



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

WESLEY SIMÃO BEZERRA

(DE)COLONIALIDADE E FORMAÇÃO RÍTMICA:
uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim

RECIFE

2021

WESLEY SIMÃO BEZERRA

(DE)COLONIALIDADE E FORMAÇÃO RÍTMICA:

uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

B574d Bezerra, Wesley Simão
(De)colonialidade e formação rítmica: uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – *Campus* Belo Jardim / Wesley Simão Bezerra. – Recife, 2021.
162p.: il.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2021.

Inclui referências e apêndices.

1. Colonialidade/Decolonialidade. 2. Formação em música.
3. Hegemonia epistêmica. I. Salles, Sandro Guimarães de (Orientador).
II. Título.

780 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-67)

WESLEY SIMÃO BEZERRA

(DE)COLONIALIDADE E FORMAÇÃO RÍTMICA:

uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em 27/01/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Carlos Sandroni (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dra. Bernardina Santos Araújo de Souza (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Sandro Guimarães de Salles;

Ao professor Carlos Sandroni e à professora Bernardina Araújo, pelas valiosas contribuições no processo de defesa do projeto e qualificação e defesa da dissertação.

À Joanita, minha companheira, pelo amor, pelo incentivo e pela parceria destemida, ao aventurar-se por caminhos (des)conhecidos de mãos dadas comigo.

Aos professores/as, alunos/as e funcionários/as do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim que, gentilmente se prontificaram em contribuir com esta pesquisa;

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.

RESUMO

A presente dissertação resultou de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar e discutir, à luz de uma perspectiva decolonial, a formação rítmica oferecida a licenciandos/as em música de um Instituto Federal. Partiu-se da premissa de que, nos cursos de formação de professores/as de música brasileiros, ainda impera um repertório musical erudito e um modelo de formação típico dos conservatórios. Como consequência, tem-se uma formação musical que não consegue abarcar as singularidades da música popular brasileira, nem preparar adequadamente os/as futuros/as licenciados/as para o exercício da docência. No âmbito da formação rítmica, esse modelo educacional é ainda mais inadequado, uma vez que, na música popular brasileira, graças especialmente às influências recebidas da música africana, o elemento ritmo, por vezes, apresenta funções e padrões que diferem daqueles encontrados na música erudita europeia. A fim de discutir essa problemática, realizou-se um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. A escolha por esse *lócus* de pesquisa deu-se em razão do referido Curso formar professores/as de música com habilitação em práticas interpretativas da música popular brasileira e por ser ofertado em instituição de ensino cujo foco é a formação técnica e tecnológica, características que o tornam um contexto ímpar para traçar reflexões acerca da hierarquização de saberes e da formação para a docência. Como métodos de coleta de dados, utilizou-se a análise documental e entrevistas com a comunidade docente e discente. Todo material levantado foi examinado a partir de uma perspectiva decolonial, tendo em vista que o aporte teórico produzido pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), subsidia reflexões e questionamentos acerca da perpetuação de tendências pedagógicas eurocêntricas nos espaços acadêmicos latino-americanos, inclusive no âmbito da educação musical. Ao final das análises, constatou-se que, embora haja ações que podem ser consideradas práticas decoloniais, no Curso de Licenciatura investigado ainda impera o modelo de educação musical substancialmente hegemônico. No que tange especialmente à formação rítmica, torna-se notório que, enquanto os/as alunos/as com habilitação em bateria e percussão têm acesso a conteúdos que permitem uma compreensão mais alargada das peculiaridades rítmicas da música, os/as discentes com habilitação em outros instrumentos ou em canto vivenciam uma formação que inclui basicamente uma perspectiva rítmica própria da música erudita europeia.

Palavras-chave: Colonialidade/Decolonialidade. Formação em música. Hegemonia epistêmica.

RESUMEN

La presente tesina es el resultado de una investigación cuyo objetivo fue analizar y discutir, desde una perspectiva descolonial, la formación rítmica que se ofrece a los graduados en música de un *Instituto Federal*. Partió de la premisa de que, en los cursos de formación de profesores de música brasileños, aún prevalece un repertorio musical clásico y un modelo de formación típico de los conservatorios. A causa de ello, persiste una formación musical que no puede abarcar las singularidades de la música popular brasileña, ni preparar adecuadamente a los futuros egresados para la docencia. En el contexto de la formación rítmica, el dicho modelo educativo es aún más inadecuado, pues, en la música popular brasileña, gracias especialmente a las influencias recibidas de la música africana, el elemento rítmico a veces tiene funciones y patrones que difieren de los encontrados en la música clásica europea. Para discutir este tema, se realizó un estudio de caso en el Curso de Licenciatura en Música del *Instituto Federal de Pernambuco* (IFPE) - *Campus Belo Jardim*. La elección de este locus de investigación se debió al mencionado Curso de formación de profesores de música con calificaciones en prácticas interpretativas de la música popular brasileña y porque se ofrece en una institución educativa cuyo enfoque es la formación técnica y tecnológica, rasgos que lo hace un contexto distinto para esbozar reflexiones sobre la jerarquía del conocimiento y la formación para la docencia. Como métodos de recolección de datos se utilizaron análisis de documentos y entrevistas con la comunidad docente y estudiantil. Todo el material levantado fue examinado desde una perspectiva decolonial, considerando que el aporte teórico producido por el grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), sustenta reflexiones y cuestionamientos sobre la perpetuación de las corrientes pedagógicas eurocéntricas en los espacios académicos latinoamericanos, incluyendo en el ámbito de la educación musical. Al final de los análisis, se encontró que, si bien existen acciones que pueden ser consideradas prácticas decoloniales, en el curso de grado investigado todavía prevalece el modelo de educación musical sustancialmente hegemónico. En lo que respecta especialmente a la formación rítmica, se destaca que, si bien los estudiantes con habilitación en batería y percusión tienen acceso a contenidos que permiten una comprensión más amplia de las peculiaridades rítmicas de la música, los estudiantes con habilitación en otros instrumentos o en el canto experimentan una formación que básicamente incluye una perspectiva rítmica propia de la música clásica europea.

Palabras clave: Colonialidad/Decolonialidad. Formación en música . Hegemonía epistémica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação da subdivisão dos valores das figuras musicais	26
Figura 2 - Estrutura periódica de Bòbàngì.....	31
Figura 3 - Imparidade rítmica do padrão do tamborim do samba carioca.....	35
Figura 4 - Ciclo rítmico subdividido em valores mínimos pares e ímpares	36
Figura 5 - Variação do ciclo do samba, com supressão da quarta nota do ciclo rítmico.....	36
Figura 6 - Estrutura rítmica do ijexá.....	37
Figura 7 - Estrutura rítmica do tambor de crioula	38
Figura 8 - Pulsação básica e subdivisão do ritmo do Serra Acima.....	40
Figura 9 - Pulsação da variação e subdivisão da variação do Serra Acima.....	40
Figura 10 - Padrão das gungas.....	41
Figura 11 - Estrutura da colonialidade do poder	57
Figura 12 - Analítica da colonialidade – algumas dimensões básicas.....	57
Figura 13 - Analítica da decolonialidade – algumas dimensões básicas.....	59
Figura 14 - Escultura em referência à Terra de Músicos.....	77
Figura 15 - Escultura de Sanfona	77
Figura 16 - Monumento com referência ao nome da cidade de Belo Jardim.....	78
Figura 17 - Fachada da sede da Filarmônica São Sebastião.....	79
Figura 18 - Fachada da sede da Sociedade de Cultura Musical	79
Figura 19 - Festa das Marocas.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da carga horária do Curso	89
Tabela 2 - Matriz Curricular do Curso	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de cada conteúdo da estrutura curricular.....	92
Gráfico 2 - Porcentagem da carga horária por disciplinas de música	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ementas das disciplinas Harmonia 1, 2, 3 e 4.....	98
Quadro 2 - Ementa da disciplina História da Música Ocidental	100
Quadro 3 - Ementas das disciplinas História da Música Popular Brasileira 1, 2 e 3	101
Quadro 4 - Ementas das disciplinas Metodologia do Ensino da Música 1, 2, 3 e 4.....	104
Quadro 5 - Ementas das disciplinas Prática de Conjunto 1, 2 e 3	106
Quadro 6 - Ementa da disciplina Contraponto	107
Quadro 7 - Ementas das disciplinas Arranjo 1 e 2	108
Quadro 8 - Ementas das disciplinas Percepção Musical 1, 2, 3, 4, 5 e 6	113
Quadro 9 - Ementa da disciplina Música Pernambucana	117
Quadro 10 - Ementas das disciplinas Bateria e Percussão Popular 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8	120
Quadro 11 - Planos de Ensino da disciplina Bateria e Percussão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.....	121
Quadro 12 - Ementas da disciplina Instrumento Complementar Bateria e Percussão 1 e 2.....	127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	RITMO E TEMPO; MÚSICA E SOCIEDADE	20
2.1	Aspectos rítmicos da música erudita europeia	21
2.2	Aspectos rítmicos da música africana	27
2.3	Considerações sobre influências africanas na música brasileira	32
3	COLONIZAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL	42
3.1	Revisão de literatura	43
3.2	O Pensamento decolonial	52
3.3	Roteiro Teórico-metodológico	62
4	O CURSO DE MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM	68
4.1	A habilitação oferecida pelo Curso: tentativas de romper com o modelo hegemônico de educação musical	69
4.2	O currículo do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - Campus Belo Jardim	85
4.3	Marcas coloniais nas ementas das disciplinas	96
5	A FORMAÇÃO RÍTMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM	110
5.1	Da formação rítmica na estrutura curricular	111
5.2	Da formação rítmica oferecida aos percussionistas	119
5.3	Da formação rítmica na perspectiva dos discentes	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	151

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS/AS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM	159
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR IDEALIZADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM	160
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A UM DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM	161
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À UMA DAS PEDAGOGAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM	162

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a dominação epistemológica exercida por países europeus, iniciada durante o período colonial, sobreviveu à emancipação política do país, e faz-se presente através da hierarquização de saberes e práticas culturais diversas. Consequentemente, no contexto da educação musical, nota-se a hegemonia europeia nos conteúdos e pedagogias adotadas. Isto é, há uma predominância e uma valorização maior da música erudita, da teoria musical ocidental e dos métodos de ensino desenvolvidos por pesquisadores europeus e norte-americanos. As músicas populares brasileiras, quando aparecem, são, frequentemente, tratadas a partir de uma perspectiva “folclórica” e inferiorizada. Do mesmo modo, práticas musicais não ocidentais são apresentadas de forma pitoresca, para satisfazer uma mera curiosidade, sem a devida investigação e respeito de seus modos de organização particular. Por conseguinte, apesar de existirem músicas diversas e diferentes formas de transmissão desses saberes, a teoria musical ocidental e os métodos ativos de educadores europeus são vistos como universais, mais eficientes e superiores a qualquer outro. Em síntese, embora a música seja um fenômeno presente nas diversas sociedades, há uma tendência em se considerar que apenas os europeus são povos capazes de produzir um conhecimento racional e científico adequado para explicar e ensinar música.

Certamente, um dos traços mais evidentes da colonialidade do saber no campo musical encontra-se expresso no âmbito da formação rítmica oferecida nos espaços formais de educação musical brasileiros. Afinal, é consenso entre os pesquisadores que grande parte dos fenômenos que singularizam nosso fazer musical, tais como as síncope, as linhas guias, as polirritmias etc., são provenientes das peculiaridades rítmicas herdadas das tradições afro-brasileiras. Mas, apesar disso, nos espaços formais de aprendizagem, além dos conteúdos e instrumentos rítmicos serem subvalorizados, seu ensino continua pautado na perspectiva da teoria musical europeia, a qual, partindo das características da música ocidental, nem sempre contempla as particularidades, os elementos e a própria função desempenhada pelo ritmo na música brasileira.

Não sem razão, pesquisadores como Feichas (2008) e Lucas *et al.* (2016) apontam que o ensino de música formal brasileiro pauta-se em padrões eurocêtricos, privilegiando a música erudita europeia em detrimento de outros tipos de música. De forma consoante, Vieira (2000) e Pereira (2012; 2018) constataram que, nos cursos de licenciatura em música, a formação oferecida a futuros/as professores/as ainda se encontra bastante próxima àquela oferecida nos conservatórios, uma vez que predominam repertórios, teorias e métodos adequados para compreensão e execução

da música erudita europeia. Já Lühning *et al.* (2016) chamam a atenção para o exemplo de pesquisadores e músicos estrangeiros que, vindo até nosso país para conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre as práticas percussivas ligadas a manifestações religiosas ou gêneros populares diversos da música brasileira, têm que recorrer a grupos culturais, já que as universidades locais, de forma geral, adotam repertório musical europeu. Pode-se dizer que um fenômeno similar ocorre com musicistas brasileiros/as, especialmente percussionistas, que procuram as academias para obter o diploma que lhes garante o exercício profissional, mas precisam recorrer também a professores/as particulares e mestres/as das tradições musicais locais para adquirir os conhecimentos necessários para a prática da música popular e de seus instrumentos característicos.

Face a esse descompasso entre as práticas musicais do país e aquelas estudadas em espaços como conservatórios e academias, o surgimento de cursos de licenciatura em música popular, especialmente a partir da primeira década do século XXI, tem sido percebido como “advindo da necessidade de se criar um ‘contraponto acadêmico’ ao cânone do que é chamado de ‘música erudita’, expressão com maior evidência nos cursos de música, num sentido geral” (LÜHNING *et al.* 2016, p. 59). Entretanto, pesquisadores/as já começam a alertar que os referidos cursos têm apresentado problemas que precisam ser revistos com urgência. Destaca-se, em especial, a manutenção de uma estrutura curricular similar àquelas dos cursos de música em geral, bem como a abordagem da música popular a partir de teorias e métodos de ensino construídos para o estudo da música erudita.

Esse tipo de abordagem da música popular, além de ser reducionista, se torna bastante problemático no âmbito do ritmo uma vez que, conforme já pontuado, as características rítmicas da música popular brasileira, especialmente aqueles gêneros influenciados pela música africana, diferem, em muito, da rítmica encontrada na música europeia. Ressalta-se que a teoria musical europeia, de modo geral, reduz o ritmo à sucessão de tempos fracos e fortes, fazendo com que a notação musical ocidental, por vezes, se mostre limitada em relação à compreensão e transcrição de ritmos de influência africana, não comportando fenômenos como os padrões cíclicos, as técnicas de execução, nem as variações tímbricas, entre outras (GRAEFF, 2015). Por essa razão, o músico formado/a a partir das concepções europeias de ritmo pode apresentar dificuldades para assimilar, grafar e executar adequadamente padrões rítmicos de outras localidades.

Tendo em vista esses e outros efeitos decorrentes de uma abordagem musical pautada essencialmente pelas concepções e teorias musicais europeias, essa dissertação buscou investigar

até que ponto a formação rítmica oferecida aos licenciandos/as em música popular brasileira é consoante com as peculiaridades rítmicas dos gêneros musicais de nosso país, bem como discutir as concepções político-ideológicas que norteiam esse tipo de formação. Assim, embora partindo de um ponto bastante específico, isto é, a formação rítmica, este trabalho pretende tangenciar questões mais amplas que perpassam pela discussão da geopolítica do ensino da música no Brasil, bem como a questão da colonialidade do saber nas ciências humanas e sociais.

Para tanto, realizou-se um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Música Popular do Instituto Federal de Pernambuco, IFPE - *Campus* Belo Jardim, considerando duas peculiaridades desse Curso em relação ao fenômeno investigado. Primeiro, trata-se de um curso de licenciatura oferecido em instituição tradicionalmente dedicada à formação técnica e tecnológica¹, condição que pode influenciar direta ou indiretamente na adoção de um modelo de formação próximo àquele dos conservatórios, isto é, que prioriza o desenvolvimento de habilidades específicas para o domínio da linguagem musical e de um instrumento específico, em detrimento de habilidades pedagógicas necessárias à prática docente. Por outro lado, é também um curso que enfatiza o preparo para o ensino de música popular brasileira, o que, conseqüentemente, deveria implicar em currículos e metodologias de ensino em consonância com saberes, práticas e pedagogias voltadas aos gêneros considerados tipicamente brasileiros. Assim, compreendemos que se trata de um contexto que oferece oportunidade ímpar para se refletir até que ponto a proposta de uma formação voltada à música popular brasileira consegue superar o predomínio da música europeia na hierarquização de saberes e a didática inerente aos conservatórios, especialmente no âmbito da formação rítmica.

Ao eleger esse campo de investigação, indagamos se o currículo e a formação oferecida aos alunos/as do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Belo Jardim é condizente com as peculiaridades rítmicas da música brasileira. Esse problema principal desdobra-se em outros questionamentos, relacionados à referida Licenciatura, quais sejam:

- 1- Quais ênfases e omissões aparecem no currículo e nas ementas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, no tocante aos conteúdos contemplados?

¹ A Lei que aprovou a instituição dos IFs, Lei nº 11.892, de 29/12/2008, declara, em seu Art. 2º, que “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”.

- 2- Que critérios e interesses políticos e ideológicos motivam as escolhas e exclusões dos conteúdos curriculares?
- 3- Qual a concepção de música popular e qual concepção de ritmo musical norteiam os documentos que regem a organização e ordenamento do referido Curso?
- 4- Até que ponto a proposta de formar professores/as para o ensino de música popular brasileira consegue romper com a hegemonia do modelo de ensino pautado na música erudita europeia?

Por conseguinte, elegemos como objetivo principal da pesquisa analisar, à luz de uma perspectiva decolonial, a formação rítmica musical oferecida aos licenciandos/as em música popular brasileira, do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. Quanto aos objetivos específicos, propomos:

1. Discutir a hierarquização de saberes e práticas musicais, considerando os efeitos da colonialidade nas academias brasileiras;
2. Refletir acerca das peculiaridades rítmicas da música brasileira, mediante um contraponto entre as concepções, características e funções do ritmo nas músicas europeia e africana;
3. Mapear o espaço da música popular brasileira, de modo geral, e dos conteúdos vinculados à sua rítmica, em específico, na estrutura curricular e nas ementas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim.
4. Diagnosticar avanços e lacunas encontradas na formação proposta pelo IFPE - *Campus* Belo Jardim, considerando as especificidades rítmicas de nosso meio musical e, ao mesmo tempo, a predominância do modelo europeu de educação musical na formação acadêmica.

Para atingir esses objetivos, o estudo de caso compreendeu uma série de métodos e técnicas para subsidiar o levantamento e análise dos dados. A princípio, realizou-se uma ampla investigação nos documentos que regem o funcionamento e a organização do Curso, tais como, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a Matriz Curricular, as ementas das disciplinas, entre outros. A consulta a esses documentos possibilitou levantar informações sobre o espaço destinado à música popular, as concepções de ritmo, o enfoque dado a elementos musicais diversos, as variedades das metodologias adotadas, a adequação dos conteúdos e das pedagogias utilizadas no ensino-aprendizagem da música popular, bem como seus desdobramentos na formação oferecida aos alunos/as, entre outros dados.

Após essa fase preliminar, realizou-se também entrevistas semiestruturadas com os/as agentes do referido Curso, como pedagogos/as, professores/as e alunos/as, com o intuito de obter

informações diversas, tais como a história e a proposta do Curso, conflitos de interesse no ordenamento e organização da matriz curricular, práticas ocorridas no espaço escolar, importância atribuída à formação rítmica, satisfação com a formação oferecida etc.

Por fim, todos esses dados foram analisados à luz de uma perspectiva decolonial, através de referencial teórico previamente levantado e fichado, a fim de avaliar avanços e lacunas em relação à superação da colonialidade do poder e do saber no âmbito da educação musical brasileira e, em especial, do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus Belo Jardim*.

Entendemos que fomentar, à luz do pensamento decolonial, a reflexão e o questionamento da predominância de uma epistemologia eurocêntrica nos cursos de licenciatura em música brasileiros e seus efeitos, tanto na hierarquização de saberes quanto na manutenção de preconceitos em relação a práticas musicais populares, se justifica por razões diversas.

Primeiro, é preciso destacar que pesquisas no campo das manifestações musicais ditas populares têm, cada vez mais, demonstrado a influência da música africana na música brasileira, especialmente no tocante aos elementos rítmicos. Não sem razão, o embasamento teórico construído por Arom (1996; 2004), Mukuna (2006), entre outros estudiosos da música africana, tem sido recorrentemente utilizado por pesquisadores, como Graef (2004; 2015), Lucas (2002), Pinto (2004), Sandroni (2012), entre outros, para explicar as peculiaridades rítmicas da música popular brasileira. A metodologia e os resultados encontrados por essas e outras pesquisas similares permitem inferir que, para a formação de professores/as e pesquisadores/as capazes de compreender, grafar, reproduzir e ensinar gêneros vinculados à música popular brasileira é fundamental o estudo dos padrões rítmicos africanos. Diante desse fato, considera-se relevante investigar, discutir e defender que a formação oferecida aos licenciandos/as em música esteja em consonância com as peculiaridades rítmicas da música popular brasileira.

Ressalta-se também que essa temática ainda é pouco pesquisada e discutida por musicólogos/as e professores/as brasileiros/as. Nos últimos anos, encontra-se, com certa facilidade, educadores que apontam a necessidade de uma formação musical plural, que contemple manifestações culturais de diferentes regiões. Do mesmo modo, diversos trabalhos defendem que a inserção da música na escola deve primar pela valorização e pelo reconhecimento das práticas musicais em diferentes contextos de circulação (BNCC, 2017; QUEIRÓZ, 2017). Contudo, é notória a escassez de trabalhos realizados no Brasil, ou publicados em língua portuguesa, que discutam especificamente a formação rítmica oferecida aos futuros professores/as de música. Aliás,

temos percebido que os espaços de educação musical têm dado muito mais atenção ao estudo da harmonia que do ritmo, o que confirma as observações de Jourdain (1998), o qual aponta que, no modelo ocidental de educação musical, quem reina, de fato, é a harmonia. Dessa forma, o elemento ritmo é relegado a segundo plano, como um artifício secundário na música. Portanto, essa é uma lacuna a ser preenchida, especialmente porque, embora a rítmica africana marque acentuadamente a brasileira, as práticas musicais vinculadas às manifestações culturais afrodescendentes continuam sendo abordadas de forma inapropriada e/ou depreciativa nos contextos escolares.

Os estudos focados em música popular nos espaços educacionais de ensino superior também são escassos. Pelo fato desses cursos terem sido tardiamente implantados no Brasil, ainda não há muitas pesquisas que discutam as concepções políticas e filosóficas que norteiam suas matrizes curriculares, nem até que ponto elas conseguem superar as amarras político-ideológicas que tradicionalmente atrelaram o ensino formal de música no Brasil aos modelos pedagógicos eurocêntricos. É preciso, pois, realizar pesquisas que contribuam para um ensino musical mais “democrático” e plural. Nesse sentido, essa dissertação tem como intuito suscitar reflexões, não apenas no que tange ao lugar da rítmica brasileira, mas também a revisão das concepções epistemológicas, a estruturação e a eficácia dos cursos voltados à formação em música.

Em síntese, esse trabalho visa fomentar a discussão e o questionamento sobre o ensino e a pesquisa das peculiaridades musicais brasileiras dentro das academias e, consequentemente, contribuir para amenizar as disparidades entre as tradições musicais brasileiras e os conteúdos musicais abordados em sala de aula.

Para expor os resultados das investigações, a presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. Esta breve introdução, apresenta os objetivos e metodologias adotadas no trabalho, situa o leitor acerca das justificativas da realização da pesquisa e apresenta a relevância em investigar a abordagem rítmica no processo da formação em um curso superior em música.

O segundo capítulo discorre, de forma abreviada, acerca das peculiaridades rítmicas da música dita erudita europeia, da música de comunidades tradicionais africanas e da música afro-brasileira. Discute, respectivamente, a hierarquização dos próprios elementos musicais, valorizando a harmonia ao mesmo tempo em que coloca o ritmo como um elemento de suporte no fazer musical. Disserta acerca das características e peculiaridades da organização temporal da música africana, considerando seus modos de transmissão e o envolvimento da própria comunidade com esta arte. Apresenta, por fim, práticas musicais afro brasileiras que conservaram, ao longo do

tempo, elementos da herança cultural africana, em decorrência da diáspora negra, durante o período da escravização.

O terceiro capítulo, de caráter teórico-metodológico, inicia com uma revisão de literatura sobre o ensino de música no Brasil, focando especialmente em trabalhos que discutem a predominância de um modelo ou *habitus* conservatorial na educação musical brasileira. Em seguida, é tecida uma breve apresentação da teoria da decolonialidade, focando nas motivações que levaram à formação do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e nos principais construtos teóricos propostos por seus integrantes, a fim de apontar a relevância dessa perspectiva epistemológica para as reflexões levantadas nesta dissertação. Por fim, detalha-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa, a qual ancorou-se na análise de documentos e na realização de entrevistas com a comunidade acadêmica.

O quarto capítulo trata da pesquisa *in lócus*. A princípio, discute-se as motivações da implantação do Curso de Licenciatura em Música no IFPE - *Campus* Belo Jardim. Também, analisa-se a estrutura curricular do referido Curso, a fim de identificar quais conteúdos e práticas norteiam o processo de ensino aprendizagem e, por último, examina-se as ementas de parte das disciplinas obrigatórias, a fim de refletir sobre até que ponto a proposta de um curso voltado para a música popular consegue superar as amarras da colonialidade nos processos de formação musical.

Por fim, o quinto e último capítulo debruça-se sobre a formação rítmica oferecida aos alunos/as do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. Investiga-se, a princípio, a formação relacionada ao aspecto rítmico ofertada a todos/as os/as discentes ingressantes no Curso. Em seguida investiga os mesmos aspectos direcionados apenas aos alunos/as que buscam a formação com habilitação em bateria e percussão. Além disso, apresenta as análises das entrevistas realizadas com a comunidade discente.

Finalmente, nas considerações finais, retoma-se os principais aspectos da pesquisa, visando refletir sobre avanços, recuos, permanências e necessidade de superação dos modelos de formação musical hegemônicos instalado no país desde a época da colonização.

2 RITMO E TEMPO; MÚSICA E SOCIEDADE

É difícil conceber uma música desprovida de ritmo. Mesmo não havendo a presença de instrumentos musicais, uma composição musical ainda contemplará o ritmo através da organização dos elementos sonoros. No canto coral, por exemplo, onde a voz pode, sozinha, ser a responsável por todo som produzido, o ritmo poderá ser sentido através das inflexões das palavras expressadas pelo cantor/a, ou ainda através da organização das frases presentes na canção.

Mas, para além dessa existência implícita às práticas musicais, o ritmo também pode desempenhar funções de maior relevo, tornando-se um elemento de destaque em uma determinada composição musical. Conforme Jourdain (1998), na música erudita europeia, entretanto, o ritmo tem desempenhado um papel secundário, servindo, muitas vezes, como um componente de suporte para as construções de arquiteturas melódicas e harmônicas. Por outro lado, no fazer musical de outras localidades como a Índia, o Oriente Médio e, sobretudo, a África, o ritmo é elemento de destaque. Embora essa afirmação cometa o incoerência de generalizar fazeres musicais que, por pertencerem a grandes regiões geográficas certamente não são homogêneas, ela tem o mérito de indicar que um mesmo elemento musical não se comporta nem é utilizado sempre da mesma forma.

Depreende-se, portanto, que as características rítmicas e a função que o ritmo exerce podem variar entre as diferentes práticas musicais. Como consequência, a concepção de ritmo pode ganhar significados distintos a depender do próprio sentido que a música adquire em diferentes contextos. Afinal, é importante considerar que a música não é um fenômeno puramente estético, mas também um elemento cultural, que se vincula às diferentes formas de organização social e a cosmovisão dos mais diversos grupos humanos.

Langer (1953), ao indagar sobre “qual é a essência de toda a música”, também reconhece diferenças significativas nos recursos empregados na música africana e nas criações musicais de outras regiões:

o reconhecimento de tons relacionados (fundamentais e harmônicos e, por derivação, todo nosso sistema harmônico) é o princípio estrutural mais vigoroso que jamais foi empregado, se o vigor artístico for julgado pelo alcance e expressividade das estruturas às quais o princípio dá origem; mas outras tradições musicais usaram outros recursos. O tambor tem sido empregado com belíssimo efeito para cativar o ouvido, para empurrar para um lado, por assim dizer o mundo do tempo prático e criar uma nova imagem de tempo no som. Em nossa própria música, o tambor é um elemento subsidiário, mas existem discos de música africana em que seu poder construtivo é insuperável. A voz, em tais desempenhos, serve essencialmente para contrastar com o tom firme do tambor – para vaguear e

erguer-se e cair onde o elemento rítmico prossegue como o Destino (LANGER, 1953, p. 132).

Essas diferenças na importância dada ao ritmo, bem como na estruturação rítmica da música erudita europeia e de outras regiões, certamente não são gratuitas. É preciso considerar que os ritmos musicais estão intimamente ligados ao modo de vida, a história particular de cada povo e a função da música em cada sociedade. Assim, de acordo com Schuller (1968), a presença do ritmo como elemento principal em uma determinada prática musical, está ligada à própria forma como a comunidade concebe a sua música. Nesse sentido, nas culturas onde a música está intimamente relacionada ao trabalho, aos jogos, aos rituais e às recreações, há a necessidade de um impulso rítmico fortemente identificável. Entretanto, nas sociedades onde a música se distanciou das atividades físicas diárias, o elemento ritmo passou a ter função subsidiária, não só nos acontecimentos sociais do dia a dia, como também no próprio fazer musical.

Considerando essas premissas, buscaremos, nos tópicos a seguir, aprofundar as características distintas entre o ritmo na música europeia e africana, evidenciando os fatores históricos e sociais que podem ter colaborado com essas diferenças. Por fim, buscaremos apontar como elementos musicais africanos e europeus contribuíram para estruturar a rítmica de alguns dos principais fazeres musicais da chamada música popular brasileira.

2.1 Aspectos rítmicos da música erudita europeia

Na música erudita europeia o ritmo é costumeiramente definido como o ordenamento do som a partir da alternância entre tempos fortes e fracos e das durações dos compassos que podem adquirir fórmulas diversas: dois por quatro, seis por oito, entre vários outros. Portanto, o ritmo é concebido como um elemento que se desdobra continuamente no tempo, seguindo, sem desvio, um tempo linear, que se inicia em um ponto “A” e termina em um ponto “B”. Esse tempo linear é subdividido em unidades menores que, quando somados, formam um todo maior, sejam os já mencionados compassos, seja uma frase musical ou uma composição completa.

Basta recorrermos a alguns dos principais dicionários, métodos de estudos e livros acerca da história da música ocidental para constatarmos, grosso modo, essa concepção de ritmo. O dicionário Grove de Música, por exemplo, traz a seguinte definição:

ritmo é a subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o agrupamento de sons musicais, principalmente por meio de duração e ênfase. [...] O ritmo, como

elemento fundamental – a música é algo que só pode existir no tempo [...]. É fundamental à dança; os padrões da dança, derivados dos ritmos naturais do movimento corporal, ditaram muitos dos modelos rítmicos que permeiam toda a música ocidental (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994, p. 788).

De forma consoante, Bohumil Med (1984, p. 11), renomado músico, professor e autor de manuais de teoria musical, no livro *Ritmo*, assim define o elemento em questão: “o ritmo é o resultado da organização sistemática da duração do som em suas múltiplas possibilidades. Daí decorre a medida exata do silêncio e das pausas”.

Também Bennett (1986, p. 12), sem se afastar das proposições anteriores, afirma que

a palavra ritmo é usada para descrever os diferentes modos pelos quais um compositor agrupa os sons musicais, principalmente do ponto de vista da duração dos sons e de sua acentuação. No plano do fundo musical, haverá uma batida regular, a pulsação da música (ouvida ou simplesmente sentida), que serve de referência ao ouvido para medir o ritmo.

Definições como essas descrevem, com relativa precisão, o ritmo presente em parte significativa da música erudita europeia. Porém, não consegue contemplar todas as peculiaridades rítmicas de outras práticas musicais, como, por exemplo, as sínopes e as imparidades rítmicas de gêneros musicais brasileiros e as polirritmias presentes em músicas originárias de regiões diversas como a África e o Oriente Médio, entre outras. Por essa razão, consideramos que é bastante específica da música erudita europeia essa concepção de ritmo como “estrutura temporal linear, subdividida em durações menores de igual valor, percebida através da alternância de tempos fortes e fracos do compasso”.

Deve-se ressaltar que a própria função costumeiramente desempenhada pelo ritmo ao longo da história da música europeia é consoante a noção de ritmo como elemento regular, mensurável e bem “disciplinado”. Especialmente na música erudita do continente europeu, o ritmo, até, pelo menos, a segunda metade do século XX, embora estivesse presente (posto que conforme pontuamos, parece inconcebível uma música sem ritmo), foi predominantemente usado apenas como uma “base de sustentação” para construções musicais. Sobre esse fato, Griffiths (2011, p. 38-9), justificando as reações do público europeu às inovações rítmicas da obra *A Sagração da Primavera*, de Stravinsky, pontua que,

na imensa produção musical acumulada desde o Renascimento, o ritmo esteve sempre subordinado à melodia e à harmonia, quando não era determinado por um texto. Isto não significa que não tivesse importância, e mesmo uma importância

extraordinária em obras como a Quinta Sinfonia de Beethoven, mas simplesmente que ocupava uma posição subalterna: o ritmo em Beethoven sustenta e intensifica um desenvolvimento fundamentalmente harmônico. Na Sagração da Primavera, em contraste, e particularmente na ‘Dança do Sacrifício’ final, é o ritmo que conduz a música, ficando a harmonia relegada a segundo plano.

De forma consoante, Jourdain (1998, p. 202) também pontua que, no que concerne à música europeia, “só no século XX o centro das atenções se voltou para o metro”. O pesquisador ressalva que, durante o Renascimento tardio, devido à saturação da música polifônica vocal, a música europeia passou por um período de experimentação, comportando inovações como o uso de “metros incomuns e polirritmia floreada”. Entretanto, após o Renascimento, embora o ritmo da frase e a forma em larga escala tenham sido desenvolvidos, culminando nas pulsações de maior complexidade das sinfonias de Beethoven, o metro foi notadamente negligenciado.

Para Jourdain (1998), o abandono do metro pelos compositores clássicos é decorrente da descoberta e da crescente exploração do campo harmônico. Conforme o pesquisador, o surgimento da escala temperada, no século XVIII, deixou os compositores tão entusiasmados que era como se estivessem diante de um território recém-descoberto. Esse elemento era o que faltava para a conquista das maiores edificações na arquitetura harmônica, o combustível inovador que deu novo fôlego à arte dos sons:

Os compositores deliciaram-se em erigir edifícios harmônicos cada vez maiores, abrangendo vários minutos. Em toda parte havia tratados escritos sobre a teoria da harmonia; dificilmente se escrevia algo sobre o ritmo [...]. Quando se aproximou o fim do século XIX, quase todos os caminhos possíveis de desenvolvimento musical haviam sido explorados: uma extraordinária harmonia em todas as escalas, as mais variadas espécies de desenvolvimento melódico, forma de âmbito livre, intermináveis experimentações com o timbre e a dinâmica. Mas, com o metro, nada (JOURDAIN, 1998, p. 202-3).

Ainda conforme Jourdain (1998), a preferência pela harmonia, em detrimento do ritmo, não se deve à falta de habilidades técnicas por parte dos compositores europeus, mas sim devido ao fato de que o desenvolvimento da complexidade harmônica exigia uma estruturação rítmica mais simples:

Quanto mais a harmonia se desvia do seu centro tonal, mas exige reforço rítmico. Como já vimos, os centros tonais são reforçados enfatizando-se certas notas, e isto é mais efetivamente alcançado fazendo essas notas coincidirem com fortes batidas rítmicas. Mas o metro e a sincopação complexos tornam essas batidas menos previsíveis e, assim, menos poderosas, o que dificulta ainda mais a construção de

harmonias de longo alcance. Em essência, os compositores tiveram de decidir entre desenvolver a dissonância harmônica ou desenvolver a dissonância métrica. Escolheram a harmonia (JOURDAIN, 1998, p. 203).

Essa escolha teve consequências definidoras sobre o modo como o ritmo é pensado, organizado e grafado tanto na música europeia, como na práticas musicais influenciadas pela música deste continente.

É certo que, a partir do século XX, mediante o contato com a música de outras regiões do globo, músicos ocidentais passaram a ter mais interesse pelo ritmo enquanto elemento criativo e não somente como uma “base de sustentação” para as composições musicais. Compositores como Stravinski e, mais recentemente, Ligüety e Steve Reich, entre outros, buscaram no ritmo novas inspirações para suas criações. Entretanto, a busca por superar os padrões rítmicos até então predominantes e a incorporação de estruturas rítmicas diversas ficaram restritas ao campo da exceção. Logo, de modo geral, na música europeia o ritmo continuou sendo um elemento subalterno, isto é, um suporte para as construções harmônicas e melódicas.

Deve-se ressaltar que as inovações no campo rítmico da música ocidental se inspiraram fortemente em elementos e características próprios da música africana. Ainda assim, é comum que pesquisadores apontem a permanência de diferenças significativas no que tange ao papel desempenhado pelo ritmo e seu modo de estruturação nas músicas ocidentais, de modo geral, e na música de comunidades tradicionais africanas. Acerca desse fato Chernoff (1979, p. 41-2, tradução nossa) esclarece que

Um ritmo ocidental marca o tempo em um andamento uniforme com uma batida principal recorrente, geralmente com um pulso mais forte a cada duas, três ou quatro batidas [...] Nossa abordagem do ritmo é óbvia na maioria da música popular ou folclórica, mas não é menos evidente em uma fuga em que a melodia pode começar em pontos diferentes. O importante é que o ritmo seja contado uniformemente e acentuado na batida principal, e temos a palavra especial “sincopação” para se referir a uma mudança dos acentos “normais” para produção de um ritmo assimétrico ou irregular. Mesmo os compositores da tradição clássica ocidental que usavam ritmos complexos, como Beethoven ou Brahms, ou compositores do século XX influenciados por expressões idiomáticas musicais africanas, como Stravinsky, manifestam essa orientação básica. Nas vertentes popular ou folclórica da música ocidental, as complexidades mais “artísticas” raramente surgem. Na música ocidental, então, o ritmo é definitivamente secundário em ênfase e complexidade em relação à harmonia e melodia. É a progressão do som através de uma série de acordes ou tons que reconhecemos como bonitos. Na música africana, essa sensibilidade é quase invertida.

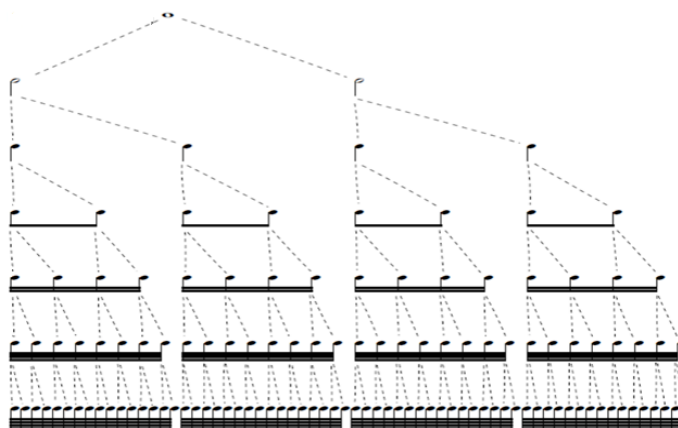
Ainda no que concerne a forma de estruturação dos padrões rítmicos, é importante destacar que há diferenças significativas entre a música erudita europeia e a música africana. Conforme pontua Sandroni (2012), a música clássica ocidental está organizada a partir de dois tipos de compassos, os simples e os compostos. Os compassos simples possuem uma unidade de tempo binária. Nos compassos 2/4, 3/4 e 4/4, por exemplo, as unidades de tempo são as semínimas, que, ao serem divididas sucessivamente por dois, passam a equivaler respectivamente a duas colcheias, depois a quatro semicolcheias e assim por diante. Já nos compassos compostos, como, por exemplo, 6/8, 9/8 e 12/8 etc., as unidades de tempo são ternárias e podem ser representadas pela semínima pontuada dividida, portanto, em três colcheias, seis semicolcheias e assim por diante. Contudo, no modelo musical ocidental não há como prevê a junção de agrupamentos de duas e de três pulsações em um mesmo compasso, ou seja, ou a música está organizada sob uma subdivisão binária, - compassos simples, ou ternária, - compassos compostos. Já no que concerne à música de comunidades africanas, o emprego simultâneo de valores mínimos binários e ternários é, justamente, uma das características diferenciadoras de sua organização temporal.

Com base nessas singularidades, os pesquisadores costumam traçar uma oposição entre a rítmica divisiva da música ocidental e a rítmica aditiva da música de comunidades tradicionais africanas. Sobre esses aspectos, Sandroni (2012, p. 26), a partir das observações de Jones, pontua que:

a rítmica ocidental é divisiva, pois se baseia na divisão de uma dada duração em valores iguais. Assim, como ensinam todos os manuais de teoria musical, uma semibreve se divide em duas mínimas, cada uma destas em duas semínimas e assim por diante. Já a rítmica africana é aditiva, pois atinge uma dada duração através da soma de unidades menores, que se agrupam formando novas unidades, que podem não possuir um divisor comum (é o caso de 2 e 3).

A base temporal da rítmica divisiva, que sustenta grande parte da música ocidental, pode ser representada pela ilustração a seguir, que demonstra a relação de valores entre as figuras musicais:

Figura 1 - Relação da subdivisão dos valores das figuras musicais



Fonte: o autor

Apesar de amplamente utilizada para grafar ritmos presentes na música erudita europeia, essa forma de escrita musical, por vezes, se mostra insuficiente para representar diversos aspectos do ritmo musical. Como observa Graeff (2015, p. 63-4),

A escrita musical clássica dispõe de poucos recursos para indicar como a música soa e como seus sons são produzidos. Ela concentra-se primordialmente na representação de alturas precisas de notas, de sua dinâmica (acentos, forte, piano), e da organização temporal divisível dos sons.

Essa deficiência do sistema de notação deriva do fato de que, no contexto da música ocidental, conforme Graeff (2015, p. 61) “geralmente, quando se fala de ritmo, se pensa em aspectos temporais, horizontais, de duração e sucessão de eventos sonoros, ignorando-se sua qualidade e diferenciação tímbricas”. Contudo, “para se entender ritmos musicais, é necessário considerar vários elementos além de sua configuração temporal, tal como representada em uma partitura, como seu timbre, sua dinâmica, suas variações, sua microrrítmica” (GRAEFF, 2015, p. 62).

Deve-se ressaltar que esses elementos não contemplados pela partitura musical europeia, como veremos adiante, abundam na música de comunidades tradicionais africanas, bem como em muitos gêneros da música afro-brasileira. Quando transcritos para partituras convencionais, esses elementos sonoros, de extrema relevância para configurar e caracterizar as referidas tradições musicais, são simplesmente suprimidos. Essa limitação do sistema de representação musical ocidental, mais uma vez, revela que há diferenças significativas entre o ritmo próprio da música erudita europeia e a música de comunidades tradicionais africanas. Pensada para representar os

padrões rítmicos próprios da música erudita europeia, a partitura convencional, embora muitas vezes considerada universal, não consegue abarcar as singularidades das configurações rítmicas de outras práticas musicais.

2.2 Aspectos rítmicos da música africana

A África é um continente com grandes dimensões geográficas. Igualmente vastas são as suas práticas culturais. Embora no Ocidente seja comum se referir à culinária, à religiosidade, à dança, à música, entre outras tradições africanas, como homogêneas, esses elementos são bastante plurais, variando de acordo com os diversos grupos étnicos que os cultivam.

