

3. Harmonizando Histórias: o Legado da Escola de Música de Brasília e seu Curso Técnico de Violão Popular

*Paulo Henrique Sousa Lima
Sidelmar Alves da Silva Kunz
Helciclever Barros da Silva Sales*

Introdução

Na Escola de Música de Brasília, os alunos são como notas cuidadosamente entrelaçadas em uma partitura, onde o conhecimento e a habilidade musical formam os alicerces sobre os quais muitos músicos e musicistas tecem seus sonhos e elevam suas paixões. É a educação musical que desvela os segredos das harmonias, melodias e dos ritmos, oportunizando um fazer musical com capacidade única de transmitir significados emocionais profundos, onde notas, ritmos e melodias se tornam símbolos de estados emocionais, evocando alegria, tristeza, amor e muito mais. Ter a consciência de que a música desempenha um papel crucial na construção da identidade cultural, servindo como um símbolo de culturas específicas, épocas ou grupos sociais, é uma grande responsabilidade e um grande prazer. Assim, à medida que desvendamos a importância do curso técnico de Violão Popular na Escola de Música de Brasília – EMB, mergulhamos em um oceano de possibilidades, onde a educação musical profissional é um portal para a magia da expressão sonora e a perpetuação das culturas musicais.

A educação musical não é apenas uma série de práticas técnicas e pedagógicas, mas sim um conjunto de simbologias e rituais que desempenham papéis múltiplos e intrincados na vida das pessoas. Ela não apenas impulsiona o desenvolvimento cognitivo, mas também atua como um meio de expressão cultural e identificação pessoal. A música, nesse contexto, não é apenas uma sequência de notas, mas um discurso cultural que fortalece os laços sociais, promove a compreensão intercultural e fornece uma plataforma para a expressão criativa.

De acordo com o Projeto Pedagógico de 2020, a criação da Escola de Música de Brasília (EMB) se desdobra em dois momentos distintos. Em 1961, na Região Administrativa de

Taguatinga, o recém-empossado professor Levino de Alcântara realizou atividades de canto coral em um pequeno núcleo de instrumentos orquestrais no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB).

O outro momento teve como força motriz a ação de Reginaldo Carvalho, o qual fundou em 1962 o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos (CEMVL), na cidade do Plano Piloto, com sede no CASEB. Ali no CASEB o Centro se estruturou tendo cursos oferecidos para os estudantes da rede pública; o curso foi estruturado:

em componentes curriculares como violão e harmonia, ministradas pelo professor João Tomé; piano, teoria e solfejo pela professora Neuza França (autora do Hino a Brasília); contrabaixo pelo professor João Vieira e arranjo coral e prática de atividade vocal, no chamado Coral de Brasília, conduzidas pelo próprio Reginaldo Carvalho. (CEP-EMB, PP 2020, p. 7).

Em algum momento, algumas pessoas nacionalmente conhecidas integraram o coral: “Ney Matogrosso, José Estevão Gonçalves, José Claver Filho, Patrick Soudant, Guilherme Vaz, Carlos Galvão, Laura Conde, Luiz Carlos Czeko e Vanda Oiticica” (PP 2020, p. 7). Em 1964, Reginaldo Carvalho resolve deixar seu cargo no Elefante Branco, assim as atividades do Coral Brasília se diluem. Para não deixar que isso acontecesse, Levino de Alcântara assume a posição do professor afastado e coordena o Coral de Brasília, alocando a atuação deste coral no Madrigal da Rádio Educadora de Brasília.

Levino de Alcântara, a partir de 1962, realizou trabalhos com um grupo vocal na Rádio Educadora de Brasília (REB), este grupo era dirigido por Esaú de Carvalho e este grupo era denominado Madrigal da Rádio Educadora de Brasília, a qual toda semana gravava um concerto novo, constantemente apresentando um novo repertório. O trabalho deste madrigal permaneceu até a desativação da REB, a qual foi transferida para o Ministério de Educação (MEC), mesmo assim o grupo decidiu manter as atividades artísticas, independente de não ter assistência financeira.

