilidades motoras, especialmente nesse contexto (Costa, 2018). Para as outras seis categorias encontradas, as quais irei nomear em seguida, houve um equilíbrio no número de publicações, sendo um trabalho publicado em cada uma delas.

A terceira categoria teve como foco o ensino de instrumento com abordagem sobre a *Saúde do músico*. Neste trabalho, o autor aponta as múltiplas lesões diretamente relacionadas à técnica defeituosa da mão esquerda do violonista: síndrome do túnel do carpo, epicondilite lateral, epicondilite mediana, neuropatia do nervo ulnar, síndrome do supinador, osteoartrite, capsulite do primeiro carpo-metacarpo e neurite digital (Bosi, 2017). Nesse artigo, o autor analisa a técnica da mão esquerda no violão e propõe abordagens técnicas e posturais que consideram essas causas e, teoricamente, diminuem o risco de lesões relacionadas ao toque.

Na quarta categoria, o foco do trabalho foi o ensino de instrumento na *Música popular*. Para essa abordagem, os autores trouxeram, através de suas pesquisas de doutorado, a dificuldade fundamental de compreender e definir os limites do que se pode chamar de violão popular, e ainda agregar a esse já complexo conjunto de significados o caráter nacional, tentando encontrar respostas, ainda que temporárias, para o que pode ser entendido como o violão popular brasileiro (Thomaz; Scarduelli, 2017).

Na quinta categoria, o trabalho tem como base a discussão do ensino de instrumento com foco na *Abordagem didático-pedagógica*. Este artigo resultou de uma investigação naturalística, qualitativa e quantitativa, sendo um estudo de caso em seu aspecto multicaso. Como objetivo, identificou-se a importância de determinada comunicação não verbal nas aulas individuais de violino (Ramos; Mira, 2022).

Na sexta categoria, o foco da discussão é o ensino de instrumento vinculado à *Extensão e à pesquisa*. Neste artigo, o autor mostra que as atividades de extensão e pesquisa, desenvolvidas de forma contínua com seus alunos nas rotinas acadêmicas, têm sido de fundamental importância para a formação de violoncelistas que recentemente conseguiram acesso à carreira acadêmica e a posições de destaque no cenário nacional e internacional. Este trabalho apresenta uma solução para o desafio da formação de performers de alto desempenho a partir da integração do estudo diário com as ações de extensão e pesquisa (Presgrave, 2016).

Encontrei ainda, na sétima categoria, um trabalho que tem como foco o *Ensino de instrumento interdisciplinar*. Este artigo refere-se à formulação de um sistema de organização do estudo de piano denominado rodízio. Tem fundamentação interdisciplinar, baseando-se em argumentos pertinentes à organização da prática advindos de domínios como prática instrumental, psicologia da música e coordenação motora, entre outros (Póvoas, 2017).

Já na oitava e última categoria, o foco das discussões está no *Ensino de instrumento na formação musical de crianças*. Neste trabalho, os autores propuseram a aplicação da análise musical desde a infância, respeitando a capacidade cognitiva da criança em cada estágio do seu desenvolvimento. O foco do estudo foi a criança do período operatório-concreto (aproximadamente de 7 a 12 anos) e seu potencial de análise musical. Foram examinados elementos presentes no processo de aprendizagem do piano com base na teoria piagetiana e, a seguir, discutidas algumas possibilidades de análise musical pela criança, amparadas pela abordagem cognitiva (Bezerra; Fialho, 2020).

Nesse cenário, a análise que posso realizar dessa produção é que já temos uma inserção da temática “ensino de instrumento” no cenário da produção de conhecimento científico qualificado no Brasil. Nesse contexto, temos avançado de forma considerável no debate sobre dimensões técnicas do instrumento, categoria de maior destaque na produção da área em periódicos do Brasil. Todavia, as demais temáticas contempladas ainda aparecem de forma incipiente, como mostram os dados acima, demonstrando certa pulverização dos estudos. Nesse sentido, as publicações abordam temáticas importantes, mas que, pela baixa recorrência nos estudos realizados, não têm sido aprofundadas nas pesquisas efetivadas na área. No que tange à temática específica deste trabalho, não há nenhuma publicação que tenha, mesmo que tangencialmente, abordado as questões aqui estudadas e analisadas.

A revisão das teses e dissertações teve como base uma pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e no IBICT. Para essa pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “ensino de instrumento”, “formação de instrumentista”, “ensino de instrumento na música popular”, “ensino de saxofone”, “saxofone na música popular”, “saxofone”. Foram encontrados, no período de 2016 a 2023, no banco de dissertações e teses da CAPES, 13 trabalhos: 5 abordam contextos históricos e aspectos mais gerais relacionados a concepções, conteúdos e metodologias para o ensino do instrumento (Barreto, 2019; Meireles, 2018; Filho, 2017; Franca, 2020; Silva, 2016); 3 trabalhos têm como foco o ensino de instrumento e suas relações com a música popular (Miranda, 2022; Cunha, 2018; Feitosa, 2016); 3 trabalhos abordam a técnica no ensino do instrumento (Silva, 2018; Lima, 2019; Virgens, 2021); e completam essa relação 2 trabalhos: o de Ferreira (2019), que aborda o ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência, e o de Oliveira (2020), que contempla o ensino de instrumento em grupo, ou seja, o ensino coletivo de instrumento. A relação dos trabalhos encontrados está detalhada no Quadro 2.

**Quadro 2 – Teses e dissertações sobre ensino de instrumento no Brasil - CAPES**

Plataforma de pesquisa	Teses e dissertações
<b>Catálogo de dissertações e teses da Capes</b>	<p>- BARRETO, Silas Alves da Silveira. O ensino do eufônio em nível superior nas universidades federais do Brasil, 2019, 135 f. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte.</p> <p>- MIRANDA, Osiel Lobo de. A história do ensino da trompa em Recife e Olinda: possibilidades formativas para promover a inserção da trompa no frevo, 2022. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</p> <p>- MEIRELLES, Camila Torres. Perspectivas pedagógico-musicais para o ensino da viola no Brasil, 2018, 176 f. Tese - Doutorado em Música - Universidade Federal da Paraíba</p> <p>- FERREIRA, Mayara de Brito. Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson, 2019, 145 f. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- CUNHA, André Rodrigues de Lima da. A trompa e a música brasileira popular na escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 11/12/2018, 97 f. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</p> <p>- SILVA, Robson Gomes da. Obras para trompa compostas por Marcílio Onofre e Orlando Alves: características técnico-interpretativas e direcionamentos pedagógicos, 2018. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</p> <p>- FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares. Música brasileira popular no ensino da</p>

	<p>Trompa: perspectivas e possibilidades formativas, 2016, 167 f. Tese - Doutorado em Música – Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- FILHO, Jair Rabelo Maciel Barbosa. Ensino de contrabaixo para iniciantes: uma proposta pedagógica em construção 2017, 112 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Artes (Profartes) - Universidade de Brasília.</p> <p>- OLIVEIRA, Cesar Augusto de Souza. Oficinas de guitarra elétricas: materiais didáticos para o ensino do instrumento em grupo, 2020, 88 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Artes (Profartes) - Universidade de Brasília.</p> <p>- LIMA, Eduardo Philippe de. O ensino da clarineta: um estudo dos materiais didáticos utilizados no desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista, 2019, 111 f. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- FRANCA, Ricardo Bessa Magalhaes. O ensino de contrabaixo em cursos de graduação em universidades públicas brasileiras, 2020. Tese - Doutorado em Música - Universidade Federal da Bahia.</p> <p>- ALMEIDA DAS VIRGENS, Marcelo Jose de. O aprendizado da trompa por meio das memórias pedagógicas de Arnold Jacobs, 2021. Dissertação - Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande Do Norte.</p> <p>- SILVA, Camilla dos Santos. Ensino de instrumento - violão - nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem 30/08/2016, 109 f. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade Estadual de Campinas.</p>
--	--

Já na pesquisa no IBICT, foram encontrados 17 trabalhos, a partir da busca pelos descritores apresentados anteriormente. Apesar de a busca nessa plataforma ter resultado em um número maior, selecionei os 17 listados no Quadro 3, a seguir, devido ao fato de que os demais já tinham sido contemplados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Do conjunto de encontrados no IBICT, 9 deles, ou seja, mais de cinquenta por cento, têm como foco de discussão o ensino coletivo de instrumento (Santos, 2016; Carvalho, 2018; Santos, 2021; Costa; Oliveira, 2022; Serafim, 2021; Girardi, 2020; Martins, 2020; Farias, 2019; Souza, 2016); 4 outros trabalhos têm como foco de discussão o ensino de instrumento com uma abordagem metodológica específica na formação do instrumentista (Caneca, 2021; Menezes, 2017; Kolodiuk, 2016; Silva, 2016). Os demais trabalhos têm abordagens mais específicas: Melo (2020) aborda o ensino de instrumento na música popular; Pinheiro Júnior (2017) discute o ensino de instrumento e o uso do corpo na prática instrumental; Cavalcanti (2020) relaciona o ensino de instrumento com a extensão universitária e, por fim, Silva (2020) aborda o ensino de instrumento com foco nas novas tecnologias digitais.

**Quadro 3 – Teses e dissertações sobre ensino de instrumento no Brasil - IBICT**

Plataforma de pesquisa	Teses e Dissertações
IBICT	<p>- SANTOS, Wilson Rogério dos. Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos 2016. Tese - Doutorado em Música - Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- Melo, Ítalo Artur Viana de. Práticas e concepções de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no curso de licenciatura em música da UFPB, 2020. Dissertação – Mestrado em Música - Universidade Federal da Paraíba</p> <p>- Santos, Tatiana da Silva. Estudantes de música e o ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA, 2021. Dissertação – Mestrado em Música - Universidade Federal da Paraíba.</p>

	<p>- CARVALHO, Gabriel Lourenço. O ensino de guitarra em grupo: uma proposta pedagógica. 2018. 133 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Arte (Profartes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.</p> <p>- Pinheiro Junior, Cledinaldo Alves. Educação corporal na formação do violonista: perspectivas de professores do instrumento, 2017. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- Visockas Costa, Pedro Henrique de Oliveira. Ações didáticas no ensino coletivo de cordas friccionadas: uma experiência no Instituto Baccarelli, 2022. Dissertação - Mestrado em Música – Universidade Estadual Paulista.</p> <p>- Cavalcanti, Iris Ângela Vieira do Nascimento. A aprendizagem da tuba e eufônio na extensão universitária da UFPB, 2020. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- Caneca, Gabriel Lira. Ensino de guitarra e desenvolvimento da audição: reflexões com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, 2021, 181 f. Dissertação - Mestrado em Música - Universidade de Brasília.</p> <p>- MENEZES, Anco Marcos Silva de. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no processo de ensino e aprendizagem do baixo elétrico. 2017, 139 f. Dissertação - Mestrado em Música — Universidade de Brasília.</p> <p>- Kolodiuk, André Fernandes. <i>Práticas pedagógicas de Eric Rosenblith: um estudo da metodologia em suas master-classes de violino</i>. 2016. Tese.</p> <p>- Silva, Di. <i>Reflexões sobre as práticas pedagógicas de iniciação ao piano em quatro escolas de música localizadas em</i></p>
--	---

	<p><i>Salvador - BA. 2016. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal da Paraíba.</i></p> <p>- Silva, Roger Cristiano Lourenço da. <i>O ensino de saxofone na era digital: um estudo sobre professores/produtores do YouTube</i>, 2020. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal da Paraíba.</p> <p>- Serafim, Leandro Libardi. <i>Metacognição como estratégia pedagógica para o ensino coletivo de instrumentos de sopro da família dos metais no âmbito de um curso de licenciatura em música</i>, 2021. Tese – Doutorado em Educação – Universidade Federal do Ceará.</p> <p>- Girardi, Michele. <i>Arnold Jacobs à luz da proposta musicopedagógica cdg: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal</i>, 2020. Tese – Doutorado em Música – Universidade Federal da Bahia.</p> <p>- Martins, Cassio Henrique Ribeiro. <i>Aprendizagens baseadas em problemas e em projetos como propostas inovadoras para o ensino-aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas</i>. Tese – Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo.</p> <p>- FARIA, Bruno Caminha. <i>Ensino coletivo de instrumentos de metal: aspectos metodológicos e técnico-interpretativos a partir das Orquestras de Metais Lyra Tatuí e Lyra Bragança</i>. 2019. 133f. Dissertação – Mestrado em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</p> <p>- Souza, João Ricardo de. <i>O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no Sesc-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais</i>,</p>
--	--

	2016. Tese – Doutorado em Música – Universidade Estadual Paulista.
--	--

A conclusão a que essa revisão de literatura me leva, considerando especificamente o universo das dissertações e teses produzidas no país, é que, apesar de haver uma diversidade de estudos sobre o ensino de instrumento e de essa produção ser crescente no Brasil, há ainda uma carência de trabalhos sobre temas importantes para a formação em música nos dias de hoje, como questões de raça, gênero, sexualidade, entre outras.

No que tange especificamente ao universo deste trabalho, três constatações são importantes:

1. o ensino do saxofone e a formação do saxofonista não têm sido fenômenos de estudos sistemáticos de pesquisa no Brasil, com a profundidade e as nuances desses temas nos dias de hoje;
2. abordagens dessas temáticas no universo da formação em música popular são ainda embrionárias no país;
3. estudos sobre a formação dos instrumentistas — no caso específico deste trabalho, do saxofonista popular — com ênfase na problematização das práticas educativas e das dimensões curriculares em um sentido alargado, não têm sido realizados ainda no Brasil.

Esse último aspecto evidencia a relevância de problematizações como as propostas nesta tese e, além disso, a necessidade de aprofundar o estudo e o debate de questões dessa natureza no país.

## **A formação do instrumentista na música popular: das dimensões gerais à realidade brasileira**

Direcionando o olhar especificamente para o universo da formação em música popular, é possível afirmar que, assim como tem acontecido com temáticas relacionadas ao ensino de instrumento em geral, é notória a abertura, na área da educação musical, para pesquisas e reflexões relacionadas ao universo da música popular (Campbell; Banks, 2018; Couto, 2014; Mariano, 2018; Smith et al., 2017). Em consonância com esse movimento de ampliação dos estudos sobre o tema, as universidades brasileiras têm se aberto cada vez mais

para o ensino da música popular, incorporando concepções, práxis musicais e de formação relacionadas a esse universo (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024). Assim, trata-se de um momento importante para se debater e estudar características intrínsecas a esse campo do ensino de música, a fim de encontrar alternativas consistentes para fortalecer as propostas e práxis de formação vinculadas a ele (Mariano, 2018, p. 56).

Em artigo denominado “A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis”, Weber e Garbosa (2015) observam aspectos importantes a respeito dos professores de instrumento com formação em bacharelado — aspectos que, em diversas dimensões, se relacionam à realidade do ensino da música popular. Segundo as autoras, “ao encontrar-se diante da docência sem uma preparação pedagógica adequada, o docente bacharel vai repetir os modelos que teve durante sua formação” (Weber; Garbosa, 2015, p. 90). Se essa repetição já é inadequada para práxis formativas relacionadas ao mesmo universo de formação do docente — ou seja, um professor formado em um curso tradicional de música erudita ensinando em um curso com esse mesmo perfil —, sua transposição para o universo da música popular é ainda mais problemática.

Nessa conjuntura, dois problemas principais têm marcado a atuação docente nos cursos de música popular:

1. professores que tiveram sua formação acadêmica em cursos tradicionais de música erudita e buscam ensinar música popular sob os mesmos parâmetros em que foram formados, reproduzindo os modelos que marcaram o seu ensino e aprendizagem; e
2. professores que se formaram em música popular fora das instituições de ensino, mas que, ao se inserirem como professores nesses contextos, também buscam nos modelos consolidados subsídios para sua atuação docente, conforme destaca Queiroz (2017, p. 145).

Tomando como base essa constatação, Mariano (2018, p. 57) acredita que há uma necessidade premente de transformação nesse panorama, visando à consolidação de formas de ensinar e aprender mais contextualizadas com o universo da formação específica em música popular, sem negligenciar ou deixar de aproveitar aspectos relevantes do ensino tradicional.

O ensino de música na universidade sempre conviveu com a dualidade de desenvolver suas práticas internas dentro de seus princípios e objetivos e, ao mesmo tempo, preparar estudantes para o “mundo lá fora” (Mariano, 2018, p. 58). Podemos dizer que nem

sempre esse aspecto dual teve uma boa resolução. Muitas vezes, “quando consideramos a universidade como um espaço de formação, é notável a disparidade entre o que ali se estuda e a realidade existente no campo profissional num sentido mais amplo” (Couto, 2014, p. 236).

A música popular, que outrora era considerada de menor valor pela esfera acadêmica, começa a adquirir uma reputação não antes observada em contextos formais e, assim, recebe impulsos para passar por um processo de sistematização e de legitimação dentro dos cursos superiores, conforme destaca Mariano (2018) em diferentes partes de seu estudo. As reflexões a respeito de suas questões vêm trazendo à tona um amplo campo para pesquisa nos cursos de pós-graduação em música, sendo este projeto mais um esforço nessa direção.

Na vida atuante do músico popular, normalmente, ele se insere em situações diversas que, de acordo com os ambientes musicais por onde circula, caracterizam a base de uma formação plural e abrangente, mas ainda não institucionalizada. Nesse universo, estratégias variadas — algumas definidas de forma bastante particularizada por cada indivíduo — têm emergido e evidenciado alternativas múltiplas que poderiam ser incorporadas às instituições de ensino de música, fortalecendo aspectos como, por exemplo, a autoaprendizagem.

Diversos aspectos no âmbito da música popular têm sido aprendidos via autoaprendizagem, como o ato de tocar, de aprender experimentando e manuseando um instrumento, que, na atual conjuntura da música popular, vem sendo desenvolvido, na maioria das vezes, de forma não sistemática, incorporando experiências relacionadas ao campo de atuação do músico popular fora das instituições de ensino. Por outro lado, decorrente das reflexões anteriores, podemos também examinar como um processo de aprendizagem sistemático, como o que ocorre em ambientes acadêmicos, pode contribuir para o desenvolvimento desse universo da música em diversos parâmetros — o que inclui a formação instrumental (Mariano, 2018, p. 59-60).

## **O saxofone e seu ensino na literatura científica**

A constatação a partir da pesquisa bibliográfica realizada é que, embora as abordagens sobre o ensino de instrumento sejam crescentes, ainda são limitadas na literatura nacional, considerando a amplitude e a diversidade do tema. Estudos e análises mais aprofundadas sobre o saxofone e seu ensino, sobretudo no âmbito da música popular, são ainda inexistentes no cenário científico musical do país.

Nesse sentido, tendo identificado a carência de literatura relacionada ao ensino do saxofone, optei por realizar a revisão de literatura com ênfase específica nesse instrumento, adotando uma delimitação temporal mais abrangente. Assim, se no escopo geral da revisão de literatura o recorte considerou produções realizadas a partir de 2016, no que tange especificamente à produção sobre o saxofone, foram consideradas as obras produzidas a partir dos anos 2000, com o intuito de compreender como o ensino desse instrumento tem sido abordado na literatura acadêmica ao longo do século XXI. Os trabalhos encontrados a partir dessa pesquisa bibliográfica estão listados nos Quadros IV, V e VI.

**Quadro 4 – O saxofone nas teses e dissertações - CAPES**

<b>Plataforma de pesquisa</b>	<b>Teses e dissertações relacionadas ao instrumento saxofone</b>
<b>Catálogo de dissertações e teses da Capes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- FABRIS, Bernardo Vescovi. O Saxofone de Nivaldo Ornelas e seus arredores: investigação e análise de características musicais em sua obra e interpretação, 2010, 279 f. – Tese Doutorado em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.</li> <li>- SPIELMANN, Daniela. Tarde de Chuva: A contribuição Interpretativa de Paulo Moura para o Saxofone no Samba-choro a partir da década de 1970, 2008, 250 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.</li> <li>- SILVA, Raphael Ferreira da. A construção do estilo de improvisação de Vinicius Dorin, 2009, 139 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Estadual de Campinas.</li> <li>- SANCHEZ, Leonardo Pellegrim. Uma análise dos quartetos de saxofone de Carlos Malta: o educador, o compositor e o instrumentista, 2009 256 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Estadual de Campinas.</li> <li>- CERQUEIRA, Denize Rodrigues. Modelo de improvisação de Zé Bodega no choro, baseado nos conceitos de horizontalidade e verticalidade de George Russel, 2015. Dissertação- – Mestrado em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.</li> <li>- FALLEIROS, Manuel Silveira. Anatomia de um improvisador: O Estilo de Nailor Azevedo</li> </ul>

	<p>"Proveta", 2006 159 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Estadual de Campinas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SAGAWA, Fernando Seiji. Victor Assis Brasil e suas gravações de canções brasileiras: relações de sentido entre interpretação instrumental e os regimes de integração entre melodia e letra, 2015 181 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Estadual de Campinas.</li> <li>- COSTA FILHO, Heleno Feitosa. O saxofone no ensino especializado de música de João Pessoa, 2012 128 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal da Paraíba.</li> <li>- SCOTT JUNIOR, Rowney Archibald. A Música Brasileira nos Cursos de Bacharelado em Saxofone no Brasil, 2007, 249 f. Tese – Doutorado em Música – Universidade Federal da Bahia.</li> <li>- SANTOS, Vinicius Macedo. O choro concertante para saxofone tenor e orquestra de Claudio Santoro: uma proposta interpretativa, 2015. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.</li> <li>- MARQUES, Kleber Dessoles. Técnicas estendidas para saxofone em obras compostas por meio de colaboração compositor – intérprete, 2015, 61 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.</li> <li>- SOBRINHO, Jasson André Ferreira. O processo contemporâneo de composição para saxofone: a utilização das técnicas estendidas, 2013, 169 f. Dissertação – Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea – Universidade Federal do Mato Grosso.</li> <li>- SOARES, Carlos Alberto Marquesa. O saxofone na música de câmara de Heitor Villa-Lobos, 2001, 176 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro.</li> <li>- Velloso, Rafael Henrique Soares. O saxofone no choro - a introdução do saxofone e as mudanças na prática do "choro", 2006, 99 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro.</li> <li>- CARVALHO, Pedro Paes de. Ao ilustrado público, o saxofone: introdução e desenvolvimento do instrumento no Brasil imperial, 2015. Dissertação –</li> </ul>
--	--

	<p>Mestrado em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>- AMORIM, Bruno Barreto. A trajetória do saxofone no cenário musical erudito brasileiro sob o enfoque do representacional, 2012, 165 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade federal de Goiás.</p> <p>- SANTOS, Alexandre Vianna Meireles dos. Dinâmicas corporais de estudantes de saxofone e considerações de um profissional da educação física para a prática do instrumento, 2014, 81 f. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal de Minas Gerais.</p>
--	--

**Quadro 5 – O saxofone nas teses e dissertações - IBICT**

<b>Plataforma de pesquisa</b>	<b>Teses e Dissertações relacionadas ao instrumento saxofone</b>
IBICT	<p>- Fabri, Bernardo Vescovi. Catita de K-Ximbinho na interpretação do saxofonista Zé Bodega: aspectos híbridos entre o choro e o jazz. 2005. Dissertação – Mestrado em Música – Universidade Federal de Minas Gerais.</p> <p>- Sibalde, Ricardo Augustus. O saxofone tenor no Samba-Jazz: Estudos de elementos melódicos, rítmicos e harmônicos utilizados na improvisação. 2017. Dissertação – Mestrado Profissional em Música – Universidade Federal da Paraíba.</p>

**Quadro 6 – O saxofone nos periódicos brasileiros**

<b>Periódico</b>	<b>Texto</b>
	<p>- FABRIS, Bernardo; BORÉM, Fausto. Catita na leadsheet de K-Ximbinho e na interpretação de Zé Bodega: aspectos da hibridação entre o choro e o jazz. <i>PerMusi</i>, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.5-28</p> <p>- PINTO, Marco Túlio de Paula. Victor Assis Brasil: a importância do período na Berklee School of Music (1969-1974) em seu estilo composicional. <i>Per Musi</i>, Belo Horizonte, n. 23, 2011, p.45-57.</p>

Considerando que os trabalhos específicos sobre saxofone são quantitativamente poucos, mesmo após a ampliação do escopo da pesquisa, e possuem características similares nas dissertações, teses e periódicos, optei por analisá-los conjuntamente. Assim, considerando as teses e dissertações da CAPES e do IBICT, bem como os periódicos classificados como A e B no Qualis Periódicos da CAPES, compreendendo o período de 2000 a 2015 (valendo ressaltar que os trabalhos produzidos sobre saxofone a partir de 2015 já foram contemplados nas análises anteriores), foram encontrados 21 trabalhos.

O descritor utilizado para essa pesquisa foi “saxofone”, tendo a busca resultado em estudos que organizei, a título de análise, em seis categorias: a primeira categoria, que reúne a maior quantidade de trabalhos — cerca de cinquenta por cento de toda a produção —, aborda estudos relacionados às *características técnicas, interpretativas e composicionais de saxofonistas consolidados no Brasil*. Oito trabalhos apresentam esse perfil (Fabris, 2010; Spielmann, 2008; Silva, 2009; Sanchez, 2009; Cerqueira, 2015; Falleiros, 2006; Sagawa, 2015; Fabris, 2005). A segunda categoria abrange dois trabalhos relacionados ao *ensino do saxofone* (Scott Junior, 2007; Costa Filho, 2012). A terceira categoria contempla quatro trabalhos que estudam *dimensões técnicas da interpretação de obras para saxofone* (Santos, 2015; Marques, 2015; Soares, 2001; Sobrinho, 2013). Na quarta categoria, encontram-se os trabalhos relacionados às *dimensões criativas e interpretativas do saxofone na música popular* – dois trabalhos (Velloso, 2006; Sibalde, 2017). Na quinta categoria, duas pesquisas trazem *abordagens relacionadas ao contexto histórico do instrumento* (Amorim, 2012; Carvalho, 2015). Na sexta e última categoria, o único trabalho encontrado está relacionado às *dimensões de saúde e ao uso do corpo do saxofonista* (Santos, 2014).

A análise deste conjunto de trabalhos leva à constatação de que os estudos realizados contemplam um conjunto ainda limitado de aspectos acerca do saxofone na atualidade, tendo avançado, mesmo que de forma embrionária, em debates sobre técnicas e aspectos compostionais relacionados ao instrumento.

Nesse contexto, pesquisas sobre o ensino do saxofone popular no âmbito da educação superior ainda são demasiadamente escassas, sendo o único trabalho com essa ênfase datado de 2007. Além disso, mesmo entre os estudos existentes, não há pesquisas no Brasil que contemplam e problematizem o ensino do saxofone popular à luz de perspectivas emergentes da educação musical contemporânea, como proposto nesta tese.

É a partir desse panorama que delimitei o problema de pesquisa deste estudo, conforme apresentado a seguir.

### **Problema de pesquisa**

Nesta conjuntura, com base no conhecimento produzido no Brasil sobre a formação em música, o ensino de instrumento, a formação do instrumentista no âmbito da música popular e o ensino e aprendizagem do saxofone — sobretudo no universo musical popular — ; a partir das bases teóricas que têm dado suporte à educação musical contemporânea, com ênfase nas proposições curriculares e pedagógicas para a educação superior em música no século XXI; e considerando a minha trajetória e interesses profissionais na atualidade; foram construídos os pilares desta tese, que teve como foco responder ao seguinte problema de pesquisa: **quais as concepções e propostas curriculares e pedagógicas que têm caracterizado o ensino de saxofone popular nos cursos de graduação em música do Brasil e, a partir dessa realidade, que diretrizes e possibilidades podem fortalecer o ensino desse instrumento nesse contexto?** As nuances e escolhas metodológicas que orientaram a investigação que subsidiou a resolução deste problema estão apresentadas no capítulo seguinte.

## **Capítulo 2**

### **O percurso investigativo: das definições da pesquisa às nuances metodológicas**

Com a diversificação da pesquisa em música na atualidade, que tem contemplado cada vez mais um conjunto amplo de temas, as bases epistêmicas e as abordagens metodológicas que dão base aos estudos musicais têm sido demasiadamente alargadas, a fim de abranger a pluralidade dos diversos fenômenos que constituem o universo artístico, cultural, social e educativo das práticas musicais que pesquisamos nos dias de hoje (Queiroz, 2023). No Brasil, as abordagens investigativas em música têm, entre outros aspectos, contemplado singularidades, problemas e desafios que permeiam a sociedade brasileira como um todo e a inserção da música na conjuntura atual do país (Freire; Queiroz, 2023), exigindo de nós, pesquisadores da área, a apropriação de um conjunto complexo de estratégias investigativas, bem como a capacidade de sistematizar cada estudo de acordo com as singularidades dos problemas de pesquisa que se propõem a abordar.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa em educação musical no Brasil tem construído sua identidade, enquanto campo de produção de conhecimento, a partir de uma dimensão multifacetada de temáticas que retratam os múltiplos lugares, níveis, processos e situações que caracterizam a formação em música na atualidade. É à luz dessa visão ampla e diversificada de pesquisa em música e em educação musical que estabeleci os pilares metodológicos da pesquisa que dá suporte a esta tese. Pilares esses que incorporaram, de forma articulada, bases conceituais, epistêmicas e metodológicas mais características do campo da música e da educação musical, mas também de áreas afins relacionadas às questões que permeiam o problema de pesquisa aqui investigado.

Assim, nos meandros da produção de conhecimento na atualidade, tecí os procedimentos investigativos que constituíram a pesquisa realizada, bem como as ferramentas e concepções analíticas que caracterizaram a interpretação dos dados e informações coletadas. Dessa forma, com o propósito de apresentar os caminhos metodológicos percorridos na construção desta tese, apresentarei, neste capítulo, como e de que forma realizei os processos de coleta, organização e análise dos dados, bem como os conteúdos que emergiram a partir desse processo. A pesquisa realizada para este trabalho

tem como base uma abordagem qualitativa, que interpreta a realidade estudada a partir de uma rede de informações e conhecimentos que consideram as particularidades de cada contexto e as subjetividades do processo investigativo, sem perder de vista a sistematização e o rigor necessários para a realização de uma pesquisa científica como a proposta para a realização desta tese.

## A imersão no universo da pesquisa

O saxofone popular e seu ensino sempre foram demasiadamente presentes na minha prática artística e educacional. Tendo me graduado em fagote e tecido uma trajetória com o instrumento no universo das orquestras, grupos de câmara, entre outros espaços da música de concerto, o saxofone ocupou, durante um longo período, uma prática profissional não institucionalizada, desenvolvida no universo e no contexto da música popular.

Em 1996, foi criado o curso de Saxofone no Bacharelado em Música da UFPB. Então, fiz a opção de me graduar também em saxofone e, em 2003, concluí o bacharelado no instrumento. Todavia, a minha experiência durante o curso de graduação em saxofone, no que se refere à minha prática no instrumento, foi voltada para o repertório erudito, haja vista que, no currículo do curso vigente, a música popular não era contemplada, exceto por algumas poucas inserções de músicas populares que o professor de saxofone da época introduzia com os alunos por iniciativa própria, e por entender que essa ação era necessária e importante na formação do saxofonista. O fato é que, mesmo tendo uma trajetória no instrumento voltada para a prática da música popular, atuando em diversos grupos de música popular, em diferentes contextos e estilos musicais, quando estive no curso de saxofone, não pude aproveitar em quase nada essa minha experiência e vivência musical, adquirida ao longo de anos de prática na música popular.

No início dos anos 2000, mais especificamente em 2001, fui aprovado no concurso para professor substituto de saxofone na Escola de Música da UFRN. A vaga era para atender aos alunos do curso técnico e do bacharelado em saxofone. Dois cursos com perfis diferentes: o bacharelado era um curso voltado para o repertório erudito, e o técnico era um curso mais aberto, com uma proposta curricular que permitia a inserção de outras músicas que não fossem a chamada música erudita. Foi a partir daí que finalmente comecei a lidar com esse fenômeno, qual seja, o de pôr em prática anos de experiências vividas com a música popular no saxofone, num ambiente de ensino formal de música. Após sete anos de atuação na UFRN nos dois cursos,

Técnico e Bacharelado, uma vaga para professor de fagote e saxofone surgiu na UFPB. No início, relutei um pouco para tomar a decisão de fazer esse concurso, pois vinha desenvolvendo, na área de saxofone, um trabalho bastante significativo na UFRN e não queria perder essa conexão. Mas, por motivos de cunho pessoal, familiar e profissional, resolvi prestar esse concurso e, em agosto de 2008, assumi o cargo de professor de fagote e saxofone da UFPB.

Os anos em que atuei como professor de saxofone da UFRN foram bastante enriquecedores para a minha trajetória como professor do instrumento e, também, como performer. Além das parcerias com os professores da área da música popular do curso técnico da UFRN, tive a oportunidade de trabalhar com outros artistas do cenário local da música instrumental, ampliando, assim, a minha experiência e as minhas perspectivas como músico e professor. Mas foi na minha vinda para a UFPB, em 2008, que a chave realmente virou, sobretudo a partir da abertura, em 2009, do curso Sequencial em Música Popular.

O curso Sequencial em Música Popular era um curso que oferecia uma formação superior, mas não era uma graduação, e recebia alunos que já eram músicos práticos, mas que não tinham tido ainda uma formação formal em música. O curso tinha a duração de dois anos e era totalmente voltado para a prática da música popular. Nesse contexto, ofereci o componente curricular Saxofone Popular. De maneira mais efetiva, foi a partir desse momento que comecei, como professor do instrumento, a pensar de forma mais acadêmica, institucionalizada, sobre um programa para o componente Saxofone Popular que, por incrível que pareça, era algo relativamente novo, incipiente, quando se tratava do ensino de saxofone popular nas instituições de ensino superior de música no Brasil.