No que tange especificamente às práticas musicais africanas, essa tendência ao desprezo das particularidades distintivas é bastante notável nos referenciais teóricos. Carvalho (2011) chama a atenção para o fato de pesquisadores como Arom, Chernoff, Jones e Nketia, entre outros, aplicarem títulos abrangentes a seus trabalhos, dando impressão de tratarem de todos os tipos de música produzida na África, embora tenham analisado a música praticada por povos de uma comunidade ou uma região específica.

Como grande parte do que se segue nesse tópico é embasado em alguns dos pesquisadores mencionados acima, entre outros que também tratam da música africana de forma generalizada, gostaríamos de fazer a seguinte ressalva: compreendemos que as práticas musicais africanas podem variar bastante de uma área geográfica para outra ou até mesmo entre diferentes comunidades de uma mesma região. Contudo, aqui nos interessa a música de povos “tradicionais” da África, a qual, embora diversa entre si, apresenta pontos comuns, especialmente no que diz respeito à sua rítmica.

Essas práticas musicais dos povos “tradicionais” podem diferenciar-se, sobretudo, da música africana urbana, comercial, veiculada por meios eletrônicos, com a finalidade de atender ao mercado. Esse tipo de música, embora vinculada ao contexto africano, recebe influências de outras práticas culturais, como a música eletrônica e a música tonal ocidental, a exemplo do que ocorre com o *Kuduro*. Acerca disso, vale mencionar as ponderações de Jones (1959) sobre nossa tendência em considerar apenas a influência da música africana na música ocidental e, às vezes, esquecermos que o oposto também ocorre. Para ilustrar sua afirmação, Jones cita o exemplo do rock, que apesar de ter surgido nos EUA, no início dos anos 50, do século passado, foi muito cultuado em alguns centros urbanos do continente africano, conquistando, principalmente, o público jovem. É preciso ressaltar que hibridismos e influências mútuas também podem ocorrer

entre diferentes tipos de música do próprio continente africano, de modo que esse contraponto entre a música dos povos “tradicionais” e música urbana não deve ser encarada de forma rígida.

O tipo de música que aqui denominamos de “música africana tradicional” tem sua origem ligada a comunidades campesinas, que transmitem esse legado cultural ancestral de geração em geração. Por este motivo foram e, possivelmente, ainda são para algumas pessoas, caracterizadas como “desprovidas” de senso estético. Nesse sentido, é importante ressaltar que

a música africana é “primitiva” na medida em que esse epíteto sugere não uma simplicidade elementar, mas uma pureza original. Essa música é a expressão imediata, *primitiva*, de uma cultura coletiva. Profundamente integrada à vida social, é uma maneira de ser e de agir, em harmonia com a natureza (CANDÉ, 2001, p. 163).

A integração da música à vida social destacada por Candé diz respeito à estreita relação das práticas musicais com outras práticas culturais diárias das populações tradicionais africanas. Os acontecimentos do dia a dia, existentes nessas sociedades, estão comumente ligados a um tipo de música. Seja nos momentos de ritual à caça, de ritual fúnebre, da invocação aos deuses ou do nascimento de uma criança, a música está sempre presente. Conforme explica Arom (1996, p. 142), “a música é um meio de comunicação e um intermediário indispensável entre os seres humanos e as forças sobrenaturais que os cercam”. Além de possibilitar o contato com o sagrado, a música africana pode funcionar também como um elemento de interlocução entre os povos, tanto que algumas comunidades utilizam tambores falantes² com essa finalidade. Nota-se, portanto, que o fazer musical africano não tem um caráter puramente estético, estando estritamente integrado à vida sociocultural da comunidade.

Outra característica marcante da música tradicional africana é o seu caráter de produção coletiva. Arom (1996, p. 141) relata que todos os membros da comunidade são ou podem ser participantes ativos nos momentos da performance. Assim, em boa parte das circunstâncias, não há artista e plateia, uma vez que todos estão aptos a participar do ritual, seja tocando um instrumento musical, seja cantando ou apenas dançando.

² São instrumentos utilizados para a comunicação entre grupos. Seu som pode ser alterado à medida em que o tocador pressiona ou frouxa as cordas que mantêm as peles do instrumento retesadas. É algo similar ao que acontece com os tímpanos das orquestras que, ao serem acionados os pedais, o retesamento da pele sofre alterações, refletindo, portanto, na sonoridade produzida pelo instrumento.

Já no que tange a transmissão dos conhecimentos musicais, Arom (1996, p. 139) pontua que “a música tradicional é uma produção simbólica que, como a linguagem para uma dada comunidade, é transmitida de boca a boca, de geração para geração, e representa um componente principal da identidade cultural grupal”.

Para o pesquisador, a coletividade e a transmissão oral das práticas musicais africanas, contribui para uma aprendizagem empírica. As crianças nascidas nas comunidades tradicionais africanas são envolvidas pela música desde a infância, de modo que há semelhanças entre a forma de aquisição da linguagem e a forma de aquisição dos conhecimentos musicais. dessa forma,

à medida que se desenvolvem suas habilidades motoras, a criança progressivamente tomará parte das diversas atividades musicais, primeiro batendo ritmicamente suas mãos, depois cantando, e finalmente testando sua habilidade em um instrumento. O ensino institucional é incomum: ele só ocorre durante ritos de iniciação de diversos tipos (AROM, 1996, p. 141).

Dada essa aprendizagem não institucionalizada e a forma de transmissão oral, a música “tradicional” africana não é datada, ou seja, não é escrita e sistematizada como costuma ocorrer com a música dita erudita europeia. Além disso, de acordo com Candé (2001), os músicos africanos de comunidades camponesas não se preocuparam em desenvolver um sistema teórico para as suas músicas. Desse modo, o registro dessas práticas musicais, normalmente, só acontece quando pesquisadores têm interesse em fazê-lo.³ Ainda segundo o autor, as sociedades tradicionais africanas concebem a música como um fenômeno global, portanto, não tem importância alguma para um músico africano isolar um ritmo ou uma escala para serem analisados aos moldes da música erudita ocidental europeia.

Nota-se, portanto, que o fazer musical nas comunidades africanas difere, significativamente, das práticas musicais realizadas em parte das culturas ocidentais. A própria concepção do que seja música para essas comunidades pode ser diferente da nossa. Ao pesquisar a música praticada pelos Pigmeus Aka do Gabão, situado na África Central, Arom (1996) destaca que em algumas sociedades africanas não se encontra o termo genérico para música. Por outro lado, em todas essas sociedades encontra-se o termo para “canto” e para “dança”, ou seja, uma entidade musical é resumida sobre esses dois termos e não sobre a palavra *música*, como no Ocidente.

³ Ressalta-se que essa ausência de registro costuma acontecer também com outras práticas da música popular, a exemplo dos rabqueiros e dos repentistas, entre outros.

Portanto, “o termo ‘canto’ não se limita à música vocal, mas se refere a qualquer coisa que seja considerada uma peça musical”. Além do mais

tudo o que pode ser designado em termos de canto é necessariamente medido em termos de tempo, ou seja, apoiado por uma série de pulsações isocrônicas, que podem ou não materializar-se. [...] inversamente, melopeias cujos desdobramentos rítmicos são livres, ou seja, não medidos, como lamentos, são considerados “choros” e não cantos (AROM, 1996, p. 143).

Ainda tratando da distinção entre peças rítmicas e não rítmicas da música “tradicional” africana, Arom observou que

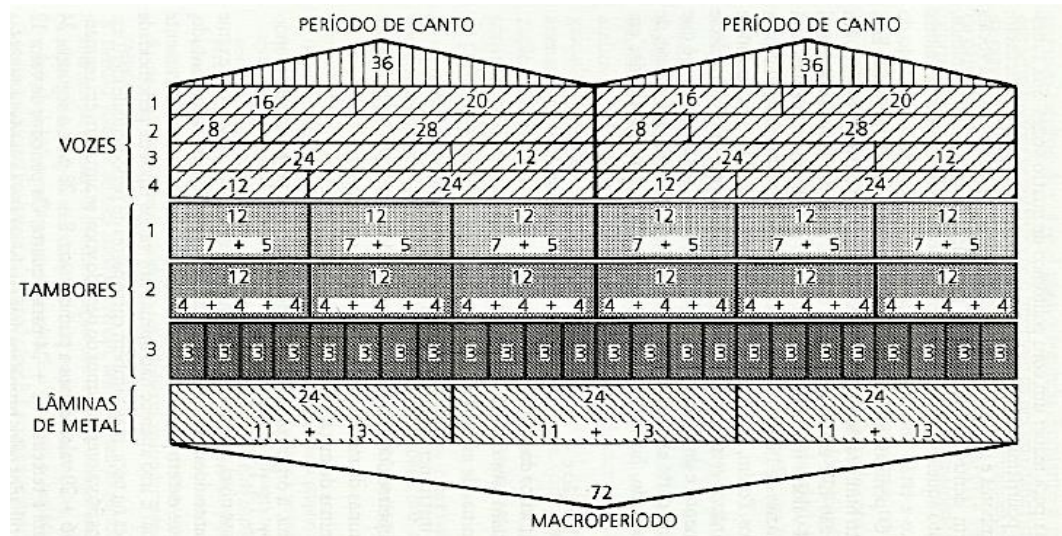
a separação das peças em rítmicas e não rítmicas revelou que os títulos e conteúdos de todas as peças rítmicas se referiam a assuntos “reais”, como guerra, caça, zombaria e solidão, ao passo que as peças não rítmicas se referiam todas a seres/animais de natureza aérea, aquática ou terrestre, mas sempre míticos. A diferença entre a realidade do presente e o imaginário e mítico refletia-se, de uma maneira claramente formal, na organização temporal da música (AROM, 1996, p. 145).

Nota-se, portanto, que o ritmo é tão importante nos fazeres musicais de comunidades tradicionais africanas que sua presença ou ausência é suficiente para separar em duas categorias distintas práticas que, conforme a perspectiva ocidental, seriam todas inseridas em um mesmo conjunto, isto é, seriam todas classificadas como peças musicais. Mais do que isso, o ritmo é tão significativo que sua presença ou ausência está diretamente relacionada à separação entre as experiências do cotidiano e os seres fantásticos que habitam o imaginário.

É preciso enfatizar que a importância do ritmo na música africana revela-se também na própria configuração de seus padrões, bem como na presença de diversos fenômenos que, raramente, aparecem em outras práticas musicais, excetuando-se, evidentemente, aquelas que tenham sido influenciadas ou se originados das tradições africanas, como é o caso de alguns gêneros musicais brasileiros.

Seria inviável listar e descrever todos os fenômenos que singularizam o fazer musical de comunidades tradicionais africanas. Mas, consideramos necessário trazer ao menos uma ilustração que exponha a complexidade dessas práticas musicais e demonstre algumas configurações de seus padrões rítmicos. Para cumprir esse propósito, elegemos a representação gráfica e a descrição de uma peça do repertório musical dos Pigmeus Aka, denominada *Bòbàngì*, encontrada em Arom (1996):

Figura 2 - Estrutura periódica de Bòbàngì



Fonte: Arom (1996).

Arom descreveu em detalhes a estrutura dessa peça. A análise minuciosa justifica a longa descrição que foi colocada aqui em forma de citação:

essa peça requer um coro polifônico de quatro vozes. Sua subestrutura polirrítmica é fornecida por quatro instrumentos de percussão: três tambores e um par de lâminas de metal. As quatro partes vocais decorrem dentro de um quadro periódico de 36 valores mínimos, enquanto aquele dos primeiros dois tambores equivalem a 12 valores mínimos e estão portanto numa proporção de 3:1 para o período do canto. O período do terceiro tambor é de 3 valores mínimos. Está portanto numa razão de 4:1 para os períodos dos outros tambores, em uma razão 12:1 em relação ao do coro. O ciclo das lâminas de metal dura 24 valores mínimos. É o mais longo período instrumental. Está numa razão de 1:8 para o terceiro tambor e em uma razão de 1:2 para os outros. Porém, como o período das lâminas é de 24 e o da canção de 36, os inícios respectivos coincidirão apenas depois de 3 ciclos desse instrumento e de 2 ciclos vocais. O que chama a atenção aqui é que nenhuma parte exibe um ciclo da mesma extensão do que chamei de macro período. Eis as proporções entre as várias periodicidades em Bòbàngì:

Entre a canção e:

- Os primeiros dois tambores 1:3
- O terceiro tambor 1:12
- As lâminas de metal 2:3

Para os instrumentos de percussão, entre:

- Os primeiros dois tambores e o terceiro 1:4
- As lâminas de metal e os primeiros dois tambores 1:2
- As lâminas de metal e o terceiro tambor 1:8

Em suma, a organização da periodicidade dessa peça usa seis proporções: 1:2, 1:3, 1:4, 1:8, 1:12 e 2:3. (AROM, 1996, p. 158).

Além dos detalhes descritos pelo autor, observa-se, ainda, a existência do fenômeno da imparidade rítmica em duas vozes da peça: no primeiro tambor, com ciclos de 12 valores mínimos, divididos em 7+5, e nas lâminas de metal, com ciclos de 24 valores mínimos, divididos em 11+13.

De forma geral, quando nos referimos ao ritmo na música, o percebemos como um fator horizontal. Porém, ao tratar de polirritmia e/ou qualquer outro fenômeno que utilize sobreposições de vozes, é importante atentarmos também para o seu aspecto vertical. Peças como *Bòbàngì* nos revelam a imensa riqueza da sua estrutura nestes dois sentidos. Inevitavelmente, o resultado sonoro dessas peças chega aos nossos ouvidos chamando a nossa atenção, causando certo “estranhamento”. Dessa forma, essas características resultam em

um conjunto de ilusões auditivas que criam no ouvinte um sentimento de incerteza ou ambiguidade. Persistindo ao longo da execução de toda a peça, cessará apenas com o fim da música. Isso parece indicar que, como na organização melódica das escalas musicais, a ambiguidade é um princípio constitutivo do tratamento rítmico e polirrítmico de uma ampla gama de música tradicional africana (AROM, 1996, p. 159).

Pelo exposto acima, torna-se evidente que a rítmica exerce um papel muito importante na prática musical de diversas comunidades tradicionais africanas. Esse destaque dado ao ritmo contrasta, portanto, com o papel secundário desempenhado pelo mesmo elemento na música desenvolvida no mundo ocidental, pelo menos até o início do século XX, como esperamos ter apontado no tópico anterior.

Tendo recebido influência tanto das práticas musicais europeias quanto das africanas e indígenas, a música brasileira comporta gêneros cuja parte rítmica serve apenas de sustentação para os arranjos melódicos e harmônicos. Mas, não se pode negar a existência de diversos outros gêneros onde o ritmo assume um papel de destaque e comporta diversos elementos provenientes da música africana, como pretendemos demonstrar a seguir.

2.3 Considerações sobre influências africanas na música brasileira

Pesquisas recentes têm apontado que os povos africanos, trazidos ao Brasil para serem explorados como escravos, bem como seus descendentes aqui nascidos, foram responsáveis ou, pelo menos, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de gêneros musicais considerados “tipicamente” brasileiros, como o lundu, o maxixe e o samba. Especificamente no

que tange a parte rítmica, os pesquisadores têm sugerido que a influência da música africana se deu em larga escala, sendo responsável pela presença de elementos como a síncope.

Sem pretender esgotar o assunto, os trabalhos que mencionamos a seguir são suficientes para demonstrar que elementos da rítmica africana encontram-se disseminados por uma série de gêneros musicais brasileiros, de sorte que um ensino musical pautado apenas na teoria e nos métodos de ensino europeus pode tornar-se insuficiente para a formação musical de um licenciado em música popular brasileira.

Certamente, Mário de Andrade, ainda nos anos 1920, foi um dos primeiros estudiosos a tratar da influência africana na música brasileira. Interessa ressaltar aqui, especialmente, a percepção do pesquisador quanto à ocorrência de um “conflito” na música brasileira em decorrência de um contraste entre “a rítmica já organizada e quadrada que Portugal trouxe da civilização europeia para cá” e a rítmica dos ameríndios e africanos, que provinha “diretamente da prosódia”. Para Andrade, “esses processos de rítmica oratória, desprovida de valores de tempo musical contrastavam com a música portuguesa afeiçoada ao mensuralismo tradicional europeu”, de modo que “se deu na música brasileira um conflito entre a rítmica diretamente musical dos portugueses e a prosódica das músicas ameríndias; também constante nos africanos aqui. E a gente pode mesmo afirmar que uma rítmica mais livre, sem medição isolada musical era mais da nossa tendência” (1972, p. 31).

Nota-se, portanto, que Mário de Andrade já destacava que a rítmica brasileira contrastava com a europeia. Mas, dado o estágio embrionário das pesquisas sobre a música brasileira e seus elementos constitutivos, as observações acerca daquilo que o pesquisador chama de “conflito” entre a “rítmica livre” e a “rítmica quadrada” são muito elementares. Além disso, as próprias causas e consequências desse embate entre elementos diferentes para a música brasileira não são devidamente identificadas. Somente com o avanço das pesquisas, foi possível observar que as singularidades de certos gêneros brasileiros, no tocante à parte rítmica, derivam, especialmente, de elementos musicais provenientes do continente africano.

Esses novos trabalhos datam já do final do século XX e dos primeiros anos do século XXI sendo desenvolvidos, sobretudo, por pesquisadores vinculados à academia. Além disso, graças ao avanço nos estudos sobre as singularidades da rítmica brasileira, assim como no campo da música de comunidades tradicionais da África, tornou-se possível apontar, em gêneros diversos da música brasileira, a presença de elementos rítmicos que têm sua origem vinculada ao continente africano.

Pinto (2001), por exemplo, a partir dos resultados de pesquisas da musicologia africana e brasileira, aponta diversas estruturas sonoras da primeira na segunda, tais como, pulsação mínima, cruzamentos rítmicos, oralidades do ritmo, *time-line-pattern* etc. em ritmos diversos, tais como o samba, seja o carioca, seja o do recôncavo baiano, nos candomblés gege-nagô e nos candomblés *ketu* do Brasil. De forma consoante, Sandroni (2012), retornando brevemente à problemática das diferenças entre a rítmica divisiva do Ocidente e a rítmica aditiva africana, pondera que, em termos de estruturas rítmicas, “o Brasil está muito mais perto da África do que da Europa”, uma vez que a música brasileira está repleta de exemplos que seriam mais adequadamente descrito através de conceitos forjados para explicar a música africana do que através da teoria do compasso produzida a partir da música europeia:

no tambor-de-mina maranhense, no xangô e no maracatu pernambucanos, no candomblé e na capoeira baianos, na macumba e nos sambas cariocas, entre outros, fórmulas como 3+3+2, 3+2+3+2+2 e +3+2+2+3+2+2+2 fazem parte do dia a dia dos músicos. Estas fórmulas em muitos casos comportam-se exatamente como *time-lines*, aparecendo sob forma de palmas, batidas de agogôs ou tamborins, em *ostinati* estritos ou variados, muitas vezes coordenando polirritmias quase tão complexas quanto as africanas. Parece pois legítimo supor que elas fazem parte de uma herança musical trazida do Continente Negro, mesmo se o contexto e o sentido de tal herança se transfiguraram enormemente (SANDRONI, 2012, p. 27-8).

Dentre todos os gêneros musicais brasileiros, o samba, talvez por ser considerado um dos mais representativos do país no contexto internacional, destaca-se como um dos mais pesquisados no tocante às influências recebidas da África. Se, por um lado, a etimologia da palavra samba ainda suscita discussões⁴ e o lugar onde a prática se originou no Brasil ainda é tema controverso, por outro, é consenso entre os pesquisadores que os vínculos desse gênero, em suas diversas variantes, vêm das tradições musicais trazidas pelos povos escravizados. Conforme constata Mukuna (2006), “apesar das controvérsias, há um ponto a respeito da inegável herança africana embutida nessa forma musical, os ciclos rítmicos. Além [da presença] de instrumentos musicais tais como: a cuíca, o berimbau, o caxixi, o agogô” (MUKUNA, 2006, p. 23).

⁴ A palavra samba “pode ser encontrada entre os quiocos (*chokwe*) de Angola, é verbo que significa ‘cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito’. Entre os bacongós angolanos e congueses o vocábulo designa ‘uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito do outro’. E essas duas formas se originam da raiz multilinguística *semba*, rejeitar, separar, que deu origem ao quimbundo *di-semba*, umbigada – elemento coreográfico fundamental do samba rural, em seu amplo leque de variantes, que inclui, entre outras formas, batuque, baiano, coco, calango, lundu, jongo etc” (LOPES, 2004, p. 46, grifos do autor).

Vale destacar que nos padrões de samba é recorrente a presença da imparidade rítmica, fenômeno musical que, conforme alguns pesquisadores, é comumente encontrado na música africana. De acordo com Arom a imparidade rítmica

é uma propriedade extremamente sutil encontrada *apenas* na música africana. Aplica-se a períodos para os quais o número total de pulsações dividido por dois é um número par. Por esse princípio, contudo, qualquer tentativa de segmentar o conteúdo rítmico de tais períodos de qualquer ponto de partida que seja irá inevitavelmente produzir duas partes desiguais, cada uma composta de um número ímpar de valores mínimos. Essa estrutura resulta de uma justaposição irregular de grupos binários e ternários. Tais figuras são invariavelmente ordenadas em dois blocos *contendo respectivamente metade +1 e metade -1 do total dos valores mínimos* (1996, p. 159, grifos nossos).

Apesar da explanação minuciosa, podemos apontar que Arom (1996) comete dois equívocos em sua afirmação a respeito da imparidade rítmica. O primeiro é o fato do autor afirmar que o fenômeno é encontrado “apenas na música africana”. No entanto, conforme demonstrado por Mukuna (2006) e Sandroni (2012), estruturas que configuram a imparidade rítmica estão bem estabelecidas no padrão do tamborim do samba carioca, entre outros ritmos brasileiros. O autor comete o segundo equívoco quando afirma que as figuras que caracterizam a imparidade rítmica estão dispostas em duas partes “contendo respectivamente metade +1 e metade -1 do total dos valores mínimos”. Ora, ao observarmos o exemplo a seguir, fica claro que a primeira parte está constituída da metade -1 dos valores mínimos, enquanto que a segunda parte está formada pela metade +1, contrariando, portanto, a afirmação do autor.

Figura 3 - Imparidade rítmica do padrão do tamborim do samba carioca



Fonte: Mukuna (2006)

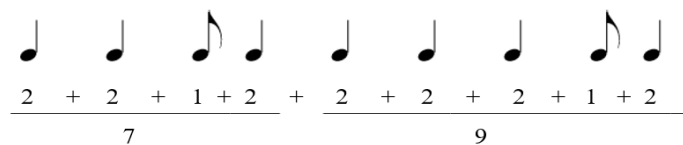
Sandroni esclarece que, na música africana, o fenômeno da imparidade rítmica é um importante grupo de fórmulas em que a junção de agrupamentos binários e ternários somados resulta sempre na origem de períodos rítmicos pares:

por exemplo, a série 3+3+2 (ou seja, duas semínimas pontuadas + semínima) configura um período de oito unidades; a série 3+2+3+2+2 configura um período de doze unidades, e assim por diante. Mas qualquer tentativa de dividir estes

períodos pares em dois, respeitando sua estruturação interna, levava a duas partes necessariamente desiguais, estas *ímpares*. Assim, neste tipo de lógica rítmica, o período de oito não pode ser dividido em 4+4, mas somente em 3+5 (ou 3+[3+2]); o período de doze não pode ser dividido na metade exata (6+6), mas apenas em quase metades (5+7, ou [3+2]+[3+2+2]). (SANDRONI, 2012, p. 26-7).

O padrão ora apresentado está composto de 16 unidades mínimas, considerando que a colcheia, neste caso, é a unidade de menor valor. No exemplo a seguir, a subdivisão de ambas as partes do ciclo resulta em valores mínimos pares e ímpares que, neste caso, está constituída dos valores 1 e 2:

Figura 4 - Ciclo rítmico subdividido em valores mínimos pares e ímpares



Fonte: o autor

Mukuna (2006) encontrou ainda uma variante do padrão rítmico do samba, a qual suprime a quarta nota do primeiro seguimento do ciclo rítmico:

Figura 5 - Variação do ciclo do samba, com supressão da quarta nota do ciclo rítmico



Fonte: Mukuna (2006)

A supressão da quarta nota faz com que as duas partes do ciclo fiquem ainda mais destacadas, uma vez que, tanto visual quanto auditivamente, elas se “distanciam” uma da outra. Esta característica pode levar o padrão rítmico a ser interpretado como o conceito de pergunta e resposta, aplicado ao padrão da clave⁵ afro-cubana, por apresentar duas partes bem definidas no decorrer do ciclo, bem como pela possibilidade de poder começar a execução do ritmo pela segunda parte, algo que torna o ciclo invertido.

O ijexá, ritmo musical presente em várias partes do Brasil, mas com grande concentração na cidade de Salvador-BA, é outro exemplo de prática musical formado a partir de elementos

⁵ Atualmente fala-se em dois tipos de claves: *clave de som* e *clave de rumba*. Para um estudo mais aprofundado sobre as claves, bem como sobre a música afro-cubana, em geral, consultar Aguayo (2012).

oriundos do continente africano. Além dos instrumentos característicos, como o agogô, o afoxé e os atabaques, entre outros, a influência africana se faz presente também na indumentária dos participantes, como os fios de contas e as vestimentas nas cores azul e branco, em reverência aos orixás Oxalá e Ogum, bem como nas letras das canções, que normalmente tratam de temas vinculados à cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que, praticado, principalmente, pelos blocos de afoxé, o ijexá é um dos subgêneros da *axé music* que mantém estreitas relações com as práticas religiosas de matriz africana. Conforme Gomes (2008, p. 79), “é certo que o ijexá é um ritmo praticado nos terreiros de candomblé e que os blocos de afoxé estão intimamente ligados a eles. De certa forma esses blocos levam o ‘axé’ do candomblé para a rua, para todos”. Contudo, sua estrutura rítmica, seus instrumentos musicais e sua “filosofia” podem ser identificados em diversas músicas com um viés mercadológico. Na Figura 5, observa-se que a organização rítmica do ijexá é composta a partir dos vários instrumentos usados em cerimônias religiosas de matriz africana. Mas essa mesma “base” rítmico-musical pode ser observada também em músicas que não ficaram restritas aos espaços dedicados aos cultos religiosos, como *É d’oxum*, de Gerônimo; *Filhos de Ghandi*, de Gilberto Gil; e *Afoxé de Oxalá* de Roberta Nistra.

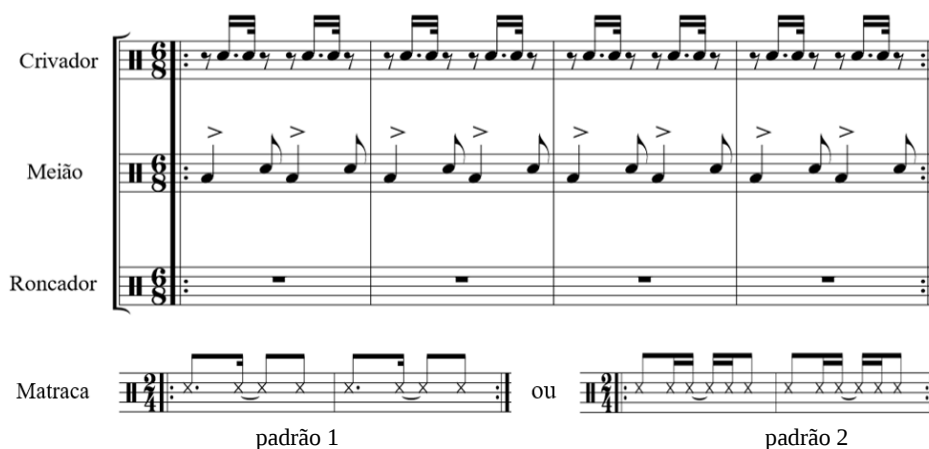


Também, o tambor de crioula do Maranhão apresenta traços de influências africanas em sua constituição. E, novamente, aqui, essas influências estão presentes para além da parte rítmico-musical. Elas podem ser percebidas na dança, no momento em que as dançarinas realizam a punga (umbigada) em suas parceiras, bem como na confecção dos instrumentos esculpidos em troncos de

árvores⁶, escavados manualmente, com peles feitas de couros de animais. Nos momentos em que antecedem a performance do tambor de crioula, as peles dos instrumentos são aquecidas em uma fogueira para que a afinação alcance o ponto desejado.

Chamada de pareia (parelha), a instrumentação típica do tambor de crioula é composta por três tambores, cada um com uma função específica: o meião ou socador inicia a performance fazendo uma marcação precisa e contínua; em seguida entra o crivador ou pererengue, o qual executa uma espécie de contratempos em relação ao meião; completando o trio, entra em cena o tambor grande, conhecido também como roncador ou rufador. Este último tambor segue uma função mais “improvisatória” durante a performance, ou seja, não mantém um padrão rítmico único e preciso. Alguns coureiros (músicos do tambor de crioula) dizem que o roncador auxilia na marcação das umbigadas das dançarinas. Grande parte dos grupos de tambor de crioula também utiliza a matraca, dois pequenos pedaços de madeira batidos no corpo do tambor roncador durante a performance⁷. O padrão rítmico da matraca é, costumeiramente, organizado em um compasso 2/4 (dois por quatro), contrastando com os tambores que seguem um padrão rítmico em 6/8 (seis por oito), resultando, portanto, em uma sonoridade polirrítmica.

Figura 7 - Estrutura rítmica do tambor de crioula⁸



fonte: o autor

⁶ Atualmente é possível encontrar instrumentos confeccionados com outros materiais, como canos de PVC de grande espessura, por exemplo, em substituição dos troncos de madeira.

⁷ Em passagem por São Luís, em julho de 2019, percebemos que o “padrão 1” da matraca é também comumente executado pelas palmas das dançarinas e dos/as apreciadores/as da brincadeira.

⁸ O tambor roncador costuma não tocar um padrão rítmico específico, como os demais. Sua função é mais “improvisatória”. Por este motivo, optamos por não escrever um padrão para este instrumento.

Podemos observar que o primeiro padrão rítmico da matraca está formado pela série (3+3+2), enquanto que o segundo pode ser considerado uma variação do primeiro, formando, portanto, uma organização (2+1)+(2+1)+(2).

A matraca do tambor de crioula se caracteriza como uma *time-line*. Conforme Pauli e Paiva (2015), o termo *time-line* surgiu em 1970, tendo Joseph K. Nketia como o seu criador. Tido como pulso elementar, a *time-line* consiste em um ponto de apoio geralmente executado por palmas ou instrumentos de timbre agudo que servem de orientação para a execução de polirritmias e para práticas musicais em geral. Em sintonia com essa afirmação Sandroni relata que:

em muitos repertórios musicais da África Negra, “linhas-guias” representadas por palmas ou por instrumentos de percussão de timbre agudo e penetrante (como idiofones metálicos do tipo do nosso agogô), funcionam como uma espécie de metrônomo, um orientador sonoro que possibilita a coordenação geral em meio a polirritmias de estonteante complexidade. O fato é que essas “linhas-guias” têm especial predileção por fórmulas assimétricas, [...] que são, então, repetidas em *ostinato* estrito, do início ao fim de certas peças (2012, p. 27).

Por fim, apresentamos o congado, ritual presente em diversas regiões do Brasil, mas com forte incidência no estado de Minas Gerais. Segundo França, “o congado tem suas raízes no congo, país localizado no centro oeste da África. Lá, o povo realiza cortejos em agradecimento aos seus reis. Quando os negros foram arrancados de suas terras e trazidos como escravos, trouxeram consigo essa tradição” (2011, p. 09). Já Lucas (2002) pondera que o congado se constituiu a partir de elementos culturais e religiosos diversos, tendo uma “origem luso-afro-brasileira”. De Portugal veio a devoção à Nossa Senhora do Rosário, crença intensificada pela igreja católica no Brasil, na época da colonização. Em contato com esses elementos, os negros trazidos da África contribuíram para o formato das cerimônias e às festas religiosas dessa manifestação.

Concernente à parte musical, embora, esporadicamente possam aparecer instrumentos melódico-harmônicos, como a sanfona e a viola, o congado é marcado, sobretudo, pela presença de instrumentos percussivos. Sua organização rítmica apresenta características e padrões rítmicos peculiares, uma vez que proporcionam contrastes nas acentuações dos diversos instrumentos musicais. Segundo Lucas,

em um período do padrão rítmico do Serra Abaixo⁹ há seis unidades mínimas de articulação temporal, cuja organização em pulsações, em sua estrutura rítmica

⁹ Lucas (2002, p. 192-3), esclarece que há dois padrões rítmicos principais nas guardas do Moçambique: o Serra Abaixo e o Serra Acima. Os termos podem estar relacionados tanto aos toques propriamente ditos, quanto às

básica, se dá de forma ternária – três unidades mínimas ternárias, [...] podendo também se manifestar binariamente – duas unidades mínimas por pulsação [...] durante os repiques das caixas e em certas configurações rítmicas das gungas e dos patangomes, alterando temporariamente, assim, a duração da pulsação de referência (2002, p. 204).

Figura 8 - Pulsação básica e subdivisão do ritmo do Serra Acima



Fonte: Lucas (2002)

Figura 9 - Pulsação da variação e subdivisão da variação do Serra Acima



Fonte: Lucas (2002)

Os acentos contrastantes que às vezes ocorrem entre os instrumentos, como as caixas, as gungas¹⁰ e os patangomes¹¹ de alguns cortejos do congado, como o Serra Abaixo, por exemplo, se configuram em polirritmias. Nesse sentido,

em algumas situações, quando há uma coincidência de vários instrumentos estarem juntos alterando as pulsações, a resultante sonora provoca um deslocamento da percepção de uma sensação de subdivisão ternária [...] para uma sensação geral de subdivisão binária [...], principalmente quando o canto também favorece essa percepção (LUCAS, 2002, p. 204).

características do relevo durante o cortejo. Dessa forma, “se estão *subindo* o morro, chamam-no de Serra Acima, se estão *descendo*, é Serra Abaixo”.

¹⁰ Gungas são “chocalhos” construídos artesanalmente com latinhas, as quais levam sementes ou chumbinhos em seu interior. Para sua execução faz-se necessário serem presas aos tornozelos dos dançantes das guardas de moçambique. Seu som é produzido de acordo com os movimentos coreográficos durante o cortejo.

¹¹ Tanto a forma de tocar quanto a sonoridade dos patangomes se aproximam, em alguma medida, ao abê do maracatu de baque virado do Recife. No entanto, o instrumento é confeccionado com materiais como zinco ou similares, recebendo duas alças para sua sustentação, tendo grãos diversos em seu interior para produzir o som desejado. O Abê (xequerê), por sua vez, é confeccionado com purungas (cabaças) envolvidas por missangas em sua parte externa.

Vale ressaltar que as gungas são tocadas em função dos movimentos dos dançarinos, pois estes não são instrumentos “convencionais” sustentados e executados com as mãos dos instrumentistas, mas sim presos às pernas dos dançarinos, os quais executam movimentos de modo que as acentuações resultantes causam uma polirritmia em relação ao demais instrumentos.

Figura 10 - Padrão das gungas



Fonte: Lucas (2002)

Dada a imensa variedade de práticas musicais existentes no Brasil, seria possível descrever muitos outros exemplos de performances, cada um com peculiaridades, instrumentos, sons e “cores” distintas. Uma grandiosa parte dessas práticas está enxertada de africanismos sonoros em maior ou menor grau. Em manifestações como os maracatus pernambucanos, os cocos nordestinos, os carimbós paraenses, os bois, presentes em várias regiões do país, o marabaixo amapaense, bem como nas músicas dos diversos rituais religiosos, é possível que haja elementos que podem não ser explicados e registrados aos olhos da teoria musical convencional. Fenômenos como padrões binários e ternários ocorrendo simultaneamente e, portanto, formando polirritmias complexas, padrões cíclicos, sem a presença de tempos fortes e fracos demarcando as fórmulas dos compassos são alguns exemplos.

Por outro lado, apesar de sua importância e significado para uma grande parcela da população brasileira, essas práticas raramente se encontram presentes nos currículos escolares, bem como nas salas de aulas, mesmo que estes sejam espaços de formação específica em música. A negação desses saberes é o reflexo da própria exclusão de uma significativa parcela da sociedade que, historicamente, esteve marginalizada em meio a um sistema educacional, segregacionista e colonizador, planejado por e para as classes dominantes.

3 COLONIZAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Considerando-se a importância da rítmica africana na música brasileira, seria de se esperar que os cursos de formação superior em música contemplassem, amplamente, em suas estruturas curriculares, conteúdos voltados à análise, compreensão e pesquisa das características e elementos da música africana e afro-brasileira, bem como incluíssem metodologias de ensino-aprendizagem adequadas à compreensão e execução dessas práticas musicais. Mas, excetuando-se algumas iniciativas esparsas, é notório que ainda predomina, tanto nos cursos de Bacharelado quanto nas Licenciaturas em Música, conteúdos e métodos pedagógicos desenvolvidos para a música erudita, vinculados às tradições musicais europeias.

Pesquisas recentes têm apontado que a preponderância da música erudita nos cursos superiores de música relaciona-se a fenômenos identificados como modelo ou *habitus conservatorial*, os quais, em síntese, se caracterizam pela adoção dos currículos e metodologias para formação de músicos nos conservatórios pelos cursos de música das universidades.

Não discordamos da tese de que essas práticas educacionais estão presentes nas academias brasileiras. Entretanto, compreendemos que elas são apenas indícios de um problema muito maior, que se alicerça na colonização dos continentes Americano e Africano por países da Europa. É a partir da colonização dos territórios americanos e africanos que surgem modelos educacionais eurocêntricos, que instituem o saberes e as práticas culturais do colonizador como os únicos válidos ou, pelo menos, como os mais elevados em termos estéticos.

Essa hierarquização de práticas musicais é decorrente de concepções político-ideológicas que estabeleceram a música europeia como a “boa música” em detrimento de outras práticas musicais. Tal concepção permanece ainda arraigada em todo o sistema de ensino nacional na medida em que se nota a valorização da teoria musical e dos métodos de ensino desenvolvidos por pesquisadores europeus em detrimento de saberes e formas de educação musical não-ocidentais.

A partir dessa percepção, consideramos ser necessário ancorar as discussões tecidas ao longo dessa dissertação no arcabouço teórico produzido pelo grupo de intelectuais latino-americanos denominados de Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, cujas análises ajudam a compreender como e porque as dominações epistemológicas ainda são exercidas por países europeus sobre suas ex-colônias.

Com esse intuito, nos tópicos a seguir, apresentamos uma revisão de literatura com foco em trabalhos que visaram apontar a adoção, pelas academias brasileiras, dos mesmos parâmetros

de educação musical vigentes nos conservatórios. Em seguida, detalhamos os principais pressupostos teóricos do pensamento decolonial a fim de justificar nossa escolha por este viés teórico. Por fim, elucidamos o percurso metodológico de nossa pesquisa com o intuito de esclarecer o tipo de investigação que deu nascimento a esta dissertação, bem como para elucidar os métodos utilizados de levantamento de dados.

3.1 Revisão de literatura

Nas últimas décadas, diversas pesquisas têm mostrado a ampla influência do modelo de educação musical próprio dos conservatórios nos cursos superiores de música, incluindo aqueles cursos voltados à licenciatura. Diversos trabalhos acadêmicos recentes conseguiram demonstrar que boa parte dos conteúdos musicais encontrados no sistema de ensino conservatorial está presente também nas estruturas curriculares dos cursos superiores de música das universidades brasileiras. Não obstante, algumas pesquisas conseguiram constatar que também os métodos de ensino e as práticas pedagógicas que norteiam a formação musical oferecida pelas academias são bastante similares àqueles encontrados em instituições que tem como foco o treinamento de músicos *performers*.

Até onde pudemos levantar, a preocupação com a repetição do paradigma de educação musical próprio dos conservatórios pelas demais instituições de ensino de música começa a ganhar corpo, a partir da década de oitenta, em eventos acadêmicos e publicações que visam debater a formação musical oferecida no Brasil. De modo geral, textos desse período costumavam apontar que, ao seguirem os parâmetros de educação musical propostos pelo conservatório, as demais instituições de ensino afastavam-se das práticas musicais do país e, por consequente, o ensino de música oferecido não atendia às demandas do mercado de trabalho, não colaborava com o despertar da sensibilidade estética nem com a consciência crítica sobre as manifestações musicais do meio sociocultural do educando.

Já no II Encontro Nacional de Pesquisa em Música, ocorrido em 1985, em São João Del-Rei - MG, Koellreutter criticava o fato de as instituições de ensino do país pautarem-se em um ensino que, ao aproximar-se daquele próprio dos conservatórios, distanciava-se da música produzida no Brasil:

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos

dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade musical brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país (KOELLREUTTER, 1985, 192).

Já na década de noventa, estudiosos da educação musical contribuem para que se comece a delinear melhor aquilo que passaria a ser conhecido como um “modelo de educação conservatorial”. Em textos que datam desse período, é possível encontrar críticas à influência do protótipo de educação de carácter técnico-profissionalizante, oferecido pelos conservatórios, sobre os demais espaços voltados à formação de educação musical. Nesse âmbito, destaca-se, especialmente, Maura Pena que, no significativo *Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório*, destacava dois dos problemas que considerava serem centrais nas práticas pedagógicas correntemente adotadas pelos conservatórios de música, a saber:

- a) O tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo, de modo que o referencial sonoro se perde. A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não o manejo consciente de relações sonoras.
- b) O enfoque da técnica como finalidade em si mesma, tendo por meta o virtuosismo. Em oposição à prática da música popular, onde a técnica instrumental tem uma função utilitária, e são valorizadas a expressão, a exploração e a improvisação – sempre no ‘fazer sonoro’ –, o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão (PENNA, 1995, 88).

Nesse mesmo texto, Penna (1995) ressalta que essa metodologia de ensino é problemática mesmo para os conservatórios, já que pressupõem um conhecimento prévio da linguagem musical, o qual está acessível apenas para um público elitizado. O problema maior, entretanto, conforme a pesquisadora, residia no fato de que tal metodologia era recorrente também nos demais espaços de formação musical, inclusive nos Cursos de Licenciatura voltados a formação de professores/as de música.

Já no início do século XXI, pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação buscaram evidenciar a presença dessa “educação técnico-profissionalizante” nos cursos superiores de música de instituições brasileiras. Esses estudos, que tiveram como *locus* de pesquisa instituições localizadas em diferentes regiões do país, através do contraste entre estruturas curriculares, projeto de ensino, entrevistas, entre outras formas de levantamento de dados, conseguiram apontar que, de

fato, conservatórios e academias apresentavam muitas similaridades, quer nos conteúdos ensinados, quer nas práticas pedagógicas adotadas. Assim, essas pesquisas ajudaram a consolidar a ideia de que os cursos superiores de música de todo o país seguiam um “modelo conservatorial” de educação musical.

Pode-se citar, como exemplo desse tipo de estudo, a tese de Lia Braga Vieira (2000), que visou entender como o modelo conservatorial marcou a formação e foi incorporado à atuação dos/as professores/as de música de várias instituições de ensino em Belém-PA. Deve-se ressaltar que, conforme a própria pesquisadora, a concepção de um modelo conservatorial de educação musical parte das caracterizações dadas ao termo por Penna (1995) no seu já mencionado *Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório*. Assim, para Vieira, o modelo de educação musical conservatorial se caracteriza por um sistema de ensino típico dos conservatórios, o qual pode ser caracterizado pela preservação e a difusão da música erudita como principal conteúdo, pela divisão do currículo entre teoria musical e prática instrumental e a ênfase do virtuosismo no ensino do instrumento.