É importante narrar esta história porque o Madrigal de Brasília operou um papel importante para a criação da Escola de Música de Brasília (EMB); o Madrigal de Brasília fez intensa campanha para a criação da EMB, realizando concertos em escolas da rede pública de ensino e em diversas repartições do governo, ocasionando em 1964 a criação da Escola de Música de Brasília por meio da Resolução nº 33/71 – CD do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal. O primeiro diretor a assumir a gestão seria o Maestro Levino de Alcântara que esteve à frente da instituição até meados de 1985. Até o ano de 1973, a EMB não teve um espaço físico definido, deste modo a escola funcionou em diferentes localidades,

até conseguir o terreno na Sul Quadra 602, Projeção “D”, Parte “A”, Brasília – DF.

A partir de 1985, o professor e etnomusicólogo Carlos Galvão assume a direção da EMB. Sua gestão perdura de 1985 a 1987, sendo responsável por realizar uma reforma pedagógica-administrativa importante para a escola.

Dentre as principais mudanças desta gestão (PP 2020 *apud* Mattos, A.; Pinheiro, R.G., 2007, p.6-7) destacam-se: a prática da música de câmara em diversas formações e repertórios; a criação dos cursos de Musicalização Infantil e de Musicalização Juvenil/Adultos e os cursos Técnicos Profissionalizantes; a implantação do Núcleo de **Música Popular**, com os cursos de viola caipira, **violão popular**, teclados, bateria, baixo elétrico, saxofone e arranjos, até então inexistentes, e dos Núcleos de Percussão, de Informática Aplicada, de Música de Câmara, de Música Contemporânea, de Regência e de Musicografia Braille. A criação dos Estudos Orientados, que viria a ser uma série de apresentações musicais comentadas e contextualizadas. (PP, 2020, p. 9).

Outras gestões assumem a diretoria, mas as contribuições da segunda gestão de Carlos Galvão, o qual reassume em 1998, são notáveis: criação o Núcleo de Tecnologia em Música, “registro no MEC de 36 cursos de Educação Profissional de nível Técnico de acordo com a nova LDB, Lei 9394/ e o decreto 2.208/97, quando passou a ser denominada de CEP-EMB, Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Além desses cursos técnicos, também manteve 58 cursos de nível Básico; Adesão ao PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional – no ano 2000, com duração de seis anos, por meio do qual foi construído um novo auditório adjacente ao saguão de entrada da escola, denominado de TCG - Teatro de Câmara Carlos Galvão; Ampliação na oferta e mudança do nome dos Projetos artísticos para Recitais Didáticos” (CEP-EMB, p. 8).

Já em 2017, a gestão Edilene Abreu e Davson de Souza ganham as eleições e conseguem concretizar algumas importantes realizações:

Reelaboração e aprovação do Regimento Interno do CEP-EMB, pois a última versão aprovada e vigente datava de 2007;

-Reelaboração, adequação, atualização e aprovação junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal dos **Planos de Curso do nível Técnico**, pois a última versão aprovada data de 2001 (Parecer 195/2001 CEDF);

-Adequação e aprovação dos cursos FIC-Básico Instrumental (3 anos) e FIC-Curta Duração (1 ano), que não possuíam aprovação formal;

-Regularização de funcionamento do Madrigal de Brasília e da Musicalização Infantojuvenil submetendo-os como Projeto Pedagógico Permanente;

-Resgate do Curso Internacional de Verão de Brasília (CIVEBRA) para que este voltasse a ser elaborado e administrado pelo CEP-EMB;

-Implantação de novo Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SAGE), de acordo com os parâmetros exigidos pela SEEDF e órgãos de controle, porém respeitando-se as especificidades e necessidades da Escola de Música de Brasília. (PP, 2020).