Para a abertura do curso Sequencial em Música Popular, a UFPB abriu concurso para a contratação de novos professores de instrumentos como baixo elétrico, guitarra, teclado/piano, acordeom e bateria para atuarem na área. No decorrer dos anos, pela demanda crescente e por conta dos bons resultados obtidos pelo curso Sequencial, a música popular na UFPB foi conquistando e firmando, cada vez mais, seu espaço na instituição. Como desdobramento desse processo, o curso de Licenciatura em Música passou a oferecer a habilitação em instrumento popular, e o saxofone foi um dos instrumentos contemplados. Junto a essa conquista, de grande relevância para o ensino do saxofone popular na UFPB, emergiu a real necessidade e a responsabilidade de se pensar em uma sistematização pedagógica para o instrumento que atendesse, de fato, às demandas do curso e, principalmente, aos anseios e expectativas dos alunos. Foi principalmente a partir desse movimento que fui percebendo, de forma crescente, a necessidade de pesquisar, de incrementar e fortalecer os meus conhecimentos para que, de maneira consciente e atual, pudesse pensar, sistematizar e implementar novas

estratégias para o ensino do saxofone popular na educação superior. É aí que nasce a motivação e a problematização que dão suporte a esta tese e que me levaram à definição metodológica do estudo realizado.

Assim, a partir das experiências acumuladas em mais de vinte anos de atuação como professor de saxofone, e de mais de 35 anos atuando como saxofonista em diversos contextos musicais na área da música popular, no cenário nacional e internacional, encontrei a necessidade, o tema e os caminhos para imergir nessa pesquisa, na perspectiva de ampliar os meus horizontes como professor de saxofone popular e de sistematizar proposições para o ensino do instrumento, contextualizadas com as expectativas dos nossos alunos e com as demandas e necessidades da sociedade brasileira na contemporaneidade.

Mas a tese, que nasce deste anseio pessoal e profissional, almeja mais do que suprir as minhas demandas e expectativas pessoais a partir da minha experiência e trajetória. Tampouco visa propor algo a partir do conhecimento pronto acerca do ensino de instrumento e das experiências já consolidadas para o saxofone e seu ensino. Ela, esta tese, visa, de fato, problematizar o que temos feito à luz de questões atuais da educação musical contemporânea e da sociedade do século XXI, o que me levou a imergir nesta pesquisa a partir de caminhos e estudos que estão muito além dos que já conhecia e tinha vivido ao longo da minha trajetória. Espero que esta viagem, para além de ajudar a resolver os meus dilemas e buscas pessoais para a formação do saxofonista popular, seja um embrião que desperte desconstruções, problematizações e reconstruções na área de música, no ensino da música popular, na formação do instrumentista nesse contexto e no próprio universo do saxofone. Um embrião que nos motive a continuar, cada vez mais, estudando de forma séria e profunda este contexto, e fazendo proposições que subsidiem melhorias para nossa prática de ensino em todo o país.

## A delimitação do estudo

O universo da pesquisa foi constituído por cursos de licenciatura e bacharelado em música que oferecem a habilitação/ênfase em saxofone popular, valendo destacar que, à época da definição da pesquisa (2022), somente 11 instituições de ensino superior (10 universidades e 1 instituto federal) ofereciam habilitação específica em música popular: UNICAMP, UNIRIO, UNESPAR, UFBA, UFMG, UFRGS, UFPEL, UFRN, UFRB, UFG e IFPE Belo Jardim. Dentro desse universo, selecionamos, para o trabalho específico desta pesquisa, as quatro instituições que ofertavam a habilitação/ênfase em saxofone popular. São elas: UNICAMP, UFBA, UFRN e UFG.

Tendo definido as instituições a serem pesquisadas, contei, no processo investigativo, com a colaboração dos profissionais que têm atuado no ensino do saxofone popular nesse contexto. É importante reconhecer a generosidade, disponibilidade e doação desses professores em contribuir para a realização da pesquisa e, consequentemente, para a elaboração desta tese. Nessa conjuntura, fizeram parte do estudo os seguintes professores:

- **Anderson de Oliveira Pessoa** - Possui mestrado em Jazz Performance pela University of Louisville (2009). Atualmente é Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música.
- **Celso Veagnoli** - É professor do Departamento de Música da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - desde 2001, e do Conservatório de Tatuí desde 1990. Possui Graduação em Educação Artística pela Faculdade de Ciências e Letras de Tatuí (1990), especialização em Saxofone Erudito (1990) e em Música Popular e Jazz pelo Conservatório de Tatuí (1995). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em INSTRUMENTO, atuando principalmente nos seguintes temas: Saxofone, Arranjo, Prática de Big Band, Harmonia, Música Instrumental Brasileira, Jazz, Improvisação, Práticas Coletivas e Produção Musical.
- **Johnson Joanesburg Anchieta Machado** - Professor da Escola de Música & Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Possui o doutorado em música (Performance em Clarineta) pela The University of Kansas/EUA, como bolsista da CAPES/FULBRIGHT, com orientação da Dra. Roberta Schwartz e Dra. Stephanie Zelnick. Mestrado em Música (Performance em Clarineta) pela The University of Miami (1998), sob orientação da Dra. Margaret Donaghue, Especialização pela UFRJ (1994) com o Prof. José Carlos de Castro e Bacharel em Clarineta pela Universidade de Brasília (1991) na classe do Prof. Luiz Gonzaga Carneiro.
- **Rowney Archibald Scott Junior** - Professor Associado da Escola de Música da UFBA, onde leciona Saxofone, Improvisação, Oficina de Estilos e Música de Câmara, é ex-coordenador do Curso de Graduação em Música Popular. Tem doutorado em Execução Musical (Saxofone) pela UFBA (2007), mestrado em Jazz Performance pela California Institute of the Arts (1990) e graduação em Instrumento (Saxofone) pela UFBA (1986). É membro fundador do Grupo Garagem e saxofonista da Orkestra Rumpilezz e da banda base da Jamnomam. Já atuou com Caetano Veloso (Prenda Minha), Gilberto Gil, Carlinhos Brown (Alfagamabetizado), Daniela Mercury (Feijão com Arroz) e Arnaldo

Antunes (Paradeiro), entre outros. Atuou como solista das orquestras Sinfônicas da Bahia e da UFBA. É diretor artístico e curador do Festival de Jazz do Capão.

Os currículos dos professores aqui apresentados foram retirados de seus currículos Lattes/CNPq. Assim, mantive exatamente a descrição sintetizada na apresentação dos currículos de cada um deles, considerando que, neste trabalho, nos interessa sobretudo o vínculo institucional do docente como professor de saxofone popular.

## **Instrumentos e procedimentos de coleta e produção de dados e informações**

Apresento, a seguir, as principais estratégias para acessar e produzir os conhecimentos necessários para a realização da pesquisa, de acordo com as nuances do problema e dos objetivos que orientaram a realização do estudo.

### **Pesquisa bibliográfica**

Esta fase do trabalho foi fundamental para acessar e analisar a literatura produzida sobre o tema no contexto nacional, contemplando tanto estudos relacionados de forma direta ao foco deste trabalho quanto produções que, tangencialmente, forneceram informações importantes para a pesquisa como um todo. Esta etapa da pesquisa foi fundamental para subsidiar o quadro teórico acerca da música na educação superior, da formação em música popular, do ensino do instrumento, da formação do saxofonista, entre outros temas relevantes para abordar essa temática.

Assim, as concepções e bases epistemológicas que emergiram desse processo foram fundamentais para os pilares analíticos do estudo e para subsidiar a sistematização e elaboração da proposta para o ensino de saxofone popular no âmbito da conjuntura atual da educação superior no país. Os resultados efetivos da pesquisa bibliográfica realizada para este trabalho estão apresentados no capítulo 1, que se atém mais especificamente à revisão de literatura, e no capítulo 3, dedicado às bases teóricas que dão suporte à pesquisa e à tese.

### **Pesquisa documental**

Essa parte do trabalho foi constituída pelos documentos curriculares oficiais dos cursos de música das universidades federais (os projetos pedagógicos de curso); por

informações e fontes diversas disponibilizadas nos sites oficiais das instituições; e por planos de curso, materiais didáticos e outros documentos relacionados às concepções e às proposições pedagógicas que orientam o ensino do saxofone popular nesse contexto.

A pesquisa documental permitiu fazer tanto o levantamento das instituições que oferecem a habilitação/ênfase em saxofone popular quanto identificar as tendências e características das propostas de ensino do instrumento que têm caracterizado este nível de educação no país. Os resultados da pesquisa documental estão apresentados mais explicitamente nos capítulos 4, que trata da atual realidade do ensino do saxofone na educação superior, e no capítulo 5, que apresenta as diretrizes sistematizadas para repensar e fortalecer o ensino de instrumento nesse contexto.

### **Entrevistas semiestruturadas**

Parte vital do estudo, as entrevistas foram realizadas com todos os professores de saxofone popular das instituições que, de acordo com os critérios da pesquisa, ofereciam habilitação/ênfase específica no instrumento. Todas as entrevistas foram realizadas on-line, de acordo com o calendário definido com os professores entrevistados, em função de suas agendas. Para realizar as entrevistas on-line, utilizei o site [meet.jit.si](http://meet.jit.si), que está disponível gratuitamente na internet e que dispõe de recursos importantes para se realizar uma boa entrevista dentro dos parâmetros e com a finalidade que o trabalho demandava: imagem e áudio de qualidade, tempo ilimitado, possibilidade de gravação.

Esta etapa do estudo permitiu registrar e compreender, a partir das concepções e dos discursos dos sujeitos que estão imersos na habilitação/ênfase em saxofone popular no Brasil, as bases, tendências, características e lacunas que, na visão dos entrevistados, têm caracterizado suas práxis de ensino e aprendizagem do instrumento — seja como professor, seja como aluno. As problematizações, ideias e discussões das entrevistas foram de grande relevância para o capítulo 4 (diagnóstico do trabalho realizado nas instituições) e para o capítulo 5 (as proposições sistematizadas pela tese). Além disso, a partir das entrevistas e do contato direto com os professores, pude chegar a diversos documentos, como os planos de curso e de aula, que não estavam acessíveis apenas pelos sites e pelas vias institucionais das universidades.

Os encontros para as entrevistas foram on-line e aconteceram nos meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024. O tempo médio de cada entrevista foi de 50 minutos.

Na perspectiva de aproveitar ao máximo o tempo com os professores e de não se distanciar do foco principal da conversa, realizei uma entrevista semiestruturada, com perguntas abordando três aspectos que considerei importantes para compreender as experiências profissionais e de vida de cada entrevistado. Assim, a entrevista foi dividida em três partes.

Na primeira, abordei aspectos relacionados às dimensões gerais, visando compreender: o tempo de atuação de cada professor como saxofonista; o tempo de atuação como professor do instrumento; o tempo de atuação como professor de instrumento numa escola formal de música; e, por fim, o tempo de atuação como saxofonista popular.

Na segunda parte, abordei questões sobre a formação de cada professor entrevistado, buscando compreender como se deu o processo de formação no instrumento e qual a formação formal (curso técnico, graduação, mestrado e doutorado) de cada um.

Por fim, na terceira parte, abordei questões relacionadas à atuação na docência de cada professor. Nessa parte, o foco foi entender questões como: o conteúdo programático priorizado no ensino do saxofone popular; os materiais didáticos utilizados; como cada professor tem trabalhado metodologicamente com seus alunos de graduação; aspectos que o professor considera fundamentais para a estruturação de um curso de graduação em saxofone popular; e, finalmente, as principais dificuldades que têm vivenciado para o ensino de saxofone popular na graduação.

Vale mencionar que, mesmo estando com um roteiro à disposição e, na medida do possível, procurando segui-lo, é fato que, vez ou outra, a entrevista tendia a ir para outro lugar, a depender da pergunta e dos contornos da resposta de cada entrevistado. Porém, quando isso ocorria, eu deixava fluir, pois acreditava que desse outro caminho de resposta perseguido pelo professor poderiam surgir novas informações importantes para o trabalho — como, de fato, aconteceu diversas vezes.

De maneira geral, as entrevistas aconteceram de forma tranquila e sem dificuldades, tanto no que diz respeito ao uso da tecnologia (site, internet, entre outros aspectos), quanto no que se refere à disponibilidade, interseção com o trabalho, respeito mútuo e senso de cooperação com a pesquisa.

No final, avalio que o resultado foi bastante satisfatório para a pesquisa, considerando que os professores foram bastante solícitos e me deram informações importantes acerca das questões, permitindo acessar e compreender nuances relevantes do

trabalho realizado por cada um, bem como as dificuldades que enfrentam e as proposições que têm construído ao longo de sua carreira para fortalecer o ensino do instrumento.

Assim, é em diálogo com as ideias, experiências, projetos, sonhos e sensibilidades desses profissionais que foi possível a construção das proposições que apresento no capítulo 5, com vistas a fortalecer o ensino de saxofone popular no âmbito da conjuntura atual da educação superior no país.

## **Instrumentos e procedimentos de organização e análise**

### **Seleção e organização da bibliografia**

Nessa parte do trabalho, foram selecionadas, a partir das leituras exploratórias e da pesquisa bibliográfica em geral, as produções que efetivamente foram utilizadas, aprofundadas e sistematizadas para a realização da “revisão da literatura sobre o tema” e para a constituição do “quadro teórico” que dá suporte aos conceitos fundamentais e às análises realizadas no trabalho.

### **Leitura e análise sistemática dos textos que foram selecionados como pilares teóricos da pesquisa**

A partir da seleção da bibliografia que efetivamente foi utilizada na tese, foram realizadas leituras sistemáticas dos textos e diferentes tipos de análise, a depender de sua função dentro da tese. Assim, os trabalhos utilizados na revisão de literatura foram analisados em relação às suas características, avanços e lacunas sobre a temática desta tese, a fim de diagnosticar o estado do conhecimento sobre o tema e as contribuições que esta tese poderia trazer para o campo da música e a ciência em geral. Já os textos que constituíram as bases teóricas do trabalho foram analisados a partir de suas bases epistemológicas, buscando compreender os direcionamentos conceituais que poderiam subsidiar as análises e reflexões da tese, a partir de um corpus de conhecimento coerente e contextualizado com os objetivos do trabalho e as nuances da área, bem como com a conjuntura da sociedade no século XXI.

### **Organização e categorização dos documentos**

Todos os documentos coletados foram categorizados de acordo com suas diferentes características: formato (impresso, digital, on-line etc.), conteúdo e relação com os diferentes

tópicos abordados pela tese. A partir dessa organização, todo o material coletado foi categorizado a fim de facilitar a análise sistemática e a utilização de cada um deles no trabalho.

### **Análise dos documentos**

Após a seleção, organização e categorização inicial, os documentos foram analisados de acordo com seu teor, conteúdo e sua vinculação aos objetivos da tese. Assim, foi possível estabelecer relações entre os diferentes materiais, compreender características gerais e identificar as particularidades de cada um deles, sobretudo no que tange às informações que puderam fornecer acerca das propostas pedagógicas para o ensino do saxofone popular, metodologias e proposições mais amplas para o ensino do instrumento, entre outros aspectos fundamentais para os objetivos da pesquisa.

### **Organização, seleção de conteúdo e transcrição das entrevistas**

As entrevistas foram criteriosamente analisadas, mapeadas em arquivo digital de acordo com o conteúdo de cada parte e sua relação com as análises do trabalho. Posteriormente, foram transcritas as partes que considerei importantes de serem analisadas em profundidade e inseridas no texto da tese. As transcrições foram realizadas com vistas a manter a forma de expressão e o conteúdo do que foi dito por cada entrevistado, mas realizando pequenos ajustes linguísticos, que não comprometeram a natureza e a forma do que foi dito, mas que favorecem o entendimento do leitor. Assim, foram excluídos alguns aspectos característicos da fala que, no texto escrito, não precisavam ser mantidos.

### **Análise das entrevistas**

Com vistas a compreender, a partir das entrevistas, concepções, tendências, características e lacunas que, nas perspectivas dos pesquisados, constituem o ensino do saxofone popular no âmbito da educação superior do Brasil, busquei, nas análises, compreender o que era dito para além das palavras, considerando tanto o que estava explícito nas citações quanto dimensões implícitas que pude captar a partir da entrevista em geral. Essas análises aparecem diretamente nos capítulos 4 e 5 desta tese.

### **Estruturação e redação da tese**

A partir da pesquisa, esta tese foi organizada e redigida com vistas a apresentar os principais resultados do trabalho, de forma lógica, progressiva e didática, a partir das escolhas que considerei

fundamentais para responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo geral do trabalho. O texto é inédito e todo elaborado por mim. Utilizei a inteligência artificial, via a plataforma ChatGPT, para uma revisão aprofundada de digitação e imprecisões da língua portuguesa, com o devido cuidado de verificar toda e qualquer revisão realizada, a fim de que o texto original não fosse alterado em seu conteúdo, sentido, estilo e forma.

## **Capítulo 3**

### **Educação musical, música brasileira popular e as perspectivas para a formação do músico na atualidade**

Neste capítulo, apresento as principais bases teóricas que dão suporte a esta tese e que serviram de referência tanto para o processo de pesquisa quanto para as análises das informações e dados coletados no percurso investigativo. Apesar de as diversas partes do trabalho trazerem referenciais específicos sobre conceitos e tópicos importantes para elucidar singularidades de cada uma delas, neste capítulo estão os fundamentos da formação em música em geral, e da formação em música popular de forma mais específica, que orientam as análises da atual conjuntura do ensino de música no país, apresentadas no capítulo 4, e forneceram parâmetros para apresentar, sistematizar e propor novos caminhos para o ensino do saxofone popular nesse contexto.

#### **A formação musical à luz das perspectivas emergentes da área**

As perspectivas de educação musical que fundamentam este trabalho estão alinhadas a bases epistemológicas que concebem a formação em música como um fenômeno da cultura, que tem suas características e tendências delineadas a partir do contexto social e cultural que o caracteriza. Assim, pensar em educação musical na atualidade implica entender a complexidade que constitui o processo de ensino e aprendizagem da música nos seus diversos contextos — processo esse que, sobretudo no âmbito das instituições formais de educação, deve ser cada vez mais crítico, plural, inclusivo, participativo, atual, diversificado e pautado no respeito e nas inter-relações humanas.

As concepções que embasam uma formação em música pautada na diversidade e nas nuances de cada cultura têm ganhado força no cenário internacional e nacional desde, pelo menos, a década de 1980. Todavia, é a partir do final do século XX e do início do século XXI que essa perspectiva transversaliza o campo da educação musical, inclusive no Brasil. Para Margarete Arroyo (2000), o entendimento da educação musical de forma articulada às dimensões da cultura favorece uma concepção antropológica das diferentes situações e processos de ensino e aprendizagem da música, bem como das singularidades dos diferentes tipos de espaços de formação musical. Nessa mesma direção, diversos trabalhos

evidenciaram, na primeira década do século XXI, o quanto diversos são os espaços de formação em música, bem como os processos e situações de ensino e aprendizagem musical (Arroyo, 1999, 2000, 2002; Lucas et al., 2003; Prass, 2004).

Analizando essa conjuntura, em publicação mais recente, Queiroz (2017, p. 164) afirma que “a educação musical é um fenômeno da cultura e, como tal, está entranhada às demais dimensões que constituem a inserção da música e dos seus processos formativos na sociedade contemporânea”. Nesse sentido, a educação musical é transversalizada por questões diversas que permeiam o mundo, seja positiva ou negativamente. Nessa perspectiva, pensar a educação musical como um fenômeno diverso, vinculado às dimensões da sociedade e da cultura, nos leva a questionar as hegemonias e unilateralidades de práticas como as que emergem dos modelos hegemônicos para o ensino da música erudita europeia (Penna; Sobreira, 2020), que, ao impor uma forma de ensino baseada nos modelos dos conservatórios europeus do passado, desconsidera uma série de elementos da música fundamentais para o mundo atual.

Essa perspectiva de formação é vital de ser considerada nas práticas educativo-musicais de qualquer fenômeno musical, haja vista que todo processo de ensino e formação em música está vinculado às nuances da sociedade e do mundo atual. Todavia, no contexto da música popular, o vínculo a um universo formativo que não dialogue com as dimensões da contemporaneidade e do contexto social de inserção da música nessa realidade cria uma realidade educativa artificial, ineficiente e inadequada para lidar com as nuances do fenômeno trabalhado.

Mas essa compreensão alargada ainda é um desafio a ser enfrentado, pois a consolidação do ensino “conservatorial” criou um parâmetro, um modo de compreensão sobre o que é música, o que é ser músico e sobre o que é aprender música (Couto; Costa; Lúcio, 2024, p. 38). Conforme destacam os autores:

Nas discussões sobre o ensino superior, o modelo conservatorial aparece como paradigma a ser superado, uma vez que tal modelo forjou-se em uma cultura distante da realidade brasileira, em um período histórico no qual uma formação musical neste nível concebia o preparo de uma elite cultural que via a música desconectada de funções sociais outras que não a da fruição artística.

O entendimento de que a música é diversa em suas formas e suas relações com o mundo nos leva, nos termos de Queiroz (2017), “a questionar a hegemonia de conhecimentos e saberes que, consolidados por culturas dominantes, promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea”. Essa constatação, já fortemente realizada por diversos estudos atuais no Brasil, tem nos conduzido a um outro estágio, qual seja, o de propor novas alternativas para reagir às tendências dominantes – tendências essas que, entre outros aspectos, são inadequadas para a diversidade de músicas que precisamos ensinar e para a amplitude que o conceito de música representa nos dias de hoje. É com essa busca que a “educação musical está em constante processo de mutação, ora mantendo e incorporando traços culturais consolidados, ora redefinindo e transformando sua práxis a partir do diálogo com tendências, questões, problemas e necessidades do mundo atual” (Queiroz, 2017, p. 163).

Outra questão fundamental para a formação em música na atualidade é a compreensão de que o reconhecimento e a incorporação das diversidades implicam mudanças de atitude que transcendem as práxis educativas com ênfase exclusiva na dimensão sonora da música e nos seus aspectos técnicos. Essa perspectiva parte do entendimento de que os sons e suas infinitas formas de organização são a materialização física da música, mas a dimensão humana e representativa da expressão musical está, de fato, na esfera do significado. Assim, “os que se limitam a ouvir ritmos, melodias, letras, acordes, entre outros parâmetros físicos da expressão musical, jamais ouviram música, apenas perceberam alguns poucos elementos da rica e complexa teia que tal fenômeno representa” (Queiroz, 2015, p. 209). Mais uma vez, citando as palavras do autor: “[...] a riqueza expressa na diversidade de formas estruturais da música é pobre se comparada às muitas dimensões da diversidade humana que permeiam uma determinada expressão musical”.

Dessa perspectiva, emerge uma concepção vital para pensar a formação em música no século XXI e, consequentemente, para o ensino de saxofone nesse contexto, qual seja: o ensino da música, para além de suas dimensões técnico-interpretativo-sonoras, precisa estar vinculado a todas as dimensões que nos singularizam como seres humanos – gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião etc. (Queiroz, 2015, p. 209-210) –, o que certamente traz novos desafios para pensar e conceber a formação instrumental dominada pelos cânones da formação colonial do passado.

É sob essa perspectiva que este trabalho entende que o ensino do saxofone popular que precisamos para a educação superior em música no Brasil necessita ser concebido com a consciência de que estamos formando profissionais no e para o Brasil. Assim, é preciso uma formação em música concebida para:

um país que sofre com as muitas exclusões e com o desequilíbrio gerado pelas desigualdades construídas em centenas de anos precisa de uma educação musical ideologicamente comprometida com a igualdade de direitos e acesso. Uma educação musical que chegue a toda a população. Uma educação musical que chegue até a escola, às universidades e outros espaços de formação formal e os reconheçam como lugares de práticas interculturais de formação em música que sirva a fins humanos. Práticas de música que devem ser colocadas em “confronto” - não devemos ter medo dessa palavra pois ela é chave quando se trata do diálogo das diferenças - de forma crítica, inter-relacionada à diversidade humana e cultural que caracteriza a diversidade em música (Queiroz, 2017b).

É fundamental o entendimento de que o reconhecimento da força das hegemonias e do domínio dos modelos tradicionais de ensino no âmbito da formação musical e instrumental brasileiras não deve nos tolher de pensar, conceber e implementar novos caminhos. Por mais que propostas como as que analiso e a que apresento nesta tese pareçam distantes do contexto mais amplo da educação superior em música, é fundamental produzir conhecimentos que, cada vez mais, fortaleçam a caminhada rumo a um ensino diversificado, amplo e contextualizado com as particularidades da música e da sociedade como um todo. Nesse sentido, me acosto às perspectivas de Aquino, de que:

O entendimento resignado de aceitação do existente como o único possível, o cerceamento da esperança e a impossibilidade de se imaginar outro projeto educacional em longo prazo são dinâmicas contra as quais é preciso lutar. Entretanto, contestar uma lógica tão capilarizada nos mais diversos âmbitos da vida social não é tarefa simples, tampouco imediata. São necessários vultosos esforços nas mais variadas direções, indo do questionamento das práticas pedagógicas em sala de aula a discussões amplas sobre as políticas educacionais, num duplo movimento de ir e vir, percorrendo, nesse entremeio, uma gama de questões a elas relacionadas” (Aquino, 2016, p. 24).

A autora traz, em seus estudos, a perspectiva de uma Educação Musical mais humanizada, nos pilares da ética e da justiça social. Em sua análise, aponta para a necessidade de projetos educacionais emancipatórios, que ofereçam ao aluno a possibilidade de

desenvolver um pensamento crítico, comprometido com as lutas coletivas por justiça social, atentos a questões culturais, éticas, políticas e econômicas. Em uma prática educativo-musical construída nos pilares da coletividade, “o aparente domínio da esfera individual e subjetiva nessa atividade é colocado em xeque, em razão de seu sentido ser construído durante as experiências objetivas de interação social em circunstâncias históricas concretas” (Aquino, 2016, p. 24). Ainda para a Aquino:

A contribuição do ensino de música na luta por justiça social está justamente no trabalho pedagógico com os saberes musicais escolares. Um ensino de música democratizado e qualificado nas escolas brasileiras tem a possibilidade de formar alunos emancipados, capazes de operar reflexiva e empiricamente com os saberes musicais, estabelecendo elos com outros saberes e com a realidade objetiva, de modo a transformá-los. A conexão entre educação musical e justiça social acontece, pois, por intermédio dos saberes e de toda a rede de elementos a eles relacionados, impondo-se, portanto, a necessidade em focalizar a epistemologia da educação musical nas escolas brasileiras de educação básica, tema ainda carente de aprofundamento (2016, p. 24-25).

O trabalho com a justiça social, permeado de uma consciência ética, é foco também das abordagens do trombonista e filósofo da educação musical Wayne Bowman, que, em diversos de seus trabalhos, destaca a necessidade de transcender o treinamento musical no processo de formação em música para, realmente, promover uma educação musical. Assim, Bowman nos convida ao exercício de refletir sobre o papel que cada um de nós, dentro da prática formativa em música que desenvolvemos, tem exercido para a construção de um mundo melhor. Nessa perspectiva, Wayne Bowman (2007) nos convida a parar e pensar:

[...] sobre as forças que estão incomodando e dividindo o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, falta de moradia, terrorismo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios demasiado numerosos para mencionar. Considere, também, a coragem e a convicção dos que dedicam suas vidas lutando contra essas coisas. Neste contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores(as) profissionais [para melhorar essa realidade].<sup>1</sup> (Bowman, 2007, p. 113).

---

<sup>1</sup> “Think for a moment about the forces troubling and dividing today's world: poverty, disease, starvation, war, terrorism, homelessness, pollution, global warming, misogyny, homophobia, xenophobia and other hatreds far too numerous to mention. Consider, too, the bravery and conviction of those who devote their lives to battling such things. Against that background, consider what we do as professional musician-educators [...].”

Nas conclusões do autor, a resposta é: temos feito pouco ou nada para, realmente, a partir do nosso trabalho como músicos e educadores, construirmos – via uma educação musical ética e comprometida com a justiça social – um mundo melhor. Essa é uma questão vital e uma busca que precisa permear o ensino de instrumentos e, na ênfase deste trabalho, estar na base do ensino de saxofone popular na atualidade.

Em síntese, os pilares epistemológicos que dão suporte a esta tese concebem a formação em música como um fenômeno social, construído na diversidade dos seres humanos e comprometido com a ética e a justiça social. As definições mais gerais trazidas aqui, a partir do pensamento dos autores citados nesta parte do trabalho, estão vinculadas às dimensões mais específicas trabalhadas no capítulo 5, onde outros estudiosos e suas bases teóricas são trazidos para dialogar com as concepções desenvolvidas nesta parte específica do texto.

Considerando especificamente a realidade do ensino superior, há um crescente movimento que vem, ao longo das últimas duas décadas, buscando consolidar um espaço minimamente expressivo para a música popular. Todavia, a luta pela inserção da música popular nos contextos educacionais passa pelo reconhecimento da cultura da música popular – seja brasileira ou de outros contextos – como legítima em si, em seus critérios estéticos e epistemológicos (Couto; Costa; Lúcio, 2024, p. 38). Mais uma vez, esbarramos no dilema já discutido acima: como reconhecer, legitimar e incorporar critérios estéticos e epistemológicos da música popular se os currículos dos nossos cursos estão tomados por traços de colonialidade? Esta tese, assim como outros trabalhos têm feito (Queiroz, 2020; 2023b; Queiroz, Dantas, Marinho, 2024), esboça algumas respostas a essas questões.

Mas, refletindo a partir das perspectivas de autores que têm se debruçado sobre esse debate, uma questão é fundamental ser problematizada: se as práticas curriculares e pedagógicas para a formação em música popular devem ser construídas a partir das singularidades desse fenômeno e suas relações com a cultura e a sociedade, quais são os meandros que caracterizam o que temos definido como música popular nos dias de hoje? Essa é a análise que vou me debruçar nos debates a seguir.

## A música popular e seu estudo: complexidades, nuances e desafios

De acordo com Neder (2010), os estudos acadêmicos e institucionais de música popular (a canção popular aí incluída com destaque), considerada em sua especificidade e

complexidade, são recentes no mundo inteiro. Para o autor, poderia se considerar o ano de 1981 como um marco, em função da primeira “Conferência Internacional sobre Pesquisa em Música Popular, na Universidade de Amsterdã” (Josephs, 1982 apud Neder, 2010, p. 181).

No Brasil, a canção popular, em seus aspectos culturais, passou a chamar a atenção de acadêmicos de diversos setores que não o da música a partir dos anos 1960, com o advento da chamada Música Popular Brasileira (MPB), a exemplo dos trabalhos de Galvão (1968), Santiago (1977) e Schwarz (1970). No entanto, no âmbito das musicologias, as iniciativas foram mais isoladas, por não haver, até a década de 1990, no Brasil, um interesse coletivo no campo da música em construir ferramentas metodológicas adequadas às abordagens da música popular — que possibilissem uma abordagem complexa, como o estudo desse fenômeno precisa ser —, que integrasse as estruturas sonoro-musicais a questões sociais, históricas ou culturais, sem as quais a música popular — e nenhum outro tipo de música — pode ser compreendida (Neder, 2010, p. 181).

Portanto, uma conclusão importante é que, além dos desafios curriculares e educacionais, a inserção da música popular nos currículos e a sistematização de propostas para o ensino de músicas populares, em consonância com a diversidade que marca esse fenômeno no Brasil e no mundo, enfrentam o desafio de uma relativa carência de estudos e de produção acadêmica que dê suporte à amplitude desse fenômeno.

Apesar dessa constatação, o estudo da música popular em outros campos do conhecimento tem, historicamente, preenchido lacunas que, durante muito tempo, foram negligenciadas pela área da música — sobretudo pela ênfase da musicologia histórica na música erudita canônica da Europa, ou nas práticas derivadas dessa tradição. Se, por um lado, para autores como Neder (2010), até a década de 1990 o campo da música foi negligente em construir ferramentas adequadas para a abordagem e compreensão da música popular, por outro, para autores como Napolitano (2006), as discussões em torno das questões históricas, sociológicas e estéticas da música popular brasileira são algo que, em outros campos do conhecimento, como a história e a sociologia, já têm uma trajetória expressiva. Em seu trabalho, o autor traça uma trajetória de pesquisa na música popular que data dos anos 1930, tendo como referência o debate dos cronistas Francisco Guimarães e Orestes Barbosa sobre as origens e trajetórias do samba (Napolitano, 2006).

Um aspecto importante acerca da produção de conhecimento relacionada ao universo da música popular é a sua interdisciplinaridade e mudança de localização epistêmica

e social. Tal fato se relaciona tanto aos campos de saber que contemplam a música popular quanto ao deslocamento dos estudos sobre esse fenômeno, que migram de um contexto não institucionalizado para o universo das instituições de educação e pesquisa. Como destaca Marcos Napolitano:

Os estudos sobre música popular têm uma natureza interdisciplinar desde a sua origem. Hoje em dia, além dos historiadores, as áreas de semiótica e comunicação também adensaram este campo de investigação. Presente em vários campos de conhecimento e não pertencendo a nenhum em especial, podemos dizer que a música popular não tem um lugar muito definido nas ciências humanas e artes, fruto do seu próprio estatuto estético um tanto híbrido. (Napolitano, 2007, p. 154).

Destacando a dificuldade que ainda permeia o campo da música nas abordagens sobre música popular, considerando a tendência de uma musicologia ainda marcada pelos estudos da música erudita da Europa, Napolitano ressalta que esse universo de estudo se encontra no que ele define como: “[...] uma situação ao mesmo tempo interessante e desafiadora, na qual os estudos de música popular estão presentes em várias áreas do conhecimento, mas ainda sem estabelecer um olhar entrecruzado que permita dar conta dos seus vários aspectos estéticos, sociológicos e históricos.” (Napolitano, 2007, p. 154).