Mais recentemente, a tese de doutorado de Marcus Vinícius Medeiros Pereira, intitulada *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*, lançou novas luzes sobre a influência do modelo de educação musical próprio dos conservatórios nas academias ao amparar a discussão no conceito de *habitus* formulado por Bourdieu (2009). Pereira assim justifica a sua escolha pelo termo *habitus conservatorial* em detrimento do termo *modelo conservatorial*, que aparecia em pesquisas anteriores:

Trazendo a discussão do *habitus conservatorial* para a discussão curricular, é importante reconhecer que a noção de *habitus* confere uma interpretação mais dinâmica à compreensão das práticas conservatoriais. A compreensão destas práticas como um modelo reproduzido *ad eternum* não parece satisfatória, pois engessa-se num mecanismo reprodutivista e determinista. O modelo conservatorial é entendido como algo sólido, acabado, enquanto que o *habitus* indica que estas práticas são constantemente re-produzidas, atualizadas, e estas recriações das práticas se dão sempre a partir de uma matriz durável que não é estática. Neste sentido, como observado pela análise curricular aqui delineada, o conservatório não está sendo reproduzido mas, tem orientado a construção curricular e suas propostas de reação a ele (PEREIRA, 2012, p. 150).

Assim, diferente do modelo conservatorial, no qual subjaz a noção de um conjunto de práticas conservadas e reproduzidas sempre da mesma forma ao longo do tempo, o *habitus* conservatorial pressupõem a presença de uma matriz de ações e percepções, que apesar de duráveis,

não são estáticas. A adoção das práticas do conservatório não acontece de maneira idêntica entre as diferentes instituições de ensino, mas é perceptível que as variações individuais não afetam a prevalência de uma mesma estrutura que reaparece em diversos espaços de educação musical. Por conseguinte, ao invés de um modelo a ser repetido, o *habitus* conservatorial é, mais propriamente, uma ideologia musical instituída e perpetuada pelos conservatórios que passa a ser incorporada por outras instituições de ensino de música (PEREIRA, 2012). Nas palavras do pesquisador,

compreendemos o conceito de *habitus* conservatorial como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (PEREIRA, 2012, p. 135).

Nota-se assim que, embora seja um conceito distinto, o *habitus* conservatorial manifesta-se através de práticas similares às aquelas já apontadas nas pesquisas sobre o modelo conservatorial. O *habitus* conservatorial pressupõem a valorização peremptória da música erudita como conhecimento oficial a ser ensinado; por excluir dos espaços escolares ou submeter as outras práticas musicais aos sistemas de valoração e ensino próprios da música erudita; por afirmar a supremacia da performance, instituindo o virtuosismo como condição necessária ao exercício profissional;

Além de sua tese, Pereira recorre à noção de *habitus* conservatorial para traçar reflexões sobre o ensino de música em diversos outros trabalhos. Sobre esses outros escritos, entendemos ser relevante destacar aqui, sobretudo, considerações sobre a supremacia da música erudita em detrimento de outras expressões musicais nos currículos dos cursos superiores de música, dado a importância que essa discussão tem para nosso tema de pesquisa. Em um de seus artigos, Pereira (2015) relata que, após analisar projetos políticos pedagógicos de diversos cursos de licenciatura em música, observou nos documentos a evidência de “uma ideologia musical incorporada [...] na forma de um *habitus conservatorial*¹², tendo a música erudita como conhecimento oficial e como capital legitimado em disputa no campo em questão determinando o sistema de cotação do que conta como conhecimento musical valorizado” (2015, p. 109). Em outro trabalho, o mesmo

¹² Pereira desenvolveu o conceito de “*habitus conservatorial*” a partir do conceito de *habitus*, de Bourdieu (2009). No entanto, outros autores discutiram a mesma questão relacionada à música a partir de outros termos: “modelo conservatorial” Vieira (2000) e “forma conservatorial” Jardim (2008).

pesquisador aponta que essa supervalorização da música erudita europeia acaba por influenciar a estruturação das disciplinas e a hierarquização dos capitais culturais em disputa”. Nesse contexto,

a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p. 95).

Além disso, conforme Pereira, o *habitus* conservatorial tem impacto direto no modo como a música popular é trabalhada e valorada frente à música erudita:

o *habitus conservatorial* garante aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental. O trabalho com a cultura passa a lidar com produtos, no plural, mas não com a pluralidade necessária de processos [...]. O valor delineado negativamente à música popular deve-se à negligência a suas peculiaridades: não se pode aplicar a este tipo de música os mecanismos de estudo da música erudita. Assim, o significado inerente da música popular passa a gerar uma resposta negativa que, aliada às delineações já negativas acabará por resultar também em alienação (PEREIRA, 2012, p. 252-3).

Em síntese, nos últimos trinta anos, pesquisadores como Penna (1995, 1999), Vieira (2000, 2004) e Pereira (2012, 2014, 2015) contribuíram significativamente para a percepção de que as instituições voltadas ao ensino de música formal, em todo o país, apresentavam repertório, metodologias de ensino e propósitos formativos muito próximos entre si. Essas pesquisas foram relevantes, sobretudo, para revelar que os cursos de licenciatura em música, embora destinados à formação de professores/as para atuar na educação básica, continuam oferecendo um modelo de educação musical muito próximo àquele desenvolvido nos conservatórios. Esse sistema caracteriza-se por um ensino prático dissociado da teoria, focado no virtuosismo, na transmissão do conhecimento através dos códigos musicais e na valorização da música erudita em detrimento de outros saberes musicais.

A partir de pesquisas como as mencionadas e de outras similares, tornou-se, pois, quase que consenso entre os pesquisadores a ideia de que os cursos universitários em música no Brasil adotam um “modelo” ou “*habitus* conservatorial”, isto é, adotam repertórios, conteúdos e metodologias de ensino que foram desenvolvidos por e para os conservatórios. Sem rejeitar por completo essa premissa, propomos, entretanto, que a valorização da música erudita, o foco no virtuosismo e o estabelecimento da leitura de partitura como conhecimento estritamente necessário

à prática musical tem raízes muito mais profundas do que a influência do conservatório nas demais instituições de ensino no país.

Acreditamos que o modelo ou *habitus* conservatorial é somente um dos indícios de um problema muito maior cujas raízes remontam à colonização dos continentes Americano e Africano por países da Europa. É a colonização e a posterior permanência de uma influência cultural dos países europeus sobre suas ex-colônias que vão contribuir para a escolha do repertório musical, dos métodos e metodologias de ensino e dos propósitos formativos dos músicos brasileiros/as a serem adotados pelas mais diversas instituições voltadas à educação formal em música, inclusive os conservatórios.

Uma breve revisão da história do ensino formal de música do Brasil demonstra que ele se instaura a partir da presença dos colonizadores e permanece vinculado aos modelos de formação musical europeus mesmo após a descolonização política do país.

Sabe-se que desde as primeiras décadas do “descobrimento do Brasil”, houve a tentativa de musicalizar os nativos que aqui habitavam ou, pelo menos, se utilizou da música como artifício para uma educação chamada de “civilizatória”. Os padres Jesuítas, trazidos por Tomé de Souza, em 1549, foram os primeiros professores de música, bem como de outros conhecimentos, aqui aportados. Os padres tinham a missão de desenvolver uma educação musical voltada a atender os interesses e anseios tanto da Igreja quanto da Coroa Portuguesa (ALVARES, 2000), ou seja, a educação era pensada com propósitos políticos e religiosos. Nesse contexto, “o aprendizado musical destinava-se à classe menos favorecida – índios, com a finalidade da catequese, e negros, para compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas, o que podemos aludir a uma espécie de mão-de-obra barata” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Nota-se, portanto, que as primeiras experiências de educação formal implantada pelos europeus aconteceram de forma impositiva. No âmbito da formação musical, é preciso destacar que não havia interesse dos colonizadores pela música dos povos nativos, pelo contrário, houve, sim, uma tentativa do apagamento das práticas cotidianas exercidas pelos indígenas. A música que interessava aos portugueses era aquela vinda de além-mar, pois ela seria um recurso de aproximação e dominação dos povos originários. Além da música, os Jesuítas contavam ainda com a fé cristã, através da catequese, bem como o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa, como artifícios de dominação epistemológica.

De acordo com Alvares (2000), a expulsão dos Jesuítas em 1759, por Marquês de Pombal, e a transferência da capital federal de Salvador para o Rio de Janeiro em, 1763, foram medidas que abalaram o sistema educacional vigente da época. No entanto, a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, favoreceu significativamente o cenário artístico e cultural brasileiro, sobretudo do estado do Rio de Janeiro. A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil ocasionou um breve período de incentivo à “cultura local”¹³, como o surgimento de várias instituições importantes como a Biblioteca Real, o Museu Nacional da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, a Academia de Belas Artes, o Real Teatro de São João, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia.

Nesse contexto, as atividades musicais ganharam novo impulso. A música começou a se desvincular da igreja através das atividades voltadas ao entretenimento como as óperas e operetas. Pouco tempo depois, em meados do século XIX, foi implantada uma instituição de ensino musical que tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem de música e na formação de músicos até os dias atuais: os conservatórios musicais.

No ano de 1848, através do decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847 (Brasil, 1847), entra em funcionamento o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro¹⁴, sob a direção de Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional Brasileiro. Conforme Silva (2007), o surgimento do conservatório foi um marco importante por dois motivos principais. Primeiro por ter marcado a institucionalização do ensino de música no Brasil. Sabe-se que durante o período colonial as aulas de música estiveram, quase que exclusivamente, sob o comando dos padres jesuítas e, em seguida, dos mestres de capela. Essas aulas eram focadas, sobretudo, na prática coral e, em menor quantidade, no manejo de alguns instrumentos musicais. Segundo, porque “essa instituição foi a primeira escola pública e oficial do Império que tinha no ensino de música o seu único objeto”. Com esse feito, “a música foi tida como o florão mais belo do Brasil, o seu mais brilhante ornato, e cuidar para que o seu brilho não acabasse foi um dos objetivos na criação do Conservatório de Música” (SILVA, 2007, p. 7).

No entanto, o decreto não dava ao Conservatório a exclusividade do ensino da música. O Art. 1º determinava que a instituição “terá por fim não só instruir na Arte de Musica as pessoas de ambos os sexos, que a ella quizerem dedicar-se, mas tambem formar Artistas, que possão satisfazer às exigencias do Culto, e do Theatro”. Já o Art. 2º determinava quais conteúdos de música seriam

¹³ Diga-se as manifestações culturais importadas da Europa, que agora poderiam passar a falsa impressão de que fazíamos parte delas. A cultura local, aquela dos povos originários, não interessava nem à Corte nem à elite da época.

¹⁴ Instituição que deu origem a atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ministrados: “Rudimentos, preparatórios e solfejos; Canto para o sexo masculino; Rudimentos e canto para o sexo feminino; Instrumentos de corda; Instrumentos de sopro; Harmonia e Composição” (BRASIL, 1847, p. 10). Torna-se notório, portanto, que, embora desvinculado da igreja, o ensino de música continua pautado em conteúdos vinculados à música europeia e com vistas a atender às demandas religiosas e artísticas dos nobres portugueses.

Seguindo o embalo da criação do conservatório do Rio de Janeiro, surgiram outras instituições com as mesmas características, em outras regiões do Brasil. Conforme Vieira (2004), ainda no século XIX, foi criado o Instituto Estadual Carlos Gomes, inaugurado em 1895, em Belém, assim como a escola que deu origem a atual Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, surgida no mesmo ano. Já no século XX, temos a criação do Conservatório Dramático e Musical, inaugurado em São Paulo, em 1906, do qual o ilustre Mário de Andrade fez parte como aluno e, posteriormente, como professor e, em 1930, inaugura-se o Conservatório Pernambucano de Música, em Recife, fundado por Ernani Braga.

Evidentemente, as instituições citadas não são as únicas existentes no país nessa modalidade. No entanto, entendemos que elas representam o surgimento, a concretização e a manutenção deste tipo de instituição musical tão significativa no Brasil. No decorrer do século XX, dezenas de conservatórios foram construídos em outros estados¹⁵ com o intuito de contemplar mais pessoas e democratizar o acesso ao ensino formal de música. Vieira, ao comentar acerca da consolidação dos conservatórios, afirma que “o fator tempo tem exercido efeito especial sobre esta história, contribuindo para tornar natural a percepção desse modelo de ensino musical como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores/as devem ser formados e conformados” (2004, p. 143). Também Pereira pontua que “a criação do Conservatório, no Brasil, trouxe benefícios não só para a classe profissional do país, mas foi importante para as intenções ligadas ao ideal de ‘Estado Moderno’, imprimindo ao povo brasileiro um verniz de civilidade através da formação musical diletante das elites” (2015, p. 110).

Essa breve explanação acerca dos conservatórios como a primeira instituição de formação em música, que, atualmente, está enraizada em diversas partes do Brasil, somada às aulas de música do período colonial, deixa evidente o quão nosso ensino de música está arraigado em um modelo de educação musical Eurocêntrico. E este modelo não está transplantado apenas no desenho formal da estrutura física da instituição. Mais significativo do que isto é o fato de que o currículo, o

¹⁵ Merece destaque o estado de Minas Gerais, com doze conservatórios no total.

conteúdo, o repertório e o “método” de ensino próprio dessas instituições também criaram raízes profundas em nosso país, difundidos como o modelo “universal” e, portanto, o mais distinto, o mais eficaz e necessário para o processo de ensino e aprendizagem musical. Neste contexto, segundo Penna (1995), a música europeia vem sendo conservada e difundida nos conservatórios incorporada em um “modelo conservatorial” que compreende a cultura musical erudita europeia do século XVIII e meados do século XIX, quando os sistemas musicais métrico e tonal alcançaram seu apogeu.

O modelo de ensino implantado nestas instituições, de modo geral, dá ênfase, sobretudo, à performance – instrumental ou canto –, distinguindo-a da parte teórica e, portanto, contribuindo para a divisão entre teoria e prática durante a formação musical do/a aluno/a. Nesse sentido,

o aluno que, em geral, ingressou no curso almejando tocar e/ou cantar, pouco preza o estudo das disciplinas que tratam da gramática e da literatura musical. A rejeição abre ainda mais o abismo entre as aulas ‘teóricas’ – que dariam suporte para decodificação necessária à execução musical – e as aulas práticas (VIEIRA, 2004, p. 143-4).

A hegemonia do ensino de música arraigada nos conservatórios, desde meados do século XIX, que figurou por muito tempo como o único modelo “válido” e “de qualidade” para o aprendizado musical, teve/tem reflexo direto nos cursos superiores de formação de professores/as de música, surgidos a partir de meados do século XX, como demonstraram as pesquisas anteriormente elencadas. Efetivamente, essa é, em si mesma, uma grave distorção, já que conservatórios e academias, visando formar profissionais com objetivos distintos, deveriam adotar modelos de educação diversos. Contudo, entendemos que, mais problemático do que a transposição do modelo de ensino dos conservatórios para as academias é o fato dos conservatórios de música brasileiros continuarem a seguir concepções eurocêtricas de música, focando, quase que exclusivamente, no desenvolvimento de habilidades e competências destinadas à execução da música erudita em detrimento de outros saberes e fazeres musicais.

Em síntese, o percalço que atravessa a educação musical brasileira, em nosso entender, não consiste apenas na repetição do tipo de formação oferecida pelos conservatórios dentro das universidades brasileiras, mas no fato de que a maioria das instituições de ensino, incluindo os conservatórios, ainda visam uma educação destinada à apreciação e execução da música clássica europeia.

É justamente por entender que a presença da música erudita e a desvalorização de outros saberes musicais nas academias brasileiras não é decorrente apenas da adoção do modelo conservatorial, mas, sobretudo, da permanência do domínio europeu em suas ex-colônias, que esse trabalho ancora-se nos pressupostos epistemológicos desenvolvidos pelo grupo de intelectuais latino-americanos denominados de Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

3.2 O Pensamento decolonial

Embora constituído apenas no final dos anos 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) apresenta referencial teórico vasto e consistente, cujo foco consiste em denunciar a permanência da dominação das potências europeias nas ex-colônias latino-americanas após a independência política desses territórios. O surgimento do referido coletivo remonta à formação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, em 1992, por um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas residentes nos Estados Unidos, os quais, inspirados no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, introduziram a América Latina nos debates sobre o pós-colonial. Alguns intelectuais americanistas, entretanto, não demoraram a manifestar descontentamento com o uso do aparato teórico produzido sobre outros continentes para pensar os problemas inerentes à América-Latina. Afinal, a transposição de teorias dos Estudos Subalternos e Pós-coloniais, construídas a partir das experiências de colonização e descolonização de África e Índia, e ainda bastante influenciadas pelo Pós-estruturalismo/Pós-moderno europeu, acabava por encobrir a história e as especificidades que marcaram a colonização e as lutas por libertação nas Américas. Essas divergências internas culminaram com o fim do referido grupo em 1998. Mas, já nesse mesmo ano, iniciaram-se reuniões esparsas de alguns dissidentes do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, que resultaram na formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013). Embora também dedicado a pensar a América Latina, o novo grupo buscou romper com as epistemes estrangeiras, especialmente com aqueles provenientes de regiões localizadas no Norte do globo terrestre, propondo, portanto, pensar o Sul a partir do Sul, e, sobretudo, a América-Latina a Partir da América-Latina.

Conforme explica Ballestrin, (2013, p. 97) “o Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações”, ocorridos em períodos diversos, alguns, muito antes da consolidação do grupo. Entre os principais eventos que marcaram o desenvolvimento e consolidação do grupo, destaca-se um encontro, em 1998, ocorrido

na *Universidad Central da Venezuela*, apoiado pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, que reuniu Edgardo Lander, Walter Mignolo, Arthuro Escobar, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Essa reunião possibilitou, no ano 2000, o lançamento de uma importante publicação elaborada coletivamente e intitulada *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Ainda em 1998, uma reunião com Ramon Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein, realizada em Binghamton, Nova York, teve como temática a herança cultural na América Latina (CASTRO-GOMÉZ E GROSGOQUEL, 2007; BALLESTRIN, 2013).

Já em 1999, Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola realizaram na *Pontificia Universidad Javeriana*, da Colômbia, um simpósio internacional com a presença de Mignolo, Lander, Coronil, Quijano, Zulma Palermo e Freya Schiwy. Na ocasião deste encontro, “selava-se então a cooperação entre a Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University, University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar” (BALLESTRIN, 2013, p. 97). Outro marco importante deste simpósio foi a publicação das primeiras pesquisas do grupo, intituladas *Pensar (en) los interstícios: Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (1999) e *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (2000). Ao adentrar nos anos 2000, os encontros continuaram intensos e frequentes. Durante os anos 2001, 2002, 2003, 2004 e 2006 ocorreram sete reuniões/encontros oficiais do grupo, os quais favoreceram o diálogo e a incorporação de novos membros, como Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco (CASTRO-GOMÉZ E GROSGOQUEL, 2007; BALLESTRIN, 2013).

De acordo com Ballestrin (2013), alguns membros do M/C já vinham desenvolvendo linhas de pensamento de forma individual muito antes da formação do grupo. Este é o caso, por exemplo, de Dussel, com a Filosofia da Libertação, Quijano, com a Teoria da Independência e Wallerstein, com a Teoria do Sistema-mundo. As influências destas teorias com outras linhas de pensamento crítico latino-americano culminaram na identidade do grupo M/C. Atualmente, “com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Alguns dos conceitos propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade interessam particularmente ao nosso trabalho por serem categorias de análises adequadas para (re)pensar a

formação acadêmica brasileira. Termos como “colonialidade”, “colonialidade do saber”, “decolonialidade¹⁶”, em especial, questionam a suposta superação das hierarquizações étnico-raciais e o fim da subordinação dos países colonizados às potências colonizadoras a partir da extinção do colonialismo, uma vez que se constata a permanência de um sistema de dominação que se perpetua, inclusive, na organização e hierarquização dos saberes nos centros de formação latino-americanos.

Nesse sentido, importa destacar, desde o início, que, para o grupo M/C, a colonialidade não é derivada, mas sim constitutiva da modernidade, ou, em outros termos, que a modernidade não pode existir sem a colonialidade (MIGNOLO, 2005, p. 36). Ou seja, a modernidade e a colonialidade são duas faces de uma mesma moeda. Foi através da colonialidade que a Europa pôde produzir as ciências humanas como modelo único e universal, porém, para isto, necessitou desconsiderar as epistemologias produzidas nas sociedades periféricas do Ocidente, em especial a América Latina.

Para Castro-Gómez (2005), ancorado nos postulados de Dussel, a modernidade não nasceu com a emergência de processos internos das sociedades europeias, mas em decorrência da dominação que países europeus exerceram sobre territórios colonizados, o que propiciou o acúmulo de capital que, por sua vez, desencadeou fenômenos apontados como caracterizadores da Era Moderna, tais como Reforma Protestante e Revolução Francesa, por exemplo.

Outra concepção basilar do grupo M/C é a compreensão de que a dominação europeia nos territórios latino-americanos e africanos perdura mesmo após a emancipação política dos países colonizados. Por essa razão, os pensadores decoloniais enfatizam a diferença entre os termos colonialismo e colonialidade. O colonialismo está relacionado às ações de dominação e exploração econômica, social e política, as quais o continente africano, americano, asiático e a Oceania foram submetidos pelos povos de origem europeia. Conforme Maldonado-Torres, o “colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’” (2019, p. 35). Por esse motivo, Quijano (2007) considera que o marco inicial do colonialismo se deu a partir de 1492, quando da invasão dos europeus ao continente americano, o que possibilitou a exploração das pessoas e dos recursos

¹⁶ A utilização do termo “decolonial” ao invés de “descolonial” foi sugerido por Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

naturais aqui encontrados. O pesquisador explica que o colonialismo faz alusão a um padrão de dominação e exploração, no qual

o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder” (QUIJANO, 2007, p.73).

Em contraposição ao colonialismo, a colonialidade se mantém independente de dominações políticas e alicerça-se em concepções racistas. A colonialidade “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). Embora diferente, a colonialidade encontra-se estritamente vinculada ao colonialismo, uma vez que “a ‘descoberta’ do novo mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). Em síntese,

colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, apesar do colonialismo preceder à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

Justamente por observar a permanência da colonialidade após o fim do colonialismo, o grupo de pesquisadores latino-americanos (M/C) se contrapõe aos discursos políticos e acadêmicos que demarcam, a partir do fim do colonialismo, a instauração de um mundo descolonizado e de um período denominado pós-colonial. Conforme explicam Castro-Gómez e Grosfoguel,

a divisão internacional do trabalho entre centro e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. Ao invés disso,

assistimos a uma *transição do colonialismo moderno à colonialidade global*, processo que certamente transformou as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia a escala mundial (2007, p. 13, tradução nossa, grifo dos autores).

A sobrevivência da colonialidade após a emancipação jurídico-política das colônias europeias na América-Latina, África e Ásia revela-se de diversos modos nas estruturas sociais e afeta vários aspectos da vida política, econômica, cultural e subjetiva das populações periféricas. Daí que os intelectuais latino-americanos falem em diversas formas de colonialidade. Destaca-se aqui a “colonialidade do poder”, compreendida como o padrão de poder da modernidade, o qual ancora-se, por um lado, na ideia de raça, que rege as relações de dominação e subjugação dos povos colonizados e orienta a racionalidade específica do poder mundial, o eurocentrismo e, por outro, na “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Também Grosfoguel nos apresenta uma descrição minuciosa do que vem a ser a colonialidade do poder:

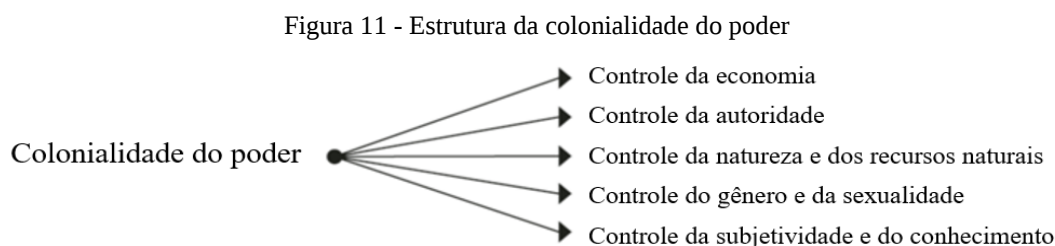
a expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Quijano, por sua vez, assinala que,

a colonialidade do poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como raciais”, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental (QUIJANO, 1992, p. 438).

Por essa razão, os intelectuais do Grupo M/C consideram que a colonialidade do poder, enquanto padrão de poder da modernidade, marginaliza saberes, subjetividades, gêneros e

sexualidades, concepções ecológicas, entre outras formas de ser e pensar que diferem dos padrões racionalista e heteronormativo instituídos pela modernidade capitalista europeia. De acordo com Mignolo (2010, p. 12), a matriz colonial do poder é constituída por uma estrutura complexa de níveis entrelaçados, conforme simulada abaixo:



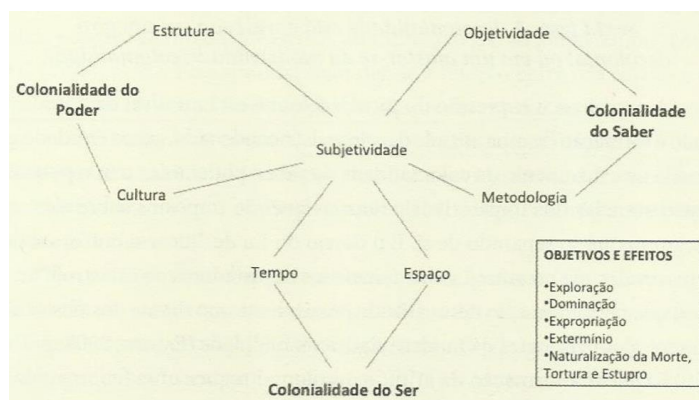
Fonte: Mignolo (2010)

De forma consoante, Maldonado-Torres (2019) propõem que o conceito de colonialidade debatido pelo grupo M/C está ancorado em um sistema complexo, o qual atinge outros âmbitos que não só o do poder, mas está formado em uma matriz que reproduz uma tripla dimensão: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Dessa forma,

cada uma dessas principais dimensões do que constitui uma visão de mundo tem ao menos três componentes básicos e cada um deles inclui referência ao sujeito corporificado: SABER: sujeito, objeto, método. SER: tempo, espaço, subjetividade. PODER: estrutura, cultura, sujeito. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

Os entrelaçamentos dessa tripla dimensão da colonialidade podem ser melhor vislumbrados no diagrama elaborado por Maldonado-Torres, reproduzido a seguir:

Figura 12 - Analítica da colonialidade – algumas dimensões básicas.



Fonte: Maldonado-Torres (2019)

Entre essas diversas formas de colonialidade, aqui nos interessa particularmente a dimensão epistêmica da colonialidade do poder, denominada de colonialidade do saber. Conforme Restrepo e Rojas (2010, p. 136), a colonialidade do saber “se refere ao efeito de subalternização, folclorização, ou invisibilidade de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção de ‘conhecimento ocidental’ associadas à ciência convencional e o discurso especializado”. Também Walsh (2007, p. 104) considera que a colonialidade do saber “não apenas estabeleceu o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, como também e, ao mesmo tempo, descartou por completo a produção intelectual indígena e afro como ‘conhecimento’ e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual”.

Importa sublinhar, entretanto, que, apesar desse controle exacerbado sobre a produção de conhecimento e deslegitimação dos saberes outros, a colonialidade não conseguiu impedir a emergência de um pensamento que se contrapõem ao eurocentrismo e racionalismo europeus. Por essa razão, os intelectuais latino-americanos acrescentaram, a seus estudos, a categoria “decolonialidade”, a qual pode ser entendida como a terceira faceta que suplementa a dupla modernidade/colonialidade. Nas palavras de Mignolo (2007, p. 26-7),

a própria conceitualização da colonialidade como constitutiva da modernidade já é o pensamento decolonial em progresso. O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade, posto que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (daí o *damnés* de Fanon), essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, desconfiança, distanciamento entre aqueles que reagem à violência imperial. Essa energia é traduzida em projetos decoloniais que, em última análise, também são constitutivos da modernidade. A modernidade é uma hidra de três cabeças, embora só mostre uma: a retórica de salvação e progresso. [...] A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade, nem crê nos contos de fadas da modernidade.

Nesse contexto, compreende-se o surgimento do termo decolonial como perspectiva que contempla a existência de um pensamento crítico dos subalternizados, que surge nas margens, nas periferias, logo, proveniente daqueles que são excluídos pela modernidade capitalista. Trata-se, portanto, de uma força política para se contrapor à dominação eurocêntrica.

Se várias são as formas de colonialidade, vários também são os campos onde a perspectiva decolonial se manifesta. Assim, é possível falar, por exemplo, em decolonialidade do poder, decolonialidade do ser e decolonialidade do saber. Mais uma vez, recorreremos aos diagramas de

Esse é o caso, por exemplo, da pesquisa realizada por Delgado (2007) sobre o bambuco, gênero musical da zona andina colombiana que, durante décadas, tais como outras práticas musicais locais, esteve banido dos conservatórios de música. Conforme a pesquisadora, dois motivos principais mantiveram o bambuco afastado dos conservatórios. Em um primeiro momento, era considerado indigno de adentrar nos espaços dedicados ao ensino formal de música, devido tratar-se de um gênero com forte influência indígena e africana. Posteriormente, notou-se que as peculiaridades rítmicas do bambuco não se encaixavam nos padrões rítmicos europeus, o que inviabilizava sua transcrição musical no sistema de notação europeia e, conseqüentemente, seu ensino nos moldes conservatoriais.

Essa realidade não difere muito daquela encontrada no Brasil. Napolitano (2005, p. 7) afirma que o Brasil é uma das “grandes usinas sonoras do planeta” e que, dessa forma, torna-se um lugar privilegiado “não apenas para *ouvir* música, mas também para *pensar* a música”. A música brasileira é um dos produtos culturais mais valorizados dentro e fora do país. Neste contexto, o samba foi, por muito tempo e, talvez, ainda seja, o tipo de música mais “representativo” da música brasileira ao redor do globo. Ocorre que, do ponto de vista do “pensar acadêmico”, até recentemente, apenas a música dita erudita europeia era digna de ser estudada, tocada e analisada como conhecimento musical relevante e, portanto, como capaz de contribuir para o refinamento estético e o “bom gosto” da sociedade. Ela era vista como “produto refinado”, como conhecimento oficial que proporcionava distinção estética e social. A música dita popular, por seu turno, conseguiu aproximação com os espaços acadêmicos só muito recentemente.

Essa depreciação da música popular brasileira do ponto vista epistemológico, mesmo após sua valorização enquanto elemento cultural importante da identidade brasileira ou, ainda, como “produto de exportação”, demonstra a persistência da colonialidade do saber no ensino de música formal em instituições brasileiras. Colonialidade essa que, aos poucos, vem sendo denunciada e discutida em alguns trabalhos de pesquisadores que se dedicam a refletir sobre a educação musical do país.

Nesse âmbito, merece destaque a produção acadêmica de Queiroz (2017a; 2017b) que, alinhando-se à perspectiva decolonial, alega que a hegemonia europeia nas áreas da educação e cultura resulta em diversos epistemicídios musicais, isto é, o esmagamento, o julgamento preconceituoso e o assassinio pelo esquecimento de expressões musicais dentro das instituições de ensino e demais lugares de destaque na sociedade.

A partir de levantamento e análise de fontes de informação documental, realizados em cursos de licenciatura e bacharelado em música brasileira, Queiroz (2017b) constatou fortes evidências de colonialidade na esfera da formação musical em nível superior. Essa pesquisa demonstrou que há um maior privilégio e valorização da música erudita, em detrimento da música popular. Também a estrutura curricular está sempre organizada em disciplinas isoladas, tais como contraponto, harmonia, história da música etc., sem a transversalidade que caracteriza a transmissão de saberes musicais de tradição oral. Assim, conforme o pesquisador,

em diversos cursos de música do Brasil, mesmo quando considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita. Dito de outra forma, o termo “música popular”, usado genericamente no perfil profissional definido pelo curso, não aborda uma diversidade de conhecimentos e saberes da “música popular”, mas uma face dela que pode ser escrita dentro de padrões convencionais, sistematizada a partir de cânones da música erudita, arranjada dentro das formas estéticas dessa música, entre outros aspectos com essa mesma tendência (QUEIROZ, 2017b, p. 145).

Essas distorções na forma da abordagem da música popular, realizadas pela academia, parecem ser ainda mais evidentes em relação aos saberes e práticas musicais vinculados de forma mais específica às manifestações culturais herdadas dos povos africanos e, conseqüentemente, à rítmica própria de suas músicas. Sobre esse fato, Lucas *et al.* afirmam que,

um exemplo específico referente à realidade musical de várias tradições afro-brasileiras é a *importância estética e simbólica da dimensão rítmica e percussiva que, embora verificada recorrentemente, tende a não ser percebida ou adequadamente considerada, em contextos formais de ensino*. É comum, em propostas reducionistas, que a complexidade, no âmbito da percussão, de timbres, de relações de altura, de sutilezas nas durações, de regras contextuais de variações e improvisações rítmicas sejam subvalorizadas, simplificadas, ou até mesmo apagadas ou relegadas a um plano de fundo (LUCAS *et al.*, 2016, p. 252, grifos nossos).

A explicação para tal subvalorização e simplificação pode estar no fato de que a rítmica afro-brasileira, sendo profundamente influenciada pela africana, nem sempre adequa-se à concepção e à função do ritmo predominantes na música europeia. Assim como o bambuco, gêneros musicais como o samba de roda, o tambor de crioula e o congado, entre outros, apresentam padrões e elementos que não se adaptam de forma satisfatória às teorias explicativas e ao sistema de notação musical desenvolvido para a música erudita.

Considerando o exposto, entendemos que o construto teórico produzido pelo grupo Modernidade/Colonialidade é bastante pertinente para pensar sobre o tipo de formação rítmica oferecida nos cursos superiores de música brasileiros. Por um lado, pesquisas e reflexões preliminares apontam para a presença marcante de práticas coloniais nos espaços formais dedicados à formação musical, as quais se manifestam mediante a imposição da música erudita e do tipo de formação oferecida nos conservatórios como conteúdo e modelo de educação musical a serem perpetuados. Por outro, tanto essa vertente musical quanto esse modelo de formação tendem a excluir e/ou hierarquizar saberes provenientes de outras culturas, que não se adequam aos seus parâmetros e estruturas, como é o caso de parte significativa da música brasileira, especialmente aquela influenciada pelas tradições musicais africanas.

Mais do que apenas apontar a perpetuação de um modelo de formação musical excludente, o construto teórico decolonial permite vislumbrar as raízes colonizadoras e racistas desse modelo de educação. Por essa razão, entendemos que este seja um aparato teórico bastante pertinente para pensar a formação rítmica no Brasil. Para tratar desse tema, no que concerne a metodologia, optamos por uma pesquisa de viés qualitativo, cujos métodos de coletas de dados são explicitados a seguir.

3.3 Roteiro Teórico-metodológico

Em síntese, a proposta deste trabalho é investigar, à luz da teoria decolonial, até que ponto a formação rítmica oferecida aos/as alunos/as do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim é condizente com as peculiaridades da música brasileira, especialmente no que tange às influências recebidas da música africana, cujas características, padrões e funções do elemento *ritmo*, por vezes diferem daqueles encontrados na música ocidental.

Uma investigação com essa temática poderia ser conduzida através de um estudo comparativo entre estruturas curriculares e ementas de disciplinas de vários cursos de licenciatura em música de todo país, o que forneceria um mapeamento amplo acerca do tipo de formação rítmica oferecido no ensino formal no Brasil. Contudo, preferimos realizar um estudo de caso, a fim de garantir uma análise mais aprofundada dos valores epistemológicos e políticos que orientam as ênfases e omissões de conteúdos e práticas de ensino de uma instituição em específico. Além disso, ao reduzir o campo de análise, podemos também mensurar as lacunas ou progressos realizados e seus efeitos nas habilidades e competências no grupo pesquisado. Afinal, como ressalta Martins

(2008, p. 11), “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”.

Conforme preconizado por Yin (2015, p. 2), “um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre os fenômenos e o contexto puderem não estar claramente evidentes”. Por conseguinte, ao propormos analisar a formação rítmica oferecida a licenciandos/as em música, elegemos como contexto de pesquisa o Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, *Campus* Belo Jardim. Conforme pontuado na introdução desse trabalho, a escolha do *locus* de pesquisa justifica-se a partir de uma aparente tensão entre o tipo de formação que o Curso visa oferecer e o carácter da instituição que o oferece. Por um lado, o próprio nome atribuído ao Curso deixa claro que ele se destina à formação de licenciados/as habilitados/as ao ensino da música popular. Tal fato sugere uma possível tentativa de romper com a colonialidade do saber no ensino de música. Afinal, a opção pela música popular, em detrimento da erudita, indicia uma mudança em relação ao tipo de conteúdo frequentemente encontrado nos espaços acadêmicos marcados pelo tipo de formação conservatorial. Por outro lado, entretanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nasceram com o propósito de promover e verticalizar a formação técnica e tecnológica, de modo que cursos de licenciaturas são admitidos apenas em carácter de exceção. É possível, pois, supor que, direta ou indiretamente, o modelo de formação próprio dos cursos técnicos e tecnológicos pode ter influenciado as diretrizes curriculares e/ou o modo de funcionamento do Curso de Licenciatura em Música investigado.

A nosso ver, a oferta de um curso de licenciatura em música popular por instituição destinada ao oferecimento de cursos técnicos constitui um *locus* de pesquisa ímpar e, portanto, uma oportunidade singular para se pensar as possibilidades e dificuldades que podem ser encontradas quando se tenta romper com os modelos de formação hegemônicas.

Para iniciar a pesquisa do *locus* escolhido, elegemos, à priori, como método de coleta de dados a análise documental. Conforme Lüdke e André (2015, p. 44-5), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Apoiando-se em trabalhos anteriores, esses pesquisadores apontam uma série de vantagens próprias da análise documental, como o fato dos documentos serem fontes estáveis e ricas de

informações, de modo que garantem a estabilidade dos resultados e, portanto, servem de sustentação às afirmações do pesquisador. Não obstante, “não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ 2015, p. 45).

Assim, essa pesquisa iniciou mediante a realização de uma ampla investigação nos documentos que regem o funcionamento e organização do Curso, tais como, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Matriz Curricular, Ementas de disciplinas etc., a fim de levantar informações sobre as concepções de música popular, concepções de ritmo, enfoque dado a elementos musicais diversos, variedades das linguagem musicais contempladas e das metodologias adotadas para sua abordagem, adequação dos conteúdos e das pedagogias utilizadas ao ensino-aprendizagem de música popular e seus desdobramentos na formação oferecida aos alunos, entre outros dados.

Entretanto, à medida que as investigações avançaram, ficou evidente que apenas a análise documental não seria suficiente para entender toda a complexidade do fenômeno alvo da pesquisa. Deve-se ressaltar que a insuficiência dos documentos analisados, enquanto fonte de resposta para os problemas de pesquisa, não foi um caso isolado. Aliás, as limitações da análise documental são bem conhecidas. Lüdke e André (2015, p. 46-7) salientam que esse método pode ser especialmente problemático nas pesquisas em educação porque, “em geral, as escolas não mantêm registro das suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparso e, conseqüentemente, pouco representativo do que se passa em seu cotidiano”.

Vale ressaltar, entretanto, que esses entraves podem ser minorados através de uma análise crítica do material analisado e, também, do uso complementar de outros métodos para o levantamento de dados. Conforme Lüdke e André (2015, p. 46), “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. Considerando essa premissa, elegemos a realização de entrevistas como instrumento complementar da análise de documentos.

De acordo com Lüdke e André (2015, p. 44-5), a entrevista é um dos instrumentos mais básicos da pesquisa qualitativa, sendo largamente utilizada dentro das ciências sociais. Entre suas vantagens básicas, destaca-se a liberdade do percurso a ser seguido, isto é, diferente de um questionário fechado, cujas opções prévias já estão demarcadas, a entrevista permite modificações e adaptações no momento mesmo em que ocorre o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Mas para que seja produtiva, é preciso tomar algumas precauções, como a garantia do sigilo acerca da identidade dos entrevistados, a atenção ao caráter de interação que permeia esse método, o cuidado com a elaboração das perguntas a serem feitas, a fim de que se possa extrair informações relevantes, com a maior fidedignidade possível, sem influenciar a resposta dos entrevistados.

Ciente desses fatos, consideramos que, para atingir os objetivos pretendidos, seria necessário entrevistar dois grupos diferentes e utilizar para cada um deles, modelos de entrevistas distintos.

Nosso primeiro grupo de entrevistados/as foi formado por dois representantes da comunidade docente e um representante da equipe pedagógica da instituição. A escuta desses/as indivíduos/as visou, sobretudo, levantar informações sobre a história e a proposta do Curso, conflitos de interesse no ordenamento e na organização da matriz curricular, bem como sobre as práticas ocorridas no espaço escolar, levando em consideração o fato do perfil do Curso centrar-se na música popular. Por essa razão, optamos por utilizar, com cada participante, uma entrevista não padronizada, seguindo um roteiro de perguntas diversas, focadas no tipo de dado que cada um poderia nos fornecer, e com margens para alterações e acréscimos no decorrer do diálogo.

Quanto ao nosso segundo grupo, este foi formado por três representantes da comunidade discente. Nesse caso, as entrevistas visaram coletar a opinião e o ponto de vista dos/as entrevistados/as acerca de elementos concernentes à formação rítmica, bem como sobre o grau de satisfação com conteúdos, práticas pedagógicas e o perfil do Curso analisado. Por essa razão, julgamos que um roteiro de entrevista semiestruturado seria o mais adequado, tendo em vista que seria necessário ter respostas mais uniformes para garantir a comparação e o confronto entre as informações obtidas. Entretanto, ao longo dos diálogos, quando consideramos necessário, adicionamos questões extras, que nos pareceram pertinentes para esclarecer ou complementar a fala dos entrevistados.

É preciso esclarecer que, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, consideramos desnecessário o envolvimento de um grande número de participantes. Afinal, ao invés de realizar uma soma considerável de entrevistas, cuja análise só seria possível através de metrificações gerais, optamos por abordar um grupo reduzido da comunidade escolar, a fim de que pudéssemos realizar análises minuciosas do material obtido.

Os critérios que nortearam a escolha dos/as discentes buscou garantir que o grupo amostral já tivesse alguma vivência no Curso, ou seja, que já tivesse cumprido ao menos os quatro primeiros

semestres do período de formação e fosse bastante representativo da comunidade escolar. Os/as alunos/as foram selecionados/as tendo em vista o estágio de formação e o instrumento de habilitação escolhido quando do ingresso no Curso. Assim, na época da entrevista, o primeiro discente selecionado estava cursando o quinto período do Curso de Licenciatura em Música, tendo elegido como habilitação um instrumento melódico. Já o segundo discente estava no oitavo período, portanto, nos momentos finais de sua formação com habilitação em um instrumento harmônico. Por fim, o terceiro entrevistado foi um discente egresso há alguns anos, que se formou com habilitação em instrumento percussivo.