Calcado nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para a Área de Artes – RCNEPTNM, a CEP-EMB passa a ofertar também curso de Iluminação, Cenário, Figurino e Áudio, demonstrando que a música vai muito além somente do acompanhamento e performance propriamente dita. O Projeto Político de 2020 deixa claro que é crucial o estudante entender a relação do trabalho com a arte, criando “profissionais- artistas”, os quais devem possuir uma relativa bagagem cultural para estarem aptos e entenderem o ambiente em que irão atuar. A escola também assume “a responsabilidade de oferecer uma formação que permita ao indivíduo desenvolver plenamente todas as suas potencialidades e transitar entre as diferentes propostas artístico-profissionais” (MEC, RCNEPTNM, p. 15).

O PP 2020, na página 20 elenca alguns objetivos que a instituição tem para a formação deste estudante:

- Formar e certificar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional, capazes de atender as necessidades sociais e as demandas do mundo de trabalho, local, regional, nacional e internacional;
- Formar e certificar para o exercício profissional na área técnica.
- Qualificar e requalificar jovens e trabalhadores, para atuarem nos níveis intermediários do processo de produção nas áreas de atuação do CEP-EMB;
- Abordar o ensino profissional e humanista, mantendo o foco no estudante e na prática musical, integrando componentes curriculares, valorizando, em todos os momentos do curso, a qualidade musical do material ensinado e estimulando a criatividade e o empenho nos estudos com vistas à plena satisfação no fazer musical;
- Preparar os estudantes para ser agentes da difusão da arte musical e para atuar com valores éticos e morais pertinentes nas suas relações interpessoais;
- Capacitar os estudantes para atividades ligadas à produção cultural e à organização de eventos;
- Prover formação aos estudantes do CEP-EMB dentro de padrões de excelência profissional, oferecendo-lhes oportunidades de participação em grupos de formações diversas (orquestras, bandas, coros, quintetos, quartetos, trios, duos, etc.) e em festivais (locais, nacionais e internacionais);
- Formar pessoas com conhecimentos consistentes de modo que saibam onde buscar os recursos teórico-práticos necessários ao seu

aperfeiçoamento e aprimoramento nas técnicas do universo da música. (PP, 2020).

É possível inferir a partir destes objetivos o foco na excelência e no princípio democrático, a fim de se formar não só um músico ou musicista, mas reforçar a construção de um cidadão ou uma cidadã com senso crítico, possibilitando uma atuação socialmente consciente.

Dados Sobre o Corpo Discente

A EMB é uma instituição de ensino bastante singular e específica, tanto em sua proposta, quanto em seu público discente. No Projeto Pedagógico, foi realizada uma pesquisa por amostragem através de um questionário online, no qual 2098 alunos responderam, sendo que a escola atende semestralmente cerca de 2500 alunos. Através dos dados coletados pela gestão responsável, se pode notar um público discente heterogêneo e isso acarreta um olhar diferenciado.

Dentro deste universo amostral de 2098 estudantes, 21,11% (443) dos alunos são da Região Administrativa Plano Piloto, 72,69% (1519) dos alunos são de outras Regiões Administrativas e 6,2% (131) dos alunos são de cidades do Estado de Goiás que compõem o Entorno do Distrito Federal – Águas Lindas, Valparaíso, Luziânia, Cristalina, Planaltina de Goiás e Formosa. Aqui é possível ver o quadro detalhando o número de estudantes por Região Administrativa (RA).

Há uma grande variação de faixa etária no corpo discente, além de grande diversidade de escolaridade. Dentro deste universo 32% dos discentes tem Ensino Médio, 30% Ensino Superior, 20% Ensino Fundamental, 12% Especialização, 5% Mestrado e 1% Doutorado.

Acerca dos aspectos de autodeclaração étnico-racial se nota as seguintes proporções: 47,2% Brancos, 39,3% Pardos, 11,7% Pretos, 1,5% Amarelos e 0,3% Indígenas.