Consciente dos desafios teóricos e epistemológicos que caracterizam o estudo da música popular, mas também dos avanços consolidados ao longo das últimas décadas — internacionalmente, mas principalmente nacionalmente —, dentro desse universo de estudo, apresento, a seguir, os meandros do conceito de música popular que orientam as análises e as proposições desta tese.

## O que “música popular” quer dizer?

O conceito de música popular é amplo, polissêmico e demasiadamente complexo, haja vista que visa abarcar um conjunto diverso de expressões musicais de distintas culturas do mundo (Neder, 2010). Pela amplitude que abrange, o termo “música popular”, por vezes, é mais entendido a partir da exclusão do que não é música popular, do que necessariamente por uma definição que abarque todas as expressões musicais que tal conceito agrupa. Nessa perspectiva, diversos autores entendem que o termo “música popular” representa um conjunto de manifestações musicais que não se alinham nem aos padrões estabelecidos pela

música erudita ocidental europeia, nem às especificidades das práticas tradicionais da cultura popular (Cirino, 2009; Cook; Dodds, 2016; Inglis, 2006; Middleton, 2000, 2006).

Partindo dessa perspectiva, a música popular, em linhas gerais, é o fenômeno que contempla expressões musicais produzidas no universo cultural de cada sociedade, com finalidades artísticas, mas também com outros fins, a depender do contexto em que é constituída. Assim, é uma práxis cultural que incorpora manifestações sonoro-musicais diversas, que ganham denotações múltiplas conforme a realidade social em que são produzidas, bem como as singularidades do contexto e das pessoas que as produzem (Neder, 2010). Esse tipo de expressão pode ter forte vínculo com os meios de circulação em massa ou ganhar definições e práxis mais delimitadas dentro de um grupo específico, a depender dos objetivos e dos pilares sociais que a sustentam (Ulhôa, 1999; Gonzales, 2016).

Essa definição – pouco precisa, é verdade, mas que entendo representar a teia complexa de relações e interpretações sobre o que música popular é na atualidade – está relacionada ao complexo emaranhado de misturas que constituíram historicamente a música popular. Misturas que incorporam tanto aspectos hegemônicos de práticas culturais difundidas pelos processos de colonização, sobretudo a partir do século XVI, quanto elementos das expressões culturais musicais de grupos subalternizados na cena social local de cada contexto. Assim, a música popular sempre foi um fenômeno forjado em um amplo universo de trocas, misturas, definições e inovações.

Essa imprecisão conceitual sobre o que música popular é, e a limitação do conceito para dar conta da diversidade que ele representa, tem sido uma constatação de muitos estudiosos, pois, como afirma Neder:

O termo “música popular” é vago o bastante para ser definido de maneira bastante discrepante, dependendo de quem o emprega. Isto tem levado pesquisadores a abandoná-lo quase por completo, adotando denominações individuais que terminam por aumentar a confusão, fragmentar ainda mais o campo e desunir os especialistas nesta área. Respondendo a este problema, a partir de uma compilação e discussão das principais classes de definições de música popular empregadas usualmente, argumenta-se aqui que o termo música popular é contraditório justamente por evidenciar as contradições sociais a que está exposta a própria música popular. Seria impossível encontrar um termo livre de tais contradições, uma vez que tanto música como sociedade são atravessadas por elas. Por conseguinte, muito embora o termo “música popular” não carregue nenhum significado essencial que obrigue seu uso, é uma denominação útil justamente por designar um terreno de trocas, diálogos e embates pela significação. (Neder, 2010, p. 182).

Assim, assumo que as definições que marcaram o uso do conceito, particularizado para sua aplicação no contexto brasileiro, nas análises e proposições deste trabalho, podem guardar certa contradição, mas, penso, representam as contradições do universo da música popular que precisa ser contemplado pelos cursos de formação no século XXI. Mais uma vez, em diálogo com Neder, acredito que a “pureza de uma definição rigorosa equivaleria igualmente à purificação da própria música, retirando-a do cenário histórico específico onde ocorrem sua elaboração e seus confrontos, sempre e a cada vez, o que resultaria em seu empobrecimento e reificação.” (Neder, 2010, p. 182).

Nesse campo arenoso e movediço, diferente dos padrões musicais consolidados a partir dos parâmetros da música erudita ocidental (Queiroz, 2020), tanto na cena artístico-musical quanto nas instituições de ensino, a música popular emerge de conceitos outros de música, marcada pela interculturalidade que ganha vida nas nuances de formas distintas de expressão musical, na pluralidade de estratégias de criação em música, na interação com recursos variados de registro e em formas de circulação multifacetadas, entre diversos outros aspectos (Middleton, 2001). Dessas (in)definições mais amplas, interessa a este trabalho, em especial, as definições do conceito no universo específico da música brasileira. Vamos a essa análise.

Compreender a música popular a partir do universo social e cultural brasileiro exige de nós não só uma construção metodológica capaz de abordar e compreender as nuances sonoras e estéticas dessa expressão. Demanda, sim, a construção de bases epistemológicas e conceituais que sejam forjadas na diversidade e singularidade desse universo no Brasil, pois, conforme concebe Marcos Napolitano, “dedicar-se à história da música, pensada em diálogo com a história intelectual, social, política e cultural, é dar um passo a mais na compreensão da própria sociedade e suas formas de autorrepresentação.” (Napolitano, 2007, p. 171).

Certamente, a música popular do Brasil tece suas teias nos meandros da cultura nacional e no âmago da sociedade do país, entranhada e alinhavada às diferenças, misturas e trocas que caracterizam o contexto nacional. Sendo um fenômeno que se consolida a partir do século XIX, a música popular do Brasil vem, historicamente, se constituindo pelas manifestações musicais que emergem dos diálogos, interações, rupturas e exclusões entre gêneros da música erudita ocidental, expressões da cultura popular do país e inovações que dão origem a novas formas de fazer música (Franceschi, 2002; Sandroni, 2001).

Assim como a definição de música popular, genericamente, é demasiadamente ampla, o conceito de música popular do Brasil é altamente plural, dificultando uma definição precisa sobre o que esse conceito de fato representa no país. Como destacou Mário de Andrade:

[...] cabe-nos perguntar qual a relevância da utilização do conceito de “música popular” para nos referirmos a manifestações musicais díspares e de períodos diversificados, se reconhecemos uma trajetória de tantos significados diferentes. É possível chamar de música popular toda uma gama de manifestações como o lundu, a modinha, o maxixe, o samba, entre outras? (2003, p. 49).

Se, desde as primeiras décadas do século XX, Mário de Andrade já reconhecia a diversidade que caracterizava a música popular do país naquela conjuntura, e o quanto difícil era conceber um conceito que agregasse todas elas, é mister lembrar que, hoje, a diversidade desse fenômeno é ainda mais ampla e mais complexa.

### **Música popular brasileira ou música brasileira popular?**

Essa questão tem sido a base de diversos debates no âmbito dos estudos e proposições sobre a música popular desde o final dos anos 1990, como evidenciam as análises de Ulhôa (1999). O termo Música Popular Brasileira, sintetizado na sigla MPB, por mais que seja abrangente, se tornou historicamente associado a um conjunto de músicas vinculadas à indústria fonográfica e que se alinham a características estéticas associadas a parâmetros de qualidade e legitimidade na cena cultural do país. Assim, representa expressões reconhecidas e aceitas como nacionais, que se consolidaram a partir da mescla de dimensões tradicionais da cultura do país, parâmetros derivados da música erudita, expressões musicais da cultura popular e toda uma gama de manifestações musicais e influências vindas de outros países e suas culturas. Dessa forma, a MPB se caracteriza como um grande guarda-chuva com uma ampla diversidade de gêneros e estilos nacionais, mas que não agrupa, por exemplo, manifestações representativas de gêneros e estilos musicais de origem e consolidação mais regional (Ulhôa, 1999; Queiroz, Dantas, Marinho, 2024).

Sob esse prisma, em concordância com as definições de Ulhôa (1999), utilizadas e atualizadas mais recentemente por Queiroz, Dantas e Marinho (2024) para pensar o universo da formação em música popular, utilizarei, mais especificamente a partir do capítulo 4 desta

tese, o termo música brasileira popular (MBP), considerando que essa expressão representa melhor

[...] todo o universo de músicas populares produzidas no Brasil, considerando que o termo “música popular brasileira”, sintetizado pela sigla MPB, ganhou um sentido mais restrito, abrangendo um conjunto de músicas vinculadas a determinados padrões estéticos, sociais e culturais do cenário musical nacional (Ulhôa, 1999). (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024).

Assim, entendo que os pilares educativo-musicais de um curso de saxofone popular que vise formar profissionais para a inserção na cena musical contemporânea do país serão mais bem construídos a partir da perspectiva alargada de música da MBP. Perspectiva essa que não se restringe aos gêneros, estilos e repertórios consolidados da MPB, como tem sido característico dos cursos de música que oferecem saxofone popular no país, conforme evidencia a análise realizada no capítulo 4 (próximo capítulo) desta tese.

## **Música popular e os mundos do trabalho**

Outro pilar teórico importante para as análises desta tese, bastante associado às dimensões de formação no universo da música popular e, por consequência, no contexto do saxofone popular, é a perspectiva atual acerca dos mundos do trabalho em música e suas relações com os processos formativos na contemporaneidade.

Como músico profissional, atuando em diferentes mundos do trabalho na cena da música popular desde a década de 1980, tenho ciência das muitas dificuldades, mas também das diversas possibilidades que caracterizam atuar profissionalmente nessa cena. Especialmente no âmbito da música popular no Brasil, há uma infinidade de possibilidades de atuação profissional, que demandam diferentes perfis de músicos e constituem, de certa forma, uma rede democrática de opções dentro do vasto panorama da música brasileira popular.

No entanto, como têm apontado pesquisas recentes sobre o tema (Costa; Souza, 2023; Guazina; Costa, 2024; Requião, 2020), há, historicamente, uma precarização do trabalho do músico, exigindo que os profissionais da área encontrem estratégias e caminhos que lhes permitam a construção de uma carreira sustentável. De acordo com o editorial da Revista *Orfeu*, em um dossiê dedicado ao tema “Musicistas como trabalhadores(as) e a música como trabalho no Brasil” (*Orfeu*, 2023):

Pensar a prática musical como atividade laboral pressupõe diversos desafios. A esfera musical, ou ao menos a sua fração vinculada ao ideal de uma arte “pura” ou “desinteressada”, erigiu-se na modernidade ocidental a partir de referências que não somente se diferenciam da lógica economicista, como frequentemente se posicionam como sua antítese. Ideais de liberdade de criação, fruição, contemplação, talento, individualidade e insubordinação – muito atrelados aos fazeres artísticos no mundo moderno – se contrapõem a alguns mais relevantes pilares a sustentar, objetiva e simbolicamente, a sociedade do trabalho no capitalismo, a exemplo da ascese, do esforço individual e da hierarquia.

Nessa conjuntura, pensar os mundos do trabalho como um aspecto transversal à prática da música popular é vital para a área nos dias de hoje. Além disso, esse é um aspecto relevante a ser considerado na construção de qualquer proposta pedagógica que vise à formação profissional do músico popular na contemporaneidade.

Nesta tese, entendemos “mundos do trabalho” como todos os tipos de atividades laborais possíveis em um determinado campo de atuação, que são construídas a partir das especificidades de cada profissão, em consonância com as demandas da cultura e da sociedade. Quanto mais um campo e os profissionais que atuam nele forem capazes de promover esses diálogos, mais vastas e articuladas com o mundo serão as atividades laborais relacionadas a ele.

Para pensar e compreender os mundos do trabalho na atualidade, é vital considerar uma característica intrínseca à realidade social contemporânea, qual seja: a forte presença dos processos de informalização, da financeirização e de profunda desproteção social — consequência da perda de direitos trabalhistas e sociais —, como destacam Abílio (2021) e Guazina e Costa (2024). Essa tendência dos mundos do trabalho implica, em concordância com as definições de Abílio (2021), arranjos produtivos que se relacionam e são mediados pelas novas tecnologias da informação e pelas configurações mais recentes geradas pela inteligência artificial e sua inserção no mundo atual. Esses aspectos, nas palavras do autor, têm gerado, principalmente:

[...] a crescente dificuldade em mapear e discernir quais são os custos do trabalho – e quem arca com eles; o que é e não é tempo de trabalho; o que é e não é trabalho pago e não pago; o que são meios de produção e instrumentos de trabalho e, de forma ainda mais complexa, qual o papel e participação do trabalho nas formas contemporâneas da acumulação capitalista. Nestas indistinções e nebulosidades, podemos, entretanto,

reconhecer meios bem-sucedidos de transferência de riscos e custos para os trabalhadores [...]. (Abílio, 2021, p. 936)

Para Antunes (2009), apesar de esse cenário ser precário em muitos aspectos, devido às características típicas do neoliberalismo, o trabalho, como fenômeno humano, se mantém como elemento central na vida contemporânea. Na mesma linha de pensamento, mas em uma publicação de 2012, o autor concebe o trabalho como uma práxis vital, responsável pela produção e reprodução da humanidade, considerando que é por meio do trabalho que se constroem, tanto na dimensão material quanto na simbólica, os bens necessários — materiais e imateriais — à existência e sobrevivência da sociedade.

Considerando o trabalho como algo central para a vida social, Antunes (2012) destaca duas dimensões que historicamente marcaram sua relação com a sociedade: uma, relacionada ao processo poético e criativo que caracteriza tal fenômeno; outra, constituída pela subordinação e alienação que marcam as relações de trabalho em diversas sociedades e momentos históricos, como na conjuntura vivida no mundo contemporâneo.

Para Guazina (2021, p. 3), o trabalho musical "toma forma em direta correlação com as configurações do mundo do trabalho e suas transformações". Isso implica que, conforme afirma Costa (2020, p. 80),

Ao abordar as particularidades do trabalho musical e alguns dos desafios que a ele se impõem, interessa especialmente (...) as relações entre o mundo econômico e o mundo da arte, quando postos a dialogar. Tal diálogo é exercido por meio da agência de indivíduos a transitarem entre ambos, sob influência de seus respectivos componentes estruturais, no intuito de fazerem da música uma arte de viver. Para tais sujeitos, tanto o capital artísticos (simbólico) quanto o econômico tornam-se bens de interesse e em disputa, devido ao diálogo ao qual se propõem na mediação entre os referidos campos.

Essas dimensões são vitais a serem consideradas, na atualidade, nos processos de formação do músico popular. Nessa perspectiva, Requião (2020) aponta para a necessidade explícita de que os profissionais da música popular desenvolvam um perfil flexível, capaz de lidar com as nuances, demandas e transformações da Cadeia Produtiva da Economia da Música (CPEM) na contemporaneidade.

Segundo a autora, a Economia da Cultura constitui um campo relevante, cuja crescente capacidade de geração de valor tem demonstrado sua importância como parte integrante da economia capitalista. Nas palavras de Requião:

Nesse contexto, vimos analisando o processo de desenvolvimento da Cadeia Produtiva da Economia da Música (CPEM), a horizontalização da indústria fonográfica e a consequente transformação no perfil do músico profissional, em particular o que atua no campo da música popular. Nesse ponto, observamos a necessidade de um perfil flexível ao músico, capaz de atender às diversas demandas da CPEM (Requião, 2010 apud Requião, 2020, p. 39-40).

Concordando com a autora, penso que a formação do saxofonista — e do músico popular em geral — precisa levar essa constatação em conta e estabelecer diálogos que aproximem o processo formativo da CPEM, haja vista a necessidade de compreender e lidar profissionalmente com as demandas que emergem desse universo. Certamente, o diálogo com os mundos do trabalho não significa estabelecer uma relação passiva com o “mercado” dominante. Significa, sim, construir, de forma contextualizada com o universo da música na sociedade, caminhos para a atuação musical que estejam vinculados aos objetivos e projetos de cada profissional, mas que, ao mesmo tempo, edifiquem pontes, aberturas e espaços diversos no âmago da cena artístico-cultural-social do século XXI. Esse é um dos aspectos incorporados à proposta pedagógica que emergiu da pesquisa realizada para este trabalho e que está apresentada e analisada no capítulo 5 desta tese.

Assim, me acosto às palavras e às perspectivas de Queiroz (2023, p. 224), tendo a convicção de que:

[...] currículos criativos e inovadores demandam que a gente olhe para o mundo real, para as demandas da sociedade, para os campos de trabalho existentes, para os lugares em que a música circula e para os conhecimentos, saberes e atitudes que o currículo, de forma articulada com a vida, pode desenvolver para potencializar a inserção da(o) estudante nesse universo. Não é mais possível olhar somente para dentro das instituições coloniais e para as definições feitas no passado, pelos colonizadores, para outras sociedades e tempos.

Buscar um perfil mais alargado e flexível na formação do músico é algo que não pode mais ser adiado. Também é importante mencionar que a busca por maior diversidade nos currículos, de certa maneira, aos poucos, já está acontecendo. No entanto, é preciso intensificar esse processo — mesmo com a consciência de que não se trata de algo simples —, pois perspectivas como essa vão de encontro, muitas vezes, às estruturas curriculares e

pedagógicas dominantes, contrapõem-se a pensamentos mais conservadores sobre a música e sua inserção na sociedade, e exigem que as instituições e os profissionais formadores saiam de sua zona de conforto, construída ao longo de uma história de repetições, manutenções e hegemonias no campo da música, como discutido na primeira parte deste capítulo.

### **Perspectivas para a formação em música popular na contemporaneidade e concepções para a formação do instrumentista nesse contexto**

Alinhada à perspectiva de que a educação musical, como prática cultural, acontece em vários espaços – sejam eles formalizados ou não – e por meio de processos e situações de ensino e aprendizagem vinculados à dinâmica de cada cultura, a formação em música popular tem sido pensada e estudada a partir das nuances e da diversidade da música popular em diferentes contextos do mundo. Nesse sentido, Lucy Green, refletindo sobre a formação de músicos atuantes na cena da música pop inglesa, a partir de suas pesquisas nos anos de 1990, questiona: “como os músicos populares aprendem?”.

Apesar de a autora apresentar algumas conclusões sobre tal pergunta, fica explícito que sua resposta refere-se, de fato, a como os músicos ingleses do universo estudado por ela aprendem. Isso evidencia que, dada a complexidade da música popular – como já discutido anteriormente nesta tese – e as singularidades de cada contexto, as respostas que daremos para essa questão, em cada lugar do Brasil, serão diferentes da resposta dada tanto por Green (2002) quanto por outros estudiosos do tema no cenário internacional.

No Brasil, há uma literatura crescente que discute a inserção da música popular nos espaços formais, refletindo que a práxis pedagógico-musical para a formação nesse universo necessita de parâmetros contextualizados com as nuances desses fenômenos (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024). Isso implica, muitas vezes, trazer para os processos formais de ensino construções que cotidianamente ocorrem nas práticas informais e não formais de formação do músico popular (Couto, 2008).

Como concebe Couto, no universo da música popular, os processos de aprendizagem:

englobam aspectos como a escolha do repertório – diretamente ligada a músicas de que muito se conhece e das quais se tenha grande afetividade –, e as práticas aurais<sup>1</sup> como o copiar “de ouvido” músicas de gravações. Também há o fato de a aprendizagem acontecer em grupos, de maneira consciente ou inconsciente, através da interação com parentes, colegas e outros músicos que atuam sem a função formal de um professor. Também,

como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre compor, tocar e ouvir com grande ênfase na criatividade. (Couto, 2008, p. 92).

Essa perspectiva evidencia que a formação em música popular precisa, além de incluir os repertórios e os demais conhecimentos e saberes desse universo, conceber e implementar metodologias de ensino e práxis artísticas conectadas com a diversidade e a amplitude da música popular na sociedade. Essa é uma constatação, por exemplo, de Queiroz, Dantas e Marinho (2024), refletindo sobre os cursos de música popular na educação superior.

Nas palavras dos autores:

Os cursos de música popular têm sim que mudar e ampliar o perfil, os objetivos e os conhecimentos e saberes que têm dominado a educação superior, mas eles precisam também, para se conectar com a diversidade e a riqueza dessa música, transformar as formas de organizar o currículo e de trabalhar a formação musical a partir de perspectivas decoloniais (p. 78).

Todas essas perspectivas acerca da formação em música popular precisam transversalizar as abordagens para o ensino de instrumento nesse contexto. Nesse sentido, é mister entender que a prática de ensino de instrumento, nesse cenário, demanda uma inserção e um conhecimento abrangentes desse fenômeno. Assim, as dimensões técnicas do instrumento, os processos interpretativos e as demais nuances que caracterizam a práxis de formação do instrumentista no contexto da música popular são singularizadas pelas características culturais, sonoras, artísticas e sociais.

Como foi possível identificar na literatura específica sobre o ensino de instrumento — e, sobretudo, na literatura específica sobre o ensino do saxofone —, a reflexão sobre as nuances da formação do instrumentista no contexto da música popular ainda carece de profundidade e, portanto, de pesquisas sólidas e proposições fundamentadas sobre o tema. É sob esse prisma que este trabalho concebe a formação do saxofonista popular na educação superior, como analisado e proposto nas partes seguintes desta tese.

Assim, a partir da visão alargada de formação em música discutida na parte inicial deste capítulo; com base nas perspectivas da música popular na contemporaneidade, considerando principalmente a pluralidade e diversidade que caracterizam a música brasileira popular, conforme analisado anteriormente; e tendo como suporte as nuances que implicam a formação do músico popular e sua inserção nos mundos do trabalho na vida atual, como

analisado nesta parte da tese, construí os pilares teóricos deste trabalho. Pilares estes que subsidiaram as análises e proposições que apresento a seguir, nos capítulos 4 e 5, respectivamente.

## **Capítulo 4**

### **Os cursos de música popular na educação superior em música do Brasil e a formação do saxofonista neste contexto**

Considerando que a criação dos primeiros cursos de música na educação superior brasileira data da década de 1930, ganhando mais ênfase a partir das décadas de 1960 e 1970 (Queiroz, 2020), é possível afirmar que a inserção de cursos de música popular nesse nível de ensino é recente e, se comparada quantitativamente aos cursos com ênfase no universo da música erudita, ainda é demasiadamente embrionária (Queiroz, 2017; 2020; 2023). Conforme evidenciam diversas publicações com ênfase nessa realidade, o primeiro curso de música popular criado em uma universidade pública no país foi o Bacharelado em Música Popular da UNICAMP, em 1989 (Penna; Sobreira, 2020; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024; Torres et al., 2017).

Mesmo sendo uma iniciativa importante para o cenário brasileiro, a criação desse curso acabou sendo, por um longo período, uma iniciativa isolada, que não impactou expressivamente a criação de outros cursos dessa natureza no país. Essa constatação pode ser comprovada pelo fato de que somente em 1998, portanto nove anos depois, foi criado o Bacharelado em Música Popular Brasileira da UNIRIO (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024).

É somente a partir dos anos 2000 que há uma expansão mais ampla desse movimento, com a criação de cursos de música popular em mais dez instituições públicas do país, em função, principalmente, do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que possibilitou a contratação de um conjunto de professores com formação e atuação na cena da música popular. É nessa conjuntura que são criados cursos de graduação com essa ênfase na UNESPAR, UFBA, UFMG, IFPE (Belo Jardim), UFRGS, UFPEL, FAMES, UFRN, UFRB e UFG (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024).

Esse processo continua em expansão, com destaque para a criação de novos cursos de música popular a partir de 2020 na UEMG e na UFPB, além das proposições e iniciativas que visam à abertura de novos cursos em diversas outras universidades públicas do país. Há também um interesse crescente de instituições privadas na abertura de cursos de música popular; todavia, como são instituições com outros perfis e interesses muito distintos dos que

caracterizam a educação superior em instituições públicas do país, não me atenho a essa realidade neste trabalho.

As pesquisas que têm analisado esse contexto evidenciam dois avanços principais que emergem da inserção de cursos de música popular na educação superior do país (Dantas, 2024; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024; Queiroz; 2020; 2023), quais sejam:

1. Os cursos de música popular trouxeram uma ampliação dos conhecimentos e saberes trabalhados e, como consequência, possibilitaram uma diversificação do público-alvo da educação superior em música;
2. Esses cursos também vêm contribuindo para a construção de um diálogo mais efetivo entre a formação em música e os campos de trabalho emergentes na atualidade.

Os dados e informações coletados/produzidos pela pesquisa que dá suporte a esta tese corroboram essas análises e constatações. Todavia, sem minimizar os avanços importantes já alcançados, é mister destacar também um problema ainda a ser transposto nessa realidade, considerando que os cursos de música popular continuam, em muitos aspectos, reproduzindo a hegemonia dos modelos disciplinares e se limitando a formatos normativos e lineares dos currículos dos cursos de música, construídos dentro dos moldes da música erudita do passado. Esse fato tem feito com que, conforme destaca Queiroz, “mesmo quando mudamos as músicas [no caso dos cursos analisados, incluindo a música popular, historicamente excluída do modelo dominante de ensino de música no Brasil], mantemos a ‘fôrma’ do ensino colonial” (Queiroz, 2017, p. 154). Essa perspectiva é reforçada por Queiroz, Dantas e Marinho (2024, p. 57) e Queiroz (2017, p. 154), ao destacarem que a entrada da música popular nas instituições colocou nas universidades “uma música nova em uma velha fôrma”.

Direcionando nossas análises para o contexto específico desta pesquisa — a formação do saxofonista popular na educação superior do Brasil —, encontramos uma realidade muito similar a esse panorama geral sintetizado anteriormente, com algumas nuances que são características do universo do saxofone e sua inserção no contexto contemporâneo da música popular no Brasil e em outros países do mundo. Como já mencionado na introdução deste trabalho, no universo dos doze cursos de graduação em música popular vigentes nas instituições públicas brasileiras, somente quatro ofertam o saxofone popular como uma habilitação/ênfase específica: UNICAMP, UFG, UFBA e UFRN. A UFPB oferece o instrumento

saxofone popular desde 2012, mas não como uma habilitação específica dentro de um curso de música. A criação de um curso com essa característica na instituição mencionada ocorreu somente em 2024, por isso não foi considerada no processo de realização desta pesquisa.

A partir dos projetos pedagógicos dos cursos das instituições, dos programas e planos de curso do instrumento saxofone popular e dos depoimentos dos quatro professores atuantes nessas universidades, podemos sintetizar que a formação em saxofone popular, nesse universo, tem como base, principalmente, as características listadas a seguir:

- No que se refere aos objetivos do ensino de instrumento e ao perfil de formação do egresso de saxofone popular, os cursos têm duas dimensões principais: a primeira, que dialoga com as perspectivas mais amplas da educação superior, entendendo que o saxofonista precisa ser formado dentro de uma concepção de educação ampla e vinculada às demandas e aos desafios do mundo atual; a segunda foca nas dimensões técnico-musicais, com ênfase na prática do instrumento e no conhecimento necessário para atuar profissionalmente como saxofonista;
- No que tange aos conhecimentos e saberes trabalhados, há um domínio, nos cursos vigentes, do jazz e da bossa nova como os dois principais gêneros relacionados ao universo do saxofone popular. Todavia, mesmo que com menos recorrência, os planos de curso dos instrumentos e os depoimentos dos professores também mencionam outros gêneros da música instrumental brasileira, o que inclui samba, choro, frevo, entre outros. Nesse contexto, segundo destacaram os professores pesquisados, é comum trabalhar as questões técnicas do instrumento a partir das demandas, especificidades e características do repertório contemplado;
- Na dimensão metodológica, como já mencionado acerca dos cursos de música popular em geral, o ensino do saxofone se adéqua ao currículo disciplinar padrão dos cursos, sendo realizado em disciplinas de instrumento e práticas coletivas de performance. Assim, mantém a característica de ser uma prática com pouco diálogo com as demais “disciplinas” e é estruturado de maneira normativa, prescritiva e sequencial, como são os currículos, em geral, dos cursos de música (Queiroz, 2023).

Muitos aspectos que problematizam essas características são apresentados pelos quatro professores do instrumento nas universidades pesquisadas, demonstrando que eles, em diversas dimensões, questionam as questões e tendências dominantes que têm marcado

os cursos de música no país, bem como demonstram vontade, ideias e alternativas para implementar mudanças que consideram importantes para o fortalecimento do ensino de instrumento nesse contexto. Vou detalhar essas constatações a partir da análise mais pormenorizada que apresento a seguir.

## **Os cursos de formação do saxofonista em música popular**

As análises realizadas nesta parte do trabalho, contemplando as instituições selecionadas para a pesquisa, estão estruturadas em quatro eixos centrais: perfil dos cursos, objetivos da formação, conhecimentos e saberes trabalhados e a metodologia que está na base da estrutura curricular. A análise em separado de cada um desses eixos possibilita uma apresentação didática de suas características, sem prejuízo de, ao final das informações apresentadas, refletir sobre a dimensão geral que os integra nas dimensões formativas que caracterizam a proposta pedagógica de cada curso.

### **Perfil dos cursos**

Todos os cursos apresentam, em linhas gerais, como perfil central, vinculação ao cenário da performance em música popular, com maior ou menor ênfase na música brasileira. Essa definição mais geral impacta diretamente as propostas dos instrumentos específicos. No caso do saxofone, as especificações dos cursos demonstram uma preocupação de que o egresso possa dominar os repertórios consolidados da música brasileira e os aspectos técnicos vitais para a performance no instrumento.

De acordo com as informações dos documentos curriculares pesquisados, para além da formação específica no instrumento, os cursos também destacam que buscam promover um diálogo dos seus estudantes com perspectivas mais atuais, com as constantes mudanças socioculturais que ocorrem na nossa sociedade, e uma formação ética do sujeito para se inserir nesse contexto. É importante destacar que uma formação em música com esse foco implicaria, como destaca Wayne Bowman (2007), trabalhar uma educação musical comprometida com a sociedade e com os muitos dilemas que a afligem na atualidade.

Essa é uma perspectiva que está evidente, por exemplo, no curso de Bacharelado da UFBA, como menciona o PPC:

O(a) egresso(a) do Bacharelado em Música Popular é um sujeito capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido e adaptar-se às exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e, especificamente, no campo da música. Além disso, deve estar qualificado para compreender a diversidade de abordagens possíveis do universo da música popular, tanto do ponto de vista teórico como do prático, além de saber refletir criticamente acerca da música, suas práticas e contextos. Essa formação permitirá ao/à egresso(a) um olhar multidimensional sobre a música popular em seus aspectos artísticos, históricos e sociais, desenvolvendo uma capacidade de reflexão sobre o papel do músico popular na sociedade contemporânea (UFBA, 2017).

Essa é uma perspectiva de formação bastante alinhada às ideias e aos ideais da educação musical que dá suporte às análises desta tese, conforme discutido no capítulo 3. Ainda de forma alinhada às proposições de uma educação musical na e para a diversidade, o PPC da UFG evidencia:

Este curso aborda o diálogo entre a música oral e a música escrita, do conhecimento popular e do conhecimento científico, da propagação musical por meios de partitura e da produção e divulgação pelas mídias. Trata-se de um campo artístico contemporâneo, e este curso visa preparar os discentes de forma atualizada para intervir criativamente na produção artística e no mercado. Neste 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 disso, 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).

Esses dois exemplos retratam uma busca transversal às propostas pedagógicas das quatro universidades pesquisadas e evidenciam, em consonância com as bases teóricas desta tese, um panorama positivo na proposição dos cursos: o de buscar ofertar uma formação mais abrangente de seus egressos, procurando contemplar não só conhecimentos e saberes específicos e técnicos da formação do músico instrumentista, mas também dimensões mais amplas, interdisciplinares, sociais e humanas, que dialogam com a realidade que vivemos hoje e que possibilitam ao estudante uma atuação profissional mais ampla – uma formação que os prepare para enfrentar as mudanças ocorridas na área musical.

Nesse sentido, identificamos uma importante busca nos cursos de música, que se assemelha aos debates que têm marcado o século XXI e que reivindicam uma revisão

aprofundada das práticas de formação musical historicamente consolidadas nas instituições de ensino. Como destaca Robin Moore (2017, p. 2):

Existe um consenso crescente de que a formação de músicos e educadores musicais nas universidades e conservatórios requer uma revisão fundamental. Tais preocupações têm sido expressas por organizações musicais nacionais e internacionais, incluindo sociedades acadêmicas, administradores, professores universitários, patrocinadores privados, e dos próprios alunos. Muitos projetos inovadores foram desenvolvidos em resposta a tais preocupações, normalmente de forma isolada”<sup>1</sup>.

O autor destaca ainda que, mesmo havendo certo consenso acerca da necessidade de promover uma revisão mais abrangente na formação musical, nas palavras de Moore, nas instituições a maioria das mudanças ainda é embrionária. Para o autor: “ainda se mantém o modelo dominante de educação baseada na performance, e discussões sobre como a pedagogia deveria ser no futuro estão apenas começando a ter uma atenção mais ampla”<sup>2</sup>.

É significativo identificar que, se, por um lado, mudanças efetivas nas estruturas curriculares e no funcionamento dos cursos ainda precisam de atenção e transformações expressivas, por outro, as concepções mais alargadas de formação em música e as problematizações que emergem desse universo estão começando a ganhar mais projeção, pelo menos no perfil dos cursos e nas bases teóricas que os fundamentam. Essa é a constatação que emergiu das análises dos projetos pedagógicos das instituições. Estariam essas perspectivas contempladas nos demais aspectos dos cursos, para além das bases teóricas e do perfil apresentado nos PPCs? E como elas se articulam às proposições para o ensino do saxofone popular? Realizarei essas análises nos demais tópicos deste capítulo.

## **Objetivos**

Os objetivos dos cursos, assim como o perfil, também tendem a trazer perspectivas sobre uma formação mais ampla, com ênfase na diversidade de formas de criação e expressão

<sup>1</sup> "A growing consensus exists that the training of musicians and music educators in universities and conservatories requires fundamental revision. Such concerns are being voiced from national and international music organizations including scholarly societies, from administrators, faculty, private donors, and from students themselves".