Os/as docentes e o/a técnico/a em educação, por sua vez, foram selecionados/as a partir das informações de que dispunham e de suas contribuições no processo de fundação e adequação do Curso ao longo dos anos. Dois deles participaram ativamente do processo de criação do Curso. Ambos são, portanto, detentores de informações e detalhes importantes que, embora não apareçam registrados de forma evidente nos documentos que regem o Curso, são fundamentais para explicar o modo como o currículo foi estruturado e organizado. O terceiro profissional, embora tenha ingressado no Curso após sua fundação, também já atua na instituição há um tempo considerável, além disso, é reconhecido, dentro da comunidade acadêmica, por colaborar para que a música popular tivesse mais espaço na estrutura curricular.

Devido terem ocorrido durante o período de pandemia provocado pelo Sars-CoV-2 (popularmente denominado de Novo Coronavírus), os contatos e conversas com os/as entrevistados/as foram realizados à distância, através da troca de e-mails, conversas em aplicativos de mensagens e encontros em ambientes digitais, como *Google Meet* e *Skype*. Deve-se ressaltar que não consideramos que a utilização desses recursos técnicos tenham causado prejuízo na obtenção das informações, uma vez que, nos estágios anteriores da pesquisa, já havíamos tido encontros e conversas presenciais com os/as entrevistados/as. Desse modo, julgamos que o caráter virtual não impactou na naturalidade dos/as entrevistados/as, nem afetou a relação de confiança estabelecida entre os/as interlocutores/as.

Os encontros virtuais aconteceram uma ou duas vezes com cada participante, sendo que cada sessão teve uma duração média de trinta minutos para os/as discentes e pouco mais de sessenta minutos com os/as docentes e o/a técnico/a em educação, totalizando, desse modo, mais de cinco horas de conversas registradas em vídeo. As entrevistas foram transcritas e posteriormente

fichadas, a fim de que fosse possível selecionar dados, fatos e informações que pudessem corroborar ou confrontar as análises dos documentos do Curso.

Ressaltamos, ainda, que nenhum/a dos/as nossos/as interlocutores/as foram identificados/as nominalmente no trabalho, visando preservar, assim, o sigilo da identidade de cada um/a. Também, como forma de garantir a privacidade das nossas fontes, optamos por não apresentar a transcrição completa da fala dos/as entrevistados/as nos anexos desse trabalho. Pela mesma razão, ao longo do trabalho, quando algum trecho das entrevistas é inserido, o/a autor/a das palavras não é identificado/a.

O resultado e a análise obtidos através dos documentos e das entrevistas deram base para a produção da segunda parte dessa dissertação, a qual está apresentada a seguir.

4 O CURSO DE MÚSICA DO IFPE - *CAMPUS* BELO JARDIM

O Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim completou, no ano de 2020, sua primeira década, tendo em vista que as aulas foram iniciadas, com a primeira turma, no ano de 2011. Trata-se, portanto, de um curso relativamente recente cuja história está diretamente relacionada a algumas políticas públicas que surgiram nos últimos anos. A primeira delas foi a promulgação da Lei n. 11.769/2008, que abriu uma demanda por professores/as de música para atuar na educação básica. Ainda nesse mesmo ano, a promulgação da Lei n. 11.892/2008, que fundou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, permitiu que uma instituição federal pudesse oferecer um curso superior na cidade de Belo Jardim¹⁷, a partir da criação do Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Belo Jardim¹⁸. É possível pensar também que, ainda que de forma indireta, a Lei n. 10.639/2003¹⁹, que instituiu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino, tenha tido algum impactado na opção do Curso pela música popular.

Esses, entre outros fatores, foram decisivos para que o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim surgisse como uma configuração inovadora quando comparado a outros cursos de licenciatura em música no Brasil. Afinal, trata-se de um curso com foco na vertente popular da música brasileira, que habilita os discentes em um instrumento em específico²⁰. Não obstante, é uma licenciatura oferecida por uma instituição cujo principal propósito é oferecer formação técnica e tecnológica.

¹⁷ Belo Jardim é um município do Estado de Pernambuco, fundado em 11 de setembro de 1928 e situado a cerca de 180 km da capital Recife. É formado, além da Sede, pelos distritos de Água Fria, Serra do Vento e Xucuru, bem como por alguns povoados e vilas. Situado na Mesorregião do Agreste Pernambucano, limita-se ao norte com Jataúba e Brejo da Madre de Deus, ao sul com São Bento do Una, a leste com Tacaimbó, e a oeste com Sanharó e Pesqueira. Com uma população de 76.687 habitantes, conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), trata-se do 3º município mais populoso da Microrregião do Vale do Ipojuca. A economia gira especialmente em torno da agroindústria, sendo que a presença de fábricas como Natto Alimentos, Palmeiron (ASA), Cremosinho, EMPAC e Acumuladores Moura S.A., garantem a Belo Jardim o 2º maior PIB da Microrregião, ficando atrás apenas de Caruaru. No campo cultural, é notório que Belo Jardim apresenta uma forte tradição musical, que lhe garantiu o epíteto Terra de Músicos.

¹⁸ No tocante ao estado de Pernambuco, o IFPE foi constituído, inicialmente, por nove *campi*. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009), em algumas cidades como Vitória de Santo Antão, Barreiros e Belo Jardim, foram instalados em antigas estruturas onde funcionavam as Escolas Agrotécnicas Federais. Já em cidades como Recife, Ipojuca e Pesqueira, foram reaproveitadas as instalações do antigo CEFET-PE, e por fim, as cidades de Afogados da Ingazeira, Garanhuns e Caruaru receberam instalações novas para o funcionamento dos IFs.

¹⁹ Vale ressaltar que a Lei n. 10.639/2003 foi posteriormente alterada pela Lei n 11.645/2008, que passou a incluir nos currículos, além da temática História e Cultura Afro-Brasileira, também a temática História e Cultura Indígena.

²⁰ A maioria dos cursos de licenciatura em música no Brasil não oferece habilitação em instrumentos, nem costuma especificar de forma explícita qual tipo de música privilegia em seus currículos, embora pesquisas como aquelas já mencionadas no capítulo três dessa dissertação apontem para a predominância da vertente erudita.

Como estamos apontando desde a introdução deste trabalho, essas singularidades foram fundamentais para que elegêssemos o referido Curso como *locus* de pesquisa. Por este motivo, nesse quarto capítulo, procuramos delinear as razões que possibilitaram ou justificam essas peculiaridades. Mas, mais do que isso, procuramos entender como essas configurações peculiares impactam na estrutura curricular do Curso, especialmente, no espaço concedido à “formação rítmica”. Ao mesmo tempo, procuramos entender em que medida as características que singularizam o Curso corroboram o modelo hegemônico de educação musical.

Para entender as razões que viabilizaram ou justificam as peculiaridades que singularizam a Licenciatura ora estudada, é fundamental recorrer à história de sua implantação. Parte desse momento é descrito no próprio PPC do Curso. Entretanto, buscamos complementar as informações dispostas no referido documento com fatos e dados relatados através de entrevistas com funcionários/as da instituição que estiveram diretamente envolvidos/as com a proposição e aprovação da oferta de um curso de licenciatura pelo IFPE - *Campus* Belo Jardim. Também, as análises da estrutura curricular, dos planos de ensino e das ementas de algumas disciplinas ofertadas, tiveram como fonte o PPC do Curso, bem como foram subsidiadas pelas entrevistas realizadas com funcionários/as da instituição.

4.1 A habilitação oferecida pelo Curso: tentativas de romper com o modelo hegemônico de educação musical.

À medida que se decidiu pela implantação de um curso superior em música no IFPE - *Campus* Belo Jardim, também se optou para que a formação oferecida aos discentes tivessem duas peculiaridades básicas: a habilitação em um instrumento ou canto e um perfil centrado na música popular. A escolha por esse viés formativo, conforme esclarece o PPC do Curso, visava contrapor-se aos modelos de formação musical que predominavam no país. Com relação ao foco na habilitação em canto ou instrumento musical, o PPC esclarece que a maioria dos Cursos de Licenciatura em Música no Brasil prioriza a formação de profissionais para atender à educação básica. Como consequência, as aulas de canto ou instrumento eram, e ainda são, ministradas por bacharéis em música sem formação pedagógica, já que poucos/as são os/as licenciados/as aptos/as a suprir essa demanda:

dentro do cenário acadêmico nacional é possível encontrar duas opções de graduação na área de música: os bacharelados e as licenciaturas. O bacharelado em música tem o objetivo de formar instrumentistas concertistas, regentes e

compositores de alto nível [...]. Já a licenciatura tem o papel de preparar professores de música com perfil para atuar na educação básica. A maioria absoluta dos Cursos de Licenciatura em Música no Brasil, portanto, oferece uma formação que não habilita os egressos para o ensino de instrumento. Podemos assim concluir que ambas as modalidades formativas deixam a desejar quanto à formação de professores de música que possam atuar tanto no contexto geral da educação básica quanto no contexto específico do ensino de instrumento, o que exige conhecimentos aprofundados de domínio técnico de performance e das linguagens musicais e interpretativas (PPC, 2013, p. 12).

Também, conforme o PPC do Curso, a escolha por um perfil centrado na música popular deveu-se ao desejo de se contrapor ao modelo de formação musical superior oferecido no país aliado à necessidade de valorização das tradições musicais brasileiras:

os cursos de graduação em música hoje, em sua maioria, têm suas matrizes curriculares baseados em modelos norte-americanos e europeus. Estes modelos valorizam pouco as tradições musicais brasileiras e muitas vezes inibem a criatividade do discente brasileiro na área de música, sobretudo no contexto social em que estamos inseridos. *Nosso desejo é trazer para a academia as heranças culturais do povo brasileiro e nossa proposta pedagógica quer valorizar sua diversidade musical, integrando os ricos conteúdos da música popular ao currículo* (PPC, 2013, p. 12-3, grifos nossos).

Essa assertiva em relação à formação do/a professor/a de música, com foco na música popular e com uma habilitação em instrumento ou canto, também foi reforçada por um dos docentes entrevistados. Em um dos trechos do seu discurso, o interlocutor tece críticas ao modelo de formação que predomina do Brasil, que se centra em uma oposição entre a licenciatura, destinada a formar profissionais para atuarem na educação básica, e o bacharelado, destinado a formar profissionais para atuarem como músicos *performers*:

Na formação dos profissionais [em música] no Brasil, ou o cara é licenciado, que é “prá” dar aula aos meninos, com os métodos do século XIX (*sic*), Martenot, Carl Orff, Suzuki... ou o cara é “prá” tocar... se preparar “prá” tocar em uma orquestra sinfônica. *Esse tipo de currículo aqui no Brasil, [centrado na música popular] esse tipo de curso não existe e não é aceito. Hoje já tem... Nosso curso é pioneiro [...]. Lá em Caxias e em Pelotas, no Rio Grande do Sul, já têm cursos nessa modalidade, as pessoas estão começando a fazer cursos nessa modalidade mas, no fundo, no fundo, o valor intrínseco do programa ainda tem muita influência ou do bacharelado ou da licenciatura* (entrevista realizada em 17/07/2020, via Skype²¹, grifos nossos).

²¹ Todas as entrevistas realizadas para esta pesquisa ocorreram através de plataformas digitais, devido ao distanciamento social causado pela pandemia do Novo Coronavírus.

Em outro momento, o entrevistado justifica o tipo de habilitação e o perfil do/a profissional que se deseja formar com base na realidade sociocultural da região onde o Curso é ofertado:

A realidade do Curso, em Belo Jardim, primeiro seria a música popular. Porque é a música popular que é a vocação maior do povo do interior. E, segundo, o Curso teria que trabalhar mais a parte prática, porque é isso que ele [o instrumentista] vive no São João, no carnaval, no conjunto de baile, na rua, nas lojas, nas bandas militares... o perfil é outro. (entrevista realizada em 17/07/2020, via Skype).

Dessa forma, quando do momento de sua implantação, o Curso pretendia “inovar” possibilitando aos discentes uma habilitação em canto ou instrumento, com foco na música popular. No que concerne às habilitações oferecidas, o PPC enfatiza a busca por “uma proposta curricular que seja capaz de abranger a formação do educador musical para atuar tanto na educação básica quanto no ensino específico de instrumento ou em outros campos emergentes na sociedade, tais como os do setor não formal” (PPC, 2013, p. 12). Quanto ao foco no popular, além de contemplar as tradições musicais brasileiras de maneira geral, pretendia-se também dar visibilidade às práticas regionais do agreste, desenvolvidas por meio da tradição oral. Acerca disso, o PPC destaca: “nossa proposta pedagógica considera que a tradição popular do povo nordestino tem muito a nos ensinar. Portanto, é fundamental estabelecer um diálogo entre a tradição oral e a academia”. E, para viabilizar essa interação, o referido documento ressalta: “procuramos organizar o currículo da Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim em consonância com as práticas musicais da música popular” (PPC, 2013, p. 13).

A proposta de estabelecer um “diálogo entre a tradição oral e a academia”, prevista no PPC, induz a pensar em práticas musicais populares do agreste pernambucano, como as bandas de pífanos, os grupos de cocos, os emboladores, os sanfoneiros, inclusive com as típicas sanfonas de oito baixos, os repentistas, com suas violas, entre outros. No entanto, a eleição dos primeiros instrumentos selecionados para a habilitação dos/as alunos/as, bem como a especificidade dos/as primeiros/as professores/as aprovados/as em concurso público para compor o corpo docente do Curso, apontam para a valorização de outros gêneros e “agremiações” musicais.

Conforme se esclarece no documento, após a aprovação do Curso, foi realizado um processo seletivo para o preenchimento imediato de cinco vagas de professores/as especialistas nos seguintes instrumentos: trombone/metais, violão/guitarra, saxofone/clarinete, bateria/percussão e canto popular. Por conseguinte, após o momento de sua implantação, o Curso oferecia as seguintes habilitações: Violão Popular, Guitarra, Bateria/Percussão, Canto, Flauta Transversal, Clarineta,

Saxofone, Trompete, Trombone de Vara e Tuba. Observa-se que, com exceção do/a professor/a de canto e do/a professor/a de flauta transversal, todos/as os/as demais docentes aprovados/as nessa primeira fase do processo seletivo, necessitavam desenvolver jornada dupla, ou seja, ministrar aulas de dois ou mais instrumentos. Na época, a instituição nomeou outro professor de teoria e educação musical, aprovado em processo seletivo anterior para outro *Campus*, bem como incorporou o professor de flauta, já efetivo na instituição, ao corpo docente, contabilizando um quadro inicial de 7 professores/as para o início das atividades do Curso²², além de contar, ainda, com colaboradores/as externos/as.

É claro que os instrumentos de metais, bem como os de palhetas e de percussão citados no documento, se fazem presentes na música popular brasileira, especialmente naquela vinculada ao *show business*. Eles também são facilmente encontrados na região do agreste pernambucano, sobretudo através das bandas de música, pois estas formações são ricamente difundidas em todo o Estado. Porém, não são instrumentos ditos de “tradição oral”. De modo geral, os grupos compostos por estes instrumentos, em suas origens, estão mais ligados a músicas como marchas e dobrados, em um sentido mais “militarizado”. Além disso, o sistema de ensino-aprendizagem destes instrumentos acontece, salvo raras exceções, através de leituras de partituras, com ênfase na técnica instrumental e no virtuosismo, aderindo, portanto, um modelo “importado” de agremiação musical, bem como o repertório e a forma de ensino.

Ao estabelecer esse contraponto entre as primeiras habilitações ofertadas e as expectativas do PPC quanto à proposta curricular e pedagógica do Curso, percebe-se que parece haver um descompasso entre, de um lado, os anseios expostos no referido documento e, do outro, a aquisição dos primeiros instrumentos e a seleção dos/as primeiros/as professores/as. Qual a razão de tal descompasso?

É difícil apresentar uma resposta categórica para essa pergunta. Mas, através das pesquisas nos documentos e das entrevistas realizadas, foi possível inferir que o referido desacordo é, muito provavelmente, decorrente da tentativa de conciliar a proposta de oferecer um curso de licenciatura em música popular com a necessidade de justificar a implantação desse Curso em um Instituto Federal. Não obstante, através dos levantamentos realizados, tornou-se bastante significativo que

²² É relevante ressaltar que os/as professores/as selecionados/as para compor o quadro docente do referido Curso tiveram suas formações realizadas em instituições de ensino “tradicional” de música, como os conservatórios e as universidades. Portanto, nota-se aqui uma tensão causada entre o perfil do corpo docente e o perfil dos/as professores/as que se deseja formar na nova instituição.

a criação do Curso buscou atender e adequar-se também às expectativas e aos interesses da comunidade local ou, pelo menos, de alguns integrantes de agremiações musicais já existentes na cidade de Belo Jardim.

Desde já, é preciso lembrar que a Lei n. 11.892/2008, ao longo de toda sua redação, deixa bem claro que a criação dos Institutos Federais de Educação teve como foco fomentar a formação técnica e tecnológica²³. A possibilidade de oferta de cursos de licenciatura, embora exista, só é prevista em carácter de exceção. Afinal, somente no artigo 7º da referida legislação a oferta de licenciatura é especificada como um dos objetivos dos Institutos Federais e, não obstante, com o intuito de contemplar “a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL 2008).

Ora, além de não pertencer às áreas das ciências e matemáticas, foco das licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais, quando da implementação do Curso, fazia pouco tempo que a música tinha voltado a se tornar elemento obrigatório nos currículos da educação básica e, não obstante, conforme a própria Lei n.11.769/2008, poderia ser ministrada por professores/as sem habilitação na área. Logo, a proposta de implantação de um curso de licenciatura em música no IFPE - *Campus* Belo Jardim aparece como elemento inusitado e, conforme um dos docentes entrevistados, encontrou diversos obstáculos e resistências dentro do espaço institucional:

Quando o Curso “tava” tudo encaminhado, dentro do *Campus* Belo Jardim começou um movimento contrário. Por quê? Porque saiu uma documentação em Brasília [determinando] que todo IF teria que ter pelo menos um curso superior, aí o que é que acontece? A tradição de lá era agricultura. Então, eles tinham vinte e tantos professores lá com trinta ou quarenta anos [sendo servidores]. Então, os cursos de Belo Jardim que tinham que ser aprovados eram veterinária, agronomia e zootecnia. Quando veio a documentação de Brasília eu fui “prá” o auditório e todo mundo “tava” certo que um dos três cursos que ia ser aprovado em Belo Jardim ia ser ou zootecnia, ou veterinária, ou agronomia. [...] Teve um professor de lá que disse: “desista da ideia [de implantar um curso de música no IFPE]. É impossível um curso de música aqui, se a tradição daqui é agricultura”. [...] E foi muito interessante, o dia do resultado foi no auditório. Todo mundo tinha certeza que o primeiro curso [superior] de lá ia ser um curso de veterinária, sabe? Quando abriram o “papelão” lá que disseram o curso que foi aprovado em Belo Jardim foi

²³ O artigo segundo da Lei 11.892/2008 especifica que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”. De forma consoante, o artigo sexto ratifica a vocação técnica e tecnológica dos Institutos Federais, quando, nos incisos I, II e III, aponta que a finalidade desses espaços de formação é o oferecimento e a verticalização da educação profissional.

a Licenciatura em Música Popular. Pronto! Eu vi a hora aquele auditório cair. (entrevista realizada em 17/07/2020, via Skype).

Para entendermos as razões dessas resistências à implantação do Curso superior em música e a preferência por um curso superior em outra área, é necessário esclarecer que a estrutura física da instituição que oferta o Curso é bastante antiga e sempre desempenhou um papel importante na educação da cidade. Contudo, até a primeira década deste século, o local onde funciona o referido Curso abrigava a Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim, mas conhecida na cidade como Colégio Agrícola, instituição que contemplava apenas cursos técnicos. Somente ao ser integrado ao IFPE, o local pôde abrigar cursos de nível superior²⁴, em decorrência da verticalização do ensino proposta pela já mencionada lei que instituiu os Institutos Federais.

A partir desse momento, conforme consta no PPC do Curso de Licenciatura em Música, surgiram vários debates dentro da comunidade belo-jardinense externando os anseios pela criação de cursos superiores no IFPE daquela cidade. Ainda conforme o referido documento, os questionamentos a respeito da necessidade de implantação de cursos superiores no IFPE - *Campus* Belo Jardim nasceram da iniciativa privada em conjunto com representantes populares, bem como da comunidade docente da referida instituição.

Após várias reuniões e debates, observou-se que, dentre as propostas apresentadas e discutidas, a preferência pela implantação de um curso superior em música se deu de forma unânime. Chegou-se à conclusão de que um curso de música de nível superior seria de grande relevância para a formação dos músicos da cidade e da região, pois além de possibilitar a formação de professores/as de música, poderia contribuir para o incentivo e a produção musical local.

No entanto, parece haver um certo descompasso entre aquilo que registra o PPC acerca da história da implantação do Curso e aquilo que nos foi relatado pelo nosso entrevistado acerca do mesmo evento. É provável que, por tratar-se de um documento oficial, o PPC procurou abreviar os momentos de discussão em torno da criação do Curso através da palavra “debate”, bem como intentou resumir o apoio dado à aprovação do Curso pela comunidade belo-jardinense na palavra “unânime”. Por outro lado, nosso interlocutor acrescentou detalhes importantes à síntese registrada no PPC sobre a história da implantação do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim.

²⁴ Há, atualmente, dois cursos superiores na instituição: o Curso de Licenciatura em Música, iniciado no ano de 2011, e o Curso de Engenharia de Software, iniciado no ano de 2019.

Ora, parece natural que, sendo uma instituição voltada à formação na área técnica, parte do corpo docente do antigo Colégio Agrícola tivesse preferência por um curso superior que verticalizasse os cursos já ofertados pela instituição. Não obstante, a própria instituição, como vimos, não foi criada com o intuito primordial de oferecer licenciatura, especialmente no âmbito das artes. Ainda assim, após debates e a ocorrência dos trâmites necessários à aprovação de cursos de nível superior, a proposta de implantação de uma licenciatura em música no IFPE - *Campus* Belo Jardim foi aprovada e concretizada.

Certamente, tal fato só foi possível porque as resistências iniciais foram devidamente contornadas. Afinal, sabe-se que a implantação de um curso, seja de qualquer natureza, deve ser devidamente justificada. No caso do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, o PPC elenca vários fatores como fundamentais para a sua concretização:

a vocação do povo da região para a música, as atividades artísticas já realizadas na instituição, a demanda local por formação superior na área (segundo dados apresentados na Justificativa deste projeto) e por fim, mas não menos importante, a visão e o empreendedorismo do Maestro Mozart Vieira em viabilizar ações em prol da concretização do Curso (PPC, 2013 p. 09-10).

Esses fatores foram também ratificados pelas entrevistas que realizamos. De acordo com o que pudemos levantar, o Maestro Mozart Vieira²⁵ – que atuava no IFPE - *Campus* Belo Jardim, como professor de Arte nos cursos técnicos integrados, de nível médio, foi o principal idealizador da proposta de implantação de um curso superior de música na instituição, bem como colaborou de forma significativa, junto com a comunidade interna e externa do IFPE, para a concretização desse projeto.

Acerca da presença prévia da música no IFPE - *Campus* Belo Jardim, o PPC esclarece que, antes mesmo da implantação de um curso superior, a referida instituição, graças também as iniciativas do professor Mozart Vieira, já ofertava oficinas de violão, flauta transversal, saxofone, canto popular, banda de música, prática de conjunto, percussão, entre outras. Não obstante, a

²⁵ Professor, maestro, compositor, produtor musical, violonista e flautista profissional, Mozart Vieira é o idealizador e presidente da Fundação Música e Vida de São Caetano. Com os grupos musicais formados nesta instituição, conquistou reputação internacional, a partir de diversas apresentações realizadas na Europa. Merece destaque a apresentação no cinquentenário da UNESCO, ocorrida em Paris, em 1995. Além disso, teve sua vida retratada nos cinemas em 2008, através do filme *Orquestra dos Meninos*, dirigido pelo cineasta Paulo Thiago. Criou ainda a Orquestra de Pífanos de Caruaru, em 2008, e foi peça fundamental para a criação do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, conforme consta no próprio PPC do referido Curso.

marching band já era uma realidade na instituição, realizando atividades musicais e artísticas significativas no *Campus*, como, por exemplo, o envolvimento de cerca de 100 alunos/as, tanto na parte musical, quanto na ala coreográfica.

Entretanto, o fator que parece ter sido mais definitivo para a aprovação do Curso de Licenciatura em Música no IFPE é o fato da cidade de Belo Jardim ser conhecida pela forte tradição musical, que lhe rendeu o epíteto de “Terra de músicos”. Em uma de suas passagens, o próprio PPC refere-se à proposta de criação de um curso de música no agreste pernambucano como inusitada, para, em seguida, justificar sua pertinência através das várias manifestações musicais que abundam na região:

A princípio, pode parecer surpreendente tal demanda por um curso tão específico e inusitado como o de música, no agreste pernambucano. Entretanto, uma análise da inserção da música na história e na cultura dessa região esclarece perfeitamente a demanda evidenciada pela pesquisa acima referida. Os grupos musicais conhecidos como “Banda de Música”, “Banda de Fanfarra”, Banda Filarmônica”, “Banda Marcial” ou “Sociedade da Cultura Musical”, não são apenas comuns em toda essa região, mas também em todo o interior nordestino e representam, por vezes, o único acesso da população local ao ensino e aprendizagem da música, ainda que de maneira não-formal (PPC, 2013 p. 11).

Além desse trecho, em diversos outros momentos, argumentos como “a vocação do povo da região para a música” e “a demanda local por formação superior na área” aparecem registrados no PPC, a fim de justificar a necessidade e a pertinência de um curso superior em música na cidade de Belo Jardim. Por essa razão, cabe realizar aqui uma breve digressão do assunto que estamos tratando para entender quais são as referências que garantem o epíteto de “Terra de músicos” para Belo Jardim e como esse fator impacta na configuração do Curso de Licenciatura em Música do IFPE daquela cidade.

É preciso ressaltar, desde logo, que Belo Jardim apresenta uma forte tradição musical em torno da qual a cidade construiu sua identidade. Vale ressaltar que os/as transeuntes que trafegam pela BR 232, ao passar em frente à cidade, podem avistar três monumentos que remetem diretamente à música e à memória musical do local. O primeiro, e talvez o mais significativo deles, está situado, estrategicamente, na entrada principal da cidade. Trata-se da representação de três músicos, envolvidos com a execução de instrumentos musicais.

Figura 14 - Escultura em referência à Terra de Músicos²⁶



Fonte: <https://belojardim.pe.gov.br/belo-jardim-passa-integrar-mapa-do-turismo-brasileiro/>

A poucos metros dali, em direção ao sertão, encontra-se o monumento de uma grande sanfona, situado às margens da BR, em frente ao Centro de Artesanato da cidade. Ressalta-se que o monumento de uma sanfona na região do agreste pernambucano é algo, de fato, significativo. Apesar do instrumento se fazer presente em outras regiões do Brasil, como no estado de São Paulo e no Rio Grande do Sul, na região nordeste ele é, sem dúvida, um dos instrumentos mais representativos da música local.

Figura 15 - Escultura de Sanfona



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/679551031257386400/>

Mais à frente, posicionado junto a uma segunda via de acesso ao centro da localidade, e também situado às margens da BR 232, encontra-se outro monumento em referência à música.

²⁶ O isolamento social, causado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), nos impossibilitou o retorno à cidade de Belo Jardim para fazer nossas próprias fotos. Por este motivo, as imagens utilizadas neste trabalho são aquelas disponíveis na rede de internet.

Trata-se, desta vez, do nome da cidade, o qual, além de situar o/a transeunte que trafega pela região, também reafirma a identidade local ao apresentar a letra “J” em formato de saxofone.

Figura 16 - Monumento com referência ao nome da cidade de Belo Jardim



Fonte: <http://www.motivagente.com/2017/04/tentativa-de-homicidio-aconteceu-no.html>

Essas referências imagéticas à música fazem alusão ao fato de Belo Jardim contemplar instituições de ensino, orquestras diversas e o tradicional movimento de bandas de música, os quais têm propiciado envolvimento musical à população local e permitido que a cidade seja conhecida por “exportar” músicos para atuar em bandas de música e corporações militares nas mais diferentes regiões do Brasil.

Duas agremiações musicais, sobretudo, são extremamente significativas para a história de Belo Jardim, devido estarem, há décadas, desenvolvendo trabalhos musicais e formando musicistas. A primeira delas é a Sociedade Musical Filarmônica São Sebastião, instituição centenária, fundada em 20 de janeiro de 1887, a qual completou, em 2020, seus 133 anos de atividades e, portanto, se configura como uma das sociedades musicais mais antigas do estado de Pernambuco²⁷.

²⁷ As bandas de música mais antigas do estado são a Curica, fundada em 1848, e a Saboeira, fundada em 1849. Ambas da cidade de Goiana-PE, as duas bandas continuam em plena atividade nos dias atuais.

Figura 17 - Fachada da sede da Filarmônica São Sebastião



Fonte: <https://filarmonicasaosebastiao.wordpress.com/sobre/>

A segunda, surgida décadas depois, mas não menos importante, é a Sociedade de Cultura Musical²⁸. Fundada em 08 de fevereiro de 1935, completando, portanto, em 2020, seus 85 anos de existência.

Figura 18 - Fachada da sede da Sociedade de Cultura Musical



Fonte: <http://www.unicap.br/webjornalismo/disritmia/>

Conforme Lima (2015), o epíteto “Terra de músicos” é atribuído a Belo Jardim, especialmente, pela presença da Filarmônica São Sebastião e da Sociedade de Cultura Musical, bem como pelo significativo trabalho de formação musical que ambas as instituições têm desempenhado ao longo dos anos. Dessa forma,

a coexistência dessas instituições musicais em Belo jardim, com tradição em formar bons músicos e “exportá-los” para significativa parte do Brasil, ganhou relevância social e reconhecimento popular. Motivando o aparecimento do título de “terra de músicos”. Tal expressão ganha força no imaginário popular reforçada por uma simbologia que passa a representar essas imagens, a exemplo de uma

²⁸ A Sociedade de Cultura Musical é marcada, sobretudo, pela longa estadia do professor Ulisses Lima (último à direita – fig. 17) que também era o regente da banda. O maestro esteve à frente da instituição de 1942 a 2010, quando veio a falecer, com 96 anos de idade.

escultura, retratando a figura de músicos que se tornou um dos pórticos de entrada da cidade (LIMA, 2015, p. 12).

Vale salientar que, além de agremiações, a Filarmônica São Sebastião e a Sociedade de Cultura Musical são também as duas escolas de música mais antigas da cidade. No entanto, há, além delas, outras instituições surgidas recentemente com o intuito de contribuir para a formação musical da população belo-jardinense. Este é o caso da Escola de Música Flor de Mandacaru, inaugurada em 2018 e mantida pelo Instituto Conceição Moura, pertencente ao grupo Baterias Moura²⁹, na qual acontecem aulas de musicalização para crianças, através da flauta doce. Destaca-se ainda o Memorial Belo jardim, espaço gerido pelo governo municipal, onde acontecem aulas de musicalização para crianças desde 2018, também através da flauta doce, além da prática coral para adultos.

Outro marco significativo para o campo da educação musical na cidade foi a aprovação da Lei Municipal nº 1.549, de 20 de dezembro 2002, que instituiu o ensino de música como componente da Matriz Curricular do Ensino Fundamental do município. Em seu artigo 1º, a referida Lei prevê que “a obrigatoriedade do ensino de Música será para a Escola e opcional para o aluno/a, pois a disciplina atenderá as vocações para a citada área”. Logo, conclui-se que, a partir daquele momento, cabia às instituições de ensino ofertarem educação musical somente àqueles/as alunos/as que desejassem obtê-la. Apesar desse caráter facultativo, é notável que o município de Belo Jardim antecipou-se, cerca de seis anos, à legislação nacional, que só em 2008, através da lei nº 11.769, tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica de todo o país.

Ainda consoante a Lei Municipal nº 1.549/2002, destaca-se que o artigo 2º declara que “o professor, além do conhecimento musical, deverá ter o curso médio completo, podendo ser também professor de outras disciplinas”. Portanto, a referida legislação, na época de sua aprovação, não determinava que o professor/a tivesse formação superior em música e considerava apenas o que seria uma espécie de “notório saber” para ser professor/a de música no município. A razão disso, ao menos em parte, era decorrente da falta de profissionais licenciados/as em música na região.

²⁹ O Grupo Moura mantém ainda um coral formado por funcionários da empresa e por outros moradores da cidade, o qual realiza apresentações em Belo Jardim e região há mais de duas décadas. A existência desse coral é a evidência de que a cidade não possui apenas músicos instrumentistas, embora eles sejam a maioria. Além da escola Flor de Mandacaru e do Coral Moura, atividades que visam contribuir diretamente com a questão social local, a empresa também patrocina o Virtuosi, (edição Belo Jardim) e o Coquetel Molotov, eventos estes que tem na música sua principal razão de existência.

Nesse contexto, a implantação do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* de Belo Jardim aponta para a possibilidade de suprir uma demanda de profissionais de música com formação superior para atender não apenas às escolas de educação básica, mas também àquelas destinadas especificamente à formação musical presentes no agreste pernambucano. Mas, mais do que isso, o surgimento do referido Curso ratifica a vocação musical da cidade, ao mesmo tempo em que verticaliza a formação oferecida pelas instituições dedicadas ao ensino de música do município. Contudo, chama atenção o fato de que o Curso de Licenciatura tem como proposta a formação em música popular, enquanto as escolas de música local, de modo geral, parecem primar pelas músicas eruditas e militares. Como entender essa divergência?

Conforme apontamos até aqui, a presença da música na cidade de Belo Jardim é enfatizada a partir de referências diversas, seja através dos monumentos, das bandas musicais, da legislação municipal ou ainda dos espaços educacionais. É justamente essa face da produção musical do município que os dados históricos, a própria mídia e o poder público costumam enfatizar. No entanto, ressalta-se que existem outras expressões musicais igualmente diversificadas que, apesar de fazerem parte do cotidiano cultural da população local, ou mesmo dos visitantes, que são atraídos para os festejos da cidade no decorrer do ano, não são reconhecidas nem exaltadas como os exemplos já mencionados, tornando-se, assim, produções musicais e culturais mais ou menos invisibilizadas.

Este é o caso, por exemplo, da Festa das Marocas, evento multicultural existente no município desde a década de 1970. Também conhecida como Redenção, a Festa das Marocas é considerada, há mais de uma década, Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado de Pernambuco, através da Lei estadual nº 13.842, de 14 de agosto de 2009. De acordo com Gaspar (2011), durante seis dias de todo mês de julho, a Festa das Marocas transforma a cidade de Belo Jardim em um centro de cultura e de música popular atraindo um grande número de pessoas. Além de muito forró, o evento conta ainda com várias apresentações movidas à música, como rodas de ciranda, coco de roda, concursos e apresentações de quadrilhas e um encontro de sanfoneiros.

Figura 19 - Festa das Marocas



Fonte: <http://www.motivagente.com/2017/07/conheca-historia-da-festa-das-marocas.html>

A sanfona, aliás, não se faz presente apenas na Festa das Marocas, uma vez que é possível encontrar registros de eventos, dedicados exclusivamente a este instrumento, ocorridos ao longo das últimas décadas no município. É o caso, por exemplo, do Encontro de Sanfoneiros de Serra do Vento, distrito localizado a 15 km do Centro da cidade. Com sua 4ª edição realizada no ano de 2016, pode-se dizer que o evento pertenceu ao calendário cultural do município³⁰. O mesmo se pode dizer da tradicional Noite da Poesia, festival que já contou com violeiros e repentistas como Ivanildo Vila Nova, Raimundo Caetano e Valdir Teles, entre vários outros cantadores famosos³¹, e costumava ocorrer, anualmente, da década de 1990 até o ano de 2015, sempre nas sextas-feiras que antecediam ao dia das mães. Além disso, no dia 31 de outubro de 2019 ocorreu na cidade o 1º Encontro de Sanfoneiros de Belo Jardim, em comemoração dos 61 anos da Rádio Bitury FM, o qual, conforme o site BJ1 Notícias³², reuniu 36 instrumentistas em uma única noite.

A cidade de Belo Jardim é contemplada, ainda, com outros grupos que contribuem para a identidade cultural e musical do lugar, a exemplo do Boi da Gente, agremiação cultural surgida em 2007 que, apesar do nome, trata-se de um grupo de maracatu de baque virado, o qual sai em cortejos nos dias de carnaval ou em outras datas comemorativas do município. Há, ainda, o trio de forró pé de serra, intitulado Chapéu de Couro, que se mantém ativo não somente durante o mês de junho, em decorrência dos festejos juninos, mas se apresenta também em eventos esporádicos, como aniversários, recepções, entre outros, durante todo o ano.

³⁰ As informações referentes ao Encontro de Sanfoneiros de Serra do Vento foram encontradas em <<http://www.seligabelojardim.com.br/2016/06/4-encontro-de-sanfoneiros-de-serra-dos.html>>. No entanto, não encontramos notícias acerca da continuidade do evento nos anos seguintes.

³¹ Informações passadas pessoalmente pelo organizador do evento Valdemir Cintra, via whatsapp, no dia 06 de outubro de 2020.

³² Disponível em: <https://www.bj1.com.br/primeiro-encontro-de-sanfoneiros-de-belo-jardim-reune-multidao/>

Percebe-se, dessa maneira, que o município de Belo Jardim abriga um universo sonoro bastante heterogêneo, que não se resume apenas àquele propagado para afirmar a identidade da cidade. Podemos dizer que a produção musical outra, existente no local, é ainda mais diversificada que aquela difundida para a construção do epíteto “Terra de músicos”.

No entanto, apesar de divertir a população ano após ano, e atrair centenas de pessoas para os espaços de festa, Souza (2015) aponta que o poder público nem sempre valoriza essas manifestações como um aspecto importante para o pertencimento identitário dos belo-jardinenses, na medida em que as bandas e músicos locais nem sempre são contemplados na programação de importantes eventos culturais da cidade:

com mais de 40 edições já realizadas, a Festa das Marocas é uma das maiores tradições de Belo Jardim. Junto a ela está o Jardim Cultural, um festival mais novo, com 15 anos de história, mas que já faz parte das maiores heranças culturais da cidade. Realizados em junho e dezembro, respectivamente, elas acontecem no pátio de eventos e arrastam centenas de belo-jardinenses e turistas. Mesmo assim, algo inquieta parte dos moradores da cidade: o fato da conhecida “Terra dos Músicos” não abrir as portas para os artistas locais nos dias das festas (SOUZA, 2015, n. p).

Deve-se ressaltar também que as agremiações culturais mencionadas acima tampouco parecem ser consideradas pelo poder público como um fator capaz de contribuir para a formação ética, estética e intelectual dos habitantes da cidade. Nesse sentido, vale frisar aqui a existência da Lei municipal nº 947/93 (Lei de subvenção cultural) que assegurou o pagamento mensal de três salários mínimos à Filarmônica São Sebastião e à Sociedade de Cultura Musical, no intuito de que elas pudessem custear despesas básicas. A referida lei, entretanto, não prevê a extensão de tal benefício a outros grupos culturais, fato que, mais uma vez, indicia a invisibilidade dessas outras formas de expressões musicais para o poder público.

Situações como essas revelam, portanto, a força que a colonização ainda exerce sobre as políticas de fomento à cultura e formação artística, uma vez que se torna notável a dificuldade de reconhecer, legitimar e subsidiar manifestações vinculadas às nossas raízes culturais e identitárias. Não apenas em Belo Jardim, mas em todo território nacional, a regra ainda parece ser a perpetuação dos saberes impostos pelos colonizadores, em detrimento daqueles conhecimentos desenvolvidos pela população local. Esses, via de regra, continuam às margens, servindo, muitas vezes, apenas para os momentos de descontração.

É possível supor que, à medida que faz a opção por oferecer um curso superior em música popular, o Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Belo Jardim busca romper com o modelo de formação musical hegemônico, apontando para a necessidade de valorizar vertentes musicais que são tradicionalmente excluídas pelas instituições que ofertam o ensino formal de música. Por outro lado, à medida que busca dar seguimento ao movimento de bandas de música que, como vimos, são “tradicionais” na cidade de Belo Jardim, o Curso de Licenciatura em Música do IFPE acaba por afastar-se do projeto que visa dar ênfase à música de tradição oral. Assim, ao invés da habilitação em instrumentos musicais que se consideram característicos das músicas típicas do agreste pernambucano, privilegiou-se habilitações em instrumentos vinculados à tradição das bandas musicais e militares. Vale ressaltar que o movimento de bandas já estava fomentado, de algum modo, dentro do próprio *Campus* do IFPE, através da presença da *Marching Band*.

É preciso ponderar também que houve por parte dos idealizadores/as do Curso uma preocupação com a inserção dos futuros licenciados/as no mercado de trabalho, uma vez que o próprio PPC destaca que a formação oferecida pelas agremiações musicais de Belo Jardim já tinha favorecido a inserção de muitos jovens locais em bandas de música de corporações militares em todo Brasil. Além disso, ao tratar do perfil do egresso/a, o PPC destaca que o Curso visa formar profissionais não só para a docência, mas também para a atuação como instrumentistas em espaços não escolares:

o egresso da Licenciatura em Música, com habilitação em práticas interpretativas da Música Popular (instrumento/canto) será um profissional preparado para atuar no ensino de música, na Educação Básica assim como na educação não formal e outros ambientes educativos especializados. Poderá atuar ainda como interprete solista, preparador vocal, arranjador musical, *instrumentista em conjuntos musicais, bandas militares e civis, bandas sinfônicas e orquestras* (PPC, 2013, p. 19, grifos nossos).

É notório, portanto, a expectativa de contemplar vários vieses da música popular, a fim de ampliar o leque de oportunidades de trabalho para os/as discentes egressos/as. Essa mesma busca por abrangência pode ser percebida também em relação às expectativas de consolidação do Curso. Conforme consta no PPC, previa-se que, futuramente, a Licenciatura em Música pudesse oferecer novas habilitações, tais como, Contrabaixo Elétrico, Piano Popular, Bombardino (Eufônio), Cavaquinho, Bandolim, Violão de 7 Cordas e Acordeom (PPC, 2013, p. 25). Nota-se, por um lado, instrumentos bastante vinculados à música popular “mercadológica” como o Contrabaixo Elétrico, e do outro, instrumentos mais característicos das corporações militares, como o Bombardino.

Destaca-se, ainda, a expectativa de se contemplar gêneros da música popular considerados nacionais, em especial o choro, através de instrumentos como o cavaquinho, o Bandolim e o Violão de 7 Cordas, bem como o desejo de privilegiar as tradições locais, contemplando o Acordeon. Deve-se ponderar, entretanto, que, até o momento, apenas a habilitação em Piano foi concretizada.

Assim, até a presente data, o Curso oferece as seguintes habilitações: Violão, Guitarra, Bateria/Percussão, Canto, Flauta, Clarineta, Saxofone, Trompete, Trombone de Vara, Tuba e Piano. Considerando essa predominância de instrumentos de sopros, é possível considerar que, ao menos no que concerne às habilitações oferecidas, o viés da música popular que vêm predominando no Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim é aquele próprio das chamadas bandas de música e orquestras.

A escolha por esse viés da música popular, como vimos, é decorrente da conjuntura de vários fatores, como a necessidade de adequar-se aos parâmetros institucionais, bem como atender as expectativas de parte da comunidade local e as demandas do mercado do trabalho.

As análises feitas até aqui, portanto, revelam que, de um lado, há no PPC do Curso um desejo latente de romper com os padrões hegemônicos de formação musical, especialmente, na escolha pela vertente popular da música brasileira e na escolha pela habilitação em instrumento específico, ao invés da habilitação plena oferecida pela maioria dos cursos superiores em música vigentes no país. Por outro lado, uma conjuntura de fatores parece fazer com que o Curso retroceda em sua tentativa de romper com os modelos hegemônicos.

Vejamos agora como essas tensões entre as propostas de habilitação e a necessidade de atender às demandas locais e institucionais se expressam nas estruturas curriculares e nas ementas das disciplinas ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim.

4.2 O currículo do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim

Entre os documentos que regem a organização de um curso, a estrutura curricular é, certamente, um dos mais significativos por ser o principal definidor dos conteúdos que deverão ser levados pelos/as professores/as à sala de aula. Cumpre ao currículo, portanto, definir quais são as habilidades, competências e conhecimentos que deverão ser desenvolvidos pelos/as alunos/as durante os anos letivos. Analisar a estrutura curricular de um curso, por conseguinte, permite vislumbrar que elementos de uma determinada área do conhecimento, uma determinada instituição

e seu corpo docente e administrativo consideram mais relevantes para a capacitação dos/as profissionais que desejam formar.

É preciso lembrar que, dentro de qualquer área, há um repertório vasto de conhecimento a ser transmitido. Seria bastante difícil, senão impossível, contemplar, em um único curso, todo conhecimento de um campo do saber, por mais recente que ele seja. Assim, toda a configuração da estrutura curricular de um curso implica em um processo de escolha entre aqueles conteúdos que se consideram primordiais e/ou mais relevantes em detrimento daqueles que são julgados como secundários ou menos significativos. Essa eleição dos conteúdos, por sua vez, por mais que foque em competências técnicas que um determinado grupo profissional precisa desenvolver, nunca está isenta de valores políticos, ideológicos e culturais de uma comunidade ou de alguns grupos específicos que compõem uma determinada sociedade. Conforme salienta Sacristán (2000, p. 17), “no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus/suas alunos/as não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Para Santomé (1995, p. 182), esses “valores dominantes” serão, geralmente, àqueles dos grupos hegemônicos, porque a escola “reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura *padrão*”. Por conseguinte,

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

De forma consoante, Moreira e Silva (2008, p. 7), pontuam que o currículo não pode ser considerado “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Além das relações de poder, é a partir do currículo que são transmitidos interesses particulares. Dessa forma, podemos concluir que um currículo nem sempre atenderá, de forma satisfatória, aos anseios e necessidades daqueles/as que estão nas salas de aula, isto é, os/as professores/as e os/as alunos/as. Em última instância, “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido

e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder (MOREIRA E SILVA, 2008, p. 29).

Se o currículo expõe um embate de forças e negociações entre grupos distintos ou se, simplesmente, silencia de forma arrogante e impositiva as culturas marginalizadas, sua análise precisa partir de um ponto de vista crítico e reflexivo, capaz de ver, a partir das observações dos elementos que o compõem, quais valores de quais grupos são destacados e quais são preteridos. Conforme pontuado por Sacristán,

o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir os valores que o orientam e as opções implícitas no mesmo, esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por múltiplos tipos de práticas, etc. exige uma análise crítica que o pensamento pedagógico tem evitado (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Na análise da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música de Belo Jardim, tentamos, pois, manter um ponto de vista crítico, buscando observar quais conteúdos são contemplados e quais são excluídos, bem como as possíveis razões dessas escolhas.

Deve-se ressaltar, desde logo, que, tanto o projeto do Curso, quanto sua estrutura curricular não refletem somente as expectativas da comunidade acadêmica. Longe disso, eles são, na verdade, muito mais o resultado de uma tentativa de transgredir os modelos vigentes que teve de se adequar às diretrizes impostas pelas organizações que regem a educação nacional. Conforme foi relatado por um/a de nossos/as informantes, desde sua implantação, a proposta do Curso teve de atender às normativas preconizadas pelo Ministério da Educação (MEC):

o PPC, mesmo ele ajudando na implantação do Curso, ele estava muito distante das normas, das legislações aqui do Brasil, tá? [...]. Eu sei que ele precisava desse aporte, das normas do MEC. [...] Uma das legislações principais na construção de qualquer PPC, de qualquer curso, são as diretrizes curriculares, e ele [o PPC original] fugia bastante das diretrizes curriculares da licenciatura, né? Ele não só fugia às regras da instituição, mas ele fugia das regras das normas mesmo, dos regulamentos do MEC. Agora ele ajudava bastante porque a natureza do Curso, de alguma forma é essa natureza que a gente tem até hoje. [...] junto com os professores foi reconstruído o Curso, né? foi feito toda a reforma daquela proposta que o professor [idealizador do Curso queria que] fosse, que não deixava de ser uma proposta boa, mas ela precisava, de algum modo, se adequar (entrevista realizada em 22/07/2020, via Google Meet).

Não obstante, ao longo dos últimos dez anos, o Curso teve que passar também por outras reformulações para atender às novas demandas das normas que regulam os Cursos de Licenciaturas em Música no país:

Quando foi em 2013 ele passou por uma reforma que ele precisava, porque todo PPC, tudo que a gente faz precisa ser complementado, com o tempo, né? [...]. Foi detectado que algumas questões, alguns itens, por exemplo, precisava reformular a parte de estágio, e não contemplava, apesar do PPC ser bom, entendeu? Mas ele precisava se adequar as novas legislações. [...] e aí foi feita essa atualização... os professores... foi um momento bem interessante porque os professores taxaram (?) muito e houve debates semanais. Foi discutida ementas, foi discutido estágios, foi discutido a forma de avaliação, foi discutido assim, muitas questões de... “prá” melhorar tanto a formação dos alunos como a qualidade do próprio PPC, sabe? E isso foi assim bastante válido, foi um momento assim muito coletivo e muito importante. Quando foi em 2015, aí houve uma mudança das diretrizes curriculares da licenciatura. Faziam dois anos que ele tinha passado por essa reforma e tinha dado uma melhorada bastante, mas aí teve as diretrizes que tinham sido aprovadas em junho de 2015 e toda licenciatura precisava ser reformulada, e novamente a gente aproveitou essa oportunidade “prá” gente discutir essas novas diretrizes, repensar o Curso, repensar a formação, repensar a questão de estágio, repensar a questão do próprio formato dele, né?, já que você sabe que ele forma tanto a licenciatura, como ele forma também “prá” questão do músico mesmo, né? (entrevista realizada em 22/07/2020, via Google Meet).

Portanto, a atual matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - Belo Jardim é o resultado de uma tentativa de transgredir os modelos hegemônicos, que precisou se adequar, por mais de uma vez, às diretrizes e legislações vigentes para continuar em funcionamento. Ao longo do tempo, o projeto inicial foi sendo moldado, tanto como forma de atender às instâncias superiores, quanto em função de novos atores que, à medida que foram sendo integrados/as à comunidade acadêmica, contribuíram, a partir de suas expectativas e experiências, para que o Curso tivesse a configuração curricular que hora se analisa.

Ressalta-se que, atualmente, a referida Licenciatura contempla uma carga horária total de 2.957,2 horas, distribuídas entre os componentes curriculares dos Núcleos Comum, Específico, Complementar e Prática profissional, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 1 - Distribuição da carga horária do Curso

Componentes Curriculares	Carga Horária (h/r)	Carga Horária Total (%)
Núcleo Comum	780,2	26,4
Núcleo Específico	1.045,8	35,3
Núcleo Complementar	332	11,3
Prática Profissional	799,2	27
Carga Horária Total	2.957,2	100

Fonte: PPC do curso

De acordo com o PPC do Curso (2013, p. 27), o Núcleo Comum é composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico. O primeiro engloba “saberes basilares dentro da área de conhecimento musical e que estruturam os fundamentos necessários à construção dos demais conhecimentos específicos da música”. Já o segundo inclui os “saberes relativos à reflexão e à prática da profissão docente”. Quanto ao Núcleo Específico, agrega “os conhecimentos relacionados à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos”. O Núcleo complementar, por sua vez, comporta os “conteúdos que aprofundarão e enriquecerão a formação do docente e permitirão, também, direcionamentos para áreas de interesse particular, através das disciplinas optativas e eletivas” (PPC, 2013, p. 28). Por fim, a Prática Profissional, como o nome sugere, inclui as disciplinas e atividades que visam preparar os/as discentes para o contato com o exercício da profissão. Na tabela a seguir, é possível observar as disciplinas que compõem cada um dos núcleos da Matriz curricular:

Tabela 2 - Matriz Curricular do Curso

Componentes Curriculares				Distribuição dos componentes curriculares por períodos do curso								Carga horária (h/a)	Carga horária (h/r)	Créditos	Pré-requisitos	
				1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°					
Núcleo Comum	Obrigatórias	Básica	Língua Portuguesa	X								66,4	80	4		
			História da Música Ocidental	X								49,8	60	3		
			Percepção Musical 1	X								66,4	80	4		
			Percepção Musical 2		X							66,4	80	4	Percepção Musical 1	
			Percepção Musical 3			X						66,4	80	4	Percepção Musical 2	
			Percepção Musical 4				X					66,4	80	4	Percepção Musical 3	
	Didático-pedagógicas	Percepção Musical 5					X				33,2	40	2	Percepção Musical 4		
		Percepção Musical 6						X			33,2	40	2	Percepção Musical 5		
		Filosofia da Educação	X						X		33,2	40	2			
		Sociologia da Educação		X							33,2	40	2			
		Psicologia da Educação 1			X						33,2	40	2			
		Psicologia da Educação 2				X					33,2	40	2			
		Didática					X				66,4	80	4			
		Política, Legislação e Funcionamento da Educação Brasileira							X		49,8	60	3			
		LIBRAS								X	33,2	40	2			
		Educação Inclusiva								X	49,8	60	3			
		SUBTOTAL											780,2	940	47	
Núcleo Específico	Obrigatórias	Instrumento/Canto 1		X								33,2	40	2		
		Instrumento/Canto 2			X							33,2	40	2	Instrumento/Canto 1	
		Instrumento/Canto 3				X						33,2	40	2	Instrumento/Canto 2	
		Instrumento/Canto 4					X					33,2	40	2	Instrumento/Canto 3	
		Instrumento/Canto 5						X				33,2	40	2	Instrumento/Canto 4	
		Instrumento/Canto 6							X			33,2	40	2	Instrumento/Canto 5	
		Instrumento/Canto 7								X		33,2	40	2	Instrumento/Canto 6	
		Instrumento/Canto 8									X	33,2	40	2	Instrumento/Canto 7	
		Harmonia 1		X								33,2	40	2		
		Harmonia 2			X							33,2	40	2	Harmonia 1	
		Harmonia 3				X						33,2	40	2	Harmonia 2	
		Obrigatória da Habilitação 1: - Harmonia 4 (instrumentos) - Fisiologia da Voz (canto)					X					49,8	60	3	Harmonia 3 (para Harmonia 4)	
		Contraponto							X			33,2	40	2		
		Arranjo 1								X		33,2	40	2	Harmonia 3	
		Obrigatória da Habilitação 2: - Arranjo 2 (instrumentos) - Expressão Cênica (canto)									X	49,8	60	3	Arranjo 1 (para Arranjo 2)	
		Editoração Musical	X									33,2	40	2		
		Construção de Instrumentos Musicais		X								49,8	60	3		
		História da Música Popular Brasileira 1			X							33,2	40	2		
		História da Música Popular Brasileira 2				X						33,2	40	2		
		História da Música Popular Brasileira 3					X					33,2	40	2		
		Regência 1								X		33,2	40	2		
		Regência 2									X	33,2	40	2	Regência 1	
		Prática Coral 1		X								33,2	40	2		
		Prática Coral 2			X							33,2	40	2		
		Prática de Conjunto 1				X						66,4	80	4		
		Prática de Conjunto 2					X					66,4	80	4		
		Prática de Conjunto 3							X			66,4	80	4		
		SUBTOTAL											1045,8	1280	63	
Núcleo Complementar	Obrigatórias	Metodologia Científica		X								33,2	40	2		
		Língua Inglesa 1	X									33,2	40	2		
		Língua Inglesa 2		X								33,2	40	2	Língua Inglesa 1	
		Instrumento Complementar 1			X							33,2	40	2		
	Optativas	Instrumento Complementar 2				X						33,2	40	2	Instrumento Complementar 1	
		Música Pernambucana						X				33,2	40	2		
		Optativa 1		X								33,2	40	2		
		Optativa 2			X							33,2	40	2		
Prática Profissional	Prática como componente curricular	Optativa 3								X		33,2	40	2		
		Optativa 4									X	33,2	40	2		
		SUBTOTAL											332	400	20	
		Metodologia do Ensino da Música 1				X						49,8	60	3		
		Metodologia do Ensino da Música 2					X					33,2	40	2	Metodologia do Ensino da Música 1	
		Metodologia do Ensino da Música 3						X				33,2	40	2	Metodologia do Ensino da Música 2	
	Supervisionados/Estágios Curriculares	Metodologia do Ensino da Música 4							X			33,2	40	2	Metodologia do Ensino da Música 3	
		Orientação Para TCC								X		33,2	40	2	Metodologia Científica	
		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)									X	16,6	20	1	Orientação Para TCC	
		Estágio Curricular Supervisionado 1						X				-	100	-	Didática	
		Estágio Curricular Supervisionado 2							X			-	100	-	Estágio Curricular Supervisionado I	
		Estágio Curricular Supervisionado 3								X		-	100	-	Didática	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Estágio Curricular Supervisionado 4									X	-	100	-	Estágio Curricular Supervisionado I		
	SUBTOTAL											199,2	840			
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO												2.357,2	3.440	142		

Fonte: PPC do curso

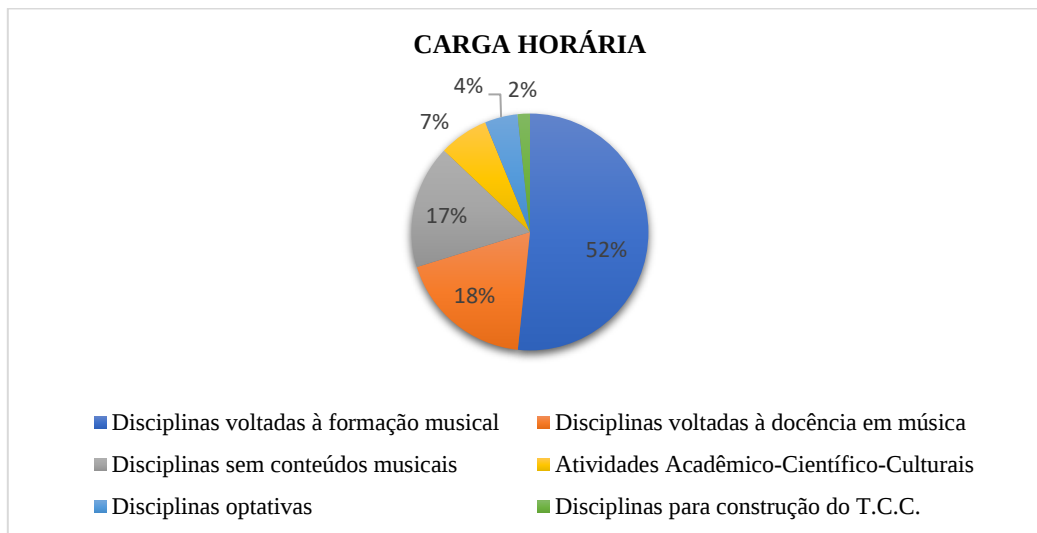
As disciplinas do Núcleo Pedagógico são todas as disciplinas que a própria legislação prevê como obrigatórias a todos os cursos de licenciatura. Trata-se de componentes curriculares que visam fornecer ao futuro/a docente uma visão geral sobre o sistema de ensino e seu funcionamento, bem como situá-lo/la em relação às principais correntes filosóficas, sociológicas e pedagógicas que contribuíram para moldar às práticas educativas ao longo do tempo. Não se relacionam, portanto, diretamente com a esfera dos conteúdos vinculados ao conhecimento musical e seu ensino, mas sim, à prática docente de modo geral. Assim como elas, as disciplinas Língua Portuguesa (do Núcleo Comum), Metodologia Científica e Língua Inglesa 1 e 2 (do Núcleo Complementar) também não possuem relação direta com o campo da música. Por conseguinte, dentro da carga horária do Curso, 498 horas, as quais correspondem a um percentual de 17%, são destinadas às disciplinas que visam fornecer, ao aluno/a, instrução básica em outras áreas do conhecimento.

Além desses componentes curriculares já mencionados, o Curso também contempla em sua estrutura outros espaços que podem ser destinados ao contato com outras áreas do conhecimento. Vale ressaltar que as 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACCs), que significam 7% da carga horária geral do Curso, sendo de livre escolha dos alunos/as, podem incluir, além de congressos, oficinas, fóruns, colóquios, palestras vinculadas ao campo musical, atividades voltadas à docência, à pesquisa e outros domínios do campo acadêmico e artístico em geral. Do mesmo modo, as disciplinas optativas (do Núcleo Complementar), que representam 4% da carga horária total, são elegidas pelos alunos/as. Assim, além dos conteúdos relacionados exclusivamente à formação musical, os/as discentes podem optar por cursar disciplinas relacionadas com a formação docente, artística e/ou cultural.

Também não pertencem à esfera específica da formação musical as disciplinas que visam preparar os alunos/as para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, as quais totalizam 49,8 horas, correspondendo, portanto, a 2% da carga horária total. Quanto à preparação específica para a docência em música, são destinadas 549,4 horas, logo, 18% da carga horária geral, sendo que 149,4 horas são destinadas à disciplina Metodologia do Ensino da Música 1, 2, 3 e 4 e outras 400 horas destinam-se ao Estágio Curricular.

Assim, das 2.957,2 horas do Curso, restam um total de 1.527,2 horas, ou seja, 52% do todo, exclusivamente voltadas à formação musical, como se nota no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Porcentagem de cada conteúdo da estrutura curricular



Fonte: o autor

Deste total de horas, destinada à formação musical, 265,6 horas, portanto 8,9 %, são dedicadas à prática do instrumento de habilitação, o qual é obrigatório durante todo o Curso e, 66,4 horas, ou seja 2,2 % são voltadas à aprendizagem de um instrumento complementar. Esse foco na aprendizagem de um único instrumento é justificada, considerando-se que o Curso, como vimos no tópico anterior, busca formar professores/as de instrumentos com instrução pedagógica.

Além da parte dedicada ao domínio de instrumentos, o percentual restante dos conteúdos voltados à formação musical destina-se a conteúdos como história da música e outros elementos vinculados à prática e à teoria musical, como harmonia, percepção, regência etc. É justamente nessa parte significativa da estrutura curricular que aparecem as principais marcas da colonialidade do saber no ensino de música, bem como algumas tentativas de romper com o ensino tradicional desse campo. É bastante notório, especialmente, o fato de o Curso oferecer três disciplinas dedicadas à história da música popular brasileira, o que indica a preocupação em contemplar as várias fases e facetas da música própria do país. Essa preocupação em valorizar a música local é corroborada também através da disciplina Música Pernambucana, que figura entre os componentes do Núcleo complementar. Por outro lado, no que tange ao contexto internacional, nota-se uma maior valorização da música europeia, uma vez que há uma disciplina exclusiva para a história da música ocidental, enquanto não há nenhum componente curricular destinado à música do Oriente ou da África, por exemplo.

A maior marca da colonialidade do saber na estrutura curricular em análise, entretanto, aparece no destaque dado a disciplinas que visam preparar o aluno/a para compreensão, leitura e prática da música erudita, em detrimento de conteúdos mais atrelados às especificidades da música brasileira. É bastante notório que disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Arranjo e Regência etc., todas com estreitos vínculos com a teoria e as práticas musicais europeias, têm espaços expressivos dentro do Curso. Somadas, a carga horária dessas disciplinas totalizam 564 horas para os/as alunos/as da habilitação em canto³³ e 664 horas para as habilitações em instrumentos. Dentro das 1.527,2 horas destinadas exclusivamente à formação musical, os referidos componentes chegam a ocupar o percentual de 36,9% para os/as alunos/as de canto e 43,4% para os/as alunos/as de instrumentos.

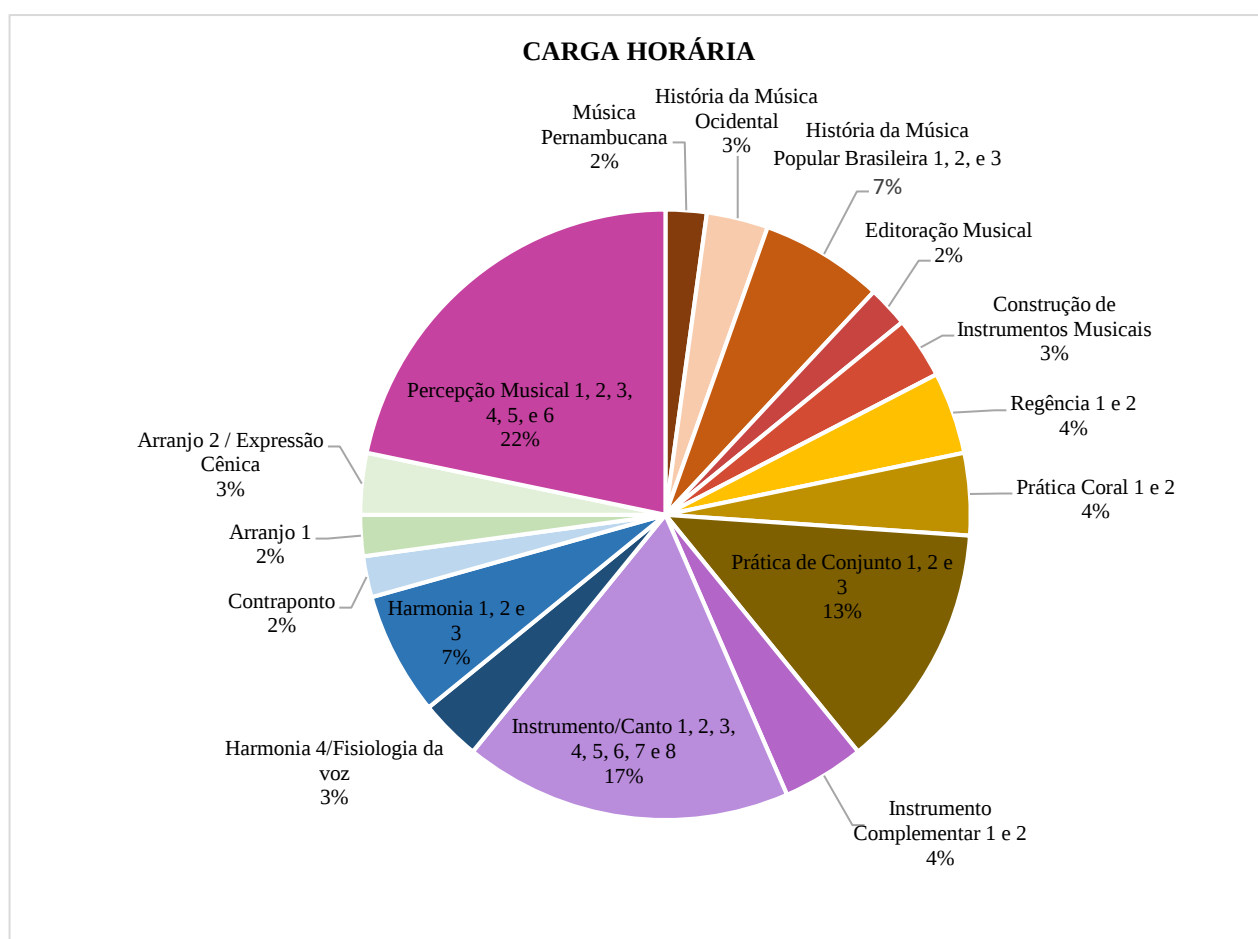
Dentro desse grupo de componentes curriculares, com fortes vínculos com a música europeia, destaca-se, sobretudo, a valorização do elemento musical harmonia, que é contemplado em três disciplinas obrigatórias para todos os alunos/as (Harmonia 1, 2 e 3) e mais uma quarta disciplina (Harmonia 4), exclusiva para os discentes com habilitação em algum instrumento. O componente curricular Harmonia ainda é potencializado pela presença das disciplinas Contraponto e Arranjo 1, de forma geral, e Arranjo 2, em particular para os/as discentes de instrumentos. Por outro lado, não há nenhuma disciplina exclusivamente dedicada ao estudo da melodia ou do ritmo, embora esses sejam também considerados elementos básicos da música, assim como a harmonia. Essa ênfase no campo da harmonia é, provavelmente, decorrente da importância desse elemento musical na música europeia. Afinal, como vimos no capítulo 2, a partir do surgimento da escala temperada e do desenvolvimento do tonalismo, a harmonia se tornou o elemento privilegiado para o trabalho criativo dos compositores europeus. Quanto à formação rítmica, apesar de ser crucial para àqueles/as que se dedicam à pesquisa e execução da música brasileira (como vimos também no segundo capítulo), continua sendo relegada a segundo plano, mesmo em um curso voltado à música popular.

As razões da exclusão de uma disciplina voltada exclusivamente ao ritmo, muito possivelmente, encontram-se no fato de que a rítmica brasileira, apesar de suas peculiaridades, ainda é pensada nos moldes da rítmica da música erudita europeia, a qual, por normalmente atuar como elemento secundário na música, está abordada dentro das disciplinas de percepção. Outra

³³ A carga horária da habilitação em canto é menor porque para esse grupo a disciplina Harmonia 4 é substituída pela disciplina Fisiologia da voz e a disciplina Arranjo 2 é substituída pela disciplina Expressão Cênica.

causa aparente deve-se ao fato de que, sendo ainda um país marcadamente racista, o Brasil tende a desconsiderar ou pensar como inferior ou simplória toda herança cultural dos povos africanos. Assim, muitos professores/as de música ainda desconhecem ou dão pouca importância à rítmica de gêneros musicais identificados com manifestações afrodescendentes, como o afoxé, o maracatu, o samba de roda, o tambor de crioula etc. Porém, conforme vimos no capítulo 2, esses gêneros têm peculiaridades rítmicas que certamente poderiam contribuir de forma significativa no ensino-aprendizagem da música brasileira.

Gráfico 2 - Porcentagem da carga horária por disciplinas de música



Fonte: o autor

Além da lacuna no que tange a um espaço destinado ao aprofundamento do elemento *ritmo*, na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, é notória também a ausência de disciplinas voltadas a dar ênfase e aprofundamento às especificidades harmônicas e melódicas próprias da música popular brasileira. Também não são contemplados no

currículo do referido Curso disciplinas que abordem a música indígena, a música afro-brasileira, as músicas regionais etc., as quais poderiam ampliar o conhecimento sobre a diversidade de gêneros e ritmos da nossa música. Ademais, causa estranheza a inexistência de qualquer disciplina com vínculos com áreas destinadas a aprofundar a relação entre música, cultura e sociedade, como, por exemplo, Etnomusicologia, Antropologia Cultural e Cultura Brasileira.

É preciso ponderar, entretanto, que alguns desses conteúdos aparecem disseminados na estrutura curricular como componentes optativos. Exemplo disso são as disciplinas Antropologia da Performance, Introdução à Etnomusicologia, Manifestações Musicais da Cultura Popular Brasileira, Músicas do Mundo e Técnicas Avançadas de Arranjo na Música Popular. Mas, conforme já foi ponderado, diferentemente dos componentes obrigatórios, a escolha dos componentes optativos fica a critério dos/as alunos/as. Assim, é possível perceber que, enquanto as disciplinas que preparam o alunado para compreensão e domínio da música europeia e erudita são consideradas imprescindíveis, as disciplinas com foco na cultura popular são deixadas a critério daqueles/as que desejam se aprofundar nesse campo. Além disso, mesmo que o/a aluno/a deseje cursar esses conteúdos, nem sempre será possível, especialmente por dois motivos básicos. Primeiro, as opções de escolha são ínfimas, uma vez que, sendo a quantidade de docentes de música no IFPE - *Campus* de Belo Jardim ainda modesta, a cada semestre poucas disciplinas optativas são ofertadas. Além disso, as cinco mencionadas disciplinas juntas compõem apenas um sétimo da estrutura curricular de optativas, espaço este bastante reduzido frente às outras 32 disciplinas que tratam de assuntos diversos, muitas vezes voltados a aprofundar conhecimentos que já foram contemplados no bloco de disciplinas obrigatórias. Nessa categoria, merece destaque as disciplinas Regência de Banda de Música, Regência de Coro, Análise e Estruturação Musical 1 e 2 e Instrumento Complementar 3, 4, 5 e 6, por estarem ajustadas ao modelo hegemônico de ensino musical e serem consideradas conhecimento “legítimo”.

Não parece acaso que disciplinas que visem instrumentalizar o/a aluno/a para pesquisar e valorizar a música de grupos ainda marginalizados fiquem relegadas a um segundo plano. Na verdade, o fato de essas disciplinas estarem dispostas no bloco de disciplinas optativas reflete bem a hierarquização de saberes que ainda prevalece na sociedade brasileira como um todo, incluindo o campo da música: os conhecimentos produzidos sobre e para a música erudita europeia ocupam o lugar central e de destaque, enquanto os conhecimentos advindos da cultura popular continuam

sendo subalternizados, aparecendo apenas esporadicamente, mesmo que este seja um Curso com pretensões de enfatizar a música popular brasileira.

4.3 Marcas coloniais nas ementas das disciplinas

Enquanto o Projeto Pedagógico nos permite vislumbrar um panorama mais “global” de um determinado curso, podemos dizer que as ementas das disciplinas possibilitam uma análise mais detalhada acerca dos conteúdos e objetivos que se desejam alcançar com os/as discentes de uma determinada área do conhecimento. Nesse sentido, este tópico concentra-se em analisar parte das ementas das disciplinas obrigatórias³⁴ do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, visando identificar traços da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2010; WALSH, 2007), bem como conteúdos e características de ensino correlacionados com aqueles próprios dos conservatórios de música, herança direta do modelo europeu de educação musical (VIEIRA, 2000, 2004; PEREIRA, 2012, 2014, 2015, 2018).

Faz-se a ressalva de que, periodicamente, as ementas de cada disciplina podem ser modificadas pelos professores/as que as ministram. Tratam-se, portanto, de documentos que podem ser reconfigurados conforme aquilo que cada docente julgar mais relevante para cada situação. Entretanto, as ementas aqui analisadas não foram aquelas possivelmente produzidas pelos professores/as que vêm atuando ao longo dos anos na Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, mas sim aquelas que figuram no PPC do Curso. São, portanto, documentos que refletem aquilo que se almejou para a formação docente no momento mesmo em que o Curso foi planejado. Por essa razão, entendemos que a realização da análise desse material é uma empreitada relevante, uma vez que faz parte do próprio currículo. Além disso, mesmo que cada professor/a tenha liberdade para reformular as ementas ao longo dos anos, o registro desse material no PPC norteia as escolhas docentes, direcionando, de forma mais ou menos evidente, os conteúdos que devem ser abordados em cada componente curricular do Curso.

Vale ressaltar que, nos processos educacionais hegemônicos, muitos conteúdos são considerados como essenciais a determinado tipo de formação, de modo que seus espaços nas estruturas curriculares ou nas ementas de disciplinas são considerados indispensáveis. Acerca disso, vale retomar aqui um relato pessoal de Pereira (2014). O pesquisador informa que, ao

³⁴ Foram analisadas as ementas das seguintes disciplinas: Harmonia 1, 2, 3 e 4; História da Música Ocidental; História da Música Popular Brasileira 1, 2 e 3; Metodologia do Ensino da Música 1, 2, 3 e 4; Prática de Conjunto 1, 2 e 3; Contraponto e Arranjo 1 e 2.

participar da reestruturação do Projeto Político Pedagógico de um determinado curso superior em música, havia um bloco de disciplinas que não era passível de questionamentos. Dessa forma, “era ‘natural’ que compusessem a estrutura curricular de um curso de música. Assim, passamos a nos questionar a respeito desta ‘natureza’ dos cursos de música, encontrando sua origem nas instituições conservatoriais” (PEREIRA, 2014, p. 91).

Levando essas observações em consideração, ao desenvolvermos esta parte do trabalho procuramos exercitar o questionamento diante de conteúdos e disciplinas que, à primeira vista, parecem ser inerentes e imprescindíveis à formação musical. Assim, o processo de seleção das ementas a serem analisadas nesse tópico pautou-se por dois critérios principais. Primeiro, escolhemos aquelas disciplinas que contemplam conteúdos que aparecem com frequência nas estruturas curriculares dos cursos de música. Posteriormente, elegemos aquelas disciplinas que costumam aparecer com menor frequência, mas que acabam sendo abordadas pela ótica das disciplinas “canonizadas”.

Apresentamos, a princípio, o componente curricular intitulado Harmonia. Conforme o próprio título sugere, o componente aborda, exclusivamente, o elemento musical harmonia, o qual está distribuído em quatro disciplinas: Harmonia 1, Harmonia 2, Harmonia 3 e Harmonia 4. A organização do componente em partes menores se justifica pela quantidade do conteúdo que se deseja contemplar.

Refletimos, inicialmente, acerca do primeiro objetivo, o qual é comum a todas as disciplinas, qual seja: “Entender e aplicar os princípios básicos da Harmonia, na elaboração, análise e modificação de textos musicais, dentro da linguagem utilizada na música popular”. Percebe-se, portanto, o recorte demarcado dando exclusividade à “música popular”, não restando dúvidas quanto à clareza de qual tipo de música se deseja abordar. No entanto, o entendimento e a aplicação dos princípios que se pretende alcançar estão, de modo geral, embasados em elementos desenvolvidos para a análise da música erudita europeia. Isso fica evidente no decorrer dos objetivos de todas as ementas da disciplina.

Essa assertiva pode ser constatada no uso de termos e expressões como “escalas (maiores e menores); acordes (tríades, tétrades); função tônica; subdominante e dominante; acordes não diatônicos e progressão harmônica” constantes em Harmonia 1; “acordes diminutos, escalas modais, escala de acordes de dominantes secundárias, tonalidade menor, tons relativos e tons paralelos” em Harmonia 2; “distribuição dos sons de uma tétrade no teclado (uso da mão esquerda

e direita), acordes invertidos, categorias harmônicas num centro tonal e modulação” em Harmonia 3; e “acordes diminutos, a forma do blues, escalas menor harmônica e menor melódica, acordes dominantes, escalas dos acordes (jônica, dórica, frígia, lídia, mixolídia, eólia e lócria), princípios da harmonia modal” em Harmonia 4.

A partir das ementas, da diversidade dos objetivos e da divisão do conteúdo em quatro disciplinas distintas, conforme ilustrado no Quadro 1, fica clara a intenção de contemplar conteúdos vinculados à harmonia de forma ampla durante a formação dos/as alunos/as. No entanto, como se pode observar, o conteúdo é predominantemente abordado e desenvolvido tendo como alicerce o embasamento teórico elaborado para a música importada da Europa na época da colonização. Essa constatação vai ao encontro das proposições de Queiróz (2017b), ao afirmar que nos cursos superiores de música no Brasil, quando há a presença de outras músicas, sua abordagem se dá com base nos “parâmetros estéticos e culturais” da música erudita europeia, desconsiderando conhecimentos e particularidades próprias da música popular.

Quadro 1 - Ementas das disciplinas Harmonia 1, 2, 3 e 4

Harmonia 1	
Ementa	Objetivos
Estudo dos conceitos e procedimentos harmônicos característicos da música popular (harmonia funcional). Prática de escrita harmônica	Entender e aplicar os princípios básicos da Harmonia, na elaboração, análise e modificação de textos musicais, dentro da linguagem utilizada na música popular; Identificar intervalos e escalas (maiores e menores); Identificar e construir acordes (tríades, tríades com 6ª e 7ª, e tétrades com 4ª suspensa); Identificar as cifras dos acordes mencionados no item anterior, e vice-versa, a partir de um acorde, definir a cifra correspondente; Identificar as características do diatonicismo; Identificar acordes de função tônica e não tônica, de subdominante e dominante; Escrever modificações numa progressão harmônica; Caracterizar os casos de ritmo harmônico; Identificar as modificações em uma progressão em casos de movimentos da fundamental; Construir trechos com movimentos da fundamental; Identificar as relações entre a melodia e a harmonia correspondente; Identificar e construir Acordes não-diatônicos; Identificar as relações no acorde da dominante; Definir, identificar e construir acordes de dominantes secundárias e estendidas; Definir, identificar e construir acordes de II-7 relacionados com as dominantes secundárias; Elaborar análise de uma progressão, considerando os conteúdos da presente disciplina.
Harmonia 2	
Ementa	Objetivos

Estudo dos conceitos e procedimentos harmônicos característicos da música popular (harmonia funcional). Prática de escrita harmônica.	Entender e aplicar os princípios básicos da Harmonia, na elaboração, análise e modificação de textos musicais, dentro da linguagem utilizada na música popular; Identificar e construir progressões padrão; Identificar e construir progressões padrão com utilização de acordes diminutos; Construir as escalas modais, a partir de uma maior principal, e identificar as características melódicas de seus graus; Construir as escalas dos acordes de dominantes secundárias; Construir as escalas dos acordes de dominantes estendidas; Identificar, a partir da construção das escalas dos itens 5.3, 5.4 e 5.5, as tensões melódicas dos acordes de 4 sons; Estabelecer o surgimento da tonalidade menor a partir da maior; Identificar e utilizar os casos de intercâmbio (ou empréstimo) modal; Identificar, construir e utilizar acordes de função subdominante menor; Identificar e construir modificações em uma melodia, e utilizar antecipação harmônica; Definir, identificar e utilizar tensões em melodias (análise melódica); Definir, identificar e utilizar notas de chegada; Definir, identificar e construir acordes de dominante alterada; Construir escalas alteradas; Identificar, construir e utilizar acordes de dominante substituta secundária; Identificar tons relativos e tons paralelos.
Harmonia 3	
Ementa	Objetivos
Estudo dos conceitos e procedimentos harmônicos característicos da música popular (harmonia funcional). Prática de escrita harmônica.	Entender e aplicar os princípios básicos da Harmonia, na elaboração, análise e modificação de textos musicais, dentro da linguagem utilizada na música popular; Identificar a distribuição dos sons de uma tétrade no teclado (uso da mão esquerda e direita); Identificar os procedimentos utilizados para condução de vozes; Identificar os procedimentos utilizados para condução de vozes em casos de acordes invertidos; Identificar e utilizar acordes de dominante substituta e dominantes substitutas secundárias; Identificar as categorias harmônicas num centro tonal; Identificar, construir e utilizar o acorde de função especial #IV-7(b5); Identificar e utilizar os tipos de Modulação (diretas, por acorde Pivot e de transição).
Harmonia 4	
Ementa	Objetivos
Estudo dos conceitos e procedimentos harmônicos característicos da música popular (harmonia funcional). Prática de escrita harmônica.	Entender e aplicar os princípios básicos da Harmonia, na elaboração, análise e modificação de textos musicais, dentro da linguagem utilizada na música popular; Identificar, construir e utilizar acordes diminutos (ascendente, descendente, auxiliar, escala do acorde, atuação como substitutos); Identificar, analisar e utilizar a forma do “Blues” (melodia e harmonia); Identificar, construir e utilizar acordes formados sobre as escalas menor harmônica e menor melódica; Definir, identificar e utilizar os clichês cromáticos; Definir, identificar e utilizar os acordes dominantes de Função Especial; Construir e utilizar as escalas dos acordes (jônica, dórica, frígia, lídia, mixolídia, eólia, lócria, escalas de intercâmbio modal, melódica menor, de acordes diminutos, de acordes da dominante, de Blues). - Princípios da Harmonia Modal (modos, notas características, transposição modal, mudança de modo, modulação modal, composição modal intercâmbio modal, ostinato).

Fonte: PPC do Curso

Por conseguinte, chama-nos a atenção a disciplina intitulada História da Música Ocidental (HMO). Ora, apesar do título, sabemos que este componente curricular não trata, de fato, das músicas do Ocidente, mas apenas de uma parte da música europeia, compreendendo um longo percurso que vai do período medieval ao século XX. A produção musical de outras regiões como a América Latina e a América Central, por exemplo, apesar de estarem situadas geograficamente no Ocidente, raramente foram contempladas no referido componente curricular. Vale lembrar ainda

que esta não é uma problemática apenas do Curso aqui abordado, mas sim das licenciaturas em música do país, de modo geral.

Ressaltamos, no entanto, que o problema não está na presença da música dita ocidental na sala de aula, mas no fato do componente, por si só, segregar uma grandiosa parte da música produzida no Ocidente. Nesse sentido, ao eleger este conteúdo como benemérito para os currículos e para as salas de aulas, nega-se os saberes e produções musicais de outras partes do globo. Assim, a ausência de disciplinas que visem abordar práticas e produções musicais de outras regiões resultam em uma lacuna na formação do/a professor/a de música e do músico em geral. Lacuna essa que parece maior quando se defende uma formação pautada na diversidade, na pluralidade de ideias, e no desenvolvimento do pensamento crítico dos/das egressos/as, os/as quais, deve-se ressaltar, serão professores/as continuadores/as da transmissão destes saberes.

Quadro 2 - Ementa da disciplina História da Música Ocidental

História Da Música Ocidental	
Ementa	Objetivos
Panorama da música ocidental destacando os vários períodos, movimentos, escolas, compositores e obras que caracterizaram a estética musical ao longo da história.	Distinguir músicas de diversos períodos. Descrever os gêneros musicais característicos de cada período histórico. Enumerar compositores e obras de cada período histórico. Contextualizar a produção musical no fluxo dos acontecimentos e da sociedade em que foi produzida.

Fonte: PPC do Curso

Quanto a disciplina História da Música Popular Brasileira (HMPB), nota-se que suas ementas são um tanto vagas ou indefinidas. Em relação à carga horária, ela se mostra bem contemplada, uma vez que optou-se por dividir o componente em 3 disciplinas, devido a amplitude do conteúdo almejado, quais sejam: História da Música Popular Brasileira 1, 2 e 3. No entanto, apesar de sua amplitude, o componente parece pouco objetivo em suas propostas, especialmente por não delimitar exatamente quais conteúdos serão vistos em cada etapa. Todas as disciplinas de HMPB contemplam a mesma ementa, a qual propõe, como primeiro componente, a “abordagem analítica sobre a evolução sociocultural da música popular brasileira bem como a influência exercida pela música internacional” e, como segundo, o “estudo dos principais elementos sociais e estéticos da música brasileira, das origens ao início do século XX, abordando gêneros, estilos, artistas e movimentos ocorridos durante este período”.

Vale ressaltar que, conforme apresentado no Quadro 3, no tocante aos objetivos, as três ementas também têm exatamente a mesma proposta, isto é, “compreender os principais aspectos da música popular brasileira, contextualizando-a política e socialmente no mundo”.

O componente não sinaliza, no entanto, para uma possível imersão na música afro-brasileira ou na música indígena, entre outras categorias que são extremamente relevantes para a formação cultural do Brasil. Também não aponta para uma possível abordagem da música regional e nordestina. Portanto, parece não corresponder, de forma direta, aos anseios externados no PPC quanto às características almejadas pelo próprio Curso no qual está inserida.