<sup>2</sup> "The dominant model of performance- oriented education is still adhered to, and discussions about what pedagogy should look like in the future are only beginning to attract widespread attention".

musical no século XXI. Essa perspectiva está bem retratada, por exemplo, no PPC da UFG, ao destacar que:

O Curso de Bacharelado em Música Popular com as habilitações em produção musical, instrumento musical e canto, é centrado nas **diversas formas de criação, interpretação e produção com ênfase na música popular urbana**. A sua implementação também irá complementar às demais formações em música oferecidas pela EMAC. 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, grifos meus).

Também dentro de um panorama geral, as propostas pedagógicas dos PPCs dialogam com perspectivas amplas da educação musical na contemporaneidade, enfatizando aspectos como a formação ética, crítica e humana do egresso, bem como sua vinculação a práxis que promovam a justiça social. Sob essa perspectiva, o PPC da UFBA destaca que:

O Bacharelado em Música Popular é um curso de graduação plena que visa promover a **formação artística, com base humanista, desenvolver o senso crítico, a participação social e a cidadania, além de fomentar a construção de conhecimentos, habilidades e competências para a autonomia e inserção plural na vida social e no mundo do trabalho**. Ao mesmo tempo, o curso busca possibilitar a interação dos sujeitos com diversos referenciais e experiências, ampliando as oportunidades criativas, expressivas e profissionais (UFBA, 2017, grifos meus).

Além disso, os cursos têm demonstrado, em seus PPCs, entre outros aspectos, uma preocupação em formar o estudante de maneira contextualizada com as demandas da sociedade atual e com as realidades particulares de cada localidade. Essas perspectivas estão explícitas, por exemplo, no PPC da UFRN. Segundo o documento:

Considerando o **contexto regional e o contexto mais amplo** da área de Música e, ao mesmo tempo, as Leis e Diretrizes Nacionais da Educação Superior, o Curso de Bacharelado em Música pretende formar músicos de excelência, atualizados, coerentes e em consonância com o **contexto social e cultural atual dinâmico e em constante transformação**. Pretende formar músicos capazes de integrar a teoria e a prática dos saberes musicais, capazes de dinamizar a cultura musical local, regional e nacional por meio da

realização de atividades musicais, artísticas e acadêmicas (UFRN, 2022, grifos meus).

Essa ênfase nas dimensões local, regional e nacional retrata uma perspectiva de formação diversa, já que lidar com essas diferentes cenas musicais implica incorporar tanto repertórios e práxis musicais mais consolidados no país quanto dialogar com manifestações características de cada contexto em que as universidades se inserem.

As análises do perfil e dos objetivos dos cursos de música popular, especificamente a partir dos documentos curriculares que os orientam, revelaram aspectos importantes e conexões com visões atuais sobre a formação em música. É possível afirmar, pelas informações apresentadas até aqui, que a descrição dos perfis e objetivos desses cursos se alinha a buscas importantes para a formação musical na atualidade, como as defendidas, entre outros autores, por Campbell, Myers e Sarath, que afirmam:

Quando a criatividade é reconhecida como central para o espectro geral do estudo musical, o modelo se expande consideravelmente e ganha uma base para uma unificação sem precedentes em todas as facetas do estudo musical. Improvisação e composição envolvem aspectos de performance, teoria, habilidades auditivas, ritmo, engajamento corporificado e investigação histórica, cultural e estética. Essa interação sinérgica pode ser aproveitada em novos modelos curriculares e integrada de maneiras que dão origem a uma série de outros resultados e áreas de estudo importantes. Esses resultados podem incluir capacidades aprimoradas de pensamento crítico, autossuficiência, vínculos com a música comunitária, empreendedorismo e uma compreensão da relação da música com questões mais amplas.<sup>3</sup> (2016, p. 12).

Estariam essas perspectivas realmente chegando às práxis formativas dos cursos de música na atualidade ou, apesar de estarem explicitadas nos documentos pedagógicos dos cursos, têm tido pouco impacto na ação pedagógica efetiva? A literatura especializada em estudos dessa natureza tem respondido que, em termos gerais, trata-se da segunda opção (Pereira, 2014; 2020; Queiroz, 2017; 2020; 2023; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024). No

---

<sup>3</sup> “When creativity is recognized as core to the overall spectrum of music study, the model is considerably expanded and gains a basis for unprecedented unification across every facet of musical study. Improvisation and composition contain aspects of performance, theory, aural skills, rhythm, embodied engagement, and historical, cultural, and aesthetic inquiry. The synergistic interplay can be harnessed in new curricular models and integrated in ways that give rise to a host of other important outcomes and areas of study. These outcomes might include heightened capacities for critical thinking, self-sufficiency, community music linkages, entrepreneurship, and an understanding of the relationship of music to broader issues.”

entanto, interessa a este trabalho ir além dessas constatações gerais para compreender como essa relação se estabelece nas práticas de formação do saxofonista.

Adentrando nesse universo de análise, uma primeira constatação mostra que, se por um lado, na dimensão geral, identifica-se essa perspectiva de uma formação mais ampla, por outro, os objetivos dos componentes curriculares específicos de instrumento atribuem maior ênfase ao desenvolvimento técnico-interpretativo do estudante. Essa tendência emergiu da análise dos programas das disciplinas de “Saxofone Popular” de duas das instituições pesquisadas. Os exemplos, retirados desses programas, ilustram essa predominância:

Saxofone popular IV: Desenvolver a técnica instrumental, repertório e recursos interpretativos básicos. Saxofone popular VI: Desenvolver a técnica instrumental e técnicas interpretativas, linguagem, vocabulário para improvisação e repertório. Saxofone popular VIII: Consolidar a técnica no instrumento, técnicas interpretativas, vocabulário para improvisação e repertório” (UFRN, 2022).

Instrumento III: Aprofundamento no estudo dos fundamentos técnicos e interpretativos do saxofone (UFBA, 2016).

Essa especificação nos leva a refletir que, pelo que está exposto nas definições para o ensino de instrumento, apesar de os cursos visarem a uma formação mais ampla – contextualizada com as questões da sociedade do século XXI, com os mundos do trabalho atuais, entre outros aspectos dessa natureza –, não competiria ao ensino de instrumento dar ênfase a esses aspectos. Nesse sentido, é importante mencionar que, de certa forma, os objetivos propostos nos programas de curso mostram-se limitados em relação aos objetivos propostos no PPC, corroborando as conclusões mais gerais da literatura citada anteriormente.

Apesar de ter constatado, por meio dos programas de curso, essa tendência “mais limitada” em seus objetivos, considero importante destacar que os professores entrevistados demonstram uma preocupação e uma busca em oferecer ao estudante uma formação mais atualizada, coerente e em consonância com o contexto social e cultural contemporâneo, portanto, uma perspectiva educativa mais alinhada às dimensões da educação musical que orientam este trabalho.

Para ilustrar essa tendência, destaco, como exemplo, a fala do professor Anderson, da UFRN. Conforme suas palavras:

Então assim, eu estimulo muito, eu faço atividade de turma, eu reúno [o grupo]... a gente tem um evento ocasional, eu digo ocasional porque ele é demandado pela turma, a gente chama de saxterapia. Sax terapia é justamente, alguém fala, professor estamos precisando de um saxterapia, está todo mundo aperreado, agoniado com alguma coisa, tal, então boto no grupo, olha gente, sexta feira tem saxterapia, quem confirma? Aí quando tem um público bom, uma galera boa, é basicamente se sentar e... sobre o que vocês querem falar? E aí a gente começa: Aí um há por que, do trabalho, a dificuldade do emprego e tal, não sei o quê, não estou entendendo a explicação do professor tal, me explica.... Então o assunto surge da demanda deles, né? E tem sido muito interessante porque, pintam assuntos..... e une a turma né?". (Anderson, 2023)

Diferentemente da ideia mais técnica explicitada nos planos de ensino do instrumento, o depoimento do professor demonstra seu entendimento de que é preciso trabalhar elementos mais amplos da vida do estudante, vinculados aos seus problemas e demandas, os quais transcendem os conteúdos técnicos e estético-sonoros. Essa perspectiva se aproxima das ideias de uma educação humana, ética e contextualizada com as nuances da sociedade do século XXI, conforme defendem autores como Queiroz (2015) e Bowman (2007), entre outros estudiosos do tema. Entendo que as iniciativas de Anderson – como a atividade por ele relatada –, assim como as propostas dos demais profissionais que colaboraram com esta pesquisa, e que serão analisadas ao longo deste capítulo, estão conectadas com as proposições de Queiroz (2023, p. 2000), de 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. É também vital pensar em um diálogo mais aberto, direto e abrangente com os muitos perfis de estudantes e de egressos(os) que os nossos cursos podem contemplar ao alargarmos o campo conceitual que tem limitado o que entendemos por música, arte, cultura e sociedade.

Essa é uma busca que ainda encontra obstáculos nas instituições de ensino, conforme têm demonstrado as pesquisas mencionadas ao longo desta tese. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo diante da disposição e do interesse em incorporar mudanças fundamentais para os dias atuais, as práticas docentes construídas a partir dos pilares amplos da música popular — e contextualizadas com a inserção de cada instrumento nesse universo — ainda enfrentam desafios significativos por parte dos(as) docentes que atuam nesse

cenário, e me incluo nessa análise. Trata-se de um contexto marcado por uma longa história de colonialidades (Queiroz, 2017, 2020, 2023) e por modelos de ensino amplamente consolidados (metodologias, materiais didáticos, processos avaliativos, entre outros), os quais sustentaram nossas próprias formações e, por isso, estão cristalizados em nossas formas de pensar o ensino e a formação instrumental.

Se no perfil e nos objetivos dos projetos pedagógicos analisados até aqui foi possível perceber poucos detalhes sobre as especificidades do ensino de saxofone popular, o tópico a seguir – especialmente a partir das entrevistas com os(as) professores(as) que atuam nesse contexto – revelará com mais nitidez aspectos identitários do ensino de saxofone popular nos cursos de música no Brasil.

### **Conhecimentos e saberes**

Apesar de ser possível identificar uma preocupação com a diversidade musical na formação do saxofonista, a pesquisa demonstrou que o repertório trabalhado nesses cursos é, em sua maioria, voltado para o jazz e para os gêneros consolidados na cena da música popular brasileira (MPB), nos termos discutidos no capítulo anterior. Nesse contexto, a bossa nova é o gênero nacional de maior destaque no processo formativo do saxofonista, contemplando também, em menor escala, expressões importantes da música instrumental brasileira, como o frevo, o choro e o samba. Esse universo de gêneros e estilos musicais serve de base para a aplicação dos demais conhecimentos e saberes que caracterizam os cursos.

Como já mencionado anteriormente, nos objetivos específicos dos componentes curriculares de saxofone popular, há uma forte ênfase em conhecimentos e saberes relacionados às dimensões técnicas do instrumento e em aspectos teórico-gramaticais fundamentais para a interpretação em música popular (harmonia, percepção, arranjo).

Um aspecto que difere da tendência dominante no ensino de instrumento com ênfase maior no universo da música erudita é o papel da partitura. Na tradição musical europeia ocidental, a partitura frequentemente assume uma função central e normativa como referência para o trabalho com repertório e com os conhecimentos interpretativos da execução instrumental. No caso do saxofone popular, entretanto – de acordo com os professores entrevistados – os aspectos técnicos são trabalhados a partir de outras referências e suportes. Tais referências incluem a partitura, mas vão além dela, combinando procedimentos diversos (tirar músicas de ouvido, realizar transcrições, leitura de cifras etc.).

com o intuito de construir um espectro mais abrangente de conhecimentos e saberes relacionados à harmonia, acordes, escalas, arpejos e suas aplicações nos repertórios contemplados. Essa perspectiva foi fortemente enfatizada nas entrevistas com os professores.

O professor Celso (2023), da UNICAMP, destaca que, para ele, a combinação entre a técnica do instrumento e o conhecimento de harmonia constitui um dos pilares fundamentais da formação do saxofonista popular. Essa combinação deveria, segundo o professor, ser trabalhada de forma articulada ao longo do processo formativo, como evidenciam suas palavras:

Eu sempre priorizei muito a técnica, né? E é uma coisa assim, eu estou planejando lançar um método meu faz tempo, está aí praticamente cem por cento pronto, mas eu sou devagar para lançar as coisas, né? Mas assim, o que acontece, eu imaginei um método que você vai aprendendo a técnica e já aprendendo a harmonia junto, né? Então, a grande prioridade para mim [...] [é] deixar o aluno que sai da universidade, sabendo harmonia e sabendo técnica de instrumento, e com isso ele se vira em qualquer situação, entendeu? Pelo menos eu penso assim.

Nessa mesma direção, reiterando a importância de associar a técnica instrumental aos conhecimentos característicos da prática do saxofone popular no contexto musical contemporâneo, o professor Anderson (UFRN) ressalta que:

o aluno do curso de saxofone popular tem que ter um bom nível técnico no instrumento, ele tem que saber todas as escalas possíveis, conhecer todas as tonalidades e conhecer os acordes possíveis dentro de uma tonalidade. Também ter conhecimento do repertório básico do saxofone popular decorado, melodia e harmonia, e fazer transcrições de solos e melodias (Anderson, 2023).

Johnson Machado (2024) enfatiza a importância da sonoridade e dos procedimentos técnicos como elementos fundamentais para a formação do instrumentista, destacando, em especial, a sonoridade. Além disso, ressalta a relevância de aspectos como a improvisação. Assim, relata sua visão:

Bom, eu tento trabalhar, sempre falo para as pessoas, o cartão de visitas do músico é a sonoridade, então eu prezo muito a qualidade sonora, isso envolve tanto o conhecimento do músico, técnico, a parte de conhecimento de emitir o som, aquele som né, que possa agradar a todo mundo, não só a si próprio, também como equipamentos e exercícios que possam promover a sonoridade. Eu enfatizo muito a questão da sonoridade. Por outro lado, também, como eu fiz muito curso técnico no instrumento, principalmente

aplicando técnicas da clarineta no saxofone, eu visei essa questão técnica de apurar o melhor possível a execução no instrumento, então eu prezo esses dois lados, e aí uma terceira parte é voltado para, no caso a música popular, a improvisação, ou a feição, digamos assim, o popular no instrumento.

O professor menciona, ainda, que trabalha com os alunos alguns métodos tradicionais no ensino do saxofone. Assim, segundo ele, faz uma mescla de métodos do saxofone erudito e do saxofone popular. No que tange ao saxofone popular, os métodos trabalhados são mais voltados para o jazz. Vale mencionar que essa é uma prática comum a todos os professores entrevistados.

O professor Rowney Scott (2024) também considera vitais os estudos de sonoridade, levando em conta os diferentes níveis dos alunos. Considerando que sempre há uma diferença técnica entre os estudantes que ingressam no curso, ele diz: “De cara eu dou uma olhada na sonoridade, então, assim, tem uma série de estudos de sonoridades básicos que eu passo. Mesmo os [alunos] avançados, às vezes, estão com o som precisando de uma trabalhada”. Como os demais professores, a parte de estudos com os métodos, seja erudito ou popular, é, para Rowney, um conhecimento importante para o curso. Também fica evidente, em sua fala, a preocupação com o tipo de repertório que o aluno quer trabalhar, conforme seu depoimento:

No pessoal do sax popular, eu tento entender mais ou menos qual é a linha que eles gostam, mas sempre tentando abrir um pouquinho para o outro lugar, sabe? Porque às vezes chega com um som pop, é... às vezes com influência da igreja, aí eu tento trazer aqui para um Moacir Santos, trazer para um Hermeto, Egberto Gismonti, abrir a cabeça da galera, quando eu vejo que não tem o acesso a certos tipos de repertório, eu tento abrir para esse repertório”. Apesar da preocupação, do cuidado do professor com o repertório, ele enfatiza que a base está nas escalas, arpejos, mecanismos, sonoridade, porém junto aos estudos das escalas maiores e menores, ele já relaciona as escalas com a cifra, “porque isso já vai ajudar ali na frente, eles querem improvisar, sempre, noventa por cento quer improvisar. (Rowney Scott, 2024).

Para esse trabalho específico, o professor utiliza uma apostila que ele desenvolveu com os acordes mais utilizados na música popular, juntamente com as escalas principais para esses acordes. Em sua fala, o professor enfatiza que esses conhecimentos, fundamentais para a improvisação no saxofone, são muito importantes para a formação do saxofonista, pois, segundo ele:

Eu sei que no popular, eles vão precisar de improvisar, sabe? Raramente alguém não é chamado para improvisar em alguma coisa, então eu falo: olha velho, esse repertório mais técnico aqui, toca esse Moacir Santos assim, essa música de Hermeto é mais difícil, esse choro que é mais difícil, mas, vai começar a conhecer cifra desde já e as escalas para cifra, porque é isso. E aí a sonoridade, né? Eu acho que assim, as vezes vem com um som já meio viciado daquele som pop, aí vai tocar uma bossa nova, vai tocar um choro, me vem com aquele som, eu falo: "aí não dá, aí não dá, porque é o mesmo que você tocar uma música clássica com outro tipo de som, né? Não vai combinar, né?" Então assim, eu acho que esse é o trabalho principal, é fazer com que eles entendam de que a linguagem tem que combinar com o repertório, para cada música, entendeu? Criar sua personalidade de som, beleza, mas saber variar o vibrato de rápido para... saber controlar um pouquinho o impacto, saber tocar suavemente uma bossa nova, sabe? Então assim, o meu foco no popular é esse, abrir a cabeça deles com o repertório, ter um bom som, afinado, dominar um pouco de vibrato porque às vezes vem uma coisa meio pronta, também que não muda, o mesmo tipo de vibrato, e introduzir esse conhecimento de harmonia e improvisação.

De acordo com as especificações que pude obter a partir das entrevistas e dos planos de curso dos professores, posso sintetizar os conhecimentos e saberes trabalhados por cada um deles da seguinte forma:

- O professor Celso (UNICAMP) foca em pelo menos cinco abordagens diferentes, quais sejam:
  1. estudo técnico — sonoridade, flexibilidade, embocadura, afinação e dinâmica;
  2. estudo de escalas, com diversas possibilidades e aplicações desses recursos;
  3. estudo de acordes, explorando todo o seu universo de possibilidades;
  4. leitura de estudos para saxofone com passagens difíceis, estudos de linguagens por meio de métodos como os de Bob Mintzer, duetos de saxofones e afins;
  5. transcrições de solos.
- O professor Anderson (UFRN) divide o curso de saxofone em duas partes: nos dois primeiros anos, prioriza a técnica e o estudo do repertório básico do saxofone. No primeiro ano, trabalha o conhecimento de escalas e arpejos dentro de uma tonalidade. Para alcançar esse objetivo, utiliza um material didático que ele próprio desenvolveu, pois, segundo seu depoimento, não encontrou na literatura nenhum método que contemplasse esses estudos de forma integrada. No segundo ano, a ênfase continua

sendo a técnica, mas os estudos são feitos por meio de métodos tradicionais para o saxofone – tanto do universo popular quanto do erudito. Na segunda metade do curso, ou seja, nos dois últimos anos, o professor abre espaço para que o aluno escolha seu próprio caminho, definindo o repertório e construindo sua identidade como músico instrumentista.

- O professor Johnson Machado (UFG) considera muito importante a prática de tocar junto com os alunos. Segundo relatou em entrevista: “Eu sempre parto da aula tocando junto com os alunos, seja duplicando o que ele está fazendo ou demonstrando antes e após a execução do aluno”. Para além dessa atividade, o professor também trabalha outros aspectos, como duetos, a utilização de *play alongs* — que normalmente acompanham os métodos ou são disponibilizados na internet —, e solicita aos alunos que gravem em áudio ou vídeo as primeiras aulas, a fim de acompanhar o desenvolvimento ao longo do semestre.
- O professor Rowney Scott (UFBA) destaca que o pouco tempo disponível com os alunos nas aulas representa uma dificuldade para estabelecer sua estratégia de ensino, metodologicamente falando. Em sua fala, o professor enfatiza que:

o tempo de aula eu acho que é pouco para o que seria ideal né? Então, por exemplo, eu passo assim, para a semana que vem, estude essas quatro tonalidades de escalas nessas variações aqui todas, e isso aqui de sonoridade... se eu for na semana seguinte passar isso tudo com eles, a gente não vai ter tempo de passar isso tudo. Então, o que eu falo com eles é o seguinte: Estude isso aqui, o que você tiver de dificuldade nisso aí, você me traz a dificuldade, porque a gente não vai ficar passando coisa que você sabe ou então me fale, eu não consegui estudar isso. Então isso já é uma premissa na minha relação com eles, se não estudaram, não posso fazer nada, não estudaram porque não puderam ou não quiseram, então não passaram nada para fazer, então a gente vai fazer uma outra coisa, ou se teve alguma dificuldade em alguns dos estudos que eu passei, a gente passa a dificuldade, para poder aproveitar o tempo, entendeu”?

[O professor continua sua fala destacando que] “o mais motivador pra eles, é o repertório, e acima de tudo é quando eu trago pra improvisação. Quando eu gasto assim uns quinze minutos com eles, tocando junto com eles, quando eu toco junto com eles, eles adoram, sabe? Boto um play back e falo: olha, essa música aqui, pá pá pá, olha, essa parte da harmonia, aí eles saem assim com um sorrisão assim, sabe? De ter me ouvido tocar, de ter tocado junto e de ter improvisado.

[O professor conclui a sua fala dizendo] Eu sinto que o que mais motiva eles, é o estudo do repertório, o repertório interessante, então eu sempre tento escolher músicas que me agradam, então às vezes eu levo um pouquinho pro meu gosto pessoal, porque eu sei que às vezes tem a tendência de alguns estudantes querer ficar alí no choro, ‘ah, queria tocar esse choro, bem, mas você chegou aqui tocando choro, você vai passar quatro anos aqui tocando choro? Vamos tocar uma outra coisa, olha, olha, escuta isso aqui, às vezes nunca escutou alguns compositores, nunca escutou, enfim... tantaos saxofonistas legais que a gente tem aqui no Brasil. Então eu vou abrindo e eu acho que é quando eles se motivam mais, preparar repertório, trazer as melodias, transcrições também, de gente brasileira, de gente estrangeira e improvisar. Atualmente no curso de música popular é o que mais motiva eles.

Para concluir essa parte do trabalho, é importante mencionar que, conforme já apontavam os objetivos específicos do ensino do saxofone popular, nas propostas das duas universidades que os explicitavam nos planos de curso, os conhecimentos e saberes trabalhados na formação do saxofonista dão grande ênfase às dimensões técnicas do instrumento. Essa constatação é, de alguma forma, esperada, considerando que, para se expressar por meio de um instrumento musical, é preciso ter domínio dessa “ferramenta”, pois é ela que permite alcançar o objetivo maior de qualquer práxis musical: expressar-se musicalmente.

Todavia, no âmago das práxis pedagógicas dos professores colaboradores da pesquisa, há um traço bem particular na maneira como se trabalha a técnica, adequando-a às características da música popular. Isso implica abordar singularidades na sonoridade, na articulação, nos gestos técnicos em geral e, sobretudo, na aplicação desses elementos aos diferentes contextos da música popular.

No que tange ao repertório, observa-se ainda, no ensino do saxofone, uma forte vinculação das práxis do instrumento aos repertórios relacionados ao jazz e ao que podemos definir como música instrumental brasileira, com predominância — como já destacado — dos gêneros mais consolidados da MPB. Penso que esse é um aspecto importante a ser considerado nas proposições desta tese no capítulo seguinte: como incorporar o universo mais amplo da música popular brasileira ao ensino do saxofone popular, indo além dos gêneros e estilos musicais do jazz e da MPB?

Por fim, a análise dos conhecimentos e saberes revela que a concepção mais abrangente de uma formação musical humana, com ênfase na ética, que promova a justiça social e contemple a diversidade musical brasileira de forma intercultural, é um elemento

percebido e, de certa forma, buscado pelos professores de instrumento nas universidades brasileiras. No entanto, esses aspectos — amplamente enfatizados nos perfis e objetivos gerais dos cursos de música popular analisados — perdem ênfase quando se analisam as proposições específicas para o ensino do saxofone nesse universo.

Assim, esse é um aspecto que ainda precisa de atenção na formação do instrumentista, sendo este mais um desafio que será contemplado nas proposições do próximo capítulo. Nesse sentido, surge a pergunta: como propiciar que o ensino do saxofone popular seja mais contextualizado com perspectivas de formação transversais às práticas educativas dos dias atuais e às demandas humanas e éticas da sociedade?

### **Estruturas curriculares e definições pedagógicas**

Enquanto as análises do perfil dos cursos e dos objetivos propostos mostram perspectivas atuais e abrangentes sobre a formação almejada no universo da música popular, e as perspectivas e práxis relatadas pelos professores demonstram singularidades positivas no ensino do saxofone popular, o diagnóstico das estruturas curriculares dos cursos é o mesmo que a literatura brasileira tem constatado. Assim como ocorre com todos os avanços dos demais aspectos, as estruturas curriculares e as definições pedagógicas dos cursos (carga horária, sistema de creditação, entre outros aspectos dessa natureza), e, consequentemente, dos componentes curriculares vinculados ao saxofone popular, seguem, sem exceções, o modelo disciplinar de organização dos currículos (Queiroz, 2020; 2023).

Vale destacar aqui que, como já comentei anteriormente, esse é um aspecto que não poderá ser rompido pelo ensino de saxofone, nem por qualquer outro instrumento, sem que haja mudanças mais profundas nos cursos como um todo. Ou seja, com um sistema de estruturação curricular disciplinar definido pelo curso, restará ao professor do instrumento também adotá-lo em sua práxis formativa — por mais que possa encontrar algumas brechas para desenvolver suas abordagens pedagógicas.

Para que realmente se possa transcender essa tendência disciplinar e positivista dos currículos de formação musical/instrumental, seria necessário (re)pensar uma mudança curricular profunda, como sugere Queiroz (2020):

Diante dos muitos avanços e dos problemas já evidenciados no cenário dos cursos de música popular, é preciso destacar ainda que a lógica que está na base da criação dos cursos de música popular é a mesma lógica colonial que tem dominado os nossos currículos. Essa tendência, como mostra nossa pesquisa, tem impedido que esses cursos incorporem, ao processo de institucionalização da MBP, a diversidade, complexidade e pluralidade de formas de ensinar e aprender música que caracterizam o universo da música popular e do patrimônio musical imaterial brasileiro em geral. Dessa forma, além de ampliar os objetivos e o perfil de formação do curso e de reconfigurar os conhecimentos e saberes trabalhados a partir da diversidade do patrimônio imaterial musical brasileiro, os cursos de música popular precisam se atentar que: “há outra face fundamental para se pensar em propostas decoloniais, qual seja, a diversificação das estratégias de ensinar e aprender música, entendendo que assim como as músicas do Brasil e do Mundo são diversificadas, também são diversas as estratégias de transmissão musical” (Queiroz, 2020, p. 180).

É dentro dessa perspectiva que, de uma maneira ou de outra — sobretudo pela relação que buscam estabelecer com a cena da música popular na contemporaneidade — os professores têm encontrado caminhos para, mesmo dentro de práticas curriculares disciplinares, conectar o ensino que desenvolvem à dinâmica da formação e da prática do saxofonista popular na sociedade.

No que tange aos materiais didáticos utilizados, o que se percebe nas quatro instituições, a partir da análise dos programas para o saxofone, é que há um forte domínio da literatura estrangeira como base para as estratégias metodológicas desenvolvidas. Essa característica impacta diretamente os métodos utilizados para o ensino do instrumento. É válido destacar que essa tem sido uma tendência no ensino da música popular no país que, mesmo trabalhando com práticas musicais brasileiras, ainda tende a importar as estratégias de ensino de países mais consolidados – no caso da música popular, os estudos do jazz e os métodos criados para a formação nesse universo musical (Queiroz, Dantas; Marinho, 2024).

Contudo, é preciso reconhecer também que, mesmo utilizando materiais consolidados em outros contextos culturais – inclusive pela carência de materiais didáticos produzidos para o ensino do instrumento a partir de referenciais epistêmicos e metodológicos do país – os professores desenvolvem suas próprias estratégias para adaptar e transpor esses materiais, buscando, da melhor forma possível, práticas pedagógicas mais contextualizadas com o perfil dos estudantes, com o universo da música brasileira e com as demandas da sociedade do século XXI.

As análises dos planos de curso de cada docente e, principalmente, as perspectivas que, de forma muito generosa, revelaram por meio das entrevistas, mostram que cada professor adota estratégias metodológicas diferentes para alcançar os objetivos de suas propostas educacionais. Por caminhos distintos, as práxis metodológicas que desenvolvem visam, transversalmente, trabalhar os seguintes eixos formativos:

1. Aprimoramento técnico, que inclui estudos de embocadura, sonoridade, afinação, entre outros;
2. Estudos de digitação, escalas e arpejos, além de métodos variados;
3. Conhecimento harmônico por meio de estudos de campo harmônico, acordes e análises de trechos do repertório;
4. Estudos de linguagem, contemplando singularidades de diferentes gêneros e estilos musicais;
5. Estudo de repertórios variados, conforme o perfil do estudante.

É assim que, cada um a seu modo, mescla as estratégias de ensino que domina e acredita com as demandas e necessidades dos estudantes. É importante, mais uma vez, ressaltar que, em consonância com constatações que têm marcado os estudos sobre a educação superior no Brasil e em outros contextos do mundo, mesmo com as singularidades da atuação de cada profissional, a vinculação ao modelo disciplinar, a prática pedagógica baseada em métodos – principalmente estrangeiros – e a aplicação de repertórios consolidados/canônicos da música popular, seja estrangeira ou nacional, são tendências comuns nas dimensões metodológicas trabalhadas por todos eles.

Essa característica nos remete novamente a um aspecto que pode parecer óbvio, mas que é importante analisar aqui: um curso de instrumento – neste caso, o de saxofone popular – precisa ser pensado dentro de suas singularidades (dimensões técnicas, aplicação nos diversos universos musicais mais ou menos potenciais para o instrumento, vinculação aos mundos do trabalho, entre outros aspectos), conforme os professores de instrumento aqui citados têm procurado fazer, de forma comprometida com a formação dos instrumentistas nesse contexto. Todavia, mudanças mais profundas na formação do saxofonista — e penso que isso se aplica à formação de qualquer instrumentista no âmbito da música popular — exigem transformações nas estruturas curriculares dominantes e rupturas com modelos

pedagógicos hegemônicos, o que só pode ser feito com mudanças nos cursos como um todo, e não apenas nas práticas de ensino do instrumento.

Essa é uma perspectiva que emerge das análises e inquietações dos próprios professores. Como profissional da área e professor do instrumento, compartilho com os docentes que generosamente participaram desta pesquisa muitas das inquietações e buscas pelo fortalecimento do ensino do saxofone popular. E, assim como eles, percebo que muitas das proposições sistematizadas no capítulo seguinte precisam, para serem implementadas, de transformações mais amplas nos cursos de música popular como um todo — a exemplo das constatações e proposições de Queiroz, Dantas e Marinho (2024).

Considerando, portanto, as perspectivas dos estudos e análises sobre o ensino de música na educação superior, já consolidadas por outras pesquisas no país e também analisadas nesta tese; a realidade dos cursos de música popular e o ensino de saxofone nesse contexto, como discutido mais especificamente neste capítulo; bem como os aspectos, problematizações e proposições apresentados pelos quatro professores de saxofone das instituições contempladas por esta pesquisa, foco, no último capítulo desta tese, à sistematização de diretrizes/perspectivas/caminhos que possam subsidiar o ensino de instrumento nesse contexto, a partir dos pilares teóricos e dos dados empíricos analisados neste trabalho.

## **Capítulo 5**

### **Perspectivas, diretrizes e proposições para pensar a formação do saxofonista popular na educação superior em música do Brasil**

A partir das informações obtidas ao longo do processo investigativo, dos pilares teóricos que sustentam esta tese, das proposições diversas dos professores de saxofone popular das universidades estudadas e das minhas imersões e experiências no universo da práxis performática e formativa do saxofone, apresento, neste último capítulo, proposições para pensar e conceber cursos de formação do saxofonista. Uma formação que considere, de forma transversal, as singularidades da práxis do instrumento na música brasileira popular, os mundos do trabalho para o músico popular na atualidade e as demandas e características da sociedade brasileira neste século XXI.

Esta parte do texto está dividida em 6 grandes dimensões, que se desdobram em 15 diretrizes para conceber e implementar uma formação de saxofonista popular na contemporaneidade. Além disso, o capítulo é finalizado com a apresentação de uma proposta pedagógica para a formação do saxofonista popular, com base nas dimensões e diretrizes apresentadas e discutidas, considerando um curso de graduação com habilitação no instrumento, de 8 semestres.

#### **1) Dimensões sociais e humanas**

Assim como discutido nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, a educação musical na contemporaneidade, nas perspectivas de autores como Queiroz (2015; 2017; 2020; 2023; Aquino (2016) e Bowman (2007; 2018, 2020) propõem uma formação em música que transcendia as dimensões técnicas e estético-sonoras da música, se comprometendo com questões fundamentais para o mundo atual e à inserção da música neste universo. As propostas aparentadas dentro desta dimensão têm como foco trazer essa perspectiva para pensar e conceber a formação do saxofonista popular.

## **Trabalhar a formação do instrumentista de forma contextualizada com temas, problemas e questões do mundo atual**

Essa é uma perspectiva de formação transversal que tem grande representatividade no contexto das concepções contemporâneas de formação em música. Assim, pensar o ensino do saxofone, a exemplo de qualquer outro instrumento musical, implica a consciência de que é preciso trabalhar uma dimensão educativa mais ampla, que permita trabalhar, além da formação técnica necessária, os conhecimentos vitais para o mundo em que vivemos. Como já citado no capítulo IV, é importante pensar em práticas educativas que, para além da formação técnica e específica, possam formar pessoas eticamente preparadas para atuar na sociedade e transformá-la para melhor (Bowman, 2007, 2017, 2020).