Quadro 3 - Ementas das disciplinas História da Música Popular Brasileira 1, 2 e 3

História da Música Popular Brasileira 1	
Ementa	Objetivos
Abordagem analítica sobre a evolução sociocultural da música popular brasileira bem como a influência exercida pela música internacional. Estudo dos principais elementos sociais e estéticos da música brasileira, das origens ao início do século XX, abordando gêneros, estilos, artistas e movimentos ocorridos durante este período.	Compreender os principais aspectos da música popular brasileira, contextualizando-a política e socialmente no mundo.
História da Música Popular Brasileira 2	
Ementa	Objetivos
Abordagem analítica sobre a evolução sociocultural da música popular brasileira bem como a influência exercida pela música internacional. Estudo dos principais elementos sociais e estéticos da música brasileira do início do século XX até o surgimento da bossa-nova, abordando gêneros, estilos, artistas e movimentos ocorridos durante este período.	Compreender os principais aspectos da música popular brasileira, contextualizando-a política e socialmente no mundo.
História da Música Popular Brasileira 3	
Ementa	Objetivos
Abordagem analítica sobre a evolução sociocultural da música popular brasileira bem como a influência exercida pela música internacional. Estudo dos principais elementos sociais e estéticos da música brasileira do século XX até o surgimento do século XXI, com a influência da mídia na música, os estilos, artistas e movimentos ocorridos durante este período.	Compreender os principais aspectos da música popular brasileira, contextualizando-a política e socialmente no mundo.

Fonte: PPC do Curso

O componente curricular Metodologia do Ensino da Música (MEM), no que diz respeito aos conteúdos musicais e pedagógicos, também apresenta pouca clareza em suas propostas e objetivos. Evidentemente, seu conteúdo está voltado para o fazer docente, sendo considerado de suma importância para a formação e atuação do/a professor/a de música da educação básica. Mas, ao analisarmos as ementas, torna-se perceptível que as propostas e objetivos não estão voltados para uma formação com base nos saberes e particularidades da música popular brasileira, mesmo

que o Curso tenha sido instituído com esta intenção. Também, as ementas das quatro disciplinas se mostram exatamente idênticas, conforme apresentadas no Quadro 4, o que parece implicar no impedimento de uma melhor distribuição dos conteúdos.

É preciso destacar que o referido componente está contemplado de forma abrangente, totalizando um quantitativo de 149,4 horas e, por isto mesmo, dividido em quatro disciplinas, quais sejam: Metodologia do Ensino da Música 1, 2, 3 e 4. A ampla carga horária destinada ao componente é a evidência de que os/as agentes do Curso consideram de relevância significativa a vivência desse conteúdo de forma aprofundada, tanto que o/a aluno/a passará metade do período da formação, isto é, quatro semestres, vivenciando este conteúdo. No entanto, apesar de sua abrangência, talvez este seja o componente mais profundamente marcado pela colonialidade do poder/saber.

A colonialidade que historicamente tem marcado o ensino de música no Brasil pode ser observada, tanto de forma velada como de forma mais explícita, na distribuição dos conteúdos e objetivos deste componente. Como exemplo da “colonialidade oculta” no ensino de música, chamemos a atenção para o primeiro objetivo presente em todas as ementas dessa disciplina, o qual propõe “compreender a trajetória da educação musical no decorrer da história”. Vale lembrar que em relação à educação musical formal, entendemos que só é possível abordar a trajetória de um tipo de educação musical, que é aquela desenvolvida pelos europeus e instalada em nosso país desde o início da colonização. Portanto, debruçar-se em compreender o desenvolvimento desse processo de educação significa investigar a educação musical trazida pelos colonizadores, a qual continua a marcar, significativamente, a educação musical brasileira.

O segundo objetivo presente na MEM 1 também contribui para a manutenção da colonização musical, uma vez que anseia “estudar as propostas pedagógicas dos músicos da primeira metade do século XX”. Sabe-se que os músicos que se deseja estudar são, na verdade, os pedagogos da primeira metade do século XX. No entanto, a problemática principal está no fato de que, sendo a maioria deles de origem europeia, desenvolveram e sistematizaram métodos e metodologias de ensino voltados para uma outra música, em outra época, vinculada a outras realidades culturais e sociais. Algo muito parecido acontece com o segundo objetivo da MEM 2, o qual propõe “estudar as propostas pedagógicas dos músicos da segunda metade do século XX”. Nota-se, portanto, que apenas o recorte temporal da abordagem é modificado.

Já o segundo objetivo da MEM 3 propõe: “Estudar a pedagogia musical brasileira, a educação musical no Brasil, com ênfase nas Oficinas de Música”. Nota-se aqui uma mudança que aponta para outra direção, já que o foco deixa de ser os pedagogos musicais. Deve-se ressaltar, sobretudo, a intenção de situar o/a aluno/a acerca do fazer musical educacional no contexto local. Contudo, é preciso ponderar que, também neste caso, é a música de tradição europeia que embasa a abordagem das oficinas, mesmo que essa música não esteja explícita, mas apenas de forma latente. Afinal, as oficinas de música surgiram no Brasil por volta da década de 1960, já com influências de outras regiões como a Europa, Estados Unidos, Argentina etc. Conforme Fernandes (2000, p. 82), “muitos autores definem a oficina de música de formas diferentes, mas todos levam para uma mesma direção: uma proposta pedagógica vinculada à música contemporânea erudita, baseada na ação direta do aluno, [...] herdeira direta do ativismo escolanovista”.

No tocante a ementa da MEM 4, talvez, esteja aí o exemplo mais explícito da atuação da colonialidade nos espaços de formação musical, já que o segundo objetivo propõe “estudar a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e o Modelo TECLA de Keith Swanwick”. Se os outros objetivos, mesmo apresentando suas propostas sempre vinculadas à música, aos pedagogos e as metodologias europeias, conseguem ocultar mais ou menos a influência da colonização, aqui fica explícito tanto a teoria pretendida quanto o nome do autor que se deseja abordar.

Sabe-se que Swanwick é um educador musical de nacionalidade britânica e está inserido no chamado grupo de educadores musicais da segunda geração, isto é, faz parte do quadro dos pedagogos da segunda metade do século XX. Vale ressaltar, ainda, que os integrantes dos dois grupos, seja da primeira ou da segunda geração de pedagogos, são, em sua maioria absoluta, de origem europeia. As poucas exceções são de pedagogos de países como o Canadá e o Japão, não havendo, portanto, nenhum integrante do Brasil ou mesmo da América Latina.

Como podemos observar, o componente curricular Metodologia do Ensino da Música está profundamente influenciado pelo sistema colonial de educação musical. Merece destaque o fato de que metodologias, conteúdos e autores europeus estão sendo privilegiados em um espaço de formação musical, mesmo que este tenha a pretensão de formar músicos e professores/as de música com foco na música popular brasileira.

Entretanto, deve-se destacar que há também pontos de significativos avanços no referido componente. É o caso, por exemplo, do terceiro objetivo, comum nas MEM 1, MEM 2 e MEM 3, o qual visa “entender o papel do professor de educação musical, seu perfil e seus desafios”, bem

como o terceiro objetivo constante na MEM 4, o qual propõe “entender o papel do professor de educação musical, sua atuação nos ambientes formais e não formais de educação musical”. O problema maior que se apresenta nesta ementa, contudo, é o próprio processo de formação do futuro/a professor/a pautado em um sistema alheio à nossa realidade cultural, social e, porque não dizer, sonora.

Quadro 4 - Ementas das disciplinas Metodologia do Ensino da Música 1, 2, 3 e 4

Metodologia do Ensino Da Música 1	
Ementa	Objetivos
Estudo das principais linhas pedagógicas e conceitos de metodologia de ensino aplicada à música. O ensino da música e o sistema educacional: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino de música em espaços não formais. Orientação didática, teórica e prática de vivências musicais que conduzam ao como ensinar a aprender música. O estudo de projetos e programas curriculares de educação musical.	Compreender a trajetória da educação musical no decorrer da história; Estudar as propostas pedagógicas dos músicos da primeira metade do século XX; Entender o papel do professor de educação musical, seu perfil e seus desafios.
Metodologia do Ensino da Música 2	
Ementa	Objetivos
Estudo das principais linhas pedagógicas e conceitos de metodologia de ensino aplicada à música. O ensino da música e o sistema educacional: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino de música em espaços não formais. Orientação didática, teórica e prática de vivências musicais que conduzam ao como ensinar a aprender música. O estudo de projetos e programas curriculares de educação musical.	Compreender a trajetória da educação musical no decorrer da história; Estudar as propostas pedagógicas dos músicos da segunda metade do século XX; Entender o papel do professor de educação musical, seu perfil e seus desafios.
Metodologia do Ensino da Música 3	
Ementa	Objetivos
Estudo das principais linhas pedagógicas e conceitos de metodologia de ensino aplicada à música. O ensino da música e o sistema educacional: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino de música em espaços não formais. Orientação didática, teórica e prática de vivências musicais que conduzam ao como ensinar a aprender música. O estudo de projetos e programas curriculares de educação musical.	Compreender a trajetória da educação musical no decorrer da história; Estudar a pedagogia musical brasileira, a educação musical no Brasil, com ênfase nas Oficinas de Música; Entender o papel do professor de educação musical, seu perfil e seus desafios.
Metodologia do ensino da Música 4	
Ementa	Objetivos
Estudo das principais linhas pedagógicas e conceitos de metodologia de ensino aplicada à música. O ensino da música e o sistema educacional: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino de música em espaços não formais. Orientação didática, teórica e prática de vivências musicais que conduzam ao como ensinar a aprender música. O estudo de projetos e programas curriculares de educação musical.	Compreender a trajetória da educação musical no decorrer da história; Estudar a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e o Modelo TECLA de Keith Swanwick; Entender o papel do professor de educação musical, sua atuação nos ambientes formais e não formais de educação musical.

Fonte: PPC do Curso

A disciplina intitulada Prática de Conjunto também está formulada a partir de conteúdos da música erudita europeia. Isso já fica explícito na própria ementa que, sendo a mesma para as três disciplinas, propõe “refletir sobre o ensino da música de câmara, realizar suas práticas e aplicações, visando a educação básica e a escola especializada, a partir da observação e análise do espaço escolar, sua estrutura e organização”.

Ora, sabemos que o termo música de câmara faz referência à música composta para pequenos grupos de instrumentistas ou canto, formados, em sua origem, para abrilhantar momentos solenes e de lazer nos palácios e salas da realeza europeia. É, portanto, uma música destinada a pequenos espaços e, por isto mesmo, para pequenas formações, o que, conseqüentemente, é também destinada a plateias reduzidas. Além disso, é uma música eminentemente escrita, isto é, registrada em partituras.

Dado o exposto, fica explícito que a disciplina em questão, também está intimamente apoiada em conteúdos e modelos europeus de educação e práticas musicais. Não obstante, para além das ementas, os objetivos, pelo menos em parte, seguem no mesmo caminho. Isto pode ser observado em trechos como “desenvolver habilidades de performance”, ou seja, possibilitar o desenvolvimento técnico instrumental em alto nível; ou ainda quando se propõe “criar partituras musicais para grupos musicais, a partir de um *‘lead sheet’* ou redução para piano, fornecido pelos professores da disciplina”. Nesse último caso, atente-se para “partituras musicais” e “redução para piano”, características intimamente ligadas à música dita erudita europeia.

Ressalta-se que, a opção pelo piano, sobretudo, não é por acaso. Este instrumento conquistou prestígio, sobretudo no século XIX e, por muito tempo, representou “bom gosto”, refinamento estético e poder econômico para quem o possuía nas salas de visitas. Também figurou e figura até hoje nas importantes salas de concertos, palcos da música erudita europeia de todo mundo. Nesse sentido, o piano parece indispensável em muitos momentos e espaços destinados à música.

Quanto ao uso de partituras, ressalta-se que ele é enfatizado ainda em outro objetivo, que propõem “Realizar ensaios de grupo, aperfeiçoando o trabalho escrito e reparando as falhas técnicas da escritura musical”. Ressalta-se que, nesse caso, os trechos “trabalho escrito” e “escritura musical” somados à ausência de qualquer tipo de menção a práticas que não sejam guiadas por alguma partitura, isto é, realizada através da oralidade, da observação etc., parecem indicar que o ensino de música “sério” é aquele diretamente realizado pelo viés da partitura musical. Tal fato,

mais uma vez, aponta para a predileção do modelo europeu no processo de ensino e aprendizagem musical, em detrimento do estudo de práticas de conjuntos próprios da música popular, como maracatus, cocos, caboclinhos, etc., que não costumam prender-se às formas de registro escrito.

Quadro 5 - Ementas das disciplinas Prática de Conjunto 1, 2 e 3

Prática de Conjunto 1	
Ementa	Objetivos
Refletir sobre o ensino da música de câmara, realizar suas práticas e aplicações, visando a educação básica e a escola especializada, a partir da observação e análise do espaço escolar, sua estrutura e organização.	Desenvolver habilidades de performance, escritura musical e arregimentação, visando a capacidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas e de execução em grupo, a partir da simulação de situações comuns na vida profissional, como preparar apresentações musicais, com quaisquer formações instrumentais e vocais, e adaptar obras musicais para estas formações. Os grupos formados farão uma apresentação de encerramento do semestre letivo com obras trabalhadas em classe. Criar partituras musicais para grupos musicais, a partir de um “<i>lead sheet</i>” ou redução para piano, fornecido pelos professores da disciplina. Esta partitura será concebida por um dos integrantes do grupo, preferencialmente o mais experiente, auxiliado pelo restante dos integrantes e orientado tecnicamente pelos professores. Partituras prontas para grupos específicos poderão provocar releituras de obras já publicadas. Arregimentar o grupo instrumental/vocal escolhido pelo professor, integrando seus componentes e discutindo a tarefa a ser preparada. Realizar ensaios de grupo, aperfeiçoando o trabalho escrito e reparando as falhas técnicas da escritura musical.
Prática de Conjunto 2	
Ementa	Objetivos
Refletir sobre o ensino da música de câmara, realizar suas práticas e aplicações, visando a educação básica e a escola especializada, a partir da observação e análise do espaço escolar, sua estrutura e organização.	Desenvolver habilidades de performance, escritura musical e arregimentação, visando a capacidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas e de execução em grupo, a partir da simulação de situações comuns na vida profissional, como preparar apresentações musicais, com quaisquer formações instrumentais e vocais, e adaptar obras musicais para estas formações. Os grupos formados farão uma apresentação de encerramento do semestre letivo com obras trabalhadas em classe. Criar partituras musicais para grupos musicais, a partir de um “<i>lead sheet</i>” ou redução para piano, fornecido pelos professores da disciplina. Esta partitura será concebida por um dos integrantes do grupo, preferencialmente o mais experiente, auxiliado pelo restante dos integrantes e orientado tecnicamente pelos professores. Partituras prontas para grupos específicos poderão provocar releituras de obras já publicadas. Arregimentar o grupo instrumental/vocal escolhido pelo professor, integrando seus componentes e discutindo a tarefa a ser preparada. Realizar ensaios de grupo, aperfeiçoando o trabalho escrito e reparando as falhas técnicas da escritura musical. O professor desenvolverá atividades de maior complexidade, em comparação às executadas na Prática de Conjunto 1.
Prática de Conjunto 3	
Ementa	Objetivos

Refletir sobre o ensino da música de câmara, realizar suas práticas e aplicações, visando a educação básica e a escola especializada, a partir da observação e análise do espaço escolar, sua estrutura e organização.	Desenvolver habilidades de performance, escritura musical e arregimentação, visando a capacidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas e de execução em grupo, a partir da simulação de situações comuns na vida profissional, como preparar apresentações musicais, com quaisquer formações instrumentais e vocais, e adaptar obras musicais para estas formações. Os grupos formados farão uma apresentação de encerramento do semestre letivo com obras trabalhadas em classe. Criar partituras musicais para grupos musicais, a partir de um “<i>lead sheet</i>” ou redução para piano, fornecido pelos professores da disciplina. Esta partitura será concebida por um dos integrantes do grupo, preferencialmente o mais experiente, auxiliado pelo restante dos integrantes e orientado tecnicamente pelos professores. Partituras prontas para grupos específicos poderão provocar releituras de obras já publicadas Arregimentar o grupo instrumental/vocal escolhido pelo professor, integrando seus componentes e discutindo a tarefa a ser preparada. Realizar ensaios de grupo, aperfeiçoando o trabalho escrito e reparando as falhas técnicas da escritura musical. O professor desenvolverá atividades de maior complexidade, em comparação às executadas na Prática de Conjunto 2.
--	--

Fonte: PPC do Curso

A influência da música erudita europeia também está presente na ementa da disciplina intitulada Contraponto (Quadro 6). Nesse caso, merece destaque o objetivo de “entender e aplicar os princípios básicos do Contraponto do Séc. XVI (Palestrina), e comparar essa prática com a construção do *voicing (background)*, utilizado em Arranjos da Música Popular”. Vale lembrar que Palestrina, de nacionalidade italiana, foi um compositor marcado, sobretudo, pela vasta produção voltada à música sacra coral do seu tempo, incluindo missas, ofertórios, hinos etc. Surpreende, portanto, o retorno ao século XVI na busca de elementos para embasar o contraponto na música popular abordada no século XXI. Não obstante, causa estranheza a ausência de estudos específicos, desenvolvidos no contexto da música popular brasileira, com vistas ao aprimoramento técnico.

Quadro 6 - Ementa da disciplina Contraponto

Contraponto	
Ementa	Objetivos
Estudo comparativo do contraponto modal (1ª a 5ª espécie, imitação e cânon), com o <i>background</i> (ou <i>voicings</i>) da música popular.	Entender e aplicar os princípios básicos do Contraponto do Séc. XVI (Palestrina), e comparar essa prática com a construção do <i>voicing (background)</i> , utilizado em Arranjos da Música Popular.

Fonte: PPC do Curso

Por fim, destacamos as duas disciplinas de Arranjo, as quais estão formuladas com as ementas e objetivos idênticos, conforme apresentados no Quadro 7. Destaca-se que a proposta deste componente é “entender e aplicar os princípios básicos de Arranjos para música popular, na elaboração de partituras musicais em grupo de até 4 vozes ou para utilização isolada de

instrumentos harmônicos”. Nota-se, portanto, a preocupação com os arranjos próprios da música popular. Contudo, chama atenção também o trecho “para utilização isolada de instrumentos harmônicos”. A predileção demonstrada por instrumentos dessa categoria vai, mais uma vez, ao encontro das afirmações de Jourdain (1998) e Griffiths (2011), os quais sinalizam que, na música ocidental, o ritmo foi sempre um elemento secundário em relação à harmonia.

Quadro 7 - Ementas das disciplinas Arranjo 1 e 2

Arranjo 1	
Ementa	Objetivos
Técnicas de escrita musical para formações instrumentais e vocais diversas. Prática de arranjo em música popular.	Entender e aplicar os princípios básicos de Arranjos para música popular, na elaboração de partituras musicais em grupo de até 4 vozes ou para utilização isolada de instrumentos harmônicos.
Arranjo 2	
Ementa	Objetivos
Técnicas de escrita musical para formações instrumentais e vocais diversas. Prática de arranjo em música popular.	Entender e aplicar os princípios básicos de Arranjos para música popular, na elaboração de partituras musicais em grupo de até 4 vozes ou para utilização isolada de instrumentos harmônicos.

Fonte: PPC do Curso

Após a análise das ementas das disciplinas, percebe-se, portanto, uma quantidade significativa de elementos desenvolvidos para a abordagem da música dita erudita europeia presente nos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. Esse cenário representa a força que a colonialidade ainda exerce sobre os currículos dos cursos de formação em música, especialmente por se tratar de um curso que, desde a sua gênese, ao buscar enfatizar a música popular brasileira, dando visibilidade, inclusive, à música de tradição oral, teve a pretensão de não repetir os modelos de formação musical de nível superior existentes no Brasil.

No entanto, é importante ressaltar que o problema maior não está na presença dos conteúdos constantes nas referidas ementas. Entendemos que eles são importantes e que o/a professor/a de música deve adquirir conhecimentos acerca deles. Contudo, no momento em que eles são enfatizados em detrimento das peculiaridades próprias da música popular brasileira, deixa-se de fora todo um universo sonoro produzido em âmbito nacional e local, o que, conseqüentemente, poderá formar musicistas e professores/as de música alheios/as a uma quantidade significativa de práticas musicais do nosso próprio país.

Considerando a inviabilidade de incluir todo o conhecimento de uma área do saber em um único currículo, entendemos que se faz necessária a classificação de saberes e conteúdos de acordo com o nível de relevância para cada situação. Portanto, o que chama a atenção no caso em questão é que, mesmo a música popular brasileira sendo almejada como prioridade, percebe-se uma quantidade expressiva de elementos de outra música como parte da estrutura curricular e como conhecimento a ser abordado no processo de ensino-aprendizagem musical. Essa realidade revela, dessa maneira, o quão difícil é a efetivação de uma virada decolonial no campo do saber, livre das amarras e imposições simbólicas enraizadas no Brasil desde o início da colonização.

5 A FORMAÇÃO RÍTMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM

Observamos, na análise do capítulo anterior, que não há nenhuma disciplina exclusivamente voltada à formação rítmica presente na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. Isso não significa, entretanto, que conteúdos rítmicos não sejam estudados durante a formação dos/as discentes. Os alunos/as que fazem a habilitação em Bateria e Percussão dedicam-se, especialmente, à compreensão, leitura e execução dos aspectos rítmicos da música. Além disso, os/as alunos/as que optam por estudar Bateria e Percussão como formação complementar cursam duas disciplinas cujo foco, para além do domínio de um instrumento percussivo, também é o ritmo. Por fim, é preciso esclarecer que a análise minuciosa da estrutura curricular, aponta para a existência de, pelo menos, duas disciplinas destinadas a todos/as os/as alunos/as que contemplam, de algum modo, conteúdos vinculados ao ensino do ritmo.

Esse tópico, portanto, será dedicado a analisar justamente essas disciplinas, sejam aquelas exclusivamente voltadas aos discentes que optarem por cursar as disciplinas de Bateria e Percussão, sejam aquelas oferecidas a todos/as os/as alunos/as indistintamente. O objetivo dessas análises é, a priori, compreender que concepções de ritmo e que elementos rítmicos estão previstos dentro das ementas dos referidos componentes curriculares. Mas, sobretudo, diagnosticar em que medida as escolhas curriculares reafirmam ou superam a predominância do modelo europeu de educação musical na formação acadêmica.

É preciso esclarecer, desde já, que, no tocante ao ritmo, a colonialidade do poder/saber se apresenta de diversas maneiras, mesmo que de modo subjacente. Ela está presente, sobretudo, quando se apresenta aos discentes unicamente conteúdos rítmicos de fazeres musicais convencionais, sem um contraponto com outras formas de se fazer e pensar a rítmica musical. Pode-se citar, como exemplo, o estudo, de forma exclusiva, de estrutura de compassos organizados em tempos fortes e fracos, bem como a própria prática do ritmo pautada somente através de fórmulas de compassos, sejam elas simples ou compostas, sob as quais está escrita a maioria absoluta das partituras utilizadas no dia a dia. Outra forma hegemônica de pensar o ritmo é defini-lo tendo como base somente a teoria musical produzida para a música erudita europeia, que aborda esse componente musical a partir de uma perspectiva divisiva, na qual os valores das notas musicais são sempre equivalentes, correspondendo ao dobro ou à metade do valor de outra figura; bem como

sob uma concepção horizontal e raramente sob uma concepção vertical ou circular. Merece também destaque a imposição sumária e exaustiva do estudo com o metrônomo como único modo para se adquirir consciência rítmica, prática que desconsidera a possibilidade de apreensão do ritmo como algo orgânico, que pode ser desenvolvido a partir de um sentido holístico, intrinsecamente ligado à própria vida e aos afazeres diários, entre outras possibilidades diversas.

Por fim, vale esclarecer que a formação rítmica não é encarada aqui como um fim em si mesmo, mas como elemento necessário ao ensino e a aprendizagem da música popular brasileira. Por essa razão, o último tópico desse capítulo foi destinado a dar voz à comunidade discente, mediante a exposição de declarações obtidas durante a realização de entrevistas. No que concerne à utilização desse instrumento de pesquisa, vale esclarecer que, nosso intuito não foi apenas anotar o grau de satisfação do/as alunos/as sobre a formação rítmica recebida. Muito mais do que isso, procuramos captar a opinião dos/as entrevistados/as sobre questões mais amplas, que estão correlacionadas ao estudo do ritmo, como os saberes e as práticas que envolvem a formação em música popular, bem como a importância da presença da música afro-brasileira na estrutura curricular do Curso analisado.

5.1 Da formação rítmica na estrutura curricular

Ao realizarmos uma análise minuciosa em parte das ementas das disciplinas disponíveis no PPC do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, observamos que as noções referentes ao elemento musical ritmo eram contempladas dentro das disciplinas de Percepção Musical (PM). Posteriormente, levantamos também que, ainda que de modo indireto, esses conteúdos poderiam ser contemplados na disciplina Ritmos Pernambucanos. Afinal, as idiossincrasias rítmicas próprias da música popular brasileira de tradição oral manifestam-se, sobremaneira, em gêneros como maracatus, caboclinhos, cocos etc. Dado que essas disciplinas devem ser cursadas por todos/as os/as alunos/as, pode-se dizer que elas são as responsáveis pela formação rítmica geral oferecida pelo Curso. Por essa razão, esses foram os componentes curriculares escolhidos para serem abordados nesse tópico.

O conteúdo do componente curricular Percepção Musical está distribuído em seis disciplinas, denominadas de Percepção Musical 1, Percepção Musical 2, e assim sucessivamente, as quais são ofertados do primeiro ao sexto período. Deve-se ressaltar, portanto que, se consideradas em seu conjunto, essas disciplinas compõem a maior carga horária dentre os

conteúdos específicos de música, ficando à frente, inclusive da carga horária das disciplinas com foco no instrumento de habilitação, que são obrigatórias durante os oito semestres de duração do Curso³⁵.

No que concerne aos conteúdos e objetivos, assim como os demais componentes analisados no capítulo anterior, a Percepção Musical apresenta uma quantidade significativa de elementos vinculada à música erudita europeia. Aliás, os elementos que se fazem intrínsecos à compreensão de aspectos musicais próprios ao estudo da música erudita europeia aparecem em todas as ementas do componente Percepção Musical. Em PM 1, por exemplo, destaca-se “leitura das notas; leitura à primeira vista; ditado melódico e ditado rítmico; desenvolver exercícios de precisão rítmica”. Em PM 2 podemos citar “o estudo do som a partir de suas qualidades fundamentais, altura, intensidade, duração e timbre; compreender a funcionalidade do solfejo, da leitura das notas, da leitura à primeira vista, do estudo do ritmo, do ditado melódico e do ditado rítmico; exercícios de precisão rítmica; desenvolver a leitura à primeira vista”. Em PM 3 “discriminar intervalos melódicos e harmônicos simples; escrever trechos melódicos em graus conjuntos e com saltos diatônicos nas tríades principais e secundárias a partir de um ditado; desenvolver a leitura musical nas claves de sol, fá e dó...”. Em PM 4 podemos destacar “graus conjuntos e com saltos diatônicos e cromáticos a partir de um ditado; leitura musical nas claves de sol, fá e dó”. Em PM 5 destacamos os objetivos “discriminar auditivamente tríades e tétrades em várias texturas e posições; escrever trechos musicais diatônicos a duas vozes a partir de um ditado” e, por fim, em PM 6, “discriminar auditivamente tríades e tétrades em várias texturas e posições; escrever trechos musicais diatônicos e cromáticos a duas ou mais vozes a partir de um ditado”.

É significativa também a presença do piano como instrumento de referência para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica. Tal fato, aponta, mais uma vez, para a ocorrência daquilo que Pereira (2015) identificou como predominância de um *habitus* conservatorial nos processos de captação e identificação dos fenômenos intrínsecos ao fazer musical. Trabalhar o desenvolvimento do ouvido tendo o piano como única referência de altura e de timbre musicais coloca em evidência, mais uma vez, o valor simbólico que determinados elementos exercem sobre a formação em música.

³⁵ Isto ocorre porque as disciplinas Percepção Musical 1, 2, 3 e 4 possuem carga horária dobrada, isto é, 80 horas. Apenas as disciplinas Percepção Musical 5 e 6 têm a carga horária de 40 horas.

Quadro 8 - Ementas das disciplinas Percepção Musical 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Percepção Musical 1	
Ementa	Objetivos
Treinamento auditivo para músicos com prática progressiva e gradual, por ordem de dificuldade, de codificação e decodificação de eventos musicais rítmicos, melódicos e harmônicos. O treinamento é efetuado a partir de conceitos, análise, exercícios e ditados.	Aprimorar e intensificar a percepção de estruturas musicais. Conhecer melhor o universo da Percepção Musical através da reflexão dos recursos técnicos e idiomáticos; Vivenciar a consciência postural na prática da Percepção Musical; Estudar de forma coerente e objetiva o som e suas qualidades fundamentais, altura, intensidade, duração e timbre; Compreender a funcionalidade do solfejo, da leitura das notas, da leitura à primeira vista, do estudo do ritmo, do ditado melódico e do ditado rítmico, através de uma prática consciente e criativa; Desenvolver a coordenação motora através de exercícios de precisão rítmica; Desenvolver uma consciência voltada para o trabalho da respiração, através de uma prática direcionada para o estudo da Percepção Musical; Desenvolver a leitura à primeira vista através de uma prática consciente; Desenvolver repertório condizente com o material estudado.
Percepção Musical 2	
Ementa	Objetivos
Treinamento auditivo para músicos com prática progressiva e gradual, por ordem de dificuldade, de codificação e decodificação de eventos musicais rítmicos, melódicos e harmônicos. O treinamento é efetuado a partir de conceitos, análise, exercícios e ditados.	Conhecer melhor o universo da Percepção Musical através da reflexão dos recursos técnicos e idiomáticos; Vivenciar a consciência postural na prática da Percepção Musical; Estudar de forma coerente e objetiva o som e suas qualidades fundamentais, altura, intensidade, duração e timbre. Compreender a funcionalidade do solfejo, da leitura das notas, da leitura à primeira vista, do estudo do ritmo, do ditado melódico e do ditado rítmico, através de uma prática consciente e criativa; Desenvolver a coordenação motora através de exercícios de precisão rítmica; Desenvolver uma consciência voltada para o trabalho da respiração, através de uma prática direcionada para o estudo da Percepção Musical; Desenvolver a leitura à primeira vista através de uma prática consciente; Desenvolver repertório condizente com o material estudado.
Percepção Musical 3	
Ementa	Objetivos
Treinamento auditivo e de solfejo para músicos com prática progressiva e gradual, por ordem de dificuldade, de codificação e decodificação de eventos musicais rítmicos e melódicos. O treinamento é efetuado a partir de conceitos, análise, leituras musicais, exercícios e ditados.	Discriminar intervalos melódicos e harmônicos simples. Escrever trechos melódicos em graus conjuntos e com saltos diatônicos nas tríades principais e secundárias a partir de um ditado. Desenvolver a leitura musical nas claves de sol, fá e dó, iniciada em Percepção Musical 1 e 2, com acréscimo de dificuldade rítmica e melódica. Desenvolver a independência melódica.
Percepção Musical 4	
Ementa	Objetivos

Treinamento auditivo e de solfejo para músicos com prática progressiva e gradual, por ordem de dificuldade, de codificação e decodificação de eventos musicais rítmicos e melódicos. O treinamento é efetuado a partir de conceitos, análise, leituras musicais, exercícios e ditados.	Discriminar intervalos melódicos e harmônicos, incluindo os intervalos compostos. Escrever trechos melódicos em graus conjuntos e com saltos diatônicos e cromáticos a partir de um ditado. Desenvolver a leitura musical nas claves de sol, fá e dó, continuando o trabalho realizado em Percepção Musical 3, com acréscimo de dificuldade rítmica e melódica. Reconhecer estruturas modais em melodias a partir de um ditado.
Percepção Musical 5	
Ementa	Objetivos
Treinamento auditivo e de solfejo para músicos com prática progressiva e gradual, por ordem de dificuldade, de codificação e decodificação de eventos musicais melódicos e harmônicos. O treinamento é efetuado a partir de conceitos, análise, leituras musicais, exercícios e ditados.	Discriminar auditivamente tríades e tétrades em várias texturas e posições. Escrever trechos musicais diatônicos a duas vozes a partir de um ditado. Desenvolver a leitura musical a partir do repertório da música popular brasileira. Reconhecer estruturas de acordes em músicas populares.
Percepção Musical 6	
Ementa	Objetivos
Treinamento auditivo e de solfejo para músicos com prática progressiva e gradual, por ordem de dificuldade, de codificação e decodificação de eventos musicais melódicos e harmônicos. O treinamento é efetuado a partir de conceitos, análise, leituras musicais, exercícios e ditados.	Discriminar auditivamente tríades e tétrades em várias texturas e posições. Escrever trechos musicais diatônicos e cromáticos a duas ou mais vozes a partir de um ditado. Desenvolver a leitura musical a partir do repertório da música popular brasileira. Reconhecer estruturas de acordes em músicas populares.

Fonte: PPC do Curso

As marcas da colonialidade do saber se fazem também evidentes quando enfocamos a organização e a distribuição dos conteúdos ao longo dos períodos em que o componente Percepção Musical é ofertado. Quando comparamos as ementas do quadro 8, torna-se notável a ocorrência de uma hierarquização dos saberes que inferioriza os elementos rítmicos. Atentemos para o fato de que a menção ao ritmo ou termos relacionados a ele aparece apenas até a ementa da disciplina PM 4. Já a palavra harmonia ou termos e conteúdos correlacionados a ela, ao contrário, parecem ficar mais em evidência à medida em que a palavra ritmo deixa de ser mencionada.

Essa organização dos conteúdos corrobora com as afirmações de Jourdain (1998) e Griffiths (2011) sobre o modo como o ritmo foi concebido como um elemento de sustentação, ao longo da história da música ocidental, pelo menos até o final do século XIX. Conforme os dois

pesquisadores, durante séculos, os compositores tiveram maior predileção pelo elemento harmonia, a qual foi bem mais explorada nas composições do que o elemento ritmo.

Essa concepção de ritmo como elemento de apoio ou de suporte do fazer musical permanece, portanto, na distribuição dos conteúdos ao longo das disciplinas destinadas ao domínio da percepção musical. Ao priorizar o estudo do ritmo musical na fase mais inicial do componente, ratifica-se a hierarquização dos elementos musicais, construída ao longo do tempo. Ainda que não tenha ocorrido de forma intencional, o modo como os conteúdos foram organizados indicia a concepção de que a percepção rítmica, considerada mais simples, deve ser assimilada logo no início do processo de formação para que, posteriormente, os/as discentes possam dedicar-se com mais afinco aos elementos harmônicos, considerados de mais difícil domínio.

No entanto, essa compreensão do ritmo como elemento secundário da música torna-se questionável diante de fenômenos como polirritmias, *time-lines*, padrões cíclicos, cruzamentos rítmicos, entre outras peculiaridades intrínsecas ao ritmo e ao fazer musical. Pelo contrário, esses e outros fenômenos rítmicos, muitas vezes, se tornam a “linha de frente” da prática musical de diversos grupos e localidades, com destaque para a música afro-brasileira, como procuramos apontar no capítulo 2 desse trabalho.

Chama a atenção, portanto, que polirritmias, *time-lines*, padrões cíclicos, modulações métricas etc., não sejam fenômenos estudados dentro do componente Percepção Musical como o são tríades, tétrades e trechos musicais diatônicos e cromáticos, entre outros, escritos a duas ou mais vozes. Afinal, a não abordagem de elementos rítmicos mais complexos como os mencionados, com a mesma ou maior atenção que é destinada à harmonia, pode implicar em uma lacuna na formação dos/as alunos/as egressos/as, considerando-se que o Curso tem um perfil centrado na música popular. Além disso, parece basilar que, para um/a agente multiplicador/a, quer dizer, um/uma professor/a de música, bem como para um músico atuante no cenário da música brasileira, torna-se fundamental não apenas conhecer os elementos relacionados à harmonia, mas, também (re)conhecer as peculiaridades rítmicas dessa vertente musical.

É compreensível que vários fatores possam contribuir para dificultar a entrada de alguns elementos rítmicos nas estruturas curriculares e ementas de disciplinas dos cursos em música no Brasil. Fenômenos rítmicos como os supracitados não são tão facilmente encontrados em materiais bibliográficos, por estarem, aparentemente, mais presentes na música de tradição oral. Não obstante, muito da teoria e das formas de registros produzidas pela teoria musical europeia

mostram-se insuficientes para o estudo desses fenômenos musicais, fator que também pode dificultar sua entrada nos espaços acadêmicos.

Entretanto, é importante ressaltar que, se considerarmos a bibliografia existente em língua estrangeira sobre a música de tradição oral, percebemos que essa produção não é tão tímida assim. Embora grande parte dessa produção possa tratar da chamada música popular de outras regiões, ela poderia ser relevante para refletirmos acerca da nossa produção musical, uma vez que fenômenos similares podem ocorrer aqui. No entanto, podemos encontrar dificuldades para nos aproximarmos desse conteúdo dado o entrave da própria língua. Considerando esse cenário, portanto, o problema deixa de ser menos a quantidade das publicações e mais a limitação do domínio de outro idioma.

Evidentemente, entendemos que uma bibliografia vasta por si só não resolveria essa lacuna, embora ela seja de extrema relevância. Por certo, mais importante que a presença da produção escrita, é a presença sonora da música brasileira, com suas características e suas singularidades, que contribui para uma educação musical mais plural e mais enriquecedora, no sentido do músico, do/a estudante e dos/as professores/as de música alargarem seus conhecimentos acerca da própria cultura e da produção musical do país. A escuta atenta dos gêneros musicais brasileiros, com vistas à compreensão de suas estruturas sonoras, suas técnicas de execução e seus modos de produção, certamente pode suscitar reflexões em prol do desenvolvimento de novas metodologias e práticas educacionais.

É mister ressaltar que a abordagem do ritmo se dá mais ou menos com base nas próprias músicas que circulam nos espaços acadêmicos. Nesse sentido, se determinadas músicas ficam de fora dos espaços de formação, as particularidades de sua rítmica, de seus modos de produção e circulação, dentre outros aspectos, também ficarão. Isto pode explicar, portanto, o porquê de outras abordagens rítmicas não serem acessadas pelos/as discentes ao longo da formação.

É justamente por essa razão que entendemos que a incorporação da disciplina Música Pernambucana no quadro de disciplinas obrigatórias do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim constitui um avanço em relação ao ensino musical hegemônico. Apesar de não lidar com questões puramente rítmicas, a disciplina oferece possibilidades de ascensão nesse caminho, uma vez que permite a aproximação com práticas musicais características do estado de Pernambuco. Esse fato, inclusive, atende, em parte, aos anseios externados no PPC do Curso, o qual pretende um diálogo com a música de tradição oral presente na região onde o Curso se situa.

Quadro 9 - Ementa da disciplina Música Pernambucana

Música Pernambucana	
Ementa	Objetivos
Exposição e discussão da música pernambucana, popular e erudita, sua tradição oral e escrita, gêneros e personalidades, sua relação estética e sociocultural.	Conhecer a música pernambucana, nas suas diversas manifestações, vivenciando os principais gêneros e personalidades na música popular e erudita, além dos componentes estéticos e suas relações com o contexto cultural e social do estado.

Fonte: PPC do Curso

É claro que a música produzida no estado não se resume apenas à música dita de tradição oral, uma vez que podemos falar, entre outras, da música armorial e da música erudita, sendo que esta última, inclusive, está contemplada na ementa da disciplina Música Pernambucana. No entanto, uma parte significativa da música de Pernambuco pode ser representada pelos maracatus, pelos frevos, pelos caboclinhos, pelos forrós, pelas cirandas e pelos cocos, entre outras manifestações que acontecem embasadas, em grande parte, na oralidade. A partir da abordagem dessas práticas, portanto, abre-se todo um leque de oportunidades para a aproximação de estruturas e organizações rítmicas que podem depender de abordagens específicas, uma vez que nem sempre são explicadas satisfatoriamente pela teoria musical convencional.

Vale ressaltar que alguns gêneros musicais pernambucanos podem apresentar uma organização temporal outra, requerendo outras abordagens teóricas. Esses gêneros podem, também, apresentar inflexões nos aspectos relacionados às alturas que, para o ouvido treinado no sistema da música erudita europeia, soam como “desafinações”. Podemos citar, como exemplo de práticas musicais com essas características, a entoação das loas dos maracatus, os aboios, inspirados na lida com o gado e a música feita com os pífanos, os quais têm forte presença no agreste e em outras regiões do estado de Pernambuco e do Brasil.

É compreensível que vários fatores podem contribuir para dificultar a garantia de um espaço para esse tipo de música na estrutura curricular, todavia, merece atenção, mais uma vez, a baixa produção bibliográfica, sobretudo, aquela desenvolvida com um viés pedagógico. Este problema foi relatado por dois dos nossos interlocutores/as. O primeiro deles aponta a falta de materiais para trabalhar a música popular brasileira como um dos problemas que impedem uma maior inserção da música regional na academia:

Umas das questões também que o professor reclama é de que não existe muitos... muita coisa escrita sobre esse sistema [a música regional].[...] Mas eles [os professores] estão tentando melhorar a formação do Curso, valorizando estes

aspectos, o que eu acho assim esplêndido. Até pelo local da cidade, a escola fica aqui no Nordeste, a cidade tem muitos músicos, né? (entrevista realizada em 22/07/2020, via Google Meet).

Outro entrevistado, quando indagado sobre como percebe a disponibilidade ou insuficiência do material didático (bibliografias, partituras, livros etc.) para trabalhar com a música pernambucana e a música popular brasileira, deu o seguinte depoimento:

Em relação a essa sistematização de material didático, ainda estamos muito longe do ideal. O que me ajuda bastante, nesse contexto, são os trabalhos de pesquisas acadêmicas, como artigos, dissertações e teses. Temos, ainda, alguns livros já escritos sobre alguns ritmos pernambucanos, como os Batuques books do Climério [de Oliveira] sobre frevo, forró, maracatu. Algumas biografias de compositores como Clóvis Pereira, Ademir Araújo, Getúlio Cavalcante, entre outros, mas relacionada à prática temos uma lacuna maior (entrevista realizada em 23/07/2019, via Google Meet).

Percebe-se, portanto, que, embora a academia, de maneira geral, ainda restrinja o espaço destinado ao estudo da música popular, a própria academia pode ser um dos instrumentos utilizados para uma virada decolonial. Na fala de nosso informante, registra-se que pesquisas surgidas, especialmente no âmbito da pós-graduação, estão sendo posteriormente utilizadas como fonte de informação para se tratar da música popular nas salas de aula. Ainda assim, o nosso entrevistado apontou para a existência de uma lacuna a ser preenchida. Quando indagado sobre se essa lacuna dizia respeito a repertórios ou à prática pedagógica mesmo, o entrevistado acrescentou:

Sim, nesse contexto da prática pedagógica. Infelizmente, a sistematização desses materiais ainda é muito pouca, acredito ser umas das maiores lacunas da música popular no Brasil, o incentivo a essas publicações (entrevista realizada em 23/07/2019 via Google Meet).

A partir desses dados, pode-se deduzir que, ao menos em parte, a produção bibliográfica elaborada dentro da academia tem possibilitado discussões teóricas e gerais sobre as músicas populares, sobretudo, aquelas de tradição oral. Mas, ainda faltam materiais que sistematizem as peculiaridades sonoras (de timbre, de alturas, rítmicas e harmônicas) e as formas de execução próprias desses gêneros musicais, a fim de que eles sejam trabalhados de forma prática na sala de aula.

Diante do exposto, torna-se notório que ainda há uma série de barreiras que dificultam uma formação musical plural, incluindo o campo da rítmica. A falta de métodos e metodologias de

ensino pode ser apontada como uma das mais significativas. Todavia, a principal barreira que dificulta a presença de saberes musicais diversos nas academias parece ser a força do poder simbólico que a música trazida pelos colonizadores europeus ainda exerce sobre os espaços educacionais. A própria falta de metodologia ora mencionada nada mais é do que um dos resultados desse poder simbólico. O mesmo pode ser dito em relação à predominância de determinados instrumentos considerados clássicos e da ausência de outros considerados de menos prestígio.

A inserção da obra musical de determinados compositores em detrimentos de outros, a preferência por certos instrumentos musicais, a obrigatoriedade de bibliografias, métodos e metodologias de ensino específicas, entre outros aspectos, são o reflexo da atuação da colonialidade. Grosso modo, são modelos prontos que, muitas vezes, adquirimos sem se quer fazermos questionamentos quanto à sua pertinência e eficiência para a educação musical.

5.2 Da formação rítmica oferecida aos percussionistas

Ao olharmos para os documentos que regem a organização do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, podemos identificar, ainda que de forma relativamente tímida, alguns avanços ou possibilidades de expansão no que tange à abordagem do ritmo. Isso pode ser percebido tanto em componentes curriculares obrigatórios para os/as alunos/as que cursam a habilitação em Bateria e Percussão, quanto em disciplinas ditas optativas, que são aquelas ofertadas de forma eletiva, ou seja, que não têm a exigência de serem ofertadas, regularmente, como as disciplinas obrigatórias.

Se consideradas em seu conjunto, as disciplinas de Bateria e Percussão Popular³⁶ são o componente curricular obrigatório que maior atenção destina aos estudos rítmicos. Ofertada no decorrer dos oito períodos do Curso, exclusivamente àqueles/as alunos/as aprovados/as em processo seletivo para fazer a graduação em música com habilitação nesses instrumentos, o componente curricular Bateria e Percussão Popular totaliza 320 horas.

Contudo, entendemos que um maior aprofundamento acerca do elemento ritmo não se dá simplesmente pela aproximação com a bateria e a percussão. Mais importante do que o contato assíduo com instrumentos percussivos, são as escolhas dos conteúdos abordados na sala de aula que possibilitam um maior aprofundamento nesses estudos. Por essa razão, os conteúdos

³⁶ O nome do componente Bateria e Percussão Popular decorre do fato de que os alunos que optam pela habilitação em Bateria não vivenciam apenas conteúdos relacionados a esse instrumento no decorrer do Curso, pois participam também de discussões e práticas voltadas a instrumentos de percussão diversos.

contemplados nos documentos que regem a organização e a oferta das oito disciplinas de Bateria e Percussão Popular são o foco de nossas análises.

A análise das ementas das disciplinas de Bateria e Percussão Popular, dispostas no PPC do Curso, não logrou grandes resultados nesse sentido, uma vez que a descrição dos assuntos contemplados é realizada de maneira abrangente, sem maiores especificações ou detalhamentos. Essa generalização dos conteúdos torna-se ainda mais evidente quando se percebe que as ementas de 1 a 4 se repetem e se diferenciam das ementas de 5 a 8 apenas porque essas últimas acrescentam o adjetivo “avançados” para qualificar uma mudança de nível no domínio dos recursos técnicos dos instrumentos bateria e percussão popular.

Quadro 10 - Ementas das disciplinas Bateria e Percussão Popular 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8

Bateria e Percussão Popular – 1 a 4	
Ementa	Objetivos
Estudos para desenvolvimento e nivelamento técnico, aplicados à bateria e a percussão popular, bem como estudos de gêneros, estilos e repertórios da música popular.	Oportunizar ao aluno o domínio dos recursos técnicos dos instrumentos bateria e percussão popular, bem como familiarizá-lo com repertórios da música popular, com ênfase em gêneros musicais brasileiros.
Bateria e Percussão Popular – 5 a 8	
Ementa	Objetivos
Estudos para desenvolvimento e nivelamento técnico, aplicados à bateria e a percussão popular, bem como estudos de gêneros, estilos e repertórios da música popular.	Oportunizar ao aluno o domínio dos recursos técnicos avançados dos instrumentos bateria e percussão popular, bem como familiarizá-lo com repertórios da música popular, com ênfase em gêneros musicais brasileiros.

Fonte: PPC do Curso

Dada a falta de especificações das ementas, recorreremos a análise dos Planos de Ensino do componente curricular Bateria e Percussão Popular. Esse documento é bastante minucioso em relação aos conteúdos programáticos abordados durante os oito períodos do Curso. Assim, seu estudo foi fundamental para a observação da formação rítmica oferecida aos discentes que optam pela habilitação em Bateria e Percussão.

Já em uma primeira observação dos referidos Planos de Ensino, nota-se que parte significativa do conteúdo das disciplinas de Bateria e Percussão tem como foco o domínio de habilidades relacionadas à técnica instrumental. Exemplo disso é o estudo de conteúdos como rudimentos, *grips*, tipos de toques, independência dos membros inferiores/superiores e técnica de pedais etc. Parte desses conteúdos são estudados a partir de métodos e bibliografias norte-

americanas, tais como *Stick Control*, de George Lawrence Stone, *The rhythm bible*, de Dan Fox, *Advanced Techniques for the modern drummer: coordinating independence as applied to jazz bebop*, de Jim Chapin, e *Contemporary Brush Techniques*, de Louie Bellson, Henry Bellson e Dave Black. Isso é compreensível pelo fato de que, tendo a bateria surgido e se desenvolvido nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do Século XX, uma parte considerável dos materiais desenvolvidos para estudar as técnicas desse instrumento procede desse país. Ressalva-se também que a utilização desses métodos estrangeiros não se torna problemática, uma vez que há também diversos materiais de estudos focados na rítmica brasileira, a exemplo de *Acentos rítmicos brasileiros*, de Cássio Cunha, *Batuque é um Privilégio*, de Oscar Bolão, *A bateria musical*, de Pascoal Meirelles e *Ritmos do Brasil para bateria*, de Realcino Lima (Nenê).

As bibliografias de autores brasileiros são destinadas especialmente a abordagem de ritmos musicais populares, os quais estão bem representados em todos os períodos do Curso. Destaca-se, por exemplo, o estudo das modalidades de forró nordestinos, de maracatus e cirandas, a estruturação rítmica do frevo, a estruturação rítmica do maracatu e o estudo do gênero e subgêneros do samba e do frevo. Deve-se enfatizar que as formações voltadas para as práticas desses gêneros, por vezes, se configuram como verdadeiras orquestras percussivas, onde cada instrumento possui características particulares no tocante ao aspecto rítmico. Assim, seu estudo certamente expande as noções de ritmo para além daquelas fornecidas pelos manuais e métodos musicais europeus e norte-americanos.

Não obstante, os planos de ensino voltados para a habilitação em Bateria e Percussão Popular contemplam também elementos do campo rítmico muito mais gerais, isto é, que não se restringem somente ao domínio das técnicas instrumentais e aos estudos de gêneros musicais brasileiros. Este é o caso, por exemplo, de fenômenos como ritmo aditivo, modulação métrica, polirritmias diversas, compassos alternados, estruturação rítmica dos rítmicos afro-latinos, entre outros. Todos são fenômenos que apontam tanto para a ampliação das concepções sobre o elemento ritmo quanto para a diversidade e a complexidade de suas formas de manifestação em contextos musicais diversos.

Quadro 11 - Planos de Ensino da disciplina Bateria e Percussão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 1)

A. A Clínica Instrumental:

- a. Postura, relaxamento, posição das mãos;
- b. Estudo e análise da sonoridade, produção e emissão do som;
- c. Treinamento auditivo;
- d. Introdução ao estudo da Polirritmia.

B. A Técnica de Execução:

- a. Grips;
- b. Rudimentos;

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão;
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão:
 - modalidades de cocos.

D. A História da bateria:

- a. Origem e desenvolvimento da bateria.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 2)**A. A Clínica Instrumental:**

- a. Estudo e análise da sonoridade; produção e emissão do som;
- b. Independência dos membros inferiores/superiores;
- c. Análise da polirritmia aplicada à bateria.

B. A Técnica de Execução:

- a. Estudo dos Rudimentos: rufos (5, 6, 9 notas), paradiddles simples e duplo, flams, drags;
- b. Tipos de toques;

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão;
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão:
 - modalidades de cocos e de forró nordestinos.

D. A História da bateria:

- a. Origem e desenvolvimento da bateria.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 3)

A. A Clínica Instrumental:

- a. Ritmo aditivo;
- b. Modulação métrica;
- c. Independência dos membros inferiores/superiores;
- d. Análise da polirritmia aplicada à bateria.

B. A Técnica de Execução:

- a. Estudo dos Rudimentos: rufos (5, 6, 9,10 notas);
- b. Paradiddles simples e duplo, flams, drags - envolvendo acentos e/ou deslocamentos;
- c. Tipos de toques.

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão;
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão:
 - levadas de shuffle, de swing jazz;
 - modalidades de forró nordestinos, de maracatus e cirandas.

D. A História da bateria:

- a. Origem e desenvolvimento da bateria.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 4)**A. A Clínica Instrumental:**

- a. Ritmo aditivo;
- b. Modulação métrica;
- c. Independência dos membros inferiores/superiores;
- d. Análise e aplicabilidades dos tipos de grips (toques) à bateria e a percussão.

B. A Técnica de Execução:

- a. Estudo dos Rudimentos: rufos (5, 6, 7, 8, 9,10 notas);
- b. Paradiddles simples, duplo e triplo, flams, drags - envolvendo acentos e/ou deslocamentos;

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão;
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão:
 - levadas de shuffle, de jazz;
 - modalidades de forró nordestinos, de maracatús e de frevos.

D. A História da bateria:

- a. Origem e desenvolvimento da bateria.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 5)

A. A Clínica Instrumental:

- a. Ritmo aditivo;
- b. Modulação métrica;
- c. Compassos alternados (simples e compostos);
- d. Estruturação rítmica do frevo;
- e. Estruturação rítmica do shuffle;
- f. Independência rítmica:
 - utilização do chimbal com o pé no jazz e no shuffle.

B. A Técnica de Execução:

- a. Estudo dos Rudimentos: rufos (5, 6, 7, 8, 9, 10 notas);
- b. Paradiddles simples, duplo e triplo;
- c. Appoggiaturas: flams, drags (envolvendo acentos e/ou deslocamentos), tripla, quádrupla;
- d. Tipos de toques:
 - Utilização do upstroke e downstroke em ritmos variados.

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão (solo, duos ou trios);
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão;
 - levadas de shuffle, de jazz (fast, slow, ballads);
 - gêneros e subgêneros do frevo.

D. A História da bateria/percussão:

- a. Origem e desenvolvimento da bateria e seus contextos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 6)

A Clínica Instrumental:

- a. Ritmo aditivo;
- b. Modulação métrica;
- c. Frases lineares;
- d. Compassos alternados (simples e compostos);
- e. Estruturação rítmica do samba.

B. A Técnica de Execução:

- a. Estudo dos Rudimentos: rufos (5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 notas);
- b. Paradiddles simples, duplo e triplo;
- c. Appoggiaturas: flams, drags (envolvendo acentos e/ou deslocamentos), tripla, quadrupla;
- d. Tipos de toques:
 - Utilização do upstroke e downstroke em ritmos variados.

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão (solo, duos ou trios);
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão:
 - levadas de swing jazz (fast, slow, ballads), de shuffle;
 - utilização de playbacks na prática instrumental percussiva;
 - gêneros e subgêneros do samba.

D. A História da bateria/percussão:

- a. Origem e desenvolvimento da bateria e seus contextos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 7)**A. A Clínica Instrumental:**

- a. Ritmo aditivo;
- b. Estruturação rítmica dos ritmos afro-latinos;
- c. Ritmos cruzados.

B. A Técnica de Execução:

- a. Estudo dos Rudimentos: rufos (5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 notas);
- b. Paradiddles simples, duplo e triplo;
- c. Appoggiaturas: flams, drags (envolvendo acentos e/ou deslocamentos), tripla, quadrupla;
- d. Tipos de toques:
 - Utilização do up e do downstroke, do full e do tap em ritmos latinos.
- e. Estudos dos membros inferiores – técnica de pedais:
 - Swevel;
 - Pivô;
 - Heel up e Heel down.

C. A Interpretação Musical:

- a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão (solo, duos ou trios);
- b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão;

Levadas de ritmos latinos (son, montuno, boleros, tango, chacarera, salsa, cumbia, cha-cha-chá, mambo, rumba, reggaeton).
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (BATERIA E PERCUSSÃO POPULAR 8)
A. <u>A Clínica Instrumental:</u> a. Vivência de ritmo aditivo, compassos alternados, modulação métrica e polirritmia; b. Utilização da vassourinha em ritmos diversos estudados ao longo do curso; c. Tipos de toques: o seu emprego e as múltiplas sonoridades decorrentes desses; d. Improvisação: conceitos, possibilidades e exercícios práticos. B. <u>A Técnica de Execução:</u> a. Revisão e estudos dos - Rudimentos: rufos (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 notas); - Paradiddles simples, duplo e triplo; - Appoggiaturas: flams, drags (envolvendo acentos e/ou deslocamentos), tripla, quadrupla; - Técnica de vassourinhas; - Membros superiores/inferiores – independência/técnica de pedais (chimbal/bumbo). C. <u>A Interpretação Musical:</u> a. Estudos e peças (composições) específicas para caixa-clara, bateria e/ou percussão (solo, duos ou trios); b. Estudos de ritmos, e do repertório, da música popular para bateria e percussão; - Utilização de playbacks na prática instrumental percussiva.

Quanto às disciplinas do componente curricular Instrumento Complementar – Bateria e Percussão Popular (IC-BPP) 1 e 2, não foi possível termos acesso aos seus respectivos Planos de Ensino, fato que inviabilizou uma análise mais aprofundada sobre os conteúdos contemplados. Por outro lado, deve-se ressaltar que as ementas desse componente curricular são bastante semelhantes às ementas de Bateria e Percussão Popular. Desse modo, pode-se inferir que há certa similaridade entre a formação rítmica oferecida aos discentes que cursam as disciplinas de Bateria e Percussão Popular e a formação rítmica oferecida aos alunos/as que cursam as disciplinas de Instrumento Complementar – Bateria e Percussão Popular. Entretanto, ressalva-se que a carga horária desse último componente curricular é reduzida para apenas 80 horas, dado que sua oferta restringe-se a dois semestres letivos.

A análise das bibliografias dispostas nas ementas das duas disciplinas de Instrumento Complementar – Bateria e Percussão Popular sugere, inclusive, que há uma valorização ainda maior da diversidade rítmica brasileira nesse componente curricular do que aquela já evidenciada nas ementas das oito disciplinas de Bateria e Percussão Popular. A primeira contempla os já mencionados métodos norte-americanos, focados no desenvolvimento técnico do instrumento, e

também as referências brasileiras voltados ao estudo dos ritmos populares, dispostos na ementa da segunda. Mas na ementa de IC-BPP há também novidades, como *Brazilian percussion*, de Gilson de Assis, *Pandeiro brasileiro*, de Luiz Roberto Sampaio, *Zabumba Moderno*, de Éder O. Rocha, *Batuque Book: Maracatu Baque Virado e Baque Solto* e *Caboclinho Batuque Book*, ambos de Climério de Oliveira Santos e Tarcísio Soares Resende. A análise desses materiais revela, por um lado, certa incoerência pelo fato de que o componente com carga horária maior contempla uma bibliografia menos vasta. Mas, por outro lado, ressalta, mais uma vez, a preocupação em abranger diferentes matrizes e matizes da rítmica brasileira.

Quadro 12 - Ementas da disciplina Instrumento Complementar Bateria e Percussão 1 e 2

Instrumento Complementar – Bateria e Percussão Popular 1 e 2	
Ementa	Objetivos
Estudos para desenvolvimento e nivelamento técnicos aplicados à bateria e percussão popular, bem como estudos de gêneros, estilos e repertórios voltados para a música popular.	Oportunizar ao aluno os princípios básicos da execução da bateria e de instrumentos de percussão

Fonte: PPC do Curso

A abordagem de fenômenos rítmicos diversos, incluindo aqueles próprios das práticas musicais brasileiras é, certamente, um avanço significativo em relação aos modelos hegemônicos de educação musical. Em contraposição à concepção de um ritmo divisivo, linear e estruturado em compassos musicais, apresenta-se aos discentes fenômenos rítmicos aditivos, cíclicos, com peculiaridades que nem sempre se ajustam às formas de registro, representação e execução moldados para a música erudita europeia. No confronto entre a concepção de ritmo da música erudita europeia e a concepção de ritmo proveniente da música popular e de tradição oral, quem ganha é a diversidade. A música pode ser apresentada aos discentes como elemento artístico cujas formas de manifestação e características encontram-se intrinsecamente vinculadas a outras práticas socioculturais.

Infelizmente, esses componentes curriculares mencionados nesse tópico são direcionados apenas a uma pequena parcela da comunidade discente. Cabe então aqui enfatizar que, tal como ocorre, com certa frequência, no senso comum musical, no Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim ainda parece predominar a visão de que a assimilação de fenômenos e estruturas rítmicas diversificadas é “coisa de percussionistas e/ou bateristas”.

Nota-se, portanto, que a organização curricular do Curso avança em certos aspectos, mas em outros, repete o modelo de formação musical das outras Licenciaturas. Por um lado, é notável o espaço dado a conteúdos que expandem a concepção de ritmo proveniente da música erudita europeia. Por outro, esses conteúdos são ofertados a um grupo restrito de alunos.

Mais uma vez, cabe retomar aqui as reflexões do capítulo anterior sobre a organização curricular como um campo de disputa. Na eleição entre conteúdos que se consideram mais ou menos importantes, observa-se que o estudo de estruturas rítmicas diversas foi considerado pertinente apenas aos discentes que tocam instrumentos percussivos. Já para os/as discentes que tocam instrumentos harmônicos e melódicos, considerou-se que seria suficiente a noção de ritmo como elemento de suporte do fazer musical.

Ao olharmos, uma vez mais, para a Matriz Curricular e para o Gráfico 2, que aponta a porcentagem da carga horária das disciplinas específicas de música (disponíveis respectivamente nas páginas 91 e 95), notamos que todos/as os/as alunos/as, independente do instrumento de habilitação escolhido, têm de cursar, obrigatoriamente, quatro disciplinas voltadas exclusivamente para o estudo da harmonia.³⁷ O ritmo, entretanto, é ofertado de modo generalizado apenas como um dos conteúdos do componente curricular Percepção. Logo, somente os alunos/as de bateria e percussão conseguem ter acesso a conteúdos que alargam a noção de ritmo para além daquela advinda da música erudita europeia.

Essa dissimetria entre o tempo de aprendizagem destinado ao ritmo e o tempo de aprendizagem destinado à harmonia reflete, portanto, o valor simbólico atribuído a determinados conteúdos e práticas musicais. Alguns conteúdos ficam relegados ao segundo plano, enquanto outros são considerados indispensáveis à formação profissional e pedagógica ou, conforme Pereira (2015, p. 109), se configuram “como conhecimento oficial e como capital legitimado em disputa [...], determinando o sistema de cotação do que conta como conhecimento musical valorizado”.

Há que se fazer aqui a ressalva de que, ao longo dos dez anos de existência do Curso, foi ofertada, uma única vez, como componente optativo, a disciplina intitulada Estudos Rítmicos Avançados que, como o próprio título sugere, visou abordar o estudo do ritmo de forma aprofundada. Esse último componente curricular, como veremos adiante, na perspectiva de um dos nossos entrevistados, foi relevante para suprir a lacuna evidenciada na formação rítmica dos alunos.

³⁷ Exceto o/a aluno/a com habilitação em canto, que cursa apenas três cadeiras de Harmonia, conforme pontuado anteriormente. A disciplina Harmonia 4, excepcionalmente para a habilitação em canto, é substituída pela disciplina Fisiologia da Voz.

Entretanto, como esse componente curricular não se encontra registrado nem mesmo na lista de disciplinas optativas e sua ocorrência se deu de forma esporádica, não foi possível fazer uma análise dos conteúdos ministrados.

A oferta de uma disciplina voltada exclusivamente aos estudos rítmicos em carácter optativo, é outro indício do quão arraigada está a colonialidade do saber na educação musical. No que concerne ao Curso ora analisado, é importante chamar a atenção para o fato de que a disciplina Estudos Rítmicos Avançados *pode* ser ofertada, a depender da disponibilidade e até mesmo da vontade pessoal dos/as professores/as, enquanto que o componente Harmonia *deve* ser ofertado, pois ele faz parte das disciplinas obrigatórias do Curso.

Vale ressaltar que a ação de classificar os conteúdos que podem ou não ser inseridos em um currículo depende, antes de tudo, do valor cultural atribuído a ele enquanto conhecimento válido. Dessa forma, podemos chegar ao seguinte entendimento: quando um conteúdo fica de fora do currículo é porque supõe-se que não é importante o suficiente para ser aprendido; quando incluído na condição de optativo, sua importância é considerada mediana, pois julga-se que, se não for ofertado, não há prejuízo significativo para os alunos/as; já os conteúdos classificados como obrigatórios são julgados como imprescindíveis, isto é, sem eles os alunos/as não teriam uma formação eficiente. Este é, portanto, o caso da disciplina Harmonia que, representando um “valor cultural elevado”, enquanto elemento musical, precisa ter um espaço garantido e “inquestionável” na estrutura curricular. Entendemos, entretanto, que precisamos questionar a organização das estruturas curriculares a fim de desnaturalizar a presença ou ausência de certos conteúdos.

Considerando que diversas práticas musicais do país são marcadas, principalmente, pela forte organização rítmica, como é o caso das escolas de samba, dos maracatus pernambucanos, dos grupos de afoxés, para citarmos apenas alguns, parece pertinente indagar porque a compreensão dessas estruturas musicais fica restrita apenas a alguns/algumas alunos/as. No caso do Curso de Licenciatura de Belo Jardim, o próprio perfil de formação proposto suscita o seguinte questionamento: Como formar músicos e professores/as de música popular brasileira sem dar a devida atenção à diversidade rítmica do país?

5.3 Da formação rítmica na perspectiva dos discentes

Se, ao consultar os documentos que regem o Curso, como o PPC e as ementas das disciplinas, entre outros, entendemos qual modelo de formação se deseja contemplar, ao ouvirmos

os/as alunos/as e ex-alunos/as formados/as na instituição, temos a oportunidade de melhor compreender como os conteúdos curriculares estão sendo refletidos no processo formativo.

Conforme já informado no capítulo 3, a fim de dar voz a comunidade discente da licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, optamos por ouvir 2 alunos/as que estão em períodos diversos do curso, e 1 que já concluiu a formação. Faz-se necessário ressaltar também que, dos/as 3 discentes com quem conversamos, dois já atuam profissionalmente, desenvolvendo trabalhos no campo da música, fator que, muito provavelmente, interfere no modo como vislumbram e se posicionam em relação aos temas abordados na entrevista. Entretanto, a fim de manter o sigilo quanto às identidades dos/as entrevistados/as, optamos por identificá-los/las apenas como discente A, discente B e discente C, e não fornecer dados individuais acerca do nível de formação ou envolvimento profissional de cada um.

A princípio foram elaboradas cinco questões para a conversação, as quais não abordaram exclusivamente questões relativas ao ensino-aprendizagem do ritmo. Entendemos que a formação rítmica está atrelada a outros fatores e fenômenos musicais e socioculturais. Por essa razão, nossas indagações contemplaram também temas como o lugar da música popular na academia e o espaço da música afro-brasileira no currículo, entre outros. Vale ressaltar que, no decorrer de algumas indagações, surgiram outros questionamentos. Esse fator foi bastante positivo, pois além de possibilitar uma ampliação nos assuntos elencados inicialmente, deixou a conversa com os/as entrevistados/as mais dinâmica.

Nossa primeira pergunta visou investigar a posição dos/as discentes em relação aos saberes, as práticas e o próprio espaço destinado à música popular na academia. Por essa razão, logo após uma conversa inicial, na qual foram realizados agradecimentos e esclarecimentos acerca dos objetivos e questões técnicas e éticas da entrevista, realizamos a seguinte pergunta: “*O que você consideraria fundamental em um curso de formação de professores com foco na música popular brasileira?*”. Note-se que esta é uma questão com grau elevado de abertura, porque visou captar, sem interferências, a opinião particular de cada discente sobre um modelo ideal de licenciatura em música. Exatamente por tratar-se de uma pergunta mais aberta, cada discente explicitou pontos de vista bastante distintos entre si. A resposta do discente A, por exemplo, foi direcionada mais diretamente para o modo como o corpo docente deve abordar a música popular na sala de aula, bem como tangenciou questões concernentes aos conteúdos e à organização do currículo do curso:

Antes de tudo, conhecer muito a questão da própria música popular, é... saber também que quando se trata do professor, o professor também ele é um acadêmico, é um cientista, querendo ou não ele é. Então saber sistematizar essa coisa do trazer... do popular para a academia e *ensinar a cultura popular do mesmo jeito que ensina a música europeia, com a mesma importância*. Dominar ao menos o básico, a questão da linguagem, dos gêneros musicais que temos na música popular. Se é que existe este termo [música popular]. Eu não acredito muito bem nessa divisão de erudito e popular porque eu acho esse termo “erudito” muito preconceituoso com as demais culturas. Então, eu prefiro dizer música brasileira, música alemã, música americana e não essa divisão, o erudito, como se a música europeia estivesse acima de tudo, e música popular como um negócio mal feito qualquer, o povo sem conhecimento, sem nada. Não, ali são culturas diferentes, eu acredito nisso. É... *conhecer muito a questão também de percepção, a percepção rítmica do mesmo jeito que você estuda a harmonia, estuda a percepção melódica, estuda com a mesma ênfase a [percepção] rítmica a melódica e a harmônica. Não sobrepor é... por exemplo, estuda a harmonia uma carga horária semestral de sessenta horas, enquanto que a percepção rítmica tá misturada com a... no bolo, com a percepção melódica e harmônica ali, como se o ritmo fosse só um elemento qualquer a mais, assim, não [sendo] necessário você entender de ritmo*. Eu acredito que também é necessário o conhecimento da história da música popular brasileira. Enfim... (entrevista realizada em 13/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Percebe-se que, para o discente A, o ensino da música popular deve começar pelo domínio do corpo docente em relação às particularidades dessa vertente musical e o modo como esses conhecimentos são abordados na sala de aula. Ele entende que cabe aos professores/as conhecer “ao menos o básico, a questão da linguagem, dos gêneros musicais que temos na música popular”, bem como julga que não deve haver uma hierarquização de saberes no campo musical. A defesa desse ponto de vista o leva a questionar a própria nomenclatura e oposição entre erudito e popular que, em sua concepção, tende a inferiorizar a música denominada de popular.

No campo do currículo, nota-se que o discente aponta, ainda que de forma breve, a presença da história da música popular brasileira. Mas, em se tratando de conteúdos contemplados, o que se destaca na fala do entrevistado é a crítica em relação ao modo de organização e à carga horária destinada ao aprendizado dos diferentes elementos musicais. O discente defende que em um curso de música popular deve haver um equilíbrio entre a carga horária destinada ao estudo da percepção harmônica e a carga horária destinada à percepção rítmica, sem haja prejuízo para uma dessas partes. É preciso esclarecer que tal comentário pode ter se sobressaído na fala do discente devido ao fato de termos esclarecido, durante o processo de contato para realização da entrevista, que o foco de nossa pesquisa era a formação rítmica proporcionada aos discentes do curso em questão. Ainda assim, entendemos que essa informação prévia em relação ao foco do nosso interesse não

invalida a crítica do discente em relação ao fato de que há, na carga horária do curso, uma ênfase na percepção harmônica em detrimento da percepção melódica e da percepção rítmica.

Em contraposição ao discente A, o discente B mostra-se satisfeito em relação às abordagens das estruturas musicais presentes no curso de licenciatura em música do IFPE - *Campus Belo Jardim*. Por outro lado, o discente A sente falta de um espaço maior destinado à própria música popular na carga horária do curso, ao mesmo tempo em que defende que os estudos técnicos musicais sejam abordados a partir desse repertório:

Eu acredito assim que a gente vê muitas questões técnicas, que são ensinadas nas disciplinas do Curso. É... mas eu acho que o que poderia contribuir ainda mais seriam repertórios, né? De música popular. No sentido da abordagem do ensino da música popular. É... recentemente eu vi uma palestra com Ermelinda Paz, onde ela fala sobre as quinhentas canções brasileiras. Então, ela pega as canções, é... canções infantis do folclore, né? e traz todo esse conteúdo, né? De melodia, de ritmo, das características mesmo da música popular. Eu acho que o que poderia ser feito, além das questões técnicas de ensino de estruturação musical, [...] é... trazer mesmo assim as canções populares, e existem trabalhos “prá” isso, e um deles é o da Ermelinda. *Eu acho que o diferencial seria o repertório mesmo de canções populares, porque nessas canções estariam todas as estruturas da música popular [...]. Ter a música de tradição oral é muito importante. Músicas do repertório é... é porque eu não gosto de usar a palavra folclórica, é mais músicas de tradições populares, por exemplo, cirandas, cocos, capoeira, entende?* Então músicas não tão ligadas a um produto artístico, mas que sejam de uma tradição, né? Popular, de uma manifestação popular. E o trabalho que Ermelinda Paz fez foi justamente juntar a música desse nicho, né? De... de manifestação popular (entrevista realizada em 15/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Destaca-se no discurso do discente B uma insatisfação em relação ao fato da música popular ser abordada a partir da ótica da música erudita. Em sua concepção, aquilo que ele denomina de questões técnicas poderia ser trabalhado a partir do repertório nacional, “porque nessas canções estariam todas as estruturas da música popular”. Além disso, defende que seja dado mais espaço para músicas de tradição oral, como “cirandas, cocos e capoeiras”. Nesse contexto, nota-se também uma insatisfação com a nomenclatura corriqueiramente utilizada para se referir a essa vertente da música popular, pois considera que o termo folclórico não seria adequado para classificar o repertório proveniente de tradições populares.

Por fim, o discente C destaca-se que o fundamental em um curso de música popular é que o docente possa apropriar-se de uma boa didática, a fim de que, futuramente, torne-se um professor capaz de ministrar adequadamente os conteúdos a seus alunos:

O que eu consideraria fundamental é a questão de você trabalhar mais a didática, de como você vai transmitir aquele conhecimento. Aqui no curso, né? eu via muita coisa legal, de alguns professores explicando a questão da didática, de como se transmitir o conteúdo, mas de outros professores não... não achava tão interessante a forma didática dele explicar até o conteúdo musical, entendesse? Mas eu acharia isso, como se transmitir é... o conteúdo de forma didática mais “prá” que o aluno tenha uma maior compreensão do que se “tá” explicando ali (entrevista realizada em 21/07/2020, via Google Meet).

Ressalta-se que a resposta do discente C lançou luz sobre um elemento inesperado. Durante a elaboração das questões não tínhamos atentado para a questão da didática em si, tendo em vista que o foco da nossa pesquisa estava mais voltado para o (não) lugar que o ritmo ocupa tanto na estrutura curricular quanto nas práticas educacionais do Curso. No entanto, a resposta do discente C não deixa de ser relevante, uma vez que aponta para o fato de que não basta questionarmos o espaço de determinado conteúdo em um ambiente de formação. É preciso também questionar a forma de transmissão, isto é, a habilidade que o professor dispõe para o ato de ensinar e aprender. Mesmo entendendo que um aprofundamento no aspecto da didática fugiria aos propósitos deste trabalho, percebemos que este seria um espaço aberto para outra investigação, com outros propósitos e objetivos, embora intimamente ligados ao objetivo aqui almejado.

No confronto entre as diversas respostas dadas pelos discentes a uma mesma pergunta, nota-se a complexidade inerente à organização de um curso superior na área de licenciatura. Elementos diversos foram apontados pelos discentes como fundamentais a um curso superior em música popular. Certamente, todos são, de fato, essenciais à preparação de um/a professor/a de música popular brasileira, dos conteúdos considerados mais importantes à organização curricular, das metodologias de ensino à formação para a docência.

Em conjunto, as respostas dos discentes à nossa primeira indagação revelam sujeitos capazes de refletir sobre as problemáticas decorrentes da inserção da música popular nos espaços acadêmicos. É notável a capacidade dos entrevistados de apontar aquilo que consideram avanços e lacunas no tipo de formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. Ressalta-se, sobretudo, uma visão crítica em relação às formas de denominação, classificação e hierarquização de saberes advindos dos modelos hegemônicos de formação. A preocupação dos discentes em evitar termos que, na concepção deles, poderiam soar como pejorativos ou inferiorizar um determinado seguimento musical, aponta para o fato de que, embora as marcas da colonialidade do saber ainda se façam presentes nos espaços de formação, também

tem sido possível questionar a visão eurocêntrica no modo de nomear, organizar, ensinar e aprender conhecimentos diversos.

Ressalta-se que a segunda questão de nossa entrevista visava justamente levantar o ponto de vista dos discente, sobre a hierarquização dos saberes nos espaços acadêmicos, especialmente, em relação aos conhecimentos culturais de matriz africana. Em síntese, lançamos aos entrevistados o seguinte questionamento: “*Considerando que o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - Campus Belo Jardim é focado na música popular, você acha que a música afro-brasileira poderia ter mais espaço na matriz curricular do curso? Justifique*”. Todos foram unânimes em defender uma maior presença desse tipo de música como conteúdo relevante para a formação do/a professor/a de música. O discente A, sobretudo, criticou a supervalorização da cultura europeia em detrimento da cultura ligada às raízes africanas na educação musical ofertada no Brasil:

Com toda certeza, sim. Porque o Brasil “tá” enraizado na questão da cultura africana. Nós não temos estudos da história da música africana, nós estudamos a música ocidental, entre aspas, que é a música europeia, né? que foi... influenciou na colonização, ou melhor, [na] invasão do Brasil, né? Mas tem também a questão da música africana, e não é dado o devido valor, a gente não tem história da música africana. *Em um curso superior da música popular brasileira, onde “tá” as raízes da música africana?* Nós não conhecemos um autor sequer “pra ter” ideia dos livros que falem sobre Moacyr Santos, nos nossos livros da biblioteca. E Moacyr Santos ele foi um cara que revolucionou muita coisa na questão rítmica, harmônica e melódica aqui no Brasil, “tá” entendendo? Não estudamos, por exemplo, as partes da música afro que Baden Powell compôs, por motivos de viés políticos e até mesmo religiosos. *A gente demoniza muito a música africana, por isso a gente não estuda. Já a música europeia, que veio da igreja de Notre Dame a gente estuda! Aí, o que é que acontece? Há uma deficiência, na qual a gente conhece muito a música europeia e um pouco da africana, e o Brasil é a junção das duas coisas, e não estudamos a música africana porque é a música do escravo, do negro que é considerado vagabundo, infelizmente! A música africana não tem espaço na academia, ainda, como deveria ter, principalmente num curso popular, de música popular, a música africana não tem... não temos nem sequer uma história da música africana, uma história básica, não temos!* (entrevista realizada em 13/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

O depoimento do discente deixa transparecer um certo estranhamento ao não encontrar a música afro-brasileira amplamente contemplada na estrutura curricular do Curso. Ele nota que a disciplina de História da Música Ocidental centra-se na história da música europeia e não há um componente curricular equivalente para se estudar a música africana e compositores importantes da música afro-brasileira. O discente percebe que há muita ênfase na música europeia e pouca

atenção destinada à música afro-brasileira. Nota-se que, na sua visão, a exclusão desses conteúdos deve-se ao preconceito e as exclusões sociais sofridos pela população negra e suas manifestações socioculturais.

Assim como o discente A, o discente B defende maior presença da música afro-brasileira no Curso apoiando-se no fato de que a música brasileira sofreu grande influência da música africana:

Sim, com toda certeza. Tendo em vista a... a grande aproximação que a gente tem dessa música [africana] com a música brasileira, né? A música popular brasileira. Devido à grande influência que a música brasileira tem dessa... desse continente, né? Sim, é. E a nossa música brasileira deve, de alguma forma, à música africana também, né? (entrevista realizada em 15/07/2020, via Google Meet).

A percepção do discente C, quanto à mesma questão, não é diferente. Ele entende, inclusive, que a música afro-brasileira é a própria música popular brasileira, amplamente difundida nas mais diversas localidades. Dessa forma, deveria ser melhor contemplada pelo Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus Belo Jardim*, fazendo jus à proposta do Curso.

Sim, claro. Num deixa de ser uma música popular brasileira. É uma música que onde você vai, “tá” rolando, véi, “tá” rolando. Assim, *no começo do meu TCC, eu pensei no tema em “ritmos de terreiros”, comecei a dar umas sacadas...* [o professor] Jandson até me deu uma boa... um bom “empurrão”, mas no decorrer do tempo eu fui estudando outras coisas e fui me despertando “prá” área do frevo. Mas... pô, *eu creio que a música afro, sim, é uma música popular brasileira que poderia “tá” sendo mais explorada lá dentro do Curso, né? tem que ter, tem que ter essa música africana, pô.* Isso vieram (sic) com os escravos já “prá” cá, né, véi? [Se] você pegar é... pegar o contexto histórico todinho, a música brasileira sempre sofreu influência africana, sim, sempre teve influências africanas (entrevista realizada em 21/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Destaca-se, nesse trecho da entrevista, o fato de o discente mencionar que chegou a pensar em produzir uma monografia sobre “ritmos de terreiro”. Acerca desse fato, deve esclarecer que o professor procurado pelo discente tinha amplo conhecimento sobre as práticas culturais de matriz africana, mas não ministrava disciplinas de música e sim disciplinas da área pedagógica, como psicologia e sociologia da educação. A aproximação do discente com um professor de outras áreas, para buscar conhecimentos próprios do campo musical, mais especificamente sobre as chamadas músicas de terreiro, evidencia a ausência de docentes aptos a discutir esses conteúdos em sala de aula e orientar alunos que desejam pesquisar sobre o assunto. Faz-se, entretanto, a ressalva de que

esse não parece ser um problema específico do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus Belo Jardim*. Por todo o país, os preconceitos e as intolerâncias, bem mencionados pelo discente A, impedem a aproximação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre práticas musicais vinculadas a religiões de matriz africana, de modo que ainda é raro encontrar, nos espaços acadêmicos, professores/as de música que tenham conhecimento amplo sobre esse assunto.

Nossa terceira questão visou justamente refletir sobre a importância do domínio de conhecimentos relacionados às matrizes culturais africanas para a formação docente. Com esse intuito, fizemos a seguinte indagação: *De que forma o conhecimento acerca da música afro-brasileira poderia contribuir para a formação do músico e do professor de música?*

O discente A, sempre mais eloquente, fez questão de elencar um conjunto significativo de contribuições da música afro-brasileira para a formação docente, iniciando pelo cumprimento da Lei 10.639/03, passando pela ampliação dos conhecimentos musicais, e indo até a quebra de preconceitos que ainda estão arraigados na cultura nacional:

Primeiro, “*taria*” *cumprindo uma Lei que diz acerca da questão da matriz... incluir a música africana na grade curricular... um cumprimento desse direito que os alunos devem ter acesso*. Segundo, você vai entender a questão rítmica, da mesma forma que você entende a questão melódica e harmônica. Como os europeus fazem com a harmonia e a melodia, os africanos fazem com a parte rítmica, e isso você vai agregar muito conhecimento na questão rítmica, “*tá*” entendendo? [...] E isso vai inovar, vai te dar um leque, mais “*pra*” questão criativa, por exemplo [...] Outra coisa: *vai fazer com que você quebre preconceitos religiosos, ideológicos e filosóficos, até. Você não vai “demonizar” a cultura africana, você vai ver a cultura africana da mesma forma que vê a europeia, com o mesmo valor*. E muitos, por exemplo, olha o bongá com “*ah, é de macumba*”, “*ah, do demônio*”, por falta de conhecimento histórico da África que faltou até mesmo na matriz curricular do ensino fundamental e ensino médio, e aí [isso] *vai interferir na música, vai criar barreiras [fazendo] com que você seja impedido de estudar o ritmo* porque a escola... a maior escola de ritmo que eu acredito é a África, e eu não vou olhar porque as coisas são de macumba? Então, você estudando ritmo, você vai ser obrigado também a compreender a cultura africana, e quando você começa a se abrir, você vai quebrar seus preconceitos e, a partir disso, vai fazer com que você enxergue o mundo de outra maneira e vai ampliando o teu leque de criatividade. Eu falo isso porque eu passei por essa experiência (entrevista realizada em 13/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Em síntese, de acordo com o ponto de vista do discente A, além de atender a legislação, que determina a obrigatoriedade do ensino de elementos da cultura afro-brasileira, o aprofundamento no estudo da música afro-brasileira contribuiria, inclusive, para a quebra de estereótipos construídos socialmente acerca da cultura africana. Estereótipos estes surgidos,

justamente, porque, durante muito tempo, esses conteúdos estiveram ausentes dos espaços educacionais e das matrizes curriculares das escolas de educação básica. Destaca-se ainda que, para o discente A, a aproximação com a música afro-brasileira traria contribuição relevante para o conhecimento musical, especialmente no tocante à parte rítmica.

Já o discente B elencou as potencialidades pedagógicas da música africana, que, no seu ponto de vista, poderiam contribuir com novos sentidos e novas práticas de educação musical:

[...] eu acho que a música africana ela traz muitaaa... muita contribuição para o entendimento da música enquanto conhecimento de vida e das relações humanas. Então, é muito importante “*prá*” um professor de música essa noção integral, essa noção holística focada na pessoa. [...], então, “*prá*” o professor, a música [africana] ela não tem essa exigência virtuosística, né? a cobrança, né? que se tem, por exemplo, no modelo conservatorial. Ele já carrega em si o modelo de ensino que é totalmente excludente, então ele “*tá*” focado no músico performer, [em] formar músicos, e a gente sabe que a música é muito mais do que isto, então, na música africana a gente encontra, facilmente, eventos musicais que “*tão*” diretamente ligados com a vida das pessoas, com a vida em comunidade, com a natureza... [com] a relação do homem com a arte. Então, enquanto professor e educador artístico, e o professor de música também é, tem essa filosofia, né? da... da compreensão do mundo que os africanos têm, se estendem “*prá*” música também. Então, eu acho de uma grande oportunidade “*prá*” qualquer pessoa que quer ser professor, principalmente de música (entrevista realizada em 15/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Podemos observar que o entrevistado pressupõe que as práticas musicais africanas possuem características agregadoras, na medida em que se relacionam com outras práticas socioculturais. Por essa razão, poderiam possibilitar uma formação integral, cujo foco estaria no desenvolvimento emocional e estético do ser humano. Interessante notar que esse modelo de educação musical, classificado como holístico pelo discente B, é contraposto ao modelo conservatorial, que se concentra no desenvolvimento de habilidades técnicas para formação de músicos profissionais.