Isso implica a formação de um saxofonista que tenha a consciência de que é preciso trabalhar repertórios, shows e atividades diversas que se comprometam com temas como o meio ambiente, a formação ética da sociedade, entre outros aspectos dessa natureza. Nesse sentido, precisamos entender a real necessidade de pensarmos e implementarmos mudanças nos currículos dos cursos de música na educação superior do país, sobretudo no contexto da música popular, que possibilitem um trabalho de formação de instrumentista com essa perspectiva.

Essa ação seria, nas perspectivas de uma educação libertária, nos termos de Paulo Freire (1967, p. 67), mais do que uma simples mudança — seria “um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Coragem em busca de um mundo melhor, de uma formação em música mais humanizada e mais comprometida com as transformações sociais que precisamos para o mundo atual (Queiroz, 2023). Assim, nos termos de Queiroz (2023), é hora de fazermos a travessia para encontrarmos:

Caminhos que não sejam conformados aos contornos das roupas usadas e que, assim, possam levar-nos à travessia necessária que ainda precisamos fazer no campo da música nos espaços institucionais de formação musical. Quem tem amor e que tem coragem está sempre em busca de mundos melhores e é assim que precisamos adentrar os meandros dos currículos em música: com amor, coragem e buscas diversas que nos levem à travessia necessária de currículos coloniais e excludentes para práxis curriculares diversas, criativas e inovadoras. Práxis que sejam pautadas em contornos, dilemas e potencialidades da sociedade, da cultura e da música brasileiras (Queiroz, 2023, p. 193).

Essa perspectiva nos aponta para o fato de que a escolha de um repertório a ser tocado pode estar limitada e condicionada a um conjunto de dominações e hegemonias que caracterizam a história da música e da sociedade brasileira. Assim, para uma proposta ampla de ensino de saxofone popular, é preciso trazer repertórios que incluem músicas de mulheres, de contextos sociais subalternizados, de compositores locais, de pessoas negras, de grupos LGBTQIAPN+, músicas vinculadas a pautas ambientais, à educação política, à consciência social, entre outros temas dessa natureza.

Dessa forma, além de tocar os repertórios com todas as dimensões técnicas necessárias para isso, o saxofonista precisa de uma formação que lhe permita a compreensão de que a expressão musical transcende a dimensão sonora, exigindo dele, para a interpretação de repertórios permeados de valores simbólicos de diferentes contextos culturais, uma atenção aos dilemas e potencialidades que cada universo musical demanda.

Nessa direção, essa proposição trará para o ensino do saxofone popular uma compreensão ampla do aluno sobre os vários contextos culturais/sociais que abrigam as diversas músicas que poderão ser estudadas por ele durante o curso, a depender das suas escolhas e dos seus objetivos. Isso implica que a música estudada estará diretamente ligada a questões e demandas do mundo atual, com suas complexidades e dilemas, que vão além dos conhecimentos técnicos/específicos necessários para uma boa performance no saxofone.

É muito mais que técnica: é sobre a vida, é sobre uma formação humana, com ética, respeito e, principalmente, ter a coragem de mudar e assumir que a música vai além de questões sonoras – que não está dissociada dos dilemas que afetam a nossa sociedade na contemporaneidade. Nessa perspectiva, é preciso ter a consciência de que:

Nossas decisões musicais e nossas escolhas como educadores musicais não são simplesmente ou talvez, mesmo, principalmente preocupadas com questões de valor estético ou de eficácia na realização de resultados “musicais”. Elas são diretamente envolvidas em questões de economia política, de acesso a recursos, e nas questões éticas que essas implicam (Bowman, 2007, p. 110).

À luz dessa visão alargada de música, pensando especificamente o ensino de saxofone, é vital considerar que levar um estudante a tocar uma música de Pixinguinha, possibilitando a ele a consciência de que se trata de uma música de uma pessoa negra, que sofreu diversos dilemas e racismos na sociedade brasileira, é muito diferente de tocar essa

mesma música apenas para alcançar os resultados necessários dentro da dimensão estético-sonora que a caracteriza como uma música representativa da música brasileira.

Nessa mesma direção, tocar um frevo de uma compositora pernambucana, desconhecida da cena da música nacional, tanto por não fazer parte de uma região privilegiada pelos grandes centros musicais do Brasil quanto por ser mulher — portanto, uma pessoa marginalizada pela questão de gênero dentro da própria produção do frevo no Nordeste — começa a construir no estudante uma visão crítica, um posicionamento político e uma atitude artística de reação à xenofobia e às exclusões de gênero no Brasil. Um trabalho com esse repertório deve ser feito aprofundando o conhecimento de sonoridade, articulação e todos os demais aspectos técnicos e culturais necessários para a interpretação do frevo no saxofone, mas associando isso com a dimensão viva, humana, social e cultural da música.

### **Promover uma maior integração do processo formativo com a comunidade e o entorno social da instituição de ensino**

Essa é uma questão que tem ganhado projeção nos debates acerca da formação em música no século XXI, problematizando a tendência das universidades em seguirem currículos padronizados que, à despeito da singularidade de cada localidade, aplicam a mesma base curricular para o desenvolvimento de seu processo educativo, conforme atestam diversos estudos já citados ao longo desta tese. Essa é uma questão também problematizada pelos professores de saxofone entrevistados que colaboraram com esta pesquisa.

Abordando o assunto de forma mais direta, o professor Celso (UNICAMP) ressaltou a relevância de que, no processo formativo do saxofonista, eles tivessem um contato e uma atuação mais direta com a comunidade que circunda as instituições de formação. Em suas perspectivas, uma estratégia para criar essa aproximação é a de promover shows e apresentações musicais fora do contexto educacional formal, levando os estudantes do instrumento para desenvolverem suas práticas em bares, salas de concertos locais, cafés e demais lugares que possibilitem um contato mais direto com o público externo (Celso, 2023).

Discutindo a necessidade de que ações dessa natureza transcendam os muros institucionais, Queiroz chama a atenção para o fato de que:

[...] a abertura e a coragem de olhar para além dos muros da instituição trarão muitas respostas positivas para a proposição, a estruturação e a implementação de currículos que tenham a identidade da universidade e,

fundamentalmente, da sociedade que agrupa aquele educandário. O que cada instituição precisa para fazer diferente e romper com as hegemonias perversas e excluidentes está, em muitos aspectos, no seu entorno, nas ruas, nas festas, nas práticas artísticas, nas celebrações da música viva que pulsa nas comunidades que agregam a instituição e que têm o potencial de trazer dimensões estéticas inundadas pelas nuances social e cultural da gente daquele lugar. (Queiroz, 2023, p. 223).

Essas “nuances social e cultural”, destacadas pelo autor na citação, oportunizarão aos alunos a possibilidade de compreender melhor todo um contexto de relações que acontecem para além dos muros das instituições. Práticas educativas com esse perfil têm emergido cada vez mais no país, mas, muitas vezes, como ações isoladas de um docente ou outro, sem ganhar realmente uma perspectiva mais protagonista nos cursos de graduação. Um exemplo de abordagens dessa natureza são as consolidadas a partir da interação entre educação musical e etnomusicologia, conforme destacam Couto, Costa e Lúcio (2024, p. 36). Para os autores:

Tal encontro [entre educação musical e etnomusicologia] lançou luzes para que os educadores musicais olhassem as diferentes formas de transmissão das músicas em diferentes culturas e contextos para além dos muros da escola especializada de música, e seus desdobramentos rumaram na busca pela criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos. (Couto; Costa; Lúcio, 2024, p. 36).

Essa perspectiva de ensino, voltada para um diálogo mais abrangente e direto com a comunidade, vem sendo discutida em trabalhos acadêmicos no mundo (Moreira; Gama, 2020), por meio do campo de estudos Música na Comunidade (MC). Nessa perspectiva, é importante constatar que esse universo de estudo:

[....] tem-se afirmado nos últimos anos com um importante aparato crítico que reflete acerca das suas definições e limites, impacte social das intervenções e os seus contextos, dimensão profissional e perfil de um facilitador em música na comunidade, interseções disciplinares, entre outros temas. (Bartleet; Higgins, 2018).

Os estudos realizados com esse foco têm buscado refletir sobre o papel das práticas musicais na sociedade à luz das diferentes necessidades e desafios sociais atuais (Moreira; Gama, 2020). Nesse sentido, levar uma prática com essa perspectiva para a ação educativa trará muitos benefícios para a formação do saxofonista popular. Pois, ao dialogar com práticas musicais diversas, em contextos de aprendizagem e de fazer música variados, relacionados ao

seu contexto de formação e atuação, o saxofonista terá a oportunidade não só de conhecer seu contexto de inserção cultural, mas também, e principalmente, de dialogar com as potencialidades, com os limites e com os problemas diversos que caracterizam aquele universo cultural.

Uma diretriz como esta, como base para o processo educativo no ensino de saxofone popular, implicaria que, no planejamento pedagógico de cada semestre, fossem definidos espaços, grupos sociais e uma diversidade de contextos de cada localidade, nos quais o estudante pudesse pesquisar e desenvolver projetos de performance e de ação social. Assim, o repertório culturalmente definido e alinhado aos temas transversais da atualidade, trabalhado a partir da diretriz anterior, seria uma das estratégias para desenvolver práticas no instrumento que não só levassem prazer estético ao contexto social local, mas também, práxis que levassem ao conhecimento da sociedade músicas de artistas subalternizados — inclusive da cena local —, músicas que apontassem para problemas sociais daquele contexto e ações educativas que pudessem minimizá-los.

### **Promover práxis educativas humanas e conectadas com o vida do estudante**

Uma proposta de formação do saxofonista que tenha como foco educar pessoas que se comprometam com as dimensões humanas e éticas, e que promovam a justiça social via suas práxis instrumentais, implica incorporar, nas nossas próprias ações educativas, esses princípios. Essa é uma perspectiva que emergiu principalmente das proposições do Prof. Rowney Scott (UFBA). Para ele, no ensino do saxofone popular – e penso que podemos dimensionar essa perspectiva para a formação do instrumentista como um todo –, é preciso que o processo educativo seja construído por meio de “uma relação menos verticalizada de professor para estudante, onde o professor seja um tutor, companheiro, amigo!” (Rowney Scott, 2024). Essa é uma perspectiva premente da formação em música na atualidade, conforme as perspectivas trabalhadas no capítulo 3, que têm chegado cada vez mais, mesmo que ainda de forma insuficiente, às proposições e buscas da formação do instrumentista.

Analizando as discussões de Harder (2008), no texto “Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade”, percebe-se que as buscas por promover uma relação mais dialógica e, consequentemente, menos verticalizada entre professor e aluno estão no debate da literatura sobre o ensino de instrumento desde, pelo

menos, os anos 1990. Com foco nas proposições de James Bastien (1995), no livro *How to Teach Piano Successfully*, Harder conclui:

Para Bastien (1995), as qualidades básicas de um professor bem-sucedido consistem no conhecimento, personalidade, entusiasmo, autoconfiança, entre muitos outros atributos pessoais. O autor apresenta quatro características principais necessárias à personalidade de um professor de instrumento para que este obtenha sucesso em seu ensino: ser agradável, entusiástico, ser encorajador e ser paciente. Bastien afirma ainda que professor bem sucedido (*Sic*) é usualmente uma pessoa positiva, que sente satisfação ao trabalhar com pessoas de idades variadas e que isso vem a ser com freqüência um importante fator na escolha do ensino como carreira. O autor [Bastien] defende a postura de que, apesar de o ensino ser uma arte pessoal, o professor deve estudar e se preparar para isso e não deixar que seu trabalho simplesmente aconteça. Ele afirma ainda que, desde que os professores trabalham com pessoas, eles devem estar buscando constantemente novas e efetivas linhas de comunicação. (Harder, 2008, p. 129-130).

Essa visão dialógica para o ensino do saxofone popular possibilita não só entender o estudante, suas buscas, perfis, angústias, dificuldades – a exemplo do trabalho desenvolvido pelo professor Anderson (UFRN) no “Saxterapia”, mencionado no capítulo anterior —, como possibilita ao docente planejar suas aulas de forma colaborativa com o estudante, fazendo dele também protagonista nas escolhas e na condução dos conhecimentos e saberes, bem como das metodologias de ensino que caracterizam seu curso de saxofone. Um curso que, nessa perspectiva, é particularizado para cada estudante, dentro do vasto universo de possibilidades existentes, atendendo assim tanto às necessidades técnicas demandadas para a performance do instrumento e aos objetivos educacionais do curso, quanto aos anseios e buscas de cada saxofonista.

Concordando com essa perspectiva, Susan Hallam afirma:

Professores podem ajudar no desenvolvimento de estratégias de suporte permitindo oportunidades para discutir com o aluno questões relacionadas ao planejamento, ao estabelecimento de objetivos, ao monitoramento do trabalho e administração do tempo, buscando promover concentração, direcionar a motivação e garantir que o envolvimento com o trabalho seja a melhor possível<sup>1</sup> (Hallam, 2006, p. 177, tradução minha).

---

<sup>1</sup> “Teachers can assist in the development of support strategies by allowing opportunities to discuss issues relating to planning, goal setting, monitoring of work, time management, promoting concentration, managing motivation and ensuring that the working environment is optimal”.

Nessa mesma direção, Harder (2008 p. 132) reitera que:

[...] é possível concluir que cabe a este professor [o professor de instrumento], entre os seus muitos papéis, o importante papel de um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra, levando em conta as implicações sociais, sejam elas socioeconômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade desse aluno, entre outras. Esse professor deverá buscar que seu aluno esteja informado e preparado para interpretar as diferentes obras musicais, não apenas de maneira técnica, mas, desenvolvendo sua expressividade, entre diversas habilidades interpretativas. Mesmo assim, estes papéis apresentados se constituem apenas em um vislumbre da totalidade do significado e abrangência da tarefa de ser um professor de instrumento.

Em suma, essa é mais uma diretriz importante para o ensino do saxofone popular nos dias de hoje, e ela se conecta transversalmente às duas apresentadas nesta primeira dimensão. Uma conclusão que emerge das concepções trabalhadas nesta parte do trabalho é que uma formação humana e ética necessita de ações que também considerem essas dimensões nas nossas próprias práticas. Assim, com base nessa proposição, destacada por Rowney Scott (UFBA), estaremos não só preparando saxofonistas para atuar a partir dessas perspectivas, como estaremos os preparando, a partir das nossas próprias práxis pedagógicas, com base em perspectivas que emergem dessa visão alargada de formação musical.

## **2) Dimensões técnicas na formação do saxofonista**

Esta segunda dimensão contempla diretrizes relacionadas às escolhas e às estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos aspectos técnicos na formação do saxofonista popular. Em linhas gerais, as propostas que caracterizam essa dimensão visam a um trabalho técnico que seja dinâmico, flexível e contextualizado com a expressividade e as nuances do fenômeno musical trabalhado, considerando tanto as especificidades da performance do instrumento quanto os demais aspectos tecnológicos necessários para que ela aconteça de forma articulada ao mundo atual.

**Desenvolver técnicas instrumentais que sejam associadas à dinâmica do saxofone, mas canalizadas para a diversidade da performance específica da música popular**

As dimensões técnicas, aplicadas especificamente ao ensino de um instrumento musical, devem ser sempre um aspecto de grande atenção no processo educativo, tendo em vista dois aspectos centrais: 1) o uso adequado do corpo na performance instrumental, a fim de promover uma integração naturalizada e saudável com o instrumento, o que faz da técnica do instrumento e do seu uso uma questão importante de saúde; 2) a construção de um conjunto de gestos e recursos aplicados que possibilitem a uma pessoa expressar suas ideias musicais com fluidez no instrumento. Conforme ressalta Souza (2020, p. 259-260):

Creio que existe um cuidado que deve ser primordial, que é o da saúde do músico. Resguardado o bem-estar físico, cuidando para evitar lesões, a técnica passa a ser uma equação que articula criatividade, objetivo e pesquisa. Criatividade no sentido de entender que não há limites para possibilidades de fazer o instrumento soar. O objetivo está ligado ao resultado musical que se espera, essa tradução pode ser de um ritual, de um comportamento corporal, de uma imagem, de uma ideia. A pesquisa se coloca nessa equação como a variável que leva a técnica a um lugar incessante de novas possibilidades, visto que é a partir dela, da inquietação, da busca por soluções ou de caminhos para materializar uma ideia que o campo da técnica se expande para um lugar de diversidade.

É nessa perspectiva que podemos – e, sob as lentes deste trabalho, devemos – pensar as definições técnicas na práxis pedagógica do saxofone popular. Trata-se de uma formação personalizada, de acordo com o perfil físico de cada pessoa, garantindo a ela a aprendizagem de técnicas relacionadas às nuances do seu corpo e conduzindo o processo de aprendizagem musical de forma saudável, evitando frustrações e lesões por excessos, postura inadequada e escolhas técnicas equivocadas. Essa questão tem ganhado relevância e profundidade, tanto mundial quanto nacionalmente, mas ainda se mostra distante das discussões sobre a formação do instrumentista na música popular, como evidenciado na revisão de literatura realizada para este trabalho. Analisando o panorama do tema, Souza (2015, p. 184) enfatiza que:

O tema saúde do músico teve amplo desenvolvimento no Brasil a partir da primeira década do século XXI. Estudos de caso e surveys elencando frequência de queixas ou diagnósticos possibilitaram aproximações em congressos, em revisões de literatura, em comparativos que evidenciaram ser necessária uma visão interdisciplinar para contextualizar achados que retratavam não apenas adoecimentos e precárias condições de trabalho,

mas o desconhecimento de práticas preventivas a serem incorporadas por músicos brasileiros antes mesmo de sua profissionalização.

Fato é que, passados dez anos da reflexão da autora, essa ainda é uma discussão que carece de profundidade na música popular, mas que é vital ser incorporada às perspectivas de formação do instrumentista que atua nesse contexto, sendo, portanto, algo premente para a formação do saxofonista. Com os devidos cuidados e a atenção necessária à saúde do músico, a segunda dimensão da técnica demanda pensar sobre as especificidades do instrumento e do contexto musical em geral em que ele está inserido.

Nesse sentido, é mister destacar que a performance e atuação, em geral, no universo do saxofone popular inclui uma diversidade de gêneros, estilos, contextos e expressões musicais que demandam uma pluralidade de técnicas e estratégias interpretativas em geral. Não é possível, nessa cena, considerar que uma única sonoridade, que apenas um perfil de embocadura e que uma estratégia unilateral de articulação, por exemplo, possam ser aplicadas a qualquer repertório musical, se considerarmos as nuances estéticas e culturais que constituem cada contexto da música popular.

Além disso, os diferentes usos do instrumento em diferentes músicas demandam equipamentos diversos, variando na boquilha, na palheta e no próprio perfil do instrumento. Essas variações de equipamento também demandam uma capacidade diversificada no uso das técnicas para o instrumento. Ou seja, assim como as músicas são diversas, também são variadas as possibilidades interpretativas no saxofone popular e no seu ensino. Essa é uma perspectiva que foi bastante enfatizada pelo professor Anderson (UFRN). De acordo com o professor, a técnica do instrumento é um elemento fundamental do processo educativo do saxofonista, mas a formação pedagógica nunca deve se limitar a ela, nem trabalhar de forma isolada das singularidades do repertório.

Nesse sentido, as considerações do professor dialogam com as perspectivas discutidas por Souza (2020, p. 257), no sentido de que “é necessário ampliar a ideia de ensino de qualquer instrumento para a ideia de um ensino de música que utilizará a técnica de determinado instrumento musical para expressar acusticamente o seu discurso.” O discurso mais amplo que caracteriza cada música em suas múltiplas relações.

Portanto, a ênfase às questões técnicas, trabalhadas nesta dimensão da tese, deve ser sempre transversalizada pelas demais dimensões e diretrizes aqui propostas. Reiterando

mais uma vez que, se a técnica aplicada ao repertório tem como base um repertório como o proposto na dimensão 1, ela estará sempre conectada ao domínio do instrumento, às questões interpretativas da música, mas também às questões sociais, culturais e humanas que permeiam aquela expressão musical. Não há uma única técnica que possa ser considerada a correta ou a melhor, porque, inclusive a técnica, depende da identidade musical e das nuances sonoras que cada música ganha em seu contexto específico.

Nesse sentido, mais uma vez, me acosto à perspectiva de Souza de que “para que haja um ensino diverso, o estudo da técnica também precisa ser diverso.” (Souza, 2020, p. 259).

### **Promover a formação do instrumentista de forma articulada às nuances da tecnologia e da cultura digital na contemporaneidade**

Essa diretriz foi fortemente destacada pelo professor Celso (UNICAMP). Em suas concepções, para formar adequadamente o saxofonista popular, é preciso também criar um ambiente institucional que tenha a ver com o mundo da música popular fora das universidades. Essa percepção do professor tem a ver com o foco de que, no universo da música popular, os conhecimentos técnicos necessários para a performance do instrumento não se limitam à técnica instrumental, demandando conhecimentos técnicos que passam por outras dimensões, como: uso de equipamentos adequados às nuances do instrumento, a utilização de recursos tecnológicos relacionados à prática musical e ao campo de atuação do músico, entre outros aspectos que necessitam ser incorporados diretamente no processo formativo do saxofonista.

Assim, é preciso criar um ambiente formativo que possibilite um contato mais direto com as novas tecnologias que constituem as práticas da música popular na contemporaneidade, o que demanda, ainda sob as perspectivas do professor Celso, “que os alunos tenham a oportunidade de fazer gravações, experimentações, utilizar playbacks, fazer composições na aula e já produzir essas composições”. Ou seja, se o foco é propiciar uma formação que dialogue com o mundo atual da música popular, é preciso trazer para o processo educacional a tecnologia musical que faz parte dessa cena no mundo de hoje (Celso, 2023).

Soma-se às especificações apresentadas pelo professor a necessidade de um diálogo do saxofonista popular com a cultura digital contemporânea e as diversas implicações que caracterizam as inter-relações desse universo com o mundo da música hoje. Essa é uma

perspectiva que vem sendo demasiadamente alargada pela literatura contemporânea, que dá ênfase à formação musical no século XXI. Nesse sentido, “[...] é possível vislumbrar que os estudos avançam as discussões sobre tecnologias e educação musical, na medida em que articulam diversas formas de relação entre pessoas, tecnologias e música, indo além da visão das tecnologias apenas como recurso de sala de aula” (Garcia; Beltrame; Araújo; Marques, 2020, p. 39).

Acredito que todos temos consciência de que essa mudança paradigmática não é uma tarefa simples para as instituições de ensino superior no Brasil, pois, para criar uma aproximação da formação do músico com o universo real de tecnologias do mundo atual, é preciso, entre outros aspectos, uma melhoria concreta na estrutura de que os profissionais da música popular dispõem para trabalhar. Isso implica a compra de equipamentos, a estruturação de salas mais bem preparadas para esse fim, a qualificação dos docentes que atuam nesse contexto atualmente, entre outros aspectos. Porém, essa é uma realidade que não pode ser mais negligenciada na formação do músico popular, pois, como apontam Beltrame et al. (2023, p. 11), pensar e utilizar “tecnologias abre um grande leque conceitual e prático. A concepção de tecnologia abarca recursos, ferramentas e práticas que contribuem para a nossa evolução enquanto espécie” (Beltrame et al., 2023, p. 11).

### **3) Dimensões curriculares e pedagógicas**

Como destacado nos capítulos 3 e 4, os pilares que têm sustentado os nossos currículos, assim como os materiais didáticos contemplados para o ensino da música popular, têm ainda forte influência tanto da música erudita ocidental (Pereira 2020; Penna; Sobreira, 2020; Queiroz; 2017; 2020; 2023), quanto dos métodos consolidados de jazz (Queiroz, Dantas; Marinho 2024). Considerando esse cenário, e a partir de uma visão alargada de currículos e práxis pedagógica, como proposto por Queiroz 2024, apresento nesta dimensão diretrizes vinculadas a perspectivas curriculares para o ensino do saxofone, bem como proposições acerca das práxis pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados para o ensino do instrumento, com vistas a fortalecer os cursos de formação de saxofonista no país.

### **Criar uma articulação entre o ensino do instrumento e os demais componentes curriculares do curso**

Essa diretriz emergiu mais diretamente das proposições do professor Celso (UNICAMP), pois, para ele, o ensino das dimensões técnicas do saxofone não pode ser realizado de forma isolada dos demais componentes curriculares do curso. Concordando plenamente com o professor, é importante retomar as análises realizadas no capítulo IV, destacando que um dos desafios dessa busca é o fato de que a solução desse problema não pode ser alcançada plenamente sem promovermos uma mudança mais ampla nos cursos de música popular como um todo. Isso porque, com cursos disciplinares, em que cada componente curricular é responsável por um fragmento da formação, sem a devida articulação entre eles, dificilmente será possível implementar ações efetivas para um maior diálogo entre os componentes, somente a partir do universo específico do saxofone.

Ou seja, essa questão técnica da estruturação curricular, que impacta diretamente o trabalho específico da formação do instrumentista, demanda do professor de saxofone uma articulação mais ampla para ser resolvida. Em estudo recente sobre os cursos de música popular vigentes no Brasil, Queiroz, Dantas e Marinho (2024), analisando as estruturas curriculares dos cursos, apontam que todos eles organizam seus currículos a partir do modelo disciplinar. Na concepção dos autores, bem como nas perspectivas de Queiroz (2017, 2020, 2023), esse tipo de estrutura divide o curso em disciplinas diversas, fazendo com que o processo de formação musical seja deveras fragmentado, sem um diálogo efetivo entre as diferentes dimensões do processo educacional. Nos termos dos autores, “a lógica positivista da separação do conhecimento em disciplinas, e perpetuando a tendência da modernidade europeia de fragmentação entre teoria e prática, fazer e saber, tocar e pensar, entre diversos outros aspectos dessa natureza” (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024, p. 69) tem comprometido a fluência e o desenvolvimento dos cursos de música popular. Fluência e desenvolvimento que, para serem alcançados, precisam de uma articulação mais profunda entre os diferentes conhecimentos e saberes fundamentais para a formação em música.

Queiroz (2023), em seu trabalho *Curriculos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais*, ressalta ainda mais esse aspecto, afirmando que:

No universo institucional da música no Brasil, convencionou-se, por meio de uma naturalização construída pela colonialidade, adotar acriticamente um “ideal” de música (de arte, de sociedade e de cultura) a ser alcançado e a

absorver as estratégias metodológicas consolidadas para cumprir esse objetivo. Essa característica fez com que variáveis vitais para as definições de um currículo mais abrangente e contextualizado com o mundo contemporâneo fossem deixadas em segundo plano e, por vezes, até esquecidas no processo de organização curricular nas universidades e escolas de música em geral. Assim, historicamente, a pluralidade das práxis musicais (locais, nacionais e globais), a diversidade de sujeitos, os dilemas e as demandas das sociedades que agregam as instituições de formação musical vêm sendo progressivamente desconsiderados pelas escolhas e definições dos currículos em música (Queiroz, 2023, p. 200).

Me acosto ainda às reflexões do autor de que é preciso romper com essa tendência que, historicamente, tem levado os cursos de música em geral, incluindo os de música popular, a seguirem “[...] uma perspectiva unilateral de música e um modelo hegemônico de definição dos conhecimentos, saberes e organização curricular” (Queiroz, 2023, p. 200). Essa tendência, apontada mais profundamente pelo autor, vem sendo discutida por diversas outras pesquisas desde o início do século XXI (Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2020; Queiroz, 2017c, 2020; 2023).

Com foco nessa diretriz, a proposta desta tese é que o ensino de instrumento precisa ser mais articulado às práxis de pesquisa no curso, promovendo, por exemplo, que o estudante possa definir o seu repertório a partir de estudos documentais, fonográficos, etnográficos, entre outros. Isso permitiria também que cada música tocada fosse fruto de uma articulação entre a performance e a dimensão histórica e cultural de cada compositor(a) e do contexto de produção de cada expressão musical. Esse tipo de integração entre componentes curriculares propiciaria que o estudo de harmonia, as atividades de percepção, os conhecimentos de arranjo e improvisação, entre outros, fossem sempre aplicados e adequados às especificidades de seu uso, em consonância com as singularidades expressivas e técnicas do instrumento. Sistematizar e aplicar uma escala no saxofone é diferente de utilizá-la no violão, no piano e em diversos outros instrumentos.

Essa perspectiva de um ensino integrado, em que as dimensões teóricas (gramaticais, históricas e culturais) fossem integradas à prática do instrumento, também aparece nas perspectivas do professor Johnson (UFG). Para ele, a performance do instrumento e, consequentemente, seu processo formativo precisam ser estruturados a partir de pilares fundamentais para a música. Pilares esses que são vinculados às nuances estético-estruturais de cada fenômeno musical.

No caso da música popular e, mais especificamente, do saxofone popular, esse conhecimento abarca aspectos como harmonia, arranjo, uso de cifras, escrita e leitura de partituras, conhecimentos de encadeamentos, domínio rítmico de acordo com as singularidades de cada manifestação musical, entre outros aspectos formais da música. Por mais que alguns desses elementos estejam mais ou menos presentes em uma ou outra expressão musical, o domínio de cada um deles representa uma importante competência para o saxofonista e sua práxis musical.

Uma perspectiva de ensino como essa trará muitos benefícios para a formação do saxofonista popular, haja vista a diversidade de competências necessárias para atuar como um saxofonista profissional atualmente. Nesse sentido, linkar os conteúdos teóricos e históricos com a prática do instrumentista, o que demanda um ensino de música menos fragmentado, possibilitará ao aluno uma formação múltipla, com diversos tipos de saberes conectados à sua prática no instrumento. Nessa direção, Vasconcelos afirma que:

[...] sob o ponto de vista pedagógico-artístico a educação e formação no domínio de um instrumento, tendo em consideração as suas diferenciações organológicas, a história dos repertórios e a sua presença no contexto escolar, assenta num jogo de complexidades múltiplas em que se interligam diferentes tipos de saberes (Vasconcelos, 2017, p. 49).

Assim, pensar a formação do saxofonista popular a partir de todo o conjunto de conhecimentos, saberes e competências que implicam a atuação desse profissional no mundo de hoje demanda de nós uma capacidade de transcender os modelos disciplinares e criar estratégias mais integradas na concepção e estruturação dos nossos currículos. Essa dimensão técnica, que está na base dos nossos currículos – estruturar cursos somente a partir dos modelos disciplinares –, é algo que, para a formação do músico popular e, destaco aqui com mais ênfase, do saxofonista popular, não faz mais sentido nos dias de hoje. Com o crescente número de propostas para transcendermos esse modelo (Queiroz, 2020; 2023; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024), já passou da hora de darmos muitos passos adiante.

#### **Mesclar práxis pedagógicas e materiais didáticos diversos, criando-os ou adaptando-os para o universo da música brasileira popular**

Assim como é vital uma base curricular que permita a formação do saxofonista a partir de uma visão mais alargada de currículo, pensar em uma diversidade de práxis

pedagógicas e em materiais didáticos a partir de uma perspectiva ampla e diversificada é fundamental para a formação do saxofonista no século XXI. Se a primeira perspectiva depende de uma mudança estrutural nos cursos de música popular como um todo, a segunda pode ser efetivada de forma mais direta a partir da atuação específica do professor de instrumento.

Partindo da perspectiva de que, assim como a música é diversa, também devem ser diversos os processos de ensino e as práticas pedagógicas para a formação musical, entendo que um primeiro aspecto relacionado à formação do saxofonista e aos recursos utilizados para esse fim a ser trabalhado é a ampliação do que entendemos como material didático. Concordo, nessa perspectiva, com as palavras de Queiroz, de que “a riqueza do patrimônio imaterial brasileiro e de muitas outras práticas musicais do mundo está sim acessível, mas não nos convencionais livros e métodos coloniais de ensino” (2024, p. 226). O autor destaca ainda que “temos hoje constituído no Brasil um rico acervo de estudos e de inventários sobre expressões culturais do país” (Queiroz, 2024, p. 226).

Todavia, apesar de já termos produzido uma literatura que pode nos servir de referenciais e de materiais didáticos para trabalhar a diversidade da MBP, Queiroz enfatiza que:

[...] o uso que tem sido feito dessas músicas e dos materiais consistentes produzidos sobre elas no âmbito do ensino de música brasileiro é ainda bastante embrionário. De fato, não é possível acessar, conhecer e trabalhar com a cultura popular do país a partir da limitada inserção das músicas desse universo nos livros didáticos e em outros materiais dessa natureza. (Queiroz, 2023, p. 226).

Trazer, portanto, essa produção como referencial para o ensino do saxofone popular é uma estratégia importante para transcender os limites dos materiais didáticos produzidos para o ensino do instrumento em outros países. Materiais que, apesar de serem importantes, como reconheço mais adiante neste texto, não abordam singularidades vitais da música popular brasileira. As possibilidades que emergem desse uso ampliado da produção de teses, dissertações, textos em revistas especializadas, entre outras publicações, como uma estratégia para fortalecer o ensino da música popular, são destacadas, também, por Queiroz, Dantas e Marinho (2024), ao reiterarem que:

[...] há no Brasil hoje uma série de pesquisas e publicações que nos dão um suporte fundamental para ampliarmos e redefinirmos o universo de formação em música popular, com ênfase na música brasileira. Contamos

atualmente com um acervo importante relacionado às dimensões históricas (Sandroni, 2001), aos aspectos estético-estruturais (Barreto, 2012), às características sociais e culturais (Costa, 2013; Campos, 2017), entre diversos outros conhecimentos e saberes que nos permitem, na dimensão educativa, trabalhar com a música brasileira popular de forma consistente e aprofundada (p. 76).

A mescla de práticas pedagógicas brasileiras, a partir do uso de materiais didáticos – no sentido alargado do termo – produzidos no país, com métodos e outros recursos já consolidados em contextos internacionais, tende a fortalecer consideravelmente o ensino do saxofone popular no Brasil. Assim, nós, professores de saxofone popular, em diálogo com as perspectivas discutidas neste trabalho, devemos tanto utilizar as produções que emergem das pesquisas e estudos realizados no país quanto adequar à nossa realidade o que tem sido produzido para o ensino do instrumento e áreas afins no cenário internacional.