O discente C, por sua vez, aponta para o entendimento de que a música africana requer outras percepções por parte do ouvinte. Assim, no seu entendimento, a inserção desse repertório musical no processo de formação tenderia a contribuir para ampliar as concepções sobre a teoria musical e o próprio vocabulário do futuro docente:

bem, a música africana ela tem umas nuances que se a gente for... for olhar assim “*prá*” música geral, “*num*” sei [a música] erudita, mas a música popular, em geral, tem coisas que na música africana “*num*” é um quadradinho, um, dois, três e quatro. A música ocidental, como a gente chama aqui, ela é quadradinha, ela tem

as “quinas”, e a música africana ela tem uma coisa circular, as vezes assim você... eu mesmo, escutando algumas músicas assim que tem muito ritmo africano, eu fico procurando onde é o pulso daquela música e as vezes não encontro realmente, tem que ter um olhar bem crítico, um ouvido crítico é... “prá” gente entender onde “tá”, ali, o pulso. Eu acho que é isso que é o “Q” da coisa “prá” que venha enriquecer um... um vocabulário de aula, “prá” um professor. Tem uma coisa a mais de não explicar só o 4/4 (quatro por quatro) ou o 2/4 (dois por quatro) ou o 6/8 (seis por oito), tentar explicar [para] além disso, que a música africana eu acho que tem muito disso (entrevista realizada em 21/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Destaca-se nessa fala os comentários sobre a organização temporal da música africana, a qual possui peculiaridades que a tornam distinta de outros tipos de música. Enquanto a organização da música dita erudita está pautada em fórmulas de compassos como o 4/4 (quatro por quatro) e o 6/8 (seis por oito), entre outros, dividindo as partes em tempos fortes e fracos e criando os “quadrinhos”, a música africana se organiza por uma lógica circular, exigindo do apreciador “um olhar bem crítico, um ouvido crítico” para entender onde está o pulso. Conforme o discente, são estas as características que podem contribuir para que “venha enriquecer um vocabulário de aula” de música, de forma que o/a professor/a possa alargar suas percepções sobre a música e a teoria musical.

É preciso ressaltar que nossa pergunta teve como foco a música afro-brasileira. Entretanto, em suas respostas, os discentes fizeram menções mais evidentes sobre as características da música africana. Talvez isso tenha acontecido porque, evidentemente, a música afro-brasileira contempla diversos elementos provenientes da música africana de tradição oral. Assim, é possível que os discentes estivessem buscando traçar um paralelo entre ambas. Mas é possível também que tenha havido uma possível confusão vocabular, que evidenciaria a percepção equivocada de que música africana e música afro-brasileira são a mesma coisa.

De todo modo, nota-se que todos os discentes entrevistados nutrem respeito e admiração pelas práticas musicais africanas. Mais do que isso, reconhecem, nessa tradição musical, elementos que poderiam contribuir para a formação profissional do músico e do professor de música. Assim, ainda que esses conteúdos não se apresentem de forma evidente na estrutura curricular, é possível notar que, de algum modo, são acessados e discutidos pelos alunos do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - Campus Belo Jardim. Vale lembrar que a própria ausência pode ser um fator gerador de debates e, conseqüentemente, despertar uma reflexão crítica e contribuir para práticas de educação decoloniais.

No âmbito da formação rítmica, as ausências na estrutura curricular também são, de maneira geral, percebidas por parte dos discentes. As duas últimas questões de nossa entrevista, aliás, visaram justamente levantar as observações dos discentes a esse respeito. Buscamos constatar se as disparidades na carga horária destinada ao ensino-aprendizado de diferentes elementos musicais eram tão perceptíveis para os discentes quanto o foram para nós. Assim, consideramos necessário lançar a seguinte indagação: *Você considera que o Curso de Licenciatura em Música, do IFPE - Campus Belo Jardim, dá atenção ao ritmo e a harmonia de forma equivalente, ou percebe que um destes elementos recebe mais ênfase que o outro? Em caso de disparidade, você acha que isso acarretaria em prejuízo para o aluno egresso?*

O discente A foi enfático em afirmar que a própria matriz curricular apresenta uma disparidade na atenção dispensada à harmonia e ao ritmo, corroborando, portanto, com o que temos procurado apontar até aqui:

com toda certeza, eu afirmo, com toda certeza e, posso até comprovar, de acordo com a matriz curricular do nosso curso, que *a harmonia está muito mais privilegiada do que o ritmo*. E isso vai influenciar “prá” caramba é... na questão da formação do músico, né? Porque o Curso do IF tem o quê? Tem disciplinas de arranjo, tem disciplina de contraponto, tem disciplinas de percepção, e aí você vai envolver um pouco de ritmo, um pouco de percepção melódica e harmônica, né? “Tá” misturado em uma disciplina só, em uma disciplina, e tem harmonia à parte, e *você tem quatro semestres de harmonia, quatro cadeiras de harmonia, só voltado para harmonia, quando a gente não tem cadeira de ritmo, só voltado para o ritmo*, “tá” entendendo? O que é que acontece? os egressos normalmente se formam com a tendência de serem ótimos “*harmonizadores*”, ótimos é... talvez “*melodistas*”, né? Porque a percepção do IF volta muito “prá” percepção melódica, mais “prá” percepção melódica que a rítmica, né? Aí saem ótimos melodistas, os caras que sacam muito de melodias, mas não sabem escrever nem sequer “prá” uma bateria. Um arranjador muito... por exemplo, vai sair um arranjador que escreve “prá” uma orquestra sinfônica, mas não escreve para uma bateria, porque o ritmo não foi dado valor da forma como a harmonia teve. [...] O ritmo é muito menosprezado, cara, no curso de música do IFPE! Com certeza eu falo, com base na grade curricular é menosprezado. Não temos uma cadeira de ritmo! Tá incluído na percepção melódica ali. Isso aí... uma das maiores comprovações é: se você for fazer uma pesquisa lá no IF, pergunta quem sabe escrever “prá” bateria, da forma legível e tudo, da forma como se deve escrever! Praticamente ninguém (entrevista realizada em 13/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Nota-se, portanto, que o discente A faz uma análise da estrutura curricular do Curso bastante similar àquela que realizamos no capítulo anterior. Ele nota que há quatro disciplinas voltadas para o domínio da harmonia, enquanto que não há nenhuma exclusivamente destinada à

formação rítmica. Mas ele acrescenta também informações novas, as quais não foram detectadas através das análises dos documentos. De acordo com sua percepção, a melodia, embora não tenha uma disciplina exclusiva, é bem contemplada na disciplina de percepção. O ritmo, entretanto, é, nas suas palavras, “muito menosprezado”, porque não é abordado de forma individual, nem é suficientemente visto dentro da disciplina de percepção. Como consequência, na concepção do discente, a formação rítmica oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim é deficitária. Ainda conforme o entrevistado, o aluno/a egresso/a teria dificuldades na elaboração de um arranjo musical completo, por não ter o domínio da escrita dos instrumentos percussivos. Como prova dessa possível lacuna, ele argumenta que parte considerável de seus/suas colegas não domina a escrita para o Instrumento Bateria.

O entendimento do discente B, entretanto, não corrobora com a opinião manifestada pelo discente A:

É, na minha opinião, como aluno, eu vivenciei isso de forma bem equilibrada. Assim, tive a oportunidade de, além das disciplinas é... curriculares fixas, teve as disciplinas é... experiências, né? com o professor de bateria, que ele ofereceu disciplina de Ritmos Avançados. Então, acho que com essa possibilidade é... pude ter uma experiência muito boa de base rítmica. E harmonia, é... no Curso vivenciei dois anos de harmonia, onde cada semestre era visto um conteúdo assim. Então, eu acho que “prá” um programa de curso, eu acho suficiente, satisfatório, tanto o ritmo quanto a questão harmônica (entrevista realizada em 15/07/2020, via Google Meet).

Observa-se que o discente B sente-se satisfeito com a formação rítmica e harmônica vivenciada durante o período de sua formação. Na sua opinião, ele pôde vivenciar os estudos acerca do ritmo e da harmonia de forma equivalente, especialmente graças à oferta de uma disciplina optativa, que lhe possibilitou uma boa base de rítmica. Entretanto, vale recordar que a referida disciplina, conforme mencionado no tópico anterior, foi ofertada uma única vez no curso, dado seu caráter eletivo. Tal fato explica a disparidade nas opiniões manifestadas pelo discente A e o discente B. Afinal, enquanto o primeiro não cursou, nem tinha a expectativa de cursar, uma disciplina exclusivamente destinada à formação rítmica, o segundo pôde ter essa experiência ao longo de sua formação.

Tomando como base o depoimento do discente B, seria possível supor que, no decorrer do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, a formação rítmica poderia acontecer de forma satisfatória, desde que o aluno tivesse a oportunidade de cursar a disciplina

Estudos Rítmicos Avançados. Sem dúvida, inserir, de forma permanente, esse componente na estrutura curricular seria um passo importante para garantir uma concepção mais plural sobre o ritmo, bem como para garantir um maior domínio técnico sobre esse elemento. No entanto, a disparidade entre a carga horária destinada a aprendizagem do ritmo e da harmonia ainda continuaria significativa. Isso é, harmonia ainda continuaria sendo contemplada em quatro disciplinas enquanto o ritmo ficaria com apenas uma.

Quanto ao discente C, mesmo este tendo cursado a disciplina Estudos Rítmicos Avançados, percebe-se que o seu entendimento vai ao encontro da percepção do Discente A, no que diz respeito à abordagem dos conteúdos ora discutidos:

Com certeza. Eu acho que da mesma forma que as aulas de harmonia eram tratadas como se fossem um fator bastante importante, o ritmo também é um fator bastante importante. Durante as aulas lá, às vezes a gente ia estudar o Pozzoli³⁸ e tinha alunos de melodia, de harmonia e os caras engoliam a questão [dos aspectos melódicos e/ou harmônicos] e na parte do ritmo deixavam a desejar, e muito, não era pouco não, era muito. Da mesma forma, a gente... estou falando por mim agora, eu entrei no Curso e não sabia o beabá da harmonia, eu vim aprender harmonia realmente no Curso de Licenciatura em Música, e isso foi bem gratificante “pra” mim que sou um... que era um aluno de instrumento rítmico, né? [...] mas eu creio que o ritmo também, sim, é tão importante quanto a harmonia, no curso, e a harmonia era sempre tratada como uma coisa mais prioritária do que a questão de ritmo, né? isso aí deixa o aluno é... prejudica o aluno, né? claro que prejudica. E assim, por conta dos professores não incentivar tanto a questão do ritmo, os alunos também faziam pouca questão disso, entendesse? E a parte rítmica ficava mais com a gente mesmo que era de ritmo, né? (entrevista realizada em 21/07/2020 via Google Meet, grifos nossos).

A partir do exposto, fica evidente que o aluno percebe uma disparidade no tocante aos estudos da harmonia e do ritmo. Mas defende que da mesma forma que o estudo da harmonia é importante para um baterista ou percussionista, o estudo do ritmo é imprescindível para estudantes de instrumentos melódicos e harmônicos. No entanto, o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - Campus Belo Jardim, de acordo com o discente, prioriza o aprofundamento do estudo da harmonia, em detrimento do estudo do ritmo. Como consequência, os alunos de instrumentos harmônicos e melódicos teriam dificuldade para realizar exercícios que envolvem conteúdos rítmicos, segundo o relato do entrevistado.

³⁸ O “Pozzoli” é um método desenvolvido para o ensino da leitura e do ditado rítmico e melódico, de autoria do pianista italiano Ettore Pozzoli (1873-1957). O livro é editado no Brasil, pela editora Ricordi, desde a década de 1980 e é bastante difundido nos espaços de educação musical.

Nossa última pergunta visou justamente levantar a opinião dos discentes quanto a essas possíveis deficiências decorrentes de lacunas na formação rítmica, especialmente no que tange à habilidade de escrita musical. Perguntamos aos entrevistados: *Você considera importante um músico, um compositor, ou um arranjador saber escrever para diferentes instrumentos musicais, sejam eles harmônicos, melódicos ou percussivos? Ou não seria um problema não dominar a escrita destes instrumentos de forma equivalente?*

Ratificando as declarações feitas após a pergunta anterior, o discente A respondeu:

Seria um problema não saber escrever “prá” todos os instrumentos. [...] *Do mesmo jeito que a gente se aprofunda na escrita melódica e na [escrita] harmônica, a gente também tem que se aprofundar na escrita rítmica, deixar claro “prá” o instrumentista, porque os instrumentos percussivos são instrumentos como qualquer outro. Então, eu [que] trabalho com arranjo e composição, eu escrevo [para] bateria da mesma forma que procuro escrever [para] um piano, porque isso é importante e eu quero que o baterista toque da forma que eu quero escutar, então eu vou lá escrever e não simplesmente “botar” fê na criatividade dele. [...]* Comigo não é assim, desse jeito, não concordo. “Prá” mim, o arranjador tem que procurar dominar a escrita do instrumento percussivo do mesmo jeito que domina a escrita de um piano (entrevista realizada em 13/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

Portanto, para o discente A, todo e qualquer compositor e arranjador deve desenvolver habilidades de escrita para os diversos instrumentos musicais, sejam eles melódicos, harmônicos ou percussivos. Na sua concepção, não saber escrever para algum instrumento obrigaria o/a arranjador/a a confiar na criatividade do músico, ao invés de escrever, ele/ela mesmo, aquilo que gostaria de ouvir de determinado instrumento.

O discente B, por sua vez, interpreta essa situação quase no sentido oposto:

Eu acho que uma coisa não anula a outra. Embora são coisas que... elas favorecem. Eu acho que depende muito da intenção do... desse músico ou desse arranjador. Eu acho que a capacidade criativa ela “tá” em todo lugar, independente do instrumento. E eu acredito que a escrita é algo que é... se a pessoa se dedicar, ela pode resolver isso assim em um espaço curto de tempo, sabe? [...] São questões de adaptações, né?, na verdade. Eu acho que isso não anula, não desqualifica o arranjador.

Em síntese, o discente B, embora compreenda que saber escrever para vários instrumentos favorece o arranjador, não saber escrever para um grupo deles não é motivo para desqualificar seu trabalho.

Já o discente C, mais uma vez, demonstra um pensamento mais alinhado com o discente A, pois defende que é crucial para um arranjador ou um compositor ter o domínio da escrita para os diversos instrumentos, independente da família a qual cada um pertence.

Bem, se você é um compositor ou se você arranja, no mínimo, você tem que dominar sim, todas as escritas, tanto a escrita de ritmo quanto melódica ou harmônica. Isso aí é crucial, se você é arranjador ou compositor, [...] eu acho que é crucial, sim.

Aproveitando o ensejo, perguntamos ao discente C: *Você acha que a disciplina de arranjo habilita o aluno para a escrita de todos os instrumentos, sejam eles instrumentos rítmicos, melódicos ou harmônicos? Ou você percebe alguma deficiência em relação a alguma dessas categorias?*. A resposta foi a seguinte:

Eu acho que há, sim, uma deficiência na habilidade da escrita dos instrumentos rítmicos (entrevista realizada em 21/07/2020, via Google Meet, grifos nossos).

As respostas do discente C evidenciam mais uma lacuna referente ao ritmo: a escrita musical. É compreensível que o/a aluno/a tenha mais dificuldade para grafar a escrita própria dos instrumentos rítmicos se não vivencia esse conteúdo com a mesma profundidade destinada aos conteúdos voltados para o estudo da harmonia. Mesmo havendo uma disciplina que visa habilitar os discentes para realizarem arranjos para diversas formações, ainda não se consegue equiparar a escrita dos instrumentos percussivos com os instrumentos melódicos e harmônicos. Evidentemente, não se pode considerar que a disciplina de Arranjo é a única culpada por essa lacuna. Na verdade, ela é apenas uma parte de um contexto muito maior, que tende a deixar a formação rítmica em segundo plano durante o processo de formação dos professores/as de música.

Conforme procuramos desvelar ao longo desse trabalho, a desvalorização dos estudos rítmicos nos cursos de licenciatura em música brasileiros pode ser identificada a partir de vários aspectos. Seja na carga horária ausente ou reduzida, seja na hierarquização dos saberes dentro de uma mesma disciplina, seja na eleição de uma concepção hegemônica de ritmo, e na exclusão de conteúdos que poderiam expandir essa concepção ou ainda através de seleções restritas dos tipos de práticas e de repertórios musicais que circulam nos espaços acadêmicos. No que concerne ao curso de licenciatura em música do IFPE - *Campus Belo Jardim*, observa-se que o ritmo é subalternizado em todos esses aspectos. Não há uma disciplina obrigatória específica para que se trabalhe a formação rítmica e, de acordo com as ementas da disciplina Percepção Musical, o ritmo

é enfatizado apenas nos primeiros períodos e somente a partir de uma perspectiva ocidental. Não obstante, ainda é tímida a própria presença de um repertório que contemple gêneros que poderiam contribuir para a ampliação dos estudos rítmicos, como a música afro-brasileiro, por exemplo.

Por outro lado, é inegável que os/as discentes entrevistados/as apresentam um ponto de vista bastante crítico sobre a desvalorização dos aspectos rítmicos na formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. As lacunas de determinados conteúdos e repertórios são tomadas como objeto de reflexão por parte dos discentes. Assim, torna-se notável que está em curso um processo de educação decolonial. Percebe-se que os discentes compreendem que, nas academias brasileiras, ainda há uma hierarquização de saberes que, em geral, tende a inferiorizar a música popular, apresentando a música erudita como forma de conhecimento e elemento cultural mais elevado. Como consequência, os discentes tornam-se conscientes de que a música popular tem singularidades próprias, que devem ser compreendidas e analisadas a partir de parâmetros próprios. Essa percepção, por sua vez, permite o surgimento de uma consciência julgadora, capaz de discernir desvios, lacunas e incoerências no seu próprio processo de formação. Isso deve ser considerado um avanço significativo no sentido de possibilitar a construção do estágio seguinte, que é garantir a presença e a permanência de outras músicas e de outros saberes musicais, seja nos espaços físicos das instituições de ensino, seja nos documentos legais que regem o funcionamento dos cursos de formação musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de ritmos ou de elementos rítmicos vinculados às práticas musicais africanas na música popular brasileira demonstra que, embora escravizados, os povos africanos que chegaram ao Brasil conseguiram resistir à lógica opressiva do colonizador e criar formas de afirmação e continuidade de suas tradições e identidades culturais. Por conseguinte, essa herança musical deixada pelos nossos antepassados africanos pode ser pensada como aquela “energia de descontentamento”, que o grupo M/C denomina de decolonialidade, por ser produzida por aqueles/as que se contrapõem à opressão imperial. Pela mesma razão, as formas de transmissão desse legado musical podem ser pensadas como pedagogias decoloniais, na medida em que são produzidas às margens dos espaços formais de ensino e revelam novas possibilidades de fazer, pensar e aprender música, diferentes daquelas inerentes aos conservatórios e academias.

Contudo, as elites políticas, econômicas e intelectuais demoraram séculos para considerar esses ritmos musicais como próprios da música brasileira e, sobretudo, para valorizar esses fazeres musicais e suas formas de transmissão. É possível dizer que, somente a partir do final do século XIX, a música popular passou a ser apreciada e registrada por alguns/mas compositores/as e pesquisadores/as com formação “erudita”, como Chiquinha Gonzaga, (1847-1935) Villa-Lobos (1887-1959) e Mário de Andrade (1893-1945), ao mesmo tempo em que músicos populares como Donga (1889-1974), Pixinguinha (1897-1973) e Noel Rosa (1910-1937) angariaram certo reconhecimento do público.

A entrada da música popular, sobretudo aquelas estritamente vinculadas aos ritmos africanos, nos espaços formais de educação foi ainda mais tardia. E, de maneira geral, os gêneros populares que adentraram os espaços escolares foram transfigurados aos moldes da grafia e do ensino da música erudita europeia, uma vez que as práticas pedagógicas realizadas pelos/as mestres populares ainda têm sido ignoradas, como se fosse possível dissociar, sem maiores prejuízos, os fazeres musicais de seus modos de transmissão.

Mesmo quando, nos espaços formais de educação, se propõe ensinar a música popular brasileira, a colonialidade do saber continua imperando. Em alguns casos, muda-se o repertório, mas mantém-se o referencial teórico e a metodologia de ensino. Assim, a música popular é apresentada a partir de critérios de análise e execução que, além de não elucidarem satisfatoriamente as suas características, tendem a inferiorizar ou descaracterizar suas particularidades rítmicas e sonoras em geral.

O Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim se configura como um exemplo desse tipo de ocorrência. Deve-se ressaltar que a tentativa de criação de um curso com foco na música popular brasileira já demonstra uma perspectiva decolonial. Nos documentos que regem o Curso, é notável o desejo de romper com os modelos de educação musical existentes, a fim de valorizar a música popular brasileira, de modo geral, e do agreste pernambucano, em particular. Contudo, a força que a colonialidade do saber ainda exerce sobre os espaços de educação musical é tão forte que as estruturas curriculares, as ementas das disciplinas e, conseqüentemente, a prática docente, ainda apresentam, grosso modo, conteúdos e saberes musicais vinculados à música erudita, como se sua presença fosse o que, de fato, legitimasse e desse credibilidade ao fazer musical e ao ensino e aprendizagem dessa arte.

Conforme constatado, a partir da análise dos documentos legais que regem o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, a estrutura curricular privilegia conhecimentos que auxiliam na compreensão, composição e execução de elementos que são próprios da música erudita. Também, a análise das ementas corrobora essa perspectiva ao revelar conteúdos próprios da referida vertente musical, como os princípios do contraponto de Palestrina, o conhecimento dos principais compositores e das obras de cada período da história da música ocidental, a elaboração de partituras musicais para grupos vocais ou para utilização isolada de instrumentos harmônicos, entre outros. Conseqüentemente, mesmo que as concepções ideológicas que legitimam o Curso defendam o seu funcionamento pautado na própria música popular, o embasamento teórico desenvolvido em função da música erudita europeia é enfatizado em detrimento das particularidades próprias da música popular brasileira.

Não obstante, não ficam evidentes, nem na estrutura curricular, nem nas ementas das disciplinas, conteúdos que se pressupõem inerentes a uma formação consistente em música popular brasileira, isto é, conteúdos que permitam ao educando/a compreender, teorizar e executar as idiossincrasias da música popular, seja no campo das alturas, das estruturas rítmicas ou das formas de execução de determinados instrumentos. Os referidos documentos também não preveem uma imersão no contexto histórico e social onde as mais diversas práticas musicais se situam geograficamente. A história da música popular, portanto, se resume, sumariamente, à história de diversos movimentos musicais que marcaram breves períodos ao longo do século XX, como, por exemplo, o samba exaltação, nos anos 30, e o tropicalismo, na década de 60, que se tornaram conhecidos da população através dos veículos de comunicação como o rádio e a televisão.

Também causa estranhamento o fato de a matriz curricular de um curso superior em música, voltada à formação de professores/as de música popular brasileira, não priorizar repertórios, bibliografias e metodologias representativos das práticas musicais que originaram o que hoje se (re)conhece como música popular brasileira, como os gêneros musicais afro-brasileiros, a música indígena, entre outras. Nota-se também a ausência de músicas de influência espanhola, predominantes no lado oeste do Brasil, devido à proximidade com outros países, como aquelas dos estados do Mato Grosso, do Mato grosso do Sul e do Paraná, as quais apresentam características peculiares como a métrica ternária, a presença de hemíolas etc.

Não se pode dizer, efetivamente, que a referida Licenciatura não contempla gêneros da música popular. Mas uma análise aprofundada na estrutura curricular e nas ementas das disciplinas revela a opção por um repertório popular que alcançou o reconhecimento da elite brasileira, impulsionado pelos meios de comunicação de massa, ou têm relação com as bandas militares, ou foram ainda conformados aos preceitos da teoria musical europeia, como o choro, a bossa nova e o baião. Enquanto isso, permanecem ausentes gêneros como o tambor de crioula, o samba de roda, o ijexá etc. E mesmo na ementa de uma disciplina como Música Pernambucana, não se encontram referências aos cocos nordestinos, às bandas de pífanos, aos violeiros e repentistas, entre outros.

Também nas disciplinas que visam preparar os/as discentes para a prática pedagógica nota-se a preferência por uma formação musical aos moldes daquela que se vincula às tradições europeias. Nesse campo, é notável a adesão dos métodos ativos europeus ou metodologias de ensino desenvolvidas por educadores/as musicais europeus/ias. Além disso, não foi possível encontrar, ao longo dessa pesquisa, qualquer referência a tentativas de aproximação da comunidade acadêmica com os/as detentores/as dos saberes da música de tradição oral, com vistas a viabilizar outras metodologias de ensino desses fazeres musicais. Embora a região agreste de Pernambuco seja repleta de mestres de pífanos, rabequeiros/as, sanfoneiros/as, percussionistas diversos/as e populações indígenas, que poderiam contribuir, não só do ponto de vista estritamente musical, mas também acerca da simbologia, da cosmogonia e outros elementos envolvidos em suas práticas culturais, suas potencialidades pedagógicas, aparentemente, continuam sendo ignoradas no espaço acadêmico.

Especificamente no que tange à formação rítmica, ressalta-se diferenças cruciais entre aquela recebida pelos/as alunos/as que tocam instrumentos melódicos e harmônicos e aquela que é ofertada para os alunos/as que tocam instrumentos percussivos. Enquanto os primeiros têm acesso

apenas a uma formação rítmica pautada nas concepções de ritmo estabelecidas pela teoria musical europeia, os últimos têm acesso a conteúdos que permitem ampliar a compreensão do que é o ritmo musical e vivenciar aspectos e padrões rítmicos para além dos modelos convencionais. É possível supor que tal divergência existe em decorrência da ausência, na grade geral do Curso, de uma disciplina específica para a abordagem do ritmo. Esse elemento musical é contemplado dentro das disciplinas voltadas ao estudo da percepção musical e, conforme pudemos levantar, através das análises das ementas, nesse componente curricular, são apresentados somente padrões rítmicos divisivos e estruturados em compassos simples e compostos. Já os/as alunos/as que cursam a habilitação em instrumentos percussivos têm acesso a outras abordagens rítmicas, como a concepção de ritmo aditivo, padrões cíclicos, polirritmias, modulações métricas, entre outros fenômenos voltados à organização temporal da música.

Parece óbvio que os/as alunos/as percussionistas tenham que dedicar mais tempo ao estudo do ritmo, já que este elemento se destaca nos instrumentos que eles/elas tocam. Porém, não deixa de ser inquietante o fato de que os/as demais discentes não tenham acesso a conteúdos que seriam relevantes para a compreensão de características essenciais de diversos gêneros da música popular brasileira. Isso se torna ainda mais questionável quando se percebe que, enquanto o ritmo não tem nenhuma disciplina voltada exclusivamente à sua abordagem, há, na estrutura curricular, componentes que são vivenciados, obrigatoriamente, durante quatro semestres, como é o caso da Harmonia e da Metodologia do Ensino da Música. Tal fato coloca, portanto, o ritmo em uma posição de menor valor dentro do Curso. Mais uma vez, corrobora-se a perspectiva que compreende o ritmo como um elemento subordinado às estruturas melódicas e harmônicas, logo, como elemento que não merece grande atenção.

A presença tímida de elementos próprios da música popular brasileira, bem como a disparidade na carga horária destinada ao ensino aprendizagem de determinados conteúdos na estrutura curricular, todavia, não passa despercebida pela comunidade discente. Conforme pudemos constatar através das entrevistas realizadas, a comunidade acadêmica tem uma visão crítica acerca da formação ofertada pelo Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim. Os/as discentes apontaram lacunas tanto no que se refere aos repertórios apresentados quanto em relação às metodologias utilizadas ao longo do período de formação, indicando, inclusive, que a música afro-brasileira deveria ter mais espaço na estrutura curricular, bem como consideram que a formação concernente ao aspecto rítmico deveria receber maior atenção.

Essa visão crítica por parte dos/as discentes revela que, embora de forma tímida, tem ocorrido, no Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim, práticas que tentam romper com os modelos convencionais de educação musical. A presença de um repertório popular, ainda que restrito a determinados tipos de música no espaço acadêmico, tem motivado docentes e discentes a questionar e a buscar novos currículos e novos modelos de formação.

Porém, há uma série de entraves que impedem a concretização dos anseios dessa comunidade no tocante ao desejo de construir uma educação musical pautada nas características sonoras e epistemológicas da música popular. Muitos desses entraves são comuns aos cursos de licenciatura em música, de modo geral, e não apenas ao Curso investigado. Via de regra, as principais dificuldades são concernentes à necessidade de se obedecer a certos parâmetros, leis e normas que regem a organização das instituições de ensino, além de uma série de outros percalços que impede o corpo docente de propor e executar propostas pedagógicas que se diferenciem dos modelos hegemônicos de formação, seja no âmbito daquilo que está prescrito nas estruturas curriculares, seja no âmbito das práticas pedagógicas.

No que concerne especificamente à formação em música popular, dois desses entraves parecem ser mais relevantes: a falta de bibliografias adequadas ao ensino aprendizagem desse repertório e a inexistência de uma tradição em formar músicos e professores/as de música popular nos espaços acadêmicos. Ambos resultam da vigência da colonialidade do poder e do saber nas diretrizes que nortearam e norteiam a educação brasileira.

É preciso considerar que as barreiras que impedem uma virada decolonial no ensino de música no Brasil são reflexos do próprio sistema colonial, o qual optou por segregar determinadas práticas e saberes musicais e negar a diversidade étnico-cultural, que ora se formava no país, para que a música erudita europeia pudesse ser inserida como sinônimo de distinção e valor estético diferenciado.

Assim, mesmo já tendo passado quase dois séculos da suposta independência política do Brasil, continuamos a perpetuar o modelo de educação musical que nos foi legado pelos colonizadores. Nesse contexto, continuamos a eleger conteúdos musicais e práticas de ensino vinculadas à tradição musical de parte da elite europeia como as mais apropriadas para a formação de musicistas e professores/as de música. Em consequência disso, ainda não alcançamos uma inovação significativa no modelo de ensino de música. De modo geral, continuamos a formar os/as

mesmos/as professores/as, a conhecermos as mesmas bibliografias, os mesmos compositores e suas respectivas obras, a perpetuar a mesma teoria da música e as mesmas metodologias de ensino.

Como, ao longo do tempo, os cursos superiores mantiveram a música erudita europeia como principal conteúdo de ensino, de práticas e de formação musical, a consolidação da ideia de um curso plural e inclusivo, com pretensões de contemplar outras músicas e outras pedagogias, encontra seu primeiro entrave na composição de um quadro docente que comporte profissionais formados em música popular.

Sabemos que, enquanto docentes, tendemos a repetir o modelo de transmissão de saberes que nos foi legado durante nossa formação. Portanto, para que a academia consiga romper com os modelos de educação musical hegemônicos, faz-se necessário tecer um diálogo com os/as mestres/as das culturas populares, a fim de que se possa, paulatinamente, incorporar, nos espaços acadêmicos, novas formas de se pensar, de se fazer e de se ensinar música. Certamente, outras epistemologias terão mais espaços nos centros educacionais a partir do momento em que os/as agentes de outras práticas começarem a ocupar os ambientes de formação. Ao mesmo tempo, entendemos que será difícil construirmos espaços para a música afro-brasileira dentro das academias sem que antes a população negra ocupe esses ambientes. Assim, é preciso que as vozes desses sujeitos, historicamente marginalizados/as, passem a ecoar nos centros de formação para que suas práticas musicais passem também a ser valorizadas nesses contextos.

A colonialidade do saber também tem influência direta sobre a escassez de produções teóricas e metodológicas que subsidiem o ensino aprendizagem da música popular. Como esperar que houvesse uma vasta produção bibliográfica sobre os gêneros musicais populares se o espaço acadêmico, grosso modo, ainda prepara profissionais para pensar, pesquisar e ensinar, sobretudo, a música erudita?

REFERÊNCIAS:

AGUAYO, José Javier Peña. **La música en Puerto Rico: la salsa y Robierto Sierra**. Edita: Sociedad Latina de de Comunicación Social - Edición no venal - La Laguna (Tenerife), 2012 - Creative Commons.

ALVARES, Sergio Luís de A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. *In: Anais do XII Encontro da ANPPOM*, Salvador, 2000. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFERE%20N/SALVARES.PDF. Acesso em: 14 jun. 2019.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3. ed. São Paulo: Martins; Brasília, INL, 1972.

AROM, S. Inteligência na música tradicional. *In: KHALFA, Jean (Org.). A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996.

AROM, S. **African Polyphony e Polyrhythm: musical structure and methodology**. Tradução do francês de Martin Thom, Barbara tuckett e Raymond Boyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n.11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BELO JARDIM. **Lei Municipal nº 1.549, de 20 de dezembro de 2002**. Dispões sobre a obrigatoriedade do ensino de “música” na matriz curricular do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) do Município do Belo Jardim, além da especificação ARTE, nela existente na Base Nacional Comum. Disponível em: <https://belojardim.pe.gov.br/portal-transparencia/visualizar/index/legislacoes/27483568756875468456874333/LEI1.5492002EM201220.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

BELO JARDIM. **Lei Municipal nº 947/93, de 06 de maio de 1993**. Disponível em: <https://belojardim.pe.gov.br/portal-transparencia/visualizar/index/legislacoes/27483568756875468456874333/LEI1.5492002EM201220.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847**. Estabelece as bases segundo as quais se deve criar um Conservatório de Música, na conformidade do decreto n. 238 de 27 de novembro de 1841. *Coleção das leis do Império do Brasil*, tomo X, parte II, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1834. 1847. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/303-conservatorio-de-musica>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961.** Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o regulamento da instrucção primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música.** Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1v.

CARVALHO, José Jorge de *et al.* O encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. P. (Org.). **Etnomusicologia no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2016. p. 199-236.

CARVALHO, José Alexandre. **O ensino do ritmo na música popular brasileira:** proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon . “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHERNOFF, John Miller. **African Rhythm and African Sensibility: Aesthetics And Social Action In African Musical Idioms**. Chicago e Londres: University of Chicago Press, 1979.

DELGADO, C. S. El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 195-215.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 7, p. 69-74, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/433/360>. Acesso em 15 nov. 2019.

FEICHAS, H. Música popular na educação musical. In: **Anais do VIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**, Brasília, agosto/2008. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=54. Acesso em: 02 fev. 2019.

FERNANDES, José N. **Oficinas de música no Brasil: história e metodologia**. 2. ed. Fundação Cultural Monsenhor Chaves. Teresina, 2000.

FRANÇA, Cecília C.; POPOFF, Yuri. **Festa mestiça: o congado na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FRIDMAN, Ana L. **Diálogos com a música de culturas não ocidentais: um percurso para a elaboração de propostas de improvisação**. 2013. 168f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Sérgio. **Novos Caminhos da Bateria Brasileira**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.

GRAEF, Nina. **Os ritmos da roda: tradição e transformação no samba de roda**. Salvador: EDUFBA, 2015.

GRAEF, Nina. PINTO, T. O. Música entre materialidade e imaterialidade: os tons-de-machete do Recôncavo Baiano. In: **Mouseion**, n. 11, jan-abr, 2012, p. 72-97. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/295/271>. Acesso em: 11 jun. 2019.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GROSGUÉL, Ramon. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de**

Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 02 set. 2019.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-417.

IFPE. **Plano do Curso de Licenciatura em Música**. Pernambuco: IFPE, 2013. Disponível em:
<file:///C:/Users/HOME/Downloads/PPC%20%20Licenciatura%20em%20M%C3%BAsica%20%20Belo%20Jardim%20-%20PRONTO.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI - 2009/2013, Recife, 2009. Disponível em:
<https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-1/plano-de-desenvolvimento-institucional-2009-2013.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

JENKINS, Lucien (Org.). **Manual ilustrado dos instrumentos musicais**. Tradução de Denis Koishi e Danica Zugic. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KOELLREUTTER, Hans J. O Centro de Pesquisa de Música Contemporânea da UFMG. In: **II Encontro Nacional de Pesquisa em Música**, 1985. São João Del-Rei. O Centro de Pesquisa de Música Contemporânea da UFMG. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1987.

LIMA, Sara Albuquerque da Silva. Belo Jardim, Terra de Músicos? Por quê?. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em história) FABEJA, Belo Jardim, 2015.

LOPES, Nei. A Presença Africana na Música Popular Brasileira. **Revista ArtCultura**: Uberlândia, n. 9, jul-dez de 2004, p. 46-55. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1370>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LUCAS, Glaura. **Os sons do Rosário**. O congado mineiro dos Arturos e Jatobá. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LUCAS, Glaura *et al.* Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. P. (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 237-276.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

LÜHNING, Ângela *et al.* Desafios da etnomusicologia no Brasil. In: LÜHNING, A; TUGNY, R. P. (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 21- 45.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROFOGUEL, Ramon (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 (coleção cultura negra e identidades).

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MED, Bohumil. **Ritmo**. 3. ed. ampl. Brasília: Musimed, 1984.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidade**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010. Colección razón Política.

MOREIRA, Antônio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez editora, 2008. p. 7-37.

MUKUNA, Kazadi W. **Contribuição bantu na música popular brasileira**. Perspectivas etnomusicológicas. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULI, Elvis; PAIVA, Rodrigo G. Polirritmia: conceitos e definições em diferentes contextos musicais. **Música Hodie**. V. 15, p. 87-103, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39568>. Acesso em: 08 abr. 2019.

PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. **PRO-POSIÇÕES**. V. 10, nº 3, nov., 1999. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644068>. Acesso em: 12 out. 2019.

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

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan. jun, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acessos em: 19 nov. 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais**, revista do PPGArtes, ica, UFPA, n, 01, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/2102>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**, Ano 6, n. 10, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1944/1357>. Acesso em 01 dez. 2019.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13. 842, de 14 de agosto de 2009**. Considera a "Festa das Marocas" Patrimônio Cultural Imaterial do Estado de Pernambuco". Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=8466>. Acesso em: 05 out. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>. Acesso em: 30 set. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul. dez. 2017b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 06 out. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449. Disponível em: <file:///C:/Users/HOME/Downloads/DocGo.Net-An%C3%ADbal%20Quijano%20-%20Colonialidade%20e%20Modernidade-Racionalidade.pdf> Acesso em: 28 out. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005. p. 107-130.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. *In*: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música**: edição concisa. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço Decente**: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Janaína G. **O Florão mais belo do Brasil**: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/1841-1865. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em História Social). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Araújo de. Terra dos Músicos ou músicos sem terra? *In*: **DISRITMIA**. Disponível em: <https://webjornalismo.unicap.br/disritmia/?p=7>. Acesso em 10 out. 2020.

VIEIRA, Lia B. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. 186f. Tese (Doutorado em música). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2000.

VIEIRA, Lia B. A escolarização do ensino da música. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2(44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/KfBXzJ>. Acesso em: 10 nov. 2019.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas Ciencias Sociales/Culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *In*: **Nómadas**. n. 26. p. 102-113. Universidad Central: Bogotá, Colombia, 2007.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5.ed. São Paulo: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS/AS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - *CAMPUS* BELO JARDIM

1 - O que você consideraria fundamental em um curso de formação de professores/as com foco na música popular brasileira?

2 - Você considera que o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim dá atenção ao *ritmo* e a *harmonia* de forma equivalente, ou percebe que um destes elementos recebe mais ênfase que o outro? Em caso de disparidade, você acha que isso acarretaria em prejuízo para o aluno egresso?

3 - Você considera importante um músico, compositor, ou arranjador saber escrever para todos os instrumentos musicais, sejam eles harmônicos, melódicos ou percussivos? Ou não seria um problema não dominar a escrita destes instrumentos de forma equivalente?

4 - Considerando que o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim é focado na música popular, você acha que a música afro-brasileira poderia ter mais espaço na matriz curricular do curso? Justifique.

5 - De que forma o conhecimento acerca da música afro-brasileira poderia contribuir para a formação do músico e do professor de música?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR IDEALIZADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM

1 - Eu gostaria que o senhor começasse falando um pouco sobre a história da criação do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – *Campus* Belo Jardim.

2 - No PPC do Curso fica muito claro o desejo da criação de uma licenciatura em música que fosse diferente das demais existentes no Brasil. O que o motivou a buscar por uma proposta “inovadora” de curso?

3 - No Brasil e, sobretudo, no Nordeste, existem grandes mestres da música popular, aquela de “tradição oral”, a exemplo de João do Pife, Cláudio Rabeca e Quartinha da Zabumba, entre muitos outros. O senhor acha que esses mestres teriam a contribuir com um curso voltado para a música popular? Porque eles continuam sendo negados pela academia?

4 - Em algum momento, houve a intenção de inserir no Curso de Licenciatura em Música de Belo Jardim instrumentos como o pífano, a sanfona de oito baixos, a rabeca ou outros instrumentos da “cultura popular”?

5 - O PPC do Curso deixa clara a intenção de abordar tanto a música popular regional, quanto a música de tradição oral. No seu entender, até que ponto isso foi concretizado?

6 - No momento da preparação do PPC e dos documentos legais que autorizam o funcionamento do Curso houve algum conteúdo que o senhor gostaria que estivesse sido contemplado mas acabou ficando de fora por conta de alguma resistência?

7 - Na estrutura curricular do Curso, existem quatro disciplinas obrigatórias para o estudo da harmonia, mas não há nenhuma cadeira exclusiva para o estudo do ritmo. Na verdade, o ritmo está dentro da disciplina de Percepção Musical, juntamente com solfejo, leitura de partituras em claves diversas, identificação de acordes etc. O que levou vocês a distribuírem os conteúdos desta forma, dedicando quatro cadeiras à harmonia e deixando o ritmo dentro de outra disciplina?

8 - O Curso tem a sua “marca”, em alguma medida o senhor deixou um legado lá, não só como idealizador, mas também enquanto docente. O que o senhor espera do Curso para o futuro?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A UM DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM

1 - O Curso de Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim foi planejado para contemplar a música popular. O PPC do Curso defende, inclusive, que seja dado espaço para os fazeres musicais da região agreste, onde o Curso está instalado. Este é um dos pontos através dos quais ele assume também a intenção de ser diferente dos demais cursos de licenciatura em música existentes no Brasil. Você considera que a música popular está bem contemplada dentro do Curso? Ou ela deveria ter mais espaço?

2 - No Brasil e, sobretudo no Nordeste, existem grandes mestres da música popular, aquela de “tradição oral”, a exemplo de João do Pife, Cláudio Rabeca e Quartinha da Zabumba, entre muitos outros. Você acha que esses mestres teriam a contribuir com um curso voltado para a música popular? Porque eles continuam sendo negados pela academia?

3 - O que exatamente o motivou a buscar a implantação da disciplina Música Pernambucana no Curso?

4 - Como você vê a questão do material (didático, partituras etc.) para trabalhar com a música pernambucana e a música popular brasileira, no geral? Temos material suficiente?

5 - Você considera que o Curso de Licenciatura em Música do IFPE - *Campus* Belo Jardim dá atenção ao ritmo e a harmonia de forma equivalente, ou percebe que um destes elementos recebe mais ênfase que o outro? Em caso de disparidade, você acha que isso acarretaria em prejuízo para o/a aluno/a egresso?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À UMA DAS PEDAGOGAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFPE - CAMPUS BELO JARDIM.

1 - Você poderia relatar um pouco acerca da história do Curso? Do surgimento, das dificuldades, dos desafios, mas também dos entusiasmos durante elaboração dos documentos legais, como o PPC, as ementas...

2 - Você considera que o Curso foi concretizado exatamente como ele foi idealizado inicialmente, ou houve a necessidade de fazer adaptações no decorrer da elaboração dos Atos Normativos?

3 - É possível perceber que o Curso conserva algumas características que podem ser consideradas tecnicistas. Essa marca talvez esteja mais evidente na relação do/a aluno/a com o instrumento. Como foram as discussões acerca dessa questão, entre preparar o/a aluno/a para a performance musical e formar professores/as pautados/as na formação e emancipação humanas?

4 - O PPC do Curso deixa claro o desejo de contemplar a música regional do agreste, aquela de tradição oral. Nós entendemos como música do agreste o forró de pé de serra, os maracatus, as bandas de pífanos, as violas das cantorias e do repente, entre outras. Qual a sua percepção sobre isso atualmente? Esse desejo foi concretizado? Você percebe que esse tipo de música está bem contemplado dentro do Curso?