Nesse sentido, no que tange aos materiais já consolidados – também vitais para o processo formativo –, alinho-me à proposição e reivindicação do professor Rowney Scott (UFBA), de que as instituições precisam viabilizar, de forma gratuita, o acesso aos materiais didáticos e aos demais recursos pedagógicos direcionados à formação do saxofonista ou de instrumentistas afins. Além disso, é importante que, cada vez mais, os alunos de graduação tenham acesso às pesquisas e publicações relacionadas ao universo do instrumento e da música em geral, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Esse acesso demanda, por um lado, a consciência e o conhecimento do professor para sua mediação e, por outro, o investimento das instituições e dos cursos para sua viabilização.

Contemplando esses dois pilares, os alunos de saxofone popular poderão desenvolver melhor suas atividades, tanto no que diz respeito à utilização de materiais direcionados à prática do instrumento quanto ao uso daqueles relacionados a estudos teórico-gramaticais e à pesquisa, produzidos em âmbito nacional e internacional.

#### **4) Abrangência e características do repertório**

Esta dimensão traz proposições sobre estratégias para alargar a diversidade de repertórios trabalhados no processo de formação do saxofonista. Nesse sentido, considera, a partir das constatações do capítulo anterior, perspectivas que contemplam de forma mais ampla a música brasileira popular (MBP) no escopo da pluralidade e das diferenças que a constituem na cena contemporânea da música no país.

## **Trabalhar o ensino de instrumento com ênfase na diversidade da música popular brasileira na atualidade.**

Em consonância com as perspectivas de uma educação musical plural — enfatizadas nos pilares teóricos deste trabalho (Capítulo 3) —, que dialoga com a diversidade de músicas e com a pluralidade de contextos em que o fenômeno musical acontece (Campbell; Myers; Sarath, 2016; Couto, 2024; Moore, 2017; Queiroz, 2023), é fundamental conceber a formação do saxofonista popular na atualidade a partir de uma visão ampliada de música, contextualizada com as demandas da contemporaneidade.

Essa é uma perspectiva formativa que oferece ao saxofonista a possibilidade de conhecer um conjunto plural de estéticas sonoras, de relações sociais da música, de singularidades culturais e de possibilidades músico-profissionais para sua práxis artística, entre diversos outros aspectos. Com base em uma proposta formativa plural e diversa, esse sujeito estará mais preparado para realizar escolhas conscientes enquanto instrumentista e professor do instrumento, bem como será capaz de atuar com o saxofone para além das dimensões sonoras, desenvolvendo práxis musicais mais contextualizadas com as demandas da sociedade atual.

Ao mergulhar nessa diversidade de músicas, saberes e fazeres musicais, o saxofonista poderá trabalhar aspectos técnicos, interpretativos e sociais no seu instrumento em consonância com expressões culturais que compõem a música brasileira popular — incluindo manifestações musicais que, historicamente, foram negligenciadas pelos cursos de música nas universidades brasileiras.

Para Queiroz, Dantas e Marinho (2024), trabalhar a diversidade do Patrimônio Musical Imaterial Brasileiro como um pilar dos cursos de música popular é uma alternativa importante para romper com a colonialidade musical que ainda caracteriza a formação superior em música no Brasil. Nesse sentido, os autores afirmam:

Nessa conjuntura, entendemos que o patrimônio musical imaterial brasileiro, estudado e sistematizado a partir de diversas pesquisas e ações de registro já realizadas no país, se constitui numa importante alternativa decolonial para ser incorporada em cursos de música popular que sejam mais abrangentes, diversificados e inclusivos. Cursos que teçam sua identidade em diálogos tanto com os gêneros e estilos consolidados da música popular, quanto com a ampla variedade de músicas urbanas, de músicas da cultura popular, de práxis musicais da cultura digital, entre diversas outras

possibilidades, que constituem a expressão musical brasileira neste século XXI (Queiroz; Dantas; Marinho 2024, p. 75).

Sob esse prisma, entende-se que a formação do saxofonista popular, com base na diversidade do Patrimônio Musical Brasileiro, pode possibilitar às práticas educativas do saxofone, principalmente:

- Uma formação mais ampla, contextualizada com as demandas da sociedade contemporânea;
- Amplas possibilidades no que se refere aos aspectos técnicos e sonoros a serem trabalhados no instrumento;
- Um conhecimento abrangente de repertórios que correspondem à realidade do mundo atual, em diversos contextos que caracterizam os campos de atuação do saxofonista popular;
- Maior capacidade de adaptação, bem como de criação de possibilidades para sua inserção em espaços de trabalho cada vez mais diversificados e em constante transformação;
- Uma formação mais dialógica com os múltiplos contextos das práticas musicais, resultando em uma formação mais humana, diversa e conectada à realidade da vida.

### **Somar ao estudo da MBP expressões representativas da cena musical internacional como o Jazz, a música pop, músicas da América Latina e da África**

Certamente, a ênfase na música brasileira não implica a ausência de diálogo e de inter-relações com outras cenas musicais do mundo. Nesse sentido, é vital que a formação do saxofonista popular conte com expressões musicais consolidadas de outros países, como o jazz, a salsa, a rumba, entre outros gêneros amplamente conhecidos, bem como universos musicais emergentes que podem trazer conhecimentos e experiências diversas à prática do instrumentista.

Assim, contemplar uma diversidade de músicas do mundo, como proposto por Campbell, Myers e Sarath (2016), entre tantos outros estudiosos contemporâneos, tem o potencial de criar uma conexão mais profunda entre o estudo acadêmico da música e o universo musical no qual os estudantes estão inseridos. Essa é uma mudança importante para a educação superior em música, inclusive no que se refere ao campo da música popular.

A incorporação de um universo amplo e diversificado de vivências e experiências com músicas do mundo é parte fundamental das transformações na formação musical que almejamos – e de que precisamos – para os dias de hoje. Dessa forma, compreendemos que a formação do saxofonista a partir dessas perspectivas constitui uma das “mudanças significativas” que, na atualidade, “são essenciais se quisermos diminuir a distância entre o estudo acadêmico da música e o mundo musical no qual nossos alunos e os alunos dos anos futuros se formarão”<sup>2</sup>. (Campbell; Myers; Sarath, 2016, p. 1).

## **5) Interações com os mundos do trabalho**

Considerando a cena musical diversa, ampla e em constante transformação, é fundamental — conforme discutido no capítulo 3 — que os mundos musicais contemporâneos sejam amplamente contemplados no processo de formação do saxofonista popular. Esta dimensão contempla proposições sobre estratégias que poderiam fortalecer as relações entre a formação do instrumentista e os campos de trabalho potenciais na atualidade, bem como sobre como tais estratégias poderiam ser implementadas a partir das singularidades do saxofone.

### **Explorar dimensões formativas a partir dos campos de trabalho potenciais para o saxofonista**

O saxofone é um instrumento de múltiplas possibilidades, o que viabiliza sua inserção em diversos mundos de trabalho na atualidade. O fato de contar com uma “família” de instrumentos que, no conjunto, abrange várias vozes — das mais agudas, como o sax soprano, às mais graves, como o sax baixo — confere ao saxofone uma riqueza de timbres, tessituras e outros aspectos que possibilitam sua presença em uma ampla diversidade de manifestações musicais, nos mais variados estilos e gêneros. Trata-se, portanto, de um instrumento que se adapta tanto ao universo da música erudita quanto aos múltiplos contextos da música popular.

---

<sup>2</sup> “Significant change is essential if we are to bridge the divide between academic music study and the musical world into which our students and the students of future years will graduate.”

No Brasil, apenas para exemplificar a diversidade de possibilidades de inserção do instrumento nos mundos do trabalho contemporâneos, o saxofonista popular pode, entre muitas outras possibilidades, desenvolver as seguintes práticas profissionais:

- Atuar como saxofonista em bandas de música civis e militares;
- Atuar como saxofonista em bandas sinfônicas;
- Atuar como saxofonista em orquestras populares;
- Atuar como saxofonista em grupos diversos, acompanhando artistas de diferentes cenas musicais;
- Atuar como saxofonista em grupos de música instrumental;
- Atuar como saxofonista DJ;
- Atuar como professor de saxofone — com o devido investimento em formação pedagógico-musical — nos diversos cursos de música existentes (níveis básico e superior), nas instituições formais de ensino.

Considerando essas e várias outras possibilidades emergentes nos mundos do trabalho – tanto os já existentes quanto os que ainda podem ser construídos –, emerge uma questão vital: os currículos dos nossos cursos de música no ensino superior e as práticas pedagógicas voltadas ao ensino do instrumento têm contemplado essa demanda?

Pela minha experiência como professor de saxofone no ensino superior há mais de vinte anos, somada à minha trajetória como saxofonista profissional desde a década de 1990 e aos resultados da pesquisa realizada para esta tese, sou levado a responder, infelizmente, que não. Certamente, a base desse distanciamento entre a formação oferecida pelos cursos de música e as práticas profissionais dos músicos está em consonância com as constatações de Queiroz, ao afirmar que:

No universo institucional da música no Brasil, convencionou-se, por meio de uma naturalização construída pela colonialidade, adotar acriticamente um “ideal” de música (de arte, de sociedade e de cultura) a ser alcançado e a absorver as estratégias metodológicas consolidadas para cumprir esse objetivo. Essa característica fez com que variáveis vitais para as definições de um currículo mais abrangente e contextualizado com o mundo contemporâneo fossem deixadas em segundo plano e, por vezes, até esquecidas no processo de organização curricular nas universidades e escolas de música em geral. Assim, historicamente, a pluralidade das práticas musicais (locais, nacionais e globais), a diversidade de sujeitos, os dilemas e as demandas das sociedades que agregam as instituições de formação musical vêm sendo progressivamente desconsiderados pelas escolhas e definições dos currículos em música (Queiroz, 2023, p. 200).

Sob esse ponto de vista, é necessário que essas variáveis – historicamente esquecidas nos processos de organização curricular dos nossos cursos – sejam devidamente consideradas e contempladas na proposição de currículos e práxis pedagógicas voltadas à formação em música popular e, consequentemente, à formação do saxofonista popular. Uma formação que seja ao mesmo tempo dialógica e crítica em relação aos mundos do trabalho, que considere tanto as demandas já existentes quanto aquelas em potencial, precisa estar na base da preparação de saxofonistas profissionais. Saxofonistas que dominem as dimensões sonoro-interpretativas do instrumento, mas que também estejam preparados para lidar com os desafios da vida profissional – com suas nuances, problemas, dilemas e potencialidades.

### **Desenvolver, a partir do perfil de cada estudante, estratégias empreendedoras para sua inserção profissional**

Outro aspecto importante para a formação do saxofonista é o diálogo com as perspectivas que têm caracterizado o universo do empreendedorismo artístico. Esse conceito, articulado às dimensões educativas, está vinculado à compreensão de que é preciso desenvolver, no estudante, competências não apenas para lidar com a diversidade dos mundos de trabalho existentes, mas também para criar mecanismos que, de forma inovadora e alinhada ao perfil de sua atuação, permitam apresentar sua produção à sociedade.

Essa é uma perspectiva ainda pouco presente nos cursos de música no Brasil, conforme evidenciam pesquisas já discutidas neste trabalho e confirmadas pela investigação realizada no universo dos cursos que oferecem saxofone popular. No entanto, trata-se de uma diretriz emergente, e é fundamental refletirmos sobre estratégias que viabilizem sua inserção nos processos de formação em música, sobretudo no contexto da música popular.

Ávila e Davel (2022), ao refletirem sobre o empreendedorismo no campo da formação artística, destacam que os estudos sobre uma “educação empreendedora nas artes” ainda são dispersos e carecem de discussões mais aprofundadas. Todavia, os autores ressaltam que uma formação empreendedora é “essencial ao desenvolvimento do empreendedorismo artístico, fenômeno imprescindível à economia criativa” e que, por isso, pode trazer grandes contribuições à inserção profissional dos artistas na cena contemporânea.

Nessa direção, um dos desafios atuais é pensar a formação musical – e, mais especificamente, a formação do saxofonista popular – em articulação com essas temáticas emergentes, que são vitais para a práxis profissional do instrumentista. Pensar uma formação limitada às dimensões estruturais da música e do instrumento, como já discutido em outras diretrizes analisadas, mostra-se insuficiente para a preparação de um músico profissional nos dias de hoje. Por isso, aplico ao contexto da formação do saxofonista as mesmas perspectivas analisadas por Ávila e Davel (2022), ao enfatizarem que:

A formação focada em conhecimentos e habilidades específicas dos ofícios artísticos é insuficiente para que os produtos artísticos sejam materializados e consumidos (Guilherme & Gondim, 2016; Ministério da Cultura, 2012). Desse modo, um dos desafios para o fortalecimento das economias criativas passa pela construção de uma educação empreendedora adequada às dinâmicas dos segmentos criativos e culturais. Assim como o talento bruto deve ser refinado por intermédio do treinamento artístico para que se atinja a excelência, é essencial que o potencial empreendedor dos artistas seja explicitado, sistematizado e aprimorado com o auxílio da EEA. Por meio desta, os artistas podem aprender a tangibilizar e criar valor socioeconômico para suas obras, aprimorando suas atuações como empreendedores autônomos ou fundadores de organizações artísticas [...] (Ávila; Davel, 2022, p. 2).

Problematizando a ênfase excessivamente capitalista que por vezes permeiam abordagens dessa natureza, e questionando sempre a concepção de arte somente como produto a ser consumido, há nessa perspectiva algo vital para a formação do instrumentista nos cursos de música, qual seja: é preciso que os egressos desses cursos tenham a capacidade de questionar essa realidade, mas também conhecimentos e saberes que lhes permitam lidar com elas para que possam efetivamente viver profissionalmente de sua práxis artístico-musical. Esse é mais um desafio importante a ser encarado na formação do saxofonista popular.

**Realizar ações formativas em articulação com práxis profissionais reais, nos seus contextos de produção e com as características e desafios que as constituem**

Essa perspectiva foi transversal às falas dos quatro professores de saxofone entrevistados para a pesquisa que fundamenta esta tese, sendo mais enfaticamente destacada pelo professor Anderson Pessoa (UFRN). Na visão do professor, o mundo musical

fora das universidades deve ser considerado como um campo potencial para a troca de experiências e o aprendizado dos estudantes.

Segundo Anderson, esse tipo de articulação possibilita um processo de aprendizagem que transcende os conteúdos curriculares pré-estabelecidos, permitindo que o aluno construa experiências significativas e se insira em contextos profissionais fundamentais para sua formação e futura atuação no mundo da música. Além disso, ainda segundo o professor, tal iniciativa reduz a dicotomia entre as experiências musicais já vivenciadas pelos estudantes — construídas por meio de suas interações sociais e culturais — e as práticas pedagógicas da instituição.

Essa proposição se alinha às contribuições de Campbell, Myers e Sarath, já citadas anteriormente neste capítulo, ao reafirmar que uma formação desse tipo é essencial para “diminuir a distância entre o estudo acadêmico da música e o mundo musical no qual nossos alunos e os alunos dos anos futuros se formarão”<sup>3</sup>. (Campbell; Myers; Sarath, 2016, p. 1).

Assim, esse diálogo não é apenas benéfico para o aluno, mas também para o curso, para a instituição e para a sociedade, uma vez que, ao se conectar com essas experiências externas, amplia-se o leque de opções na formação dos estudantes, na concepção e abrangência do curso, e, principalmente, coloca o curso em constante diálogo com as demandas da sociedade atual. Para a formação do saxofonista popular, a possibilidade de articular sua práxis acadêmica com o mundo musical fora da instituição permitirá o diálogo com diferentes experiências musicais, sociais e artísticas. Nesse contexto, a depender do perfil de cada estudante, será possível conectar-se com os mundos de trabalho já existentes, bem como vislumbrar estratégias e ações empreendedoras para se inserir nesse universo ou para criar e promover outras formas de inserção profissional.

### **Promover intercâmbios com artistas e instituições do cenário nacional e internacional que tragam experiências profissionais diferentes das locais e regionais**

Assim como é vital o diálogo com as músicas do mundo, conforme proposto em uma das diretrizes anteriores, também é importante promover uma formação do instrumentista que lhe permita vivenciar práxis pedagógicas e dimensões culturais de outros contextos do

---

<sup>3</sup> “Significant change is essential if we are to bridge the divide between academic music study and the musical world into which our students and the students of future years will graduate.”

cenário internacional. Nesse sentido, inserir o estudante de saxofone em programas de intercâmbio e criar articulações entre instituições de ensino e universidades de outros países é uma ação essencial para a formação do instrumentista nos dias de hoje.

Conforme concebe Woolf (2010, p. 45), há, na educação superior, uma crescente busca por formar pessoas e profissionais com uma capacidade cada vez mais abrangente, o que inclui o diálogo com diferentes contextos do cenário mundial. Essa perspectiva, em geral, visa formar um profissional “[...] que é, ou que aspira a ser intelectualmente engajado com outras culturas, consciente da interdependência das nações, comprometido com a tolerância e compreensão da diferença”.

É nesse cenário que encontrar estratégias para realizar intercâmbios artísticos e culturais como atividade acadêmica torna-se um aspecto importante do processo formativo ainda na graduação. Por essa razão, como enfatizam Bhandari e Blumenthal (2011), a mobilidade acadêmica internacional tem crescido consideravelmente no ensino superior do século XXI. Trata-se de uma discussão que ainda carece de aprofundamento na área de música, sobretudo no âmbito dos cursos de graduação, mas que emergiu, ora de forma mais, ora de forma menos explícita, nas entrevistas com todos os professores de saxofone que colaboraram com esta pesquisa. Portanto, com base nos resultados do estudo, comprehendo essa como mais uma diretriz importante para a formação do saxofonista popular no século XXI.

## **6) Dimensões estruturais**

Nesta sexta e última dimensão, enfatizo a importância de que os cursos de música popular sejam respaldados por uma estrutura institucional condizente com o perfil de formação que propõem. É fundamental refletir e desenvolver estratégias que, também no âmbito da infraestrutura, possibilitem a articulação entre as práticas de ensino e aprendizagem e a cena da música popular brasileira, bem como suas conexões com a cultura e a sociedade nacionais.

### **Oferecer uma estrutura institucional compatível com o mundo do instrumento na práxis profissional**

Essa foi outra diretriz demasiadamente enfatizada nas entrevistas com os professores. Suas falas ressaltam que é necessário problematizar o fato de que uma escola

concebida apenas para aulas de instrumentos sob a perspectiva da música erudita não atenderá às necessidades sonoras nem propiciará espaços vitais para o universo da música popular, sendo negligente diante de demandas como: possuir estúdios de gravação, contar com equipamentos de áudio adequados às especificidades de cada instrumento, entre outros aspectos dessa natureza.

No caso do saxofone popular, é vital que o estudante conheça e tenha acesso aos recursos necessários que caracterizam a diversidade de atuação do instrumento no mundo atual. Assim, diferentemente da prática voltada à performance da música erudita, o saxofonista popular precisa também utilizar o instrumento amplificado e conhecer os melhores recursos para isso: que microfone utilizar, como posicioná-lo para obter o melhor som do instrumento, que tipo de caixas e demais equipamentos são adequados às diferentes práticas instrumentais, como adequar o instrumento a distintas formações musicais (bandas com outros instrumentos, naipes de metais, duos, trios etc.).

Essas definições são também determinantes para os recursos técnicos a serem trabalhados na performance do instrumento, uma vez que a sonoridade ao tocar de forma amplificada, os recursos de dinâmica a serem utilizados, entre outros aspectos, mudam consideravelmente em relação à prática acústica. Tocar em um teatro com acústica preparada e tocar em uma praça pública aberta exigem estratégias distintas do instrumentista. Por essa razão, quanto mais próximo da realidade for o contexto institucional, mais adequado ele será para simular a formação do instrumentista — sem, com isso, minimizar a importância de se trabalhar o ensino do instrumento em espaços reais de performance fora do contexto educacional, conforme destacado anteriormente.

### **Construir espaços de estudos e de formação em geral que atendam as demandas do corpo discente**

Por fim, mais um aspecto demasiadamente transversal na abordagem dos professores é a visão de que um curso de música popular, assim como os demais cursos de música, para funcionar devidamente e desenvolver práxis pedagógicas contextualizadas com sua proposta formativa, precisa propiciar ao estudante uma estrutura que transcendia o espaço formal da sala de aula.

No caso do ensino do saxofone popular, é preciso que o estudante conte com salas de estudo com tratamento acústico, para que possa explorar o instrumento em todas as suas

dimensões sonoras; que disponha, na biblioteca, de acervos de partituras, áudios e vídeos, além de bibliografias relacionadas às diversas dimensões da práxis instrumental; que tenha acesso a plataformas digitais vitais para a pesquisa e o estudo da música na contemporaneidade, entre outros aspectos dessa natureza.

É necessário, ainda, que haja recursos profissionais compatíveis com as singularidades do instrumento, como, por exemplo, microfones de captação para saxofone, equipamentos de áudio que permitam ao estudante realizar múltiplas experimentações de sonorização do instrumento, espaços de ensaio, entre outros elementos que lhe possibilitem, para além das aulas, investir em sua práxis formativa, de acordo com as particularidades do instrumento, as definições do curso e seu perfil acadêmico-musical.

### **Uma proposta pedagógica para o ensino do saxofone popular**

Este sintético esboço de uma proposta pedagógico-musical para a formação do saxofonista, estruturada para um curso de graduação de 8 períodos, em 4 anos, é apresentado aqui apenas como um exemplo de como as diretrizes e perspectivas analisadas anteriormente podem ser incorporadas ao planejamento e às práxis de ensino do instrumento. Saliento que as proposições apresentadas anteriormente são perspectivas amplas, passíveis de adequação a diferentes contextos culturais e realidades artísticas que permeiam a inserção do instrumento no âmbito da instituição que oferta o curso. Assim, a proposta aqui apresentada não é um modelo, mas uma exemplificação – entre as mais variadas possíveis – de aplicação dos pilares pedagógicos construídos nesta tese.

É importante salientar que o exemplo aqui trabalhado parte da realidade pedagógica da proposta curricular do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular da UFPB. Considerando as definições desse curso, o aluno de saxofone popular ingressante passa por um teste de habilidade específica. Portanto, trata-se de um estudante que já tem uma inserção na performance do instrumento, dentro da diversidade de possibilidades que permeiam as definições do curso. De acordo com seu PPC, o Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular tem como objetivo:

Formar músicos para atuar profissionalmente em diversos contextos da música popular brasileira, a partir da trajetória e do perfil dos graduandos, das realidades das práxis musicais no mundo atual, das demandas e

especificidades da área, e dos princípios éticos e humanos que caracterizam a sociedade contemporânea. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2025).

Vale ressaltar, ainda, que se trata de um curso localizado em João Pessoa, na Paraíba, no Nordeste do Brasil, portanto, um curso que dialoga e se alinha à realidade desse universo social e cultural do país. A estrutura curricular do curso é organizada em módulos que, de modo sintético, visam transcender o modelo disciplinar de organização dos currículos, tendo unidades formativas mais integradas. Recomendo, para entender essa concepção, a leitura da proposta curricular do curso, disponível como Anexo desta tese. Assim, considerando esse perfil de curso e tendo como base as diretrizes construídas nesta tese, apresento uma proposta do conteúdo programático para saxofone popular, conforme detalhado a seguir.

Objetivo do ensino do instrumento: o objetivo do ensino de saxofone popular nesse curso é formar o instrumentista para atuar em diferentes contextos da música brasileira popular na contemporaneidade, considerando, sobretudo, aqueles em que o saxofone está inserido com mais ênfase, seja como instrumento solista, seja integrando um naipe mais amplo de instrumentos, tanto na música vocal quanto na instrumental. Além disso, é importante que a formação do saxofonista considere os objetivos mais amplos do curso e o perfil específico de cada estudante. A partir dessa perspectiva, o conteúdo programático do curso foi definido de acordo com as seguintes especificações:

### **Primeiro semestre**

- Avaliação diagnóstica do perfil do estudante, seus objetivos e seu nível de desenvolvimento no repertório;
- De acordo com o perfil do estudante, definição de técnicas de sonoridade, digitação, estudos de escalas, arpejos e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado;
- Pesquisas e estudos sobre a inserção do instrumento no cenário da MBP na contemporaneidade e dos campos potenciais de trabalho na atualidade;
- Definição do repertório a partir de uma ampla pesquisa do estudante, selecionando, com base neste estudo, as músicas a serem interpretadas ao longo do semestre, contemplando os seguintes parâmetros:
  - uma música local, composta ou adaptada para o instrumento (tirada de ouvido e transcrita, caso não seja uma música registrada em partitura);

- uma música de um artista conhecido do Nordeste;
- um dos gêneros típicos da região (frevo, forró, baião, entre outros);
- uma música de outros contextos do país;
- Na composição do repertório, é preciso que se tenha, de forma equilibrada: uma música de compositora mulher, uma música de compositor(a) negro(a) e uma música de uma pessoa LGBTQIAPN+. O repertório contemplado deve ser constituído prioritariamente por músicas do século XXI.

### **Segundo semestre**

- A partir das definições do perfil do estudante compreendidas no primeiro semestre, buscar estratégias metodológicas que atendam à sua realidade, visando sempre alcançar os objetivos do curso, mas, principalmente, atender às demandas e necessidades do aluno;
- De acordo com o perfil do estudante, ampliar os estudos de técnicas relacionadas à sonoridade, digitação, estudos de escalas, arpejos, acordes e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado;
- Pesquisas e estudos sobre a inserção do instrumento no cenário da MBP na contemporaneidade e dos campos potenciais de trabalho na atualidade;
- Definição do repertório a partir de uma ampla pesquisa do estudante, selecionando, com base neste estudo, as músicas a serem interpretadas ao longo do semestre, contemplando os seguintes parâmetros:
  - uma música local, composta ou adaptada para o instrumento (tirar de ouvido e fazer a transcrição, caso não seja uma música registrada em partitura);
  - uma música de um artista conhecido do Nordeste;
  - um dos gêneros típicos da região (frevo, forró, baião, entre outros);
  - uma música de outros contextos do país;
  - uma música de outros contextos da América Latina;
- Na composição do repertório, é preciso que se tenha de forma equilibrada: uma música de compositora mulher, uma música de compositor negro e uma música de uma pessoa LGBTQIAPN+. O perfil considerado no semestre anterior não precisa ser necessariamente repetido neste semestre. O repertório contemplado deve ser constituído prioritariamente por músicas do século XXI.

**Terceiro semestre**

- De acordo com o processo avaliativo do semestre anterior e do desempenho do estudante no curso e nas aulas do instrumento, ampliar os estudos de técnicas relacionadas à aplicação de escalas, arpejos, acordes e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado;
- Introduzir conceitos básicos de improvisação a partir das músicas escolhidas do repertório a ser trabalhado. Nesse contexto, o aluno deverá estudar as harmonias das músicas propostas para, a partir desse conhecimento e entendimento harmônico, aperfeiçoar sua práxis de improvisação. Para esse fim, o aluno poderá fazer uso de todos os recursos possíveis, incluindo tecnologias digitais e outros recursos como playbacks, play alongs etc.;
- Realizar estudos de articulação, utilizando elementos rítmicos característicos do baião, do coco e do xaxado;
- Definição do repertório a partir de uma ampla pesquisa do estudante, selecionando, com base neste estudo, as músicas a serem interpretadas ao longo do semestre, contemplando os seguintes parâmetros:
  - uma música local, composta ou adaptada para o instrumento (tirar de ouvido e fazer a transcrição);
  - uma música de um artista conhecido do Nordeste;
  - um dos gêneros típicos da região (frevo, forró, baião, entre outros);
  - uma música de outros contextos do país;
  - uma música de outros contextos do mundo, especificamente de países da África;
  - duas músicas do período histórico contemplado pelos demais componentes do curso de Música Brasileira Popular, neste período contemplando repertórios do Brasil colônia ao final do século XIX;
- Na composição do repertório, é preciso que se tenha, de forma equilibrada, músicas de diferentes perfis, considerando questões de gênero, raça, sexualidade, bem como temáticas transversais à formação musical (meio ambiente, saúde, ética etc.), devendo esses aspectos ser equilibrados ao longo dos semestres.

#### **Quarto semestre**

- De acordo com o processo avaliativo do semestre anterior e do desempenho do estudante no curso e nas aulas do instrumento, ampliar os estudos de técnicas relacionadas à aplicação de escalas, arpejos, acordes e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado;
- Ampliar os estudos de improvisação a partir das músicas escolhidas do repertório a ser trabalhado. Analisar o campo harmônico maior em todos os tons e tocá-los de maneira vertical no saxofone, ascendente e descendente;
- Ampliar os estudos de articulação, utilizando elementos rítmicos característicos do carimbó, maracatu e do frevo;
- Realizar um show com músicas do repertório trabalhado ao longo do curso, em local que promova a integração do processo formativo com a comunidade e o entorno social da instituição. Esse local poderá ser um bar, um café, salas de concertos da cidade, praças de shoppings, entre outros;
- Definição do repertório a partir de uma ampla pesquisa do estudante, selecionando, com base neste estudo, as músicas a serem interpretadas ao longo do semestre, contemplando os seguintes parâmetros:
  - duas músicas de compositores (as) locais, compostas ou adaptadas para o instrumento (tirar de ouvido e fazer a transcrição, caso não sejam músicas registradas em partitura);
  - duas músicas de um artista conhecido do Nordeste;
  - duas músicas de um dos gêneros típicos da região (frevo, forró, baião, entre outros);
  - duas músicas de outros contextos do país;
  - interpretação de duas músicas de outros contextos do mundo, contemplando um jazz e outro gênero da música norte-americana;
  - duas músicas do período histórico contemplado pelos demais componentes do curso de Música Brasileira Popular, neste período abrangendo repertórios da primeira metade do século XX.
- Na composição do repertório, é preciso que se tenha, de forma equilibrada, músicas de diferentes perfis, considerando questões de gênero, raça, sexualidade, bem como temáticas transversais à formação musical (meio ambiente, saúde, ética etc.), devendo esses aspectos ser equilibrados ao longo dos semestres.

## **Quinto semestre**

- De acordo com o processo avaliativo do semestre anterior e do desempenho do estudante no curso e nas aulas do instrumento, ampliar os estudos de técnicas relacionadas à aplicação de escalas, arpejos, acordes e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado;
- Ampliar os estudos de improvisação a partir das músicas escolhidas do repertório a ser trabalhado. Analisar o campo harmônico menor em todos os tons e tocá-los de maneira vertical no saxofone, ascendente e descendente;
- Praticar os estudos de progressão II - V - I maior. Para esse estudo, o aluno poderá utilizar *play alongs*, entre outros recursos tecnológicos;
- Realizar transcrições de solos de saxofonistas brasileiros e de outros contextos musicais no mundo, a depender do gosto/escolha musical do estudante;
- Ampliar os estudos de articulação, utilizando elementos rítmicos característicos da bossa, do samba e do samba de roda;
- Definição do repertório a partir de uma ampla pesquisa do estudante, selecionando, com base neste estudo, as músicas a serem interpretadas ao longo do semestre, contemplando os seguintes parâmetros:
  - interpretação de duas músicas de compositores(as) locais, compostas ou adaptadas para o instrumento (tirar de ouvido e fazer a transcrição, caso não sejam músicas registradas em partitura);
  - interpretação de duas músicas de um artista conhecido do Nordeste;
  - interpretação de duas músicas de um dos gêneros típicos da região (frevo, forró, baião, entre outros);
  - interpretação de duas músicas de outros contextos do país;
  - interpretação de duas músicas de outros contextos do mundo, contemplando músicas da Europa;
  - interpretação de duas músicas do período histórico contemplado pelos demais componentes do curso de Música Brasileira Popular, neste período abrangendo repertórios da segunda metade do século XX;
- Na composição do repertório, é preciso que se tenha, de forma equilibrada, músicas de diferentes perfis, considerando questões de gênero, raça, sexualidade, bem como temáticas transversais à formação musical (meio ambiente, saúde, ética etc.), devendo esses aspectos ser equilibrados ao longo dos semestres.

### **Sexto semestre**

- De acordo com o processo avaliativo do semestre anterior e com o desempenho do estudante no curso e nas aulas do instrumento, ampliar os estudos de técnicas relacionadas à aplicação de escalas, arpejos, acordes e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado;
- Ampliar os estudos de improvisação a partir das músicas escolhidas do repertório a ser trabalhado. Estudar os campos harmônicos maior e menor em todos os tons e tocá-los de maneira vertical no saxofone, ascendente e descendente;
- Praticar os estudos de progressão II - V - I menor. Para esse estudo, o aluno poderá utilizar *play alongs*, entre outros recursos tecnológicos;
- Realizar transcrições de solos de saxofonistas brasileiros e de outros contextos musicais do mundo, a depender do gosto/escolha musical do estudante;
- Definição do repertório a partir de uma ampla pesquisa do estudante, selecionando, com base neste estudo, as músicas a serem interpretadas ao longo do semestre, contemplando os seguintes parâmetros:
  - duas músicas de compositores(as) locais, compostas ou adaptadas para o instrumento (tirar de ouvido e fazer a transcrição, caso não sejam músicas registradas em partitura);
  - duas músicas de um artista conhecido do Nordeste;
  - duas músicas de um dos gêneros típicos da região (frevo, forró, baião, entre outros);
  - duas músicas de outros contextos do país;
  - duas músicas de outros contextos do mundo, contemplando especificamente músicas de países da Ásia ou da Oceania;
- Na composição do repertório, é preciso que se tenha, de forma equilibrada, músicas de diferentes perfis, considerando questões de gênero, raça, sexualidade, bem como temáticas transversais à formação musical (meio ambiente, saúde, ética etc.), devendo esses aspectos ser equilibrados ao longo dos semestres.

### **Sétimo semestre**

- De acordo com o processo avaliativo do semestre anterior e com o desempenho do estudante no curso e nas aulas do instrumento, ampliar os estudos de técnicas

relacionadas à aplicação de escalas, arpejos, acordes e métodos, fundamentalmente aplicados no repertório trabalhado.

- Ampliar os estudos de improvisação a partir das músicas escolhidas do repertório a ser trabalhado. Estudar os campos harmônicos maior e menor em todos os tons e tocá-los de maneira vertical no saxofone, ascendente e descendente;
- Praticar os estudos de progressão II - V - I maior e menor. Para esse estudo, o aluno poderá utilizar *play alongs*, entre outros recursos tecnológicos;
- Realizar transcrições de solos de saxofonistas brasileiros e de outros contextos musicais do mundo, a depender do gosto/escolha musical do estudante;
- Realizar um show com músicas do repertório trabalhado ao longo do curso, em local que promova a integração do processo formativo com a comunidade e o entorno social da instituição. Esse local poderá ser um bar, um café, salas de concertos da cidade, praças de shoppings, entre outros;
- O trabalho realizado ao longo do semestre tem como foco a performance de conclusão do estudante. Assim, diferentemente dos demais semestres, o repertório é definido pelo estudante, considerando as singularidades da performance que realizará para a conclusão do seu curso.

### **Oitavo semestre**

- De acordo com o processo avaliativo realizado ao longo de todo o curso e com o desempenho do estudante nos sete semestres anteriores, aperfeiçoar os estudos de técnicas aplicadas ao repertório selecionado para a performance de conclusão de curso.
- Trabalhar o aprofundamento das músicas selecionadas para o show. Esse repertório deve ser definido a partir dos mesmos critérios de diversidade e transversalidade aplicados nos semestres anteriores.

Finalizando este capítulo, é importante salientar que as dimensões e diretrizes aqui apresentadas demandam mais investimentos e ações para serem devidamente contempladas do que apenas mudanças pedagógicas nos cursos. Implicam, também, investimentos em infraestrutura e transformações transversais em toda a estrutura curricular — aspectos que transcendem as práticas dos professores de instrumento.

Todavia, são as transformações pedagógicas e curriculares que mais dependem da nossa atuação como professores e pesquisadores do processo de formação de instrumentistas e que têm maior impacto nas travessias que precisamos fazer nos cursos de música popular e, especificamente neste trabalho, na formação do saxofonista nesse contexto. Nesse sentido, as propostas apresentadas acima são ideias em experimentação, que emergiram a partir desta tese e que se conectam com as proposições do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular e do Curso de Licenciatura em Música – área de Música Popular, ambos da UFPB.

É importante que as propostas acima não sejam entendidas como um modelo, mas como apenas uma entre as múltiplas possibilidades que as dimensões e diretrizes que constituem esta tese oferecem para pensarmos e concebemos a formação do saxofonista popular nos cursos de graduação em música no Brasil. Trata-se, portanto, de uma proposta amplamente aberta, que busca contemplar as singularidades de cada contexto e ser adaptada a diversas outras possibilidades para pensar a formação do saxofonista na atualidade.

## CONCLUSÃO

Como parte de um movimento de expansão dos estudos no campo da música e, mais especificamente, no universo da educação musical, as pesquisas sobre música popular, sobre o ensino da música popular e sobre a formação do instrumentista nesse contexto têm ganhado espaço e projeção no Brasil. Todavia, a revisão de literatura realizada para esta tese evidenciou que, apesar dos avanços alcançados, os conhecimentos produzidos sobre o tema — sobretudo no que tange à formação do instrumentista popular — ainda carecem de mais profundidade e abrangência no cenário nacional.

Inserindo-se no âmbito das lacunas sobre o tema reveladas pela análise da literatura especializada, esta tese dá ênfase à formação do saxofonista popular, a partir de uma pesquisa construída sob dois grandes pilares epistemológicos centrais:

- a perspectiva de uma formação musical pautada na diversidade e na interculturalidade, alicerçada por uma educação ética e comprometida com a justiça social;
- a ênfase em uma perspectiva de música popular e de formação em música popular construída nas nuances da música brasileira popular – sua amplitude e singularidades – e suas vinculações às dimensões dos mundos do trabalho e das complexidades que caracterizam esse fenômeno em suas relações culturais e sociais no século XXI.

Sob esse prisma, a análise dos cursos de saxofone popular no Brasil evidenciou que o ensino específico do instrumento, no âmbito da educação superior do país, ainda tem sido contemplado de forma embrionária, sendo oferecido como habilitação/ênfase apenas por quatro instituições públicas brasileiras. No universo dessas instituições, o ensino do instrumento tem feito parte de um processo de ampliação dos conhecimentos e saberes incorporados pelos cursos de música na história recente do Brasil, agregando, ao contexto institucional de formação musical do país, especificidades da música popular.

Por mais que o ensino do saxofone represente um avanço importante no cenário nacional, as práticas pedagógicas de formação dos saxofonistas nesse contexto têm sido marcadas por problemas que historicamente caracterizam a formação superior em música no país, reproduzindo, principalmente, o modelo disciplinar de ensino da música, que, conforme analisam estudiosos desse contexto (Queiroz, 2023; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024), não

dialoga com a dinâmica das práxis da música popular e seus processos de formação no século XXI.

A partir desse diagnóstico, com base nas perspectivas dos professores atuantes nesse contexto e nas dimensões da educação musical destacadas neste trabalho, as diretrizes e possibilidades sistematizadas nesta tese, com vistas a fortalecer o ensino desse instrumento no âmbito da educação superior, apontam que é preciso conceber um ensino do saxofone popular que contemple as especificidades das práxis do instrumento no amplo universo que caracteriza a música popular no mundo atual, contemplando, principalmente, as seguintes dimensões:

1. Desenvolvimento de um processo formativo articulado à realidade social e às demandas e necessidades humanas do século XXI;
2. Estabelecimento de uma formação técnica do instrumentista de forma ampla, contemplando, entre outros aspectos, o cuidado com a saúde, a fluência e a expressividade do músico, e a capacidade do saxofonista de se articular à cultura digital, suas tecnologias e suas relações com a atuação do instrumentista;
3. Construção de dimensões curriculares e pedagógicas que agreguem as singularidades dos conhecimentos e dos materiais didáticos produzidos no âmbito da música brasileira, bem como os métodos e materiais consolidados no cenário internacional de formação do saxofonista e instrumentos afins;
4. Incorporação de repertórios que representem a diversidade e as nuances da música brasileira popular em suas múltiplas dimensões, contextos e características;
5. Interações com os mundos de trabalho da atualidade, sobretudo aqueles potenciais para o perfil de atuação de cada saxofonista;
6. Criação e adequação da infraestrutura das instituições para atender às demandas e especificidades da música brasileira popular na contemporaneidade.

A aplicação dessas diretrizes e proposições em cada contexto certamente precisa considerar as nuances de cada localidade, as especificidades institucionais e as características dos diferentes sujeitos (professores e alunos) envolvidos no processo educativo, entre outras particularidades relacionadas ao contexto institucional, social e cultural de cada lugar.

Sem a intenção de apresentar fórmulas, receitas ou modelos para a formação do saxofonista – em um contexto tão plural como o da música popular, em instituições com histórias e realidades muito distintas, em um país diverso e com muitas diferenças regionais como o Brasil, e para atender sujeitos tão singulares como os alunos que buscam a formação como saxofonistas – acredito que a pesquisa realizada e as construções desta tese puderam lançar ideias e perspectivas gerais sobre o tema. Ideias e perspectivas que, conectadas a um amplo espectro de estudos que vêm sendo realizados no Brasil, nos levam tanto a levantar os desafios que precisamos transcender no ensino do saxofone popular quanto a apresentar possibilidades que podem nos levar a construir novas perspectivas para a formação desse perfil de instrumentista no âmbito da sociedade, da cultura e da música nacionais.

Esta tese abriu possibilidades para (re)pensar a formação do saxofonista popular na contemporaneidade, considerando as perspectivas epistemológicas do trabalho, os objetivos e os pilares metodológicos da pesquisa, bem como as nuances que caracterizam a minha trajetória profissional como saxofonista e professor do instrumento. Todavia, as possibilidades que aqui foram abertas não visam, em qualquer hipótese, fechar outras perspectivas e caminhos para conceber a formação do saxofonista na educação superior do Brasil. Assim, espero que este estudo, com os seus avanços e limitações, sirva como base para outras pesquisas e novos debates acerca da temática aqui abordada.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Empreendedorismo, autogerenciamento subordinado ou viração? Uberização e o trabalhador just-in-time na periferia. *Contemporânea*, v. 11, n. 3 p. 933-955, 2021.

ANASTÁCIO, Luiza Gaspar. *Colonialidade e tradição: desvelando a matriz de poder adjacente às práticas musicais/violinísticas de concerto*. 2021. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras*. 2016. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Epistemologia da educação musical escolar escritos sobre saberes musicais nas escolas brasileiras educação básica*. Goiânia: Editora UFG, 2021.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música - Área de Concentração: Educação musical - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>. Acesso em: 22 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000.

ÁVILA, Alexandre Leite De; DAVEL, Eduardo Paes Barreto. Educação Empreendedora nas Artes: perspectivas e desafios. *Educação Empreendedora nas Artes: perspectivas e desafios*, v. 21, n. 2, p. 1-19, 2023.

BARRETO, Silas Alves Da Silveira. *O ensino do eufônio em nível superior nas universidades federais do Brasil*. 2019. 135 f. Dissertação – Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2019.

BELTRAME, Juciane Araldi e colab. *Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências*. João Pessoa: Editora CCTA, 2023.

BEZERRA, Denise Mari; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. Analisando música na infância: uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do piano. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-17, 2020.

BHANDARI, R.; BLUMENTHAL, P. *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

BOSI, Bráulio. Left-Hand Injuries in Guitarists: Literature Review and Some Solutions. *PER MUSI*, p. 1–13, 2017.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. *Reconceiving music and music education as ethical practices.*, v. 28, p. 162–176, 2020.

\_\_\_\_\_. The social and ethical significance of music and music education. *The social and ethical significance of music and music education.*, v. 26, n. 40, p. 167–175, Jun 2018.

\_\_\_\_\_. Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 6, n. 4, p. 109–131, 2007. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf)>. Acesso em: 25 ago 2023.

BUDÓ, Lourenço de Nardin. A didática na literatura de técnicas estendidas de produção de som para violino. *Orfeu*, v. 5, n. 2, p. 2–23, 2020.

BURWELL, Kim. Coaching and feedback in the exercise periods of advanced studio voice lessons. *Orfeu*, v. 3, n. 1, p. 12–35, 2018.

CAMPBELL, Patricia Shehan; MYERS, David; SARATH, Ed. *Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors*. Missoula: The College Music Society, 2016.

CANECA, Gabriel Lira. *reflexões com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon / Gabriel Lira Caneca*. 2021. 181 f. Dissertação – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2021.

CARVALHO, Gabriel Lourenço. *O ensino de guitarra em grupo: uma proposta pedagógica*. 2018. 133 f. Dissertação – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2018.

CASTELLO BRANCO, Marta Cardoso; QUEIROZ, João. Técnica estendida para flauta transversal e criatividade transformacional. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 474–491, 2019.

CAVALCANTI, Iris Ângela Vieira do Nascimento. *A aprendizagem da tuba e eufônio na extensão universitária da UFPB*. 2020. Dissertação – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2020.

COSTA, Cristina Porto. Saúde do músico: percursos e contribuições ao tema no Brasil. *Opus*, v. 21, n. 3, p. 183-208, dez. 2015.

COSTA, Mirna Azevedo. Aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino de piano funcional em grupo. *Orfeu*, v. 3, n. 1, p. 37–53, 2018.

COSTA, Rodrigo Heringer; SOUSA, Caio Luiz Jardim. A música como ocupação no Brasil em 2019: análise da composição do mercado de trabalho. *OPUS*, [s. l.], v. 29, n. 0, p. 1–24, 2023. Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2023.29.01>. Acesso em: 29 jun. 2023.

COUTO, Ana Carolina Nunes do (Org.). *A música popular no ensino superior brasileiro: análises, reflexões e propostas para o século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, v. 15, p. 89–104, 2009.

\_\_\_\_\_. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus*, v. 20, p. 233–256, 2014.

COUTO, Ana Carolina Nunes do at. al. A música popular no ensino superior brasileiro e o debate sobre a institucionalização de seu ensino: de objeto de estudo a viés identitário. In:

CUNHA, Andre Rodrigues de Lima da. *A trompa e a música brasileira popular na escola de música da universidade federal do Rio Grande do Norte*. 2018. 97 f. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CUNHA, Cássio. ARB – Acentos Rítmicos Brasileiros. 2<sup>a</sup> edição. Abril de 2019.

DANTAS, Leonardo Meira. *Cursos de música popular em universidades públicas brasileiras: realidades, perspectivas e diretrizes*. 2024. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

FARIAS, Bruno Caminha. *Ensino coletivo de instrumentos de metal: aspectos metodológicos e técnico-interpretativos a partir das Orquestras de Metais Lyra Tatuí e Lyra Bragança*. 2019. 133 f. Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares. *Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas*. 2016. Doutorado em Música – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FERNANDES, Ledice. Compreender a técnica estendida no violão: um elogio ao gesto. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 224–255, 2019.

FERREIRA, Mayara de Brito. *Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson*. 2019. 145 f. Dissertação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

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, p. 77–89, 2014.

FILHO, Jair Rabelo Maciel Barbosa. *Ensino de contrabaixo para iniciantes: uma proposta pedagógica em construção*. 2017. 112 f. Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FRANCA, Ricardo Bessa Magalhaes. *O ensino de contrabaixo em cursos de graduação em universidades públicas brasileiras*. 2020. Doutorado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FREIRE, Sérgio Monteiro. Multifônicos do Saxofone Baseados na Série Harmônica: Uma Prospecção de Catálogo. *Debates*, v. 25, p. 162–177, 2021.

GAIÃO, Lucas Dantas; RIBEIRO, Fábio Henrique Gomes. A música brasileira em materiais didáticos para violão: cânones e variações. v. 28, 2022.

GARCIA, Marcos da Rosa e colab. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. v. 28, p. 28–45, 2020.

GIRARDI, Michele. *Arnold Jacobs à Luz Da Proposta Musicopedagógica CDG: Do Ensino Individual à Aprendizagem Coletiva De Instrumentos De Metal*. 2020. Tese – 2020.

GUAZINA, Laize Soares; COSTA, Rodrigo Heringer. Musicistas como trabalhadores(as) e a música como trabalho: a formação de um campo de pesquisa na área de música do Brasil. *Orfeu*, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/25869>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. v. 14, p. 127–142, 2008.

HARDER, Rejane. Repensando o Papel do Professor de instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. v. III, p. 35–43, 2003.

KOLODIUK, André Fernandes. *Práticas Pedagógicas De Eric Rosenblith: Um Estudo Da Metodologia Em Suas Master-classes De Violino*. 2016. Doutorado – 2016.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da Abem*, v. 17, p. 29–38, 2007.

LIMA, Letícia Dias De; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DO MÚSICO POPULAR: um estado do conhecimento. *Revista Teias*, v. 22, p. 341–358, 2021.

LIMA, Eduardo Philippe de. *O ensino da clarineta: um estudo dos materiais didáticos utilizados no desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista*. 2019. 111 f. Mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LUCAS, Maria Elizabeth et al. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da FUNDARTE*, Porto Alegre, n. 3, p. 4–20, 2003. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/13/33>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LUCENA, Henrique; TEIXEIRA, William. O vibrato no violoncelo: um estudo sistemático aplicado à performance. *Orfeu*, v. 7, n. 3, p. 2–20, 2022.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *Orfeu*, v. 1, p. 133–155, 2016.

MACHUCA TÉLLEZ, Daniel; BLAS PÉREZ, Joaquín. La performance vocal en las posiciones laríngeas. *PER MUSI*, v. 43, p. 1–25, 2023.

MADEIRA, Bruno. Ampliando a técnica violonística de mão direita: Um estudo sobre a repetição por deslizamento. v. 41, p. 1–17, 2021.

MAIA, Marcos; FIORINI, Carlos. HybridPickin Applied to Classical Guitar. *PER MUSI*, p. 1–15, 2017.

MARIANO, ANDERSON DE SOUSA. *Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de Guitarra Elétrica no Brasil*. 2018. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MARTINS, Cassio Henrique Ribeiro. *Aprendizagens Baseadas Em Problemas E Em Projetos Como Propostas Inovadoras Para O Ensino-aprendizagem De Instrumentos De Cordas Frictionadas*. 2020. Tese – 2020.

MATTOS, Carmela; LEÃO, Eliane. Padrões de dedos no aprendizado inicial do violino: o Sistema dos Semitonos de Otakar Ševčík. p. 1–10, 2018.

MEIRELLES, CAMILA TORRES. *Perspectivas pedagógico-musicais para o ensino da viola no Brasil*. 218DC. 176 f. Tese – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 218DC.

MELO, Ítalo Artur Viana De. *Práticas e concepções de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no curso de licenciatura em música da UFPB*. 2020. Dissertação – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2020.

MELO, Laura Boaventura; GERLING, Cristina Capparelli. OS SETE PILARES DA TÉCNICA PIANÍSTICA. *Orfeu*, v. 6, n. 1, p. 2–34, 2021.

MENEZES, Anco Marcos Silva De. *Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no processo de ensino e aprendizagem do baixo elétrico*. 2017. 139 f. Dissertação – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2017.

MIRANDA, Osiel Lobo de. *A história do ensino da trompa em Recife e Olinda: possibilidades formativas para promover a inserção da trompa no frevo*. 2022. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MOREIRA, Pedro; GAMA, Ana. Música na comunidade e intervenção: uma abordagem às práticas dos estudantes da licenciatura em música na comunidade da eselx/esml em contexto de estágio (2015-2017). v. 11, n. 3, p. 67–82, 2020.

MOORE, Robin. *College music curricula for a new century*. New York: Oxford Scholarship Online, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. A historiografia da música popular brasileira (1970-1990): síntese bibliográfica e desafios atuais da pesquisa histórica. *Revista ArtCultura*, v. 8, p. 135–150, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. História e música popular: um mapa de leituras e questões. *Revista de História*, v. 157, p. 153–171, 2007.

NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *PER MUSI*, v. 22, p. 181–195, 2010.

OLIVEIRA, Cesar Augusto de Souza. *Oficinas de guitarra elétricas: materiais didáticos para o ensino do instrumento em grupo*. 2020. 88 f. Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, p. 1–25, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. v. 25, p. 1–24, 2020.

PINHEIRO JUNIOR, Cledinaldo Alves. *Educação corporal na formação do violonista: perspectivas de professores do instrumento*. 2017. Dissertação – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2017.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. Desempenho pianístico e organização do estudo através do Rodízio: um sistema de treinamento baseado na distribuição e variabilidade da prática. *Opus*, v. 23, n. 1, p. 187–204, 2017.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba. Porto Alegre: FAURGS, 2004.

PRESGRAVE, Fabio Soren. A integração das atividades de extensão e pesquisa ao ensino e estudo diário como solução para a formação de violoncelistas de alto desempenho na UFRN. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 493–514, 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re) pensar o ensino superior em música. *Proa- Dossiê Música Enquanto Prática decolonial*, p. 153–199, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais*. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. v. 3.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade. *10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes*. Montes Claros: Unimontes, 2021. p. 158–202.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. v. 18, p. 163–191, Mai 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: Perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. v. 23, p. 99–124, 2017b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. v. 2, p. 197–215, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira; MARINHO, Vanildo Mousinho. O patrimônio musical imaterial brasileiro e a formação em música popular: reflexões a partir do bacharelado em música brasileira popular da Universidade Federal da Paraíba. *A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. v. 1.

RAMOS, Francisco Parente; MIRA, Antônio Ricardo. Comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino. *PER MUSI*, v. 42, p. 1–21, 2022.

RAMPINELLI, Tamires Lemos; VETROMILLA, Clayton Daunis. Iniciação ao violão por meio de práticas musicais coletivas: aspectos para a produção de arranjos didáticos. *Orfeu*, v. 4, n. 1, p. 102–119, 2019.

REQUIÃO, Luciana. A morte (ou quase morte) do músico como um trabalhador autônomo e a ode ao empreendedorismo. *INTERLOCUÇÕES ENTRE CULTURA, TRABALHO E ECONOMIA*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020a.

REQUIÃO, Luciana. “Festa acabada, músicos a pé! ”: um estudo crítico sobre as relações de trabalho de músicos atuantes no estado do Rio de Janeiro. *Interlocuções entre cultura, trabalho e economia*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020b. p. 12–38.

RIBEIRO, Felipe de Almeida; RIBEIRO, Fabrício Vallério; PENA, Paul Franz Wegmann. Apontamentos sobre os recursos idiomáticos da flauta transversal relativos às técnicas estendidas: levantamento de sua utilização nos séculos XX e XXI. *Opus*, v. 22, n. 1, p. 119–144, 2016.

RODRIGUES, Marcos José Ferreira. Estudos para trompete baseados em Dobrados. *Debates*, v. 25, p. 194–207, 2021.

SAMPAIO, Marcelo A; SANTIAGO, Patrícia F. Contribuições dos métodos de ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista ao piano. *PER MUSI*, p. 1–17, 2018.

SAMPAIO, Marcelo Almeida; SANTIAGO, Patrícia Furst. Exploring pedagogical strategies for piano sight-reading. *PER MUSI*, n. 40, p. 1–18, 2020.

SANTOS, Carla Pereira Dos. Ensino de instrumento: que professores queremos ser? *Diálogos Sonoros*, v. 1, p. 1–19, 2022.

SANTOS, Felipe Pacheco Dos. O processo de formação do músico popular profissional: investigação sobre experiências, competências e suas atuações na cadeia produtiva da música. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2018, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: [s.n.], 2018.

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*, v. 19, p. 72–82, 2009.

SANTOS, Wilson Rogério dos. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos*. 2016. Tese – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2016.

SANTOS, Tatiana da Silva. *Estudantes de música e o ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA*. 2021. Mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SERAFIM, Leandro Libardi. *Metacognição Como Estratégia Pedagógica Para O Ensino Coletivo De Instrumentos De Sopro Da Família Dos Metais No âmbito De Um Curso De Licenciatura Em Música*. 2021. Tese – 2021.

SILVA, Camilla dos Santos. *Ensino de instrumento - violão - nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem*. 2016. 109 f. Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Gabriela Salgado Coelho Da; ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A inserção dos conteúdos de música popular em cursos de nível superior do Brasil: um estudo de caso nas universidades federal do Rio de Janeiro e estadual de Campinas. *Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ*, v. 1, p. 6–11, 2015.

SILVA, Roger Cristiano Lourenço Da. *O Ensino De Saxofone Na Era Digital: Um Estudo Sobre Professores/produtores Do YouTube*. 2020. Dissertação – 2020.

SILVA, Luana. *Reflexões Sobre As Práticas Pedagógicas De Iniciação Ao Piano Em Quatro Escolas De Música Localizadas Em Salvador - BA*. 2016. Dissertação – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2016.

SILVA, Robson Gomes da. *obras para trompa compostas por Marcílio Onofre e Orlando Alves: características técnico-interpretativas e direcionamentos pedagógicos*. 2018. dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SOUZA, Nadja Barbosa de; Andrada e Silva, Marta Assumpção de. Diferentes abordagens de ensino para projeção vocal no canto lírico. *PER MUSI*, n. 33, p. 130-146, 2016.

SOUZA, João Ricardo de. *O Ensino Coletivo De Cordas Friccionadas Produzido No SESC-Consolação, Comparado Com Propostas De Ensino Coletivo Realizadas No Reino Unido E Nos EUA: Trajetória Histórica, Diferenças E Similaridades Pedagógicas E Socioculturais*. 2016. Tese – 2016.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/917>. Acesso em: 5 maio 2025.

THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fabio. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. *PER MUSI*, p. 1–18, 2017.

TROTTA, Felipe. Produção Cultural e Qualidade Estética: o caso da música popular. 2007, Salvador. Anais... Salvador, 2007. p. 1–11.

TORRES, Cleyton; NARDINI, Erik; ALMEIDA, Gustavo de; MARIN, Thais; ALCÂNTARA, Tiago. A música popular pede passagem. *Jornal da UNICAMP (Edição Web)*, 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/25/musica-popular-pede-passagem>>. Acesso em: 12 maio 2025.

TYGEL, Júlia Zanlorenzi; NOGUEIRA, Lenita W. M. *Etnomusicologia participativa: alguns pontos sobre conceitos e possibilidades*. Salvador: [s.n.]. 2008.

ULHÔA, Martha Tupinambá De. A análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio - Unirio*, p. 61–68, 2007a.

ULHÔA, Martha Tupinambá De. Pertinência e música popular – em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio - Unirio*, p. 50–61, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música Brasileira*. João Pessoa, 2025.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo. O Ensino e a Aprendizagem de um Instrumento nos Conservatórios e Academias: problemáticas e desafios. *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical*. Goiânia: Kelps, 2017.

VIRGENS, Marcelo Jose de Almeida das. *O aprendizado da trompa por meio das memórias pedagógicas de arnold jacobs*. 2021. Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

VISOCKAS COSTA, Pedro Henrique de Oliveira. *Ações didáticas no ensino coletivo de cordas friccionadas: uma experiência no Instituto Baccarel*. 2022. Dissertação – Instituo de Artes (IA), São Paulo, 2022.

WOOLF, M. Another Mishegas: Global citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, n. 19, 47-60, 2010.

## **ANEXO**

Estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Curso do Bacharelado em  
Música Brasileira Popular

O projeto completo pode ser acessado o link:

[https://drive.google.com/file/d/19ey3gd-cPJXrTqw2yCMUDYIbSh5s-  
yyH/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/19ey3gd-cPJXrTqw2yCMUDYIbSh5s-yyH/view?usp=sharing)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA BRASILEIRA POPULAR

**Projeto Pedagógico  
CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA BRASILEIRA  
POPULAR**

Endereço Institucional: Universidade Federal da Paraíba. Centro de Comunicação, Turismo e Artes.  
Coordenação do Curso de Música Brasileira Popular. Campus I, Castelo Branco, João Pessoa-PB. CEP: 58051-900  
Telefone: 3209-8707 (Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação - SIAG)  
E-mails:  
Secretaria: siagcctaupfb@gmail.com  
Coordenação do Curso: **A ser definida após aprovação de criação do curso**  
Página do curso: **A ser definida após aprovação de criação do curso**

João Pessoa  
Março de 2024

# 11. COMPOSIÇÃO CURRICULAR

## 10.1 DEFINIÇÕES GERAIS

Os conteúdos curriculares do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular definidos neste Projeto Pedagógico têm como principal objetivo o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, de acordo com as definições aqui apresentadas. Nesse sentido, são destacadas algumas definições fundamentais para a compreensão da operacionalização do currículo, bem como a composição curricular estruturada de acordo com a legislação em vigor.

### *10.1.1 Eixos de formação*

A composição curricular do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular está estruturada em três eixos amplos de formação, articulados e interdependentes. Por meio desses eixos, os conhecimentos específicos da área de música serão trabalhados em articulação com a Resolução CNE/CES 02/2004, buscando garantir um conhecimento verticalmente aprofundado na área, constituindo os pilares da formação no Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular.

O primeiro eixo diz respeito à formação instrumental e vocal, tendo como foco o desenvolvimento do estudo, em dimensões técnicas, estilísticas, culturais, humanas e estéticas que caracterizam a performance da música popular em diferentes contextos sociais. Esse eixo garante ao aluno a imersão em práticas musicais diversas, vivenciado e aplicando um pluralidade de recursos e estratégias que constituem as práticas da música popular na contemporaneidade..

O segundo eixo, de formação estético-estrutural, tem como foco a formação relacionada à pesquisa, descobertas e apropriação de diferentes formas de fazer e vivenciar música. Isso implica o conhecimento de estruturas e técnicas de criação musical, de estruturação de arranjos, improvisação, entre outros aspectos associados ao processo de organização sonoro-musical.

O terceiro eixo, voltado para a formação humana, está vinculado à formação ampla do estudante, articulando os demais eixos trabalhados com a compreensão, comprometimento e inserção no mundo, de forma crítica, a fim de promover o bem-estar social e a melhoria da qualidade de vida. Isso implica em trabalhar a música como fenômeno cultural e social que precisa e deve assumir responsabilidades com a ética e a justiça social, em suas diferentes dimensões.

### **10.1.2 Conhecimentos e saberes transversais**

Além dessas três dimensões mais amplas da composição curricular do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular, há outros aspectos formativos fundamentais a serem trabalhados de forma transversal, de modo que se possibilite a sua inserção, compreensão e práxis a partir dos eixos fundamentais da formação. Assim, serão contemplados os conhecimentos e saberes transversais especificados a seguir.

Conhecimento e saberes profissionais da prática do músico popular: o que inclui o uso da tecnologia para as práxis musicais, empreendedorismo, criação, improvisação, produção musical e pesquisa continuada em música popular (Butler, 2006; Cirino, 2009; Green, 2001; Inglis, 2006; Mendes, 2019; Middleton, 2001).

Conhecimentos e saberes fundamentais para atuação profissional em geral: incluindo a prática e aplicação de tecnologias contemporâneas, escrita e uso da língua culta, estratégias de pesquisa e acesso à informação em geral, conhecimento de políticas públicas e conhecimentos gerais de outros campos de conhecimento (Bansal, 2011; Bauer; Gaskell, 2017; Bernal, 2013; Demo, 2017; Unesco, 1998).

Conhecimentos e saberes fundamentais para a atuação crítico-social no mundo: este eixo inclui compromissos com meio ambiente, diversidade étnico-racial, justiça social, ética, saúde e combate à exclusão e à violência (Aharonian, 2013; Araújo; Membros do Grupo Musicultura, 2006; Cook; Dodds, 2016; Mbembe, 2018; Tugny, 2009; Tugny; Queiroz, 2006).

Os conhecimentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídos pela Resolução CNE/CP 01/2004, serão trabalhados de forma transversal, tomando como base os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 03/2004: de consciência política e histórica da diversidade; de fortalecimento de identidades e de direitos; e de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Assim, a discussão da questão racial é entendida aqui como parte integrante da matriz curricular, transversalizada nos conteúdos, bibliografias e metodologias empregadas no currículo, devendo ser integrada nas dimensões de formação geral, pedagógica e técnico-estrutural.

Considerando que a educação ambiental “será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” e que a educação ambiental “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”, (BRASIL, 1999b), seus princípios básicos e objetivos fundamentais, destacados nas DCN/CNE/CP 02/2012, não estão reduzidos a uma única disciplina no Curso de Bacharelado em Música. Nesse sentido, a educação ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa “integrada às

disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente” (Brasil, 2002c) nos eixos de formação profissional destacados anteriormente. Assim, todas as dimensões de formação no Curso deverão ser relacionadas às dimensões ambientais, considerando a concepção de totalidade e interdependência do meio ambiente.

Outro aspecto transversal fundamentalmente importante para a estruturação curricular do Curso diz respeito à Educação em Direitos Humanos, estabelecida pela Resolução CNE/CP 01/2012. Os objetivos e princípios da Educação em Direitos Humanos são elementos essenciais para a formação cidadã do músico na perspectiva deste Projeto Pedagógico, fundamentado em uma educação musical democrática, voltada para a mudança e transformação social e pautada na promoção da dignidade humana, na igualdade de direitos e na valorização das diferenças e diversidades. Compreendendo a responsabilidade das instituições de ensino superior na formação democrática de sujeitos comprometidos com a defesa dos direitos humanos, o Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular pautará suas práticas educativas na construção de valores democráticos e transformadores da sociedade.

Esses conhecimentos e saberes devem ser parte de todos os componentes curriculares, sendo que alguns deles estão também contemplados nas especificidades de determinados módulos, enquanto outros se materializam somente no plano geral. Mas fato é que todos os componentes curriculares estão comprometidos com esses eixos transversais.

#### ***10.1.3 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão***

De forma articulada ao conjunto de componentes curriculares que dão suporte ao Curso, o Bacharelado em Música Brasileira Popular da UFPB contará com uma estrutura que transcende as atividades de ensino em sala de aula, incorporando atividades que desenvolvam as potencialidades acadêmicas, artísticas, estéticas e sociais dos alunos, proporcionando uma integração significativa entre ensino, pesquisa e extensão no campo da música.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão serão centralizadas nas práticas formativas do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular, ocupando lugar de destaque. Nesse sentido, os componentes curriculares serão diretamente articulados às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do Curso.

Os processos relativos à produção de conhecimento em música serão conduzidos tanto a partir de componentes dedicados quanto transversalmente em outros componentes de focos distintos, buscando a integração entre estudantes da graduação e da pós-graduação em música por meio de

atividades e projetos periódicos que desenvolvam atividades de pesquisa. Projetos esses que deverão ser regulamentados pelo colegiado do curso e incorporados às atividades acadêmicas dos discentes.

As dimensões de inserção, interação e prática social dos discentes na comunidade também acontecerão tanto em componentes dedicados quanto de forma transversal no currículo do Curso. Neste aspecto, destacamos aqui o processo de curricularização das atividades de extensão, estabelecido por meio da Resolução CNE/CES 07/2018, com os formatos de creditação normatizados na UFPB pela Resolução Consepe 002/2022. No Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular, o processo de curricularização da extensão será garantido tomando como base os princípios, fundamentos e procedimentos definidos em tais resoluções, a partir de componentes curriculares específicos para as atividades de extensão na formação musical. Para além das atividades extensionistas garantidas no currículo, outras atividades de extensão serão promovidas em projetos e programas desenvolvidos por professores do Curso e em outros âmbitos da instituição.

#### ***10.1.4 O Estágio Supervisionado***

O Estágio Curricular Supervisionado será realizado conforme as determinações da Resolução Consepe 29/2020, em contextos e situações reais de trabalho. A formação do músico será conduzida a partir de experiências e atuação em diversos cenários da música brasileira popular, com centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem atividades de criação, produção, distribuição e divulgação da música. As demais regulamentações sobre o Estágio Curricular Supervisionado serão definidas em resolução interna estabelecida pelo Colegiado do Curso.

#### ***10.1.5 O Trabalho de Conclusão de Curso***

Para a conclusão do Curso o aluno deverá elaborar uma monografia, que será desenvolvida durante as atividades de orientação do TCC. Esse trabalho deverá ser orientado por um professor (com titulação mínima de mestre) que o estudante escolherá, no início do 7º período, dentre os docentes do curso. Cada professor orientador poderá ter no máximo cinco alunos sob sua orientação. Esse trabalho deverá ser defendido publicamente, ao final do 8º período, sob a avaliação de uma banca composta por três professores, com titulação mínima de mestre. O TCC será regulamentado em suas especificidades por resolução interna estabelecida pelo Colegiado do Curso.

#### ***10.1.6 Performance Musical de Conclusão de Curso***

Os alunos do Bacharelado em Música Brasileira Popular deverão realizar, ainda, obrigatoriamente, uma apresentação musical para conclusão do Curso, ao final do 8º período, que deverá ser preparada durante as atividades "Performance de Conclusão de Curso 1" e "Performance de Conclusão de Curso 2" de forma associada e integrada aos componentes "Instrumento 7" e "Instrumento 8" ou "Canto 7" e "Canto 8". A apresentação poderá abranger formas distintas de performance musical. Essa atividade, da mesma forma que o TCC, será regulamentada pelo Colegiado do Curso.

#### ***10.1.7 A Estrutura Curricular em Módulos***

Conforme já destacado ao longo do Projeto Pedagógico de Curso, a estrutura curricular é toda configurada em módulos, a fim de garantir uma integração maior entre os diferentes componentes curriculares do Curso. Os módulos são unidades curriculares amplas, que são transversalizadas por nuances da música brasileira na atualidade, por temas emergentes do mundo atual e por projetos definidos a cada semestre, em consonância com o perfil e os objetivos dos(as) estudantes. A estrutura em módulos permite trabalhar, de forma integrada, os diferentes conhecimentos e saberes musicais que caracterizam o Curso, como história, pesquisa, estrutura musical, técnicas interpretativas, entre outros aspectos. Assim, em vez de uma aula de percepção, uma de harmonia, uma de história da música popular, outra de pesquisa e assim suscetivelmente, o curso foca, por exemplo, em um determinado eixo temático, definido no projeto semestral, como “Dimensões estéticas, históricas e práticas da música brasileira popular no século XXI”, ou “Música de tradições afro-brasileiras e indígenas”, que orienta, quando ofertado, todas as aulas do semestre, e agrupa as práticas de pesquisa, o conhecimento histórico-cultural das manifestações, as técnicas e procedimentos de harmonia e arranjo aplicadas ao repertório trabalhado, o desenvolvimento da percepção, entre diversos outros conhecimentos, saberes e experiências. Assim, em todos os semestres, os conhecimentos e saberes são trabalhados de forma integrada ao eixo temático norteador, por professores(as) diversos(as) que trabalham juntos(as), potencializando a competência e o perfil de cada profissional que atue nas práxis pedagógicas do Curso. Trabalhar práxis musicais de forma dialógica e integrada, como elas são na vida, é outra aprendizagem importante para os cursos de graduação em música popular, que pode emergir do universo do patrimônio musical imaterial brasileiro.

Ainda, considerando o objetivo de constante integração entre as práxis musicais no contexto de formação da UFPB e aquelas constituintes do cenário musical cotidiano, o curso possui uma operacionalização curricular que permite articular conhecimentos trabalhados dentro e fora da

Instituição. Considerando as definições operacionais e regulamentares vigentes na Instituição<sup>2</sup>, criamos estratégias para a oferta de módulos que atendessem tanto a dinâmica e a concepção do Curso, quanto às particularidades do sistema acadêmico de oferta de componentes curriculares da UFPB. Nesse processo dividimos os módulos em dois componentes separados, no sistema, para cada foco de formação, sendo um componente constituído para compor as atividades desenvolvidas no âmbito institucional, com horário e local previamente definidos, e outro componente para compor as atividades no cenário cotidiano da música brasileira popular, com horários e locais flexíveis, considerando as dinâmicas desses contextos. Dessa forma, por exemplo, os conhecimentos relacionados aos eixos temáticos da música brasileira popular estão divididos em dois componentes, sendo um relativo às atividades dentro da UFPB e o outro relativo às atividades no cenário cotidiano da música brasileira popular, como é possível notar, por exemplo, nos componentes Música Brasileira Popular I (módulo) e Estudo Orientado em Música Brasileira Popular (atividade acadêmica de orientação coletiva).

Assim, ainda que algum componente não seja definido no seu cadastramento como modular, ele deve estar articulado a outro componente para compor uma perspectiva integradora e flexível durante a operacionalização do currículo. Dessa forma, os componentes de Estudo Orientado, por exemplo, são constituídos de forma integrada aos seus correspondentes indicados em sua nomeação, articulando as práxis em seus diversos contextos. Esses componentes estão divididos apenas para fins de cadastramento, por sua natureza contextual distinta (dentro da instituição e fora da instituição, com diferentes definições de horário e local).

Para uma melhor compreensão, o Quadro 1 apresenta a estrutura modular que dá base ao currículo, representando a prática de integração dos conhecimentos a serem trabalhados. Os componentes que representam separadamente as atividades desenvolvidas, a serem cadastrados no sistema, estão no fluxograma apresentado no item 10.3.

Quadro 1: Estrutura modular que dá base ao currículo

<b>BACHARELADO EM MÚSICA BRASILEIRA POPULAR</b>							
<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>	<b>3º PERÍODO</b>	<b>4º PERÍODO</b>	<b>5º PERÍODO</b>	<b>6º PERÍODO</b>	<b>7º PERÍODO</b>	<b>8º PERÍODO</b>
Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h	Instrumento/ Canto 120h
Módulo de Eixo	Módulo de Eixo	Módulo de Eixo	Módulo de Eixo	Módulo de Eixo	Módulo de Eixo	TCC I (Bach.)	TCC II (Bach.)

<sup>2</sup> Com o objetivo de constituir módulos a partir das demandas de articulação entre os contextos de práxis, foi realizada uma consulta à Coordenação de Currículos Acadêmicos da UFPB pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Música (processo 23074.002193/2023-20) sobre a possibilidade de registro de módulos como parte de sua carga horária, com horário definido e atribuição de sala, enquanto outra parte do mesmo componente se mantenha sem a definição de horário semanal e sem a atribuição de sala. Foi obtida resposta negativa a respeito dessa possibilidade e, a partir disso, optamos por criar componentes separados.

Temático em MBP 120h	Temático em MBP 120h	Temático em MBP 120h	Temático em MBP 120h	Temático em MBP 120h	Temático em MBP 120h	MBP) 135h	MBP) 135h
						Performance de Conclusão I 120h	Performance de Conclusão II 120h
Produção de Conhecimento em Música 60h	Produção de Conhecimento em Música 60h	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular 60h	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular 60h	Estágio Supervisionado I (Bach. MBP) 150h	Estágio Supervisionado II (Bach. MBP) 150h		
				Optativas 60h			
Práticas Musicais Coletivas 60h	Práticas Musicais Coletivas 60h	Optativas 120h	Optativas 120h				
360h	360h	420h	420h	450h	390h	375h	375h

**Conteúdos Complementares Flexíveis: total de 210h a serem integralizadas ao longo do curso**

**Total do Curso: 3.360h**

## 10.2 COMPOSIÇÃO CURRICULAR CONFORME RESOLUÇÃO CONSEPE UFPB 29/2020

Quadro 2: Conteúdos Curriculares

<b>Conteúdos Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>%</b>
<b>1. Conteúdos Básicos Profissionais</b>	<b>2.100</b>	<b>62,50%</b>
1.1 Conteúdos Obrigatórios	1800	53,57%
1.2 Estágio Supervisionado	300	8,93%
<b>2. Conteúdos Complementares</b>	<b>1260</b>	<b>37,50%</b>
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	750	22,32%
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	300	8,93%
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	210	6,25%
<b>TOTAL</b>	<b>3.360</b>	<b>100%</b>

Quadro 3: Creditação da Extensão

<b>Creditação da Extensão</b>		
<b>Componente</b>	<b>Natureza</b>	<b>Carga-horária específica para Extensão</b>
Instrumento/Canto I	Obrigatória	15
Instrumento/Canto II	Obrigatória	15
Instrumento/Canto III	Obrigatória	15
Instrumento/Canto IV	Obrigatória	15
Estudo Orientado de Instrumento/Canto I	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto II	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto III	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto IV	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto V	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto VI	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto VII	Obrigatória	45
Estudo Orientado de Instrumento/Canto VIII	Obrigatória	45
Classe de Instrumento/Canto I	Optativa	15
Classe de Instrumento/Canto II	Optativa	15
Classe de Instrumento/Canto III	Optativa	15

Classe de Instrumento/Canto IV	Optativa	15
Classe de Instrumento/Canto V	Optativa	15
<b>TOTAL</b>		<b>495</b>
<b>Porcentagem da carga horária total do curso</b>		<b>14,73%</b>

Quadro 4: Componentes Curriculares

Componentes	Carga-Horária	Correquisitos	Pré-requisitos
<b>1. Conteúdos Básicos/Profissionais</b>			
<b>1.1 Conteúdos Obrigatórios</b>			
<b>1.1.1 Formação Instrumental/Vocal</b>			
Instrumento/Canto I	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto I	Nenhum
Estudo Orientado de Instrumento/Canto I	90	Instrumento/Canto I	Nenhum
Instrumento/Canto II	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto II	Instrumento/Canto I
Estudo Orientado de Instrumento/Canto II	90	Instrumento/Canto II	Nenhum
Instrumento/Canto III	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto III	Instrumento/Canto II
Estudo Orientado de Instrumento/Canto III	90	Instrumento/Canto III	Nenhum
Instrumento/Canto IV	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto IV	Instrumento/Canto III
Estudo Orientado de Instrumento/Canto IV	90	Instrumento/Canto IV	Nenhum
Instrumento/Canto V	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto V	Instrumento/Canto IV
Estudo Orientado de Instrumento/Canto V	90	Instrumento/Canto V	Nenhum
Instrumento/Canto VI	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto VI	Instrumento/Canto V
Estudo Orientado de Instrumento/Canto VI	90	Instrumento/Canto VI	Nenhum
Instrumento/Canto VII	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto VII	Instrumento/Canto VI
Estudo Orientado de Instrumento/Canto VII	90	Instrumento/Canto VII	Nenhum
Instrumento/Canto VIII	30	Estudo Orientado de Instrumento/Canto VIII	Instrumento/Canto VII
Estudo Orientado de Instrumento/Canto VIII	90	Instrumento/Canto VIII	Nenhum
<b>TOTAL de Formação Instrumental/Vocal</b>	<b>960</b>		
<b>1.1.2 Formação Estético-Estrutural</b>			
Música Brasileira Popular I	45	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular I (Bach. MBP)	Nenhum
Estudo Orientado em Música Brasileira Popular I (Bach. MBP)	75	Música Brasileira Popular I	Nenhum
Expressões Culturais Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Expressões Culturais Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular (Bach. MBP)	Nenhum
Estudo Orientado em Expressões Culturais Negras	75	Expressões Culturais	Nenhum

e Indígenas na Música Brasileira Popular (Bach. MBP)		Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular	
Música Brasileira Popular II	45	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular II (Bach. MBP)	Nenhum
Estudo Orientado em Música Brasileira Popular II (Bach. MBP)	75	Música Brasileira Popular II	Nenhum
Música Brasileira Popular III	45	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular III (Bach. MBP)	Nenhum
Estudo Orientado em Música Brasileira Popular III (Bach. MBP)	75	Música Brasileira Popular III	Nenhum
Música Brasileira Popular IV	45	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular IV (Bach. MBP)	Nenhum
Estudo Orientado em Música Brasileira Popular IV (Bach. MBP)	75	Música Brasileira Popular IV	Nenhum
Criação e Improvisação	45	Estudo Orientado em Criação e Improvisação (Bach. MBP)	Nenhum
Estudo Orientado em Criação e Improvisação (Bach. MBP)	75	Criação e Improvisação	Nenhum
Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I	30	Estudo Orientado em Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I	Nenhum
Estudo Orientado em Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I	30	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I	Nenhum
Percepção, Teoria e Análise da Música Popular II	30	Estudo Orientado em Percepção, Teoria e Análise da Música Popular II	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I
Estudo Orientado em Percepção, Teoria e Análise da Música Popular II	30	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular II	Nenhum
<b>TOTAL de Formação Estético-Estrutural</b>	<b>840</b>		
<b>1.2 Estágio Curricular</b>			
Estágio Supervisionado I (Bach. MBP)	150	Nenhum	Nenhum
Estágio Supervisionado II (Bach. MBP)	150	Nenhum	Nenhum
<b>TOTAL de Estágios</b>	<b>300</b>		
<b>TOTAL Básicos-Profissionais</b>	<b>2.100</b>		
<b>2. Conteúdos Complementares</b>			
<b>2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios</b>			
Produção de Conhecimento em Música I	30	Práticas de Pesquisa I	Nenhum
Práticas de Pesquisa I	30	Produção de Conhecimento em Música I	Nenhum
Produção de Conhecimento em Música II	30	Práticas de Pesquisa II	Produção de Conhecimento em Música

			I
Práticas de Pesquisa II	30	Produção de Conhecimento em Música II	Nenhum
Práticas Musicais Coletivas I	30	Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas I	Nenhum
Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas I	30	Práticas Musicais Coletivas I	Nenhum
Práticas Musicais Coletivas II	30	Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas II	Práticas Musicais Coletivas I
Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas II	30	Práticas Musicais Coletivas II	Nenhum
TCC I (Bach. MBP)	135	Nenhum	Práticas de Pesquisa II
TCC II (Bach. MBP)	135	Nenhum	TCC I (Bach. MBP)
Performance de Conclusão I	120	Nenhum	Nenhum
Performance de Conclusão II	120	Nenhum	Performance de Conclusão I
<b>TOTAL Complementares Obrigatórios</b>	<b>750</b>		

## 2.2 Conteúdos Complementares Optativos (o aluno deverá integralizar no mínimo 300 horas)

### 2.2.1 Conteúdos complementares optativos de formação musical geral

Produção Musical e Tecnologias de Áudio	45	Estudo Orientado em Produção Musical e Tecnologias de Áudio	Nenhum
Estudo Orientado em Produção Musical e Tecnologias de Áudio	75	Produção Musical e Tecnologias de Áudio	Nenhum
Performance, Criação e Improvisação na Música Armorial	45	Estudo Orientado em Performance, Criação e Improvisação na Música Armorial	Nenhum
Estudo Orientado em Performance, Criação e Improvisação na Música Armorial	75	Performance, Criação e Improvisação na Música Armorial	Nenhum
Performance, Criação e Improvisação no Choro	45	Estudo Orientado em Performance, Criação e Improvisação no Choro	Nenhum
Estudo Orientado em Performance, Criação e Improvisação no Choro	75	Performance, Criação e Improvisação no Choro	Nenhum
Percussão e Rítmica	45	Estudo Orientado em Percussão e Rítmica	Nenhum
Estudo Orientado em Percussão e Rítmica	75	Percussão e Rítmica	Nenhum
Corpo Musical	45	Estudo Orientado em Corpo Musical	Nenhum
Estudo Orientado em Corpo Musical	75	Corpo Musical	Nenhum
Oficina de Performance Musical I	30	Nenhum	Nenhum
Oficina de Performance Musical II	30	Nenhum	Nenhum

Oficina de Performance Musical III	45	Nenhum	Nenhum
Oficina de Performance Musical IV	45	Nenhum	Nenhum
Ritmos da Paraíba e do Nordeste Brasileiro	45	Estudo Orientado em Ritmos da Paraíba e do Nordeste Brasileiro	Nenhum
Estudo Orientado em Ritmos da Paraíba e do Nordeste Brasileiro	75	Ritmos da Paraíba e do Nordeste Brasileiro	Nenhum
Música Latino-Americana: Aspectos Culturais e Performáticos	45	Estudo Orientado em Música Latino-Americanana: Aspectos Culturais e Performáticos	Nenhum
Estudo Orientado em Música Latino-Americanana: Aspectos Culturais e Performáticos	75	Música Latino-Americanana: Aspectos Culturais e Performáticos	Nenhum
Diáspora Africana e Música Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Diáspora Africana e Música Brasileira Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Diáspora Africana e Música Brasileira Popular	75	Diáspora Africana e Música Brasileira Popular	Nenhum
Músicas Ameríndias do Brasil e Música Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Músicas Ameríndias do Brasil e Música Brasileira Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Músicas Ameríndias do Brasil e Música Brasileira Popular	75	Músicas Ameríndias do Brasil e Música Brasileira Popular	Nenhum
Harmonia, Arranjo e Improvisação Aplicados à Música Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Harmonia, Arranjo e Improvisação Aplicados à Música Brasileira Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Harmonia, Arranjo e Improvisação Aplicados à Música Brasileira Popular	75	Harmonia, Arranjo e Improvisação Aplicados à Música Brasileira Popular	Nenhum
Música Instrumental Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Música Instrumental Brasileira Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Música Instrumental Brasileira Popular	75	Música Instrumental Brasileira Popular	Nenhum
Música Paraibana Popular	45	Estudo Orientado em Música Paraibana Popular	Nenhum

Estudo Orientado em Música Paraibana Popular	75	Música Paraibana Popular	Nenhum
Músicas da Cultura Popular e Músicas Populares do Mundo	45	Estudo Orientado em Músicas da Cultura Popular e Músicas Populares do Mundo	Nenhum
Estudo Orientado em Músicas da Cultura Popular e Músicas Populares do Mundo	75	Músicas da Cultura Popular e Músicas Populares do Mundo	Nenhum
Fazeres e Saberes em Música Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Fazeres e Saberes em Música Brasileira Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Fazeres e Saberes em Música Brasileira Popular	75	Fazeres e Saberes em Música Brasileira Popular	Nenhum
Conhecimento e Prática em Música	45	Estudo Orientado em Conhecimento e Prática em Música	Nenhum
Estudo Orientado em Conhecimento e Prática em Música	75	Conhecimento e Prática em Música	Nenhum
Saberes e Práticas Culturais	45	Estudo Orientado em Saberes e Práticas Culturais	Nenhum
Estudo Orientado em Saberes e Práticas Culturais	75	Saberes e Práticas Culturais	Nenhum
A Canção na Música Brasileira Popular	45	Estudo Orientado em Canção na Música Brasileira Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Canção na Música Brasileira Popular	75	A Canção na Música Brasileira Popular	Nenhum
Classe de Instrumento/Canto I	30	Nenhum	Nenhum
Classe de Instrumento/Canto II	30	Nenhum	Nenhum
Classe de Instrumento/Canto III	30	Nenhum	Nenhum
Classe de Instrumento/Canto IV	30	Nenhum	Nenhum
Classe de Instrumento/Canto V	30	Nenhum	Nenhum
Instrumento/Canto Complementar I	30	Nenhum	Nenhum
Instrumento/Canto Complementar II	30	Nenhum	Instrumento/Canto Complementar I
Instrumento/Canto Complementar III	30	Nenhum	Instrumento/Canto Complementar II
Instrumento/Canto Complementar IV	30	Nenhum	Instrumento/Canto Complementar III
Instrumento/Canto Complementar V	30	Nenhum	Instrumento/Canto Complementar IV
Instrumento/Canto Complementar VI	30	Nenhum	Instrumento/Canto Complementar V
Instrumento/Canto Complementar VII	30	Nenhum	Instrumento/Canto Complementar VI
Instrumento/Canto Complementar VIII	30	Nenhum	Instrumento/Canto

			Complementar VII
Teoria Musical Complementar I	30	Nenhum	Nenhum
Teoria Musical Complementar II	30	Nenhum	Teoria Musical Complementar I
Teoria Musical Complementar III	30	Nenhum	Teoria Musical Complementar II
Estudo Orientado em Performance Instrumental I	30	Nenhum	Nenhum
Estudo Orientado em Performance Instrumental II	30	Nenhum	Estudo Orientado em Performance Instrumental I
Estudo Orientado em Performance Instrumental III	30	Nenhum	Estudo Orientado em Performance Instrumental II
Estudo Orientado em Performance Instrumental IV	30	Nenhum	Estudo Orientado em Performance Instrumental III
Nivelamento Instrumental I	30	Nenhum	Nenhum
Nivelamento Instrumental II	30	Nenhum	Nivelamento Instrumental I
Nivelamento Instrumental III	30	Nenhum	Nivelamento Instrumental II
Nivelamento Instrumental IV	30	Nenhum	Nivelamento Instrumental III
Estudo Orientado em Performance Vocal I	30	Nenhum	Nenhum
Estudo Orientado em Performance Vocal II	30	Nenhum	Estudo Orientado em Performance Vocal I
Estudo Orientado em Performance Vocal III	30	Nenhum	Estudo Orientado em Performance Vocal II
Estudo Orientado em Performance Vocal IV	30	Nenhum	Estudo Orientado em Performance Vocal III
Nivelamento Vocal I	30	Nenhum	Nenhum
Nivelamento Vocal II	30	Nenhum	Nivelamento Vocal I
Nivelamento Vocal III	30	Nenhum	Nivelamento Vocal II
Nivelamento Vocal IV	30	Nenhum	Nivelamento Vocal III
Conjunto de Música Contemporânea I	45	Nenhum	Nenhum
Fisiologia e Ciência da Voz	60	Nenhum	Nenhum
Dicção I	60	Nenhum	Nenhum
Dicção II	60	Nenhum	Nenhum
Voz e Interpretação I	60	Nenhum	Nenhum
Voz e Interpretação II	60	Nenhum	Nenhum
Pesquisa Orientada I (Bach. MBP)	30	Nenhum	TCC I (Bach. MBP)
Pesquisa Orientada II (Bach. MBP)	30	Nenhum	Pesquisa Orientada I (Bach. MBP)

## 2.2.2 Conteúdos complementares optativos de prática pedagógica

O hip hop, o funk e a prática musical de DJs na formação do licenciando: práticas de criação musical na cultura participativa digital	45	Estudo Orientado - O hip hop, o funk e a prática musical de DJs na formação do licenciando: práticas de criação musical na cultura participativa digital	Nenhum
Estudo Orientado - O hip hop, o funk e a prática musical de DJs na formação do licenciando: práticas de criação musical na cultura participativa	75	O hip hop, o funk e a prática musical de DJs na formação do	Nenhum

digital		licenciando: práticas de criação musical na cultura participativa digital	
Educação Musical Especial e Musicoterapia	45	Estudo Orientado em Educação Musical Especial e Musicoterapia	Nenhum
Estudo Orientado em Educação Musical Especial e Musicoterapia	75	Educação Musical Especial e Musicoterapia	Nenhum
Formação Musical, Ética Sonora e Meio-Ambiente	45	Estudo Orientado em Formação Musical, Ética Sonora e Meio-Ambiente	Nenhum
Estudo Orientado em Formação Musical, Ética Sonora e Meio-Ambiente	75	Formação Musical, Ética Sonora e Meio-Ambiente	Nenhum
Diversidade, Gênero e Educação Musical	45	Estudo Orientado em Diversidade, Gênero e Educação Musical	Nenhum
Estudo Orientado em Diversidade, Gênero e Educação Musical	75	Diversidade, Gênero e Educação Musical	Nenhum
Educação Musical e Decolonialidade	45	Estudo Orientado em Educação Musical e Decolonialidade	Nenhum
Estudo Orientado em Educação Musical e Decolonialidade	75	Educação Musical e Decolonialidade	Nenhum
Rítmica Aplicada ao Ensino de Música	45	Estudo Orientado em Rítmica Aplicada ao Ensino de Música	Nenhum
Estudo Orientado em Rítmica Aplicada ao Ensino de Música	75	Rítmica Aplicada ao Ensino de Música	Nenhum
Arranjo e Criação Musical Aplicados à Formação em Música	45	Estudo Orientado em Arranjo e Criação Musical Aplicados à Formação em Música	Nenhum
Estudo Orientado em Arranjo e Criação Musical Aplicados à Formação em Música	75	Arranjo e Criação Musical Aplicados à Formação em Música	Nenhum
Construção e Práticas de Instrumentos Musicais Alternativos	45	Estudo Orientado em Construção e Práticas de Instrumentos Musicais Alternativos	Nenhum
Estudo Orientado em Construção e Práticas de Instrumentos Musicais Alternativos	75	Construção e Práticas de Instrumentos Musicais Alternativos	Nenhum

Músicas Afro-Brasileiras e Ameríndias Aplicadas à Formação Musical	45	Estudo Orientado em Músicas Afro-Brasileiras e Ameríndias Aplicadas à Formação Musical	Nenhum
Estudo Orientado em Músicas Afro-Brasileiras e Ameríndias Aplicadas à Formação Musical	75	Músicas Afro-Brasileiras e Ameríndias Aplicadas à Formação Musical	Nenhum
Músicas do Mundo Aplicadas à Pedagogia Musical	45	Estudo Orientado em Músicas do Mundo Aplicadas à Pedagogia Musical	Nenhum
Estudo Orientado em Músicas do Mundo Aplicadas à Pedagogia Musical	75	Músicas do Mundo Aplicadas à Pedagogia Musical	Nenhum
Educação Musical, Formação Humana e Ética	45	Estudo Orientado em Educação Musical, Formação Humana e Ética	Nenhum
Estudo Orientado em Educação Musical, Formação Humana e Ética	75	Educação Musical, Formação Humana e Ética	Nenhum
Educação Musical Instrumental	45	Estudo Orientado em Educação Musical Instrumental	Nenhum
Estudo Orientado em Educação Musical Instrumental	75	Educação Musical Instrumental	Nenhum
Educação Musical Vocal	45	Estudo Orientado em Educação Musical Vocal	Nenhum
Estudo Orientado em Educação Musical Vocal	75	Educação Musical Vocal	Nenhum
Educação Musical na Formação do Músico Popular	45	Estudo Orientado em Educação Musical na Formação do Músico Popular	Nenhum
Estudo Orientado em Educação Musical na Formação do Músico Popular	75	Educação Musical na Formação do Músico Popular	Nenhum
Seminário em Educação Musical Infantil	45	Estudo Orientado - Seminário em Educação Musical Infantil	Nenhum
Estudo Orientado - Seminário em Educação Musical Infantil	75	Seminário em Educação Musical Infantil	Nenhum
Seminário em Educação Musical de Idosos	45	Estudo Orientado - Seminário em Educação Musical de Idosos	Nenhum
Estudo Orientado - Seminário em Educação	75	Seminário em Educação	Nenhum

Musical de Idosos		Musical de Idosos	
Propostas Pedagógicas em Educação Musical	45	Estudo Orientado - Propostas Pedagógicas em Educação Musical	Nenhum
Estudo Orientado - Propostas Pedagógicas em Educação Musical	75	Propostas Pedagógicas em Educação Musical	Nenhum
Metodologias do Ensino do Canto I	45	Estudo Orientado em Metodologias do Ensino do Canto I	Nenhum
Estudo Orientado em Metodologias do Ensino do Canto I	75	Metodologias do Ensino do Canto I	Nenhum
Metodologias do Ensino do Canto II	45	Estudo Orientado em Metodologias do Ensino do Canto II	Nenhum
Estudo Orientado em Metodologias do Ensino do Canto II	75	Metodologias do Ensino do Canto II	Nenhum
Libras	60	Nenhum	Nenhum
<b>2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis (Integralizar no mínimo 210 créditos)</b>			
Tópicos especiais em música brasileira popular I	60	Nenhum	Nenhum
Tópicos especiais em música brasileira popular II	60	Nenhum	Nenhum
Tópicos especiais em música brasileira popular III	60	Nenhum	Nenhum
Tópicos especiais em música brasileira popular IV	30	Nenhum	Nenhum
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>	<b>3.360</b>		

#### Definições sobre componentes:

- 1- Para efeito de cadastramento dos componentes “Instrumento/Canto” de I a VIII e “Classe de Instrumento/Canto” de I a VIII, a palavra “Instrumento/Canto”, deverá ser substituída pelo nome específico do instrumento musical ou canto oferecido (p.ex.: Guitarra Elétrica I, Guitarra Elétrica II, Bateria I, Bateria II, Sanfona I etc.; ou Classe de Bateria I, Classe de Bateria II, Classe de Sanfona I, Classe de Sanfona II etc.).
- 2- Os componentes de Estudo Orientado são constituídos de forma integrada aos seus correspondentes indicados em sua nomeação, articulando as dimensões teóricas e práticas do estudo. Mas, pela natureza prática distinta, estão divididos em mais componentes diferentes para fins de cadastramento.
- 3- Os componentes Produção de Conhecimento em Música I, Práticas de Pesquisa I, Produção de Conhecimento em Música II e Práticas de Pesquisa II poderão ser cursados em parte ou integralmente nos grupos de pesquisa em música devidamente ativos na instituição e regulamentados pelo Colegiado do Curso e pelos departamentos responsáveis. As definições sobre a distribuição da carga horária devem estar de acordo com o perfil de formação do estudante e os procedimentos para o aproveitamento serão estabelecidos em resolução interna do Colegiado do Curso.
- 4- Os componentes Práticas Musicais Coletivas I, Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas I, Práticas Musicais Coletivas II e Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas II poderão ser cursados em parte ou integralmente nos grupos de performance musical devidamente ativos na instituição. As definições sobre a

distribuição da carga horária devem estar de acordo com o perfil de formação do estudante e os procedimentos para o aproveitamento serão estabelecidos em resolução interna do Colegiado do Curso.

5- Os componentes optativos “Instrumento/Canto Complementar” deverão ser escolhidos de acordo com orientação do professor tutor. Para efeito de cadastramento, a palavra “instrumento/canto” deverá ser substituída pelo nome específico do instrumento musical ou canto oferecido (p.ex.: Guitarra Complementar I, Guitarra Complementar II, Sanfona Complementar I etc.).

6- Os conteúdos de “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, “Educação Ambiental” e “Direitos Humanos” deverão ser trabalhados de forma transversal em todo o curso, conforme definido no item 10.1.2 deste projeto. Ainda assim, alguns componentes terão tais conteúdos trabalhados de forma mais destacada, também de forma transversal, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 5: Conteúdos de “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, “Educação Ambiental” e “Direitos Humanos”

<b>Conteúdo Obrigatório</b>	<b>Cumprimento através dos componentes curriculares</b>	<b>NATUREZA</b>
1- Educação para as Relações Étnico-Raciais;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música Brasileira Popular I</li> <li>- Expressões Culturais Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular</li> <li>- Música Brasileira Popular II</li> <li>- Música Brasileira Popular III</li> <li>- Música Brasileira Popular IV</li> <li>- Estudo Orientado em Música Brasileira Popular I (Bach. MBP)</li> <li>- Estudo Orientado em Expressões Culturais Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular (Bach. MBP)</li> </ul>	
2- Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo Orientado em Música Brasileira Popular II (Bach. MBP)</li> <li>- Estudo Orientado em Música Brasileira Popular III (Bach. MBP)</li> <li>- Estudo Orientado em Música Brasileira Popular IV (Bach. MBP)</li> </ul>	Obrigatório;
3- Direitos Humanos		

### 10.3 FLUXOGRAMA

BACHARELADO EM MÚSICA BRASILEIRA POPULAR							
1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
Instrumento/Canto I 30h	Instrumento/Canto II 30h	Instrumento/Canto III 30h	Instrumento/Canto IV 30h	Instrumento/Canto V 30h	Instrumento/Canto VI 30h	Instrumento/Canto VII 30h	Instrumento/Canto VIII 30h
Estudo Orientado de Instrumento/Canto I 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto II 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto III 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto IV 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto V 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto VI 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto VII 90h	Estudo Orientado de Instrumento/Canto VIII 90h
Música Brasileira Popular I 45h	Expressões Culturais Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular 45h	Música Brasileira Popular II 45h	Música Brasileira Popular III 45h	Música Brasileira Popular IV 45h	Criação e Improvisação 45h	TCC I (Bach. MBP) 135h	TCC II (Bach. MBP) 135h
Estudo Orientado em Música Brasileira Popular I (Bach. MBP) 75h	Estudo Orientado em Expressões Culturais Negras e Indígenas na Música Brasileira Popular (Bach. MBP) 75h	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular II (Bach. MBP) 75h	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular III (Bach. MBP) 75h	Estudo Orientado em Música Brasileira Popular IV (Bach. MBP) 75h	Estudo Orientado em Criação e Improvisação (Bach. MBP) 75h	Performance de Conclusão I 120h	Performance de Conclusão II 120h
Produção de Conhecimento em Música I 30h	Produção de Conhecimento em Música II 30h	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I 30h	Percepção, Teoria e Análise da Música Popular II 30h	Estágio Supervisionado I (Bach. MBP) 150h	Estágio Supervisionado II (Bach. MBP) 150h		
Práticas de Pesquisa I 30h	Práticas de Pesquisa II 30h	Estudo Orientado em Percepção, Teoria e Análise da Música Popular I 30h	Estudo Orientado em Percepção, Teoria e Análise da Música Popular II 30h				
Práticas Musicais Coletivas I 30h	Práticas Musicais Coletivas II 30h	Optativas 120h	Optativas 120h	Optativas 60h			
Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas I 30h	Estudo Orientado em Práticas Musicais Coletivas II 30h						
<b>360h</b>	<b>360h</b>	<b>420h</b>	<b>420h</b>	<b>450h</b>	<b>390h</b>	<b>375h</b>	<b>375h</b>

**Conteúdos Complementares Flexíveis:** total de 210h a serem integralizadas ao longo do curso

**Total do Curso:** 3.360h