Como vimos, há um perfil discente muito heterogêneo, perfis muito diversificados que compõe uma especificidade e um grande desafio para esta instituição de ensino.

O Curso Técnico de Violão Popular por meio da Teoria Crítica de Currículo

A EMB por ser uma instituição que atende a um público diversificado, tem como meta central adotar uma padronização e formar músicos e musicistas capazes de atuar no mercado profissional da música. Como um conservatório de referência na América Latina, a EMB procura

construir a excelência nos seus estudantes, a fim formar egressos com habilidades e conhecimentos significativos, além de uma bagagem cultural sólida. Contudo, para realizar este objetivo há que se sistematizar quais escolhas idiomáticas do instrumento, quais conhecimentos, habilidades e competências o aluno terá que aprender para ser um profissional no instrumento que escolher. Este conjunto organizado de “conteúdos”, é o currículo.

Quando discutimos "currículo", concebemos uma ideia que fala dos processos que distribuem, selecionam e organizam os conhecimentos. Contudo, o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas ou de conteúdos, mas sim um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre os agentes educativos e os conhecimentos que são selecionados, organizados e transmitidos aos estudantes. Se pode enxergar o currículo enquanto um objeto que concebe ao seu redor diversos campos de ação, através de múltiplos agentes (Sacristán, 1998).

O currículo pode se realizar formalmente através de um documento escrito, mas ele também é uma construção coletiva e prática, que reflete as tensões e os conflitos presentes na sociedade e que pode ser analisado a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Currículo, não é um elemento neutro ou objetivo, mas sim uma construção ideológica que expressa determinados interesses e valores. Deste modo, a escolha por adotar uma visão curricular de pensamento crítico, permite desvelar um amplo território que tem questões de poder, saber e identidade (Silva, 2005).

De modo geral, as teorias críticas do currículo valorizam a diversidade cultural e a participação dos alunos no processo educativo, questionando as visões dominantes e valorizando a reflexão crítica sobre a prática educativa. Elas propõem uma educação mais democrática e pluralista, capaz de responder às demandas e necessidades das sociedades contemporâneas.

Ao lançar o olhar para o Projeto Político Pedagógico e para a história da Escola de Música de Brasília (EMB) se pôde perceber que sua origem enquanto instituição formal de ensino, estruturou e ofertou, inicialmente, cursos de música erudita. A oferta de cursos de música popular só aconteceu em 1985. (PP, 2020). Este fato expressa uma relação de poder, que já estava posta a nível epistemológico.

Pode-se verificar isto pelo próprio fenômeno da institucionalização do ensino da música popular no Brasil, teve início na década de 1960, quando houve a inclusão da música popular em alguns conservatórios do país e posteriormente a implementação de cursos de ensino superior. Essa implementação da música popular nos conservatórios e universidades foi gradual. Resultou na elevação da música popular enquanto objeto de estudo científico-artístico, representou uma valorização de diferentes formas de expressões artísticas, a possibilidade de ampliação do repertório musical e um tácito reconhecimento da música popular como um gênero legítimo e

importante na formação musical formal.

A disputa de poder, em termos de território curricular, é explícita quando olhamos para o processo de institucionalização do ensino da música popular, bem como seu posterior processo de estruturação curricular; o campo de saber musical erudito de matriz eurocêntrica, tem uma grande tradição e um grande poder epistemológico, afinal se tornou o padrão de sistematicidade do saber musical.

as transformações sofridas pela música popular em seu processo de institucionalização são precisamente o reflexo desta luta pela posição privilegiada. Isto porque, mesmo não referendada, a música erudita é apreendida como parâmetro de estruturação das disciplinas, no campo curricular, e de hierarquização dos capitais culturais em disputa (Lima; Silva, 2021, p. 11).

No início deste processo de institucionalização, a sistematicidade da elaboração dos conteúdos curriculares representou um entrave complexo. A música popular não era ensinada nas escolas de música de forma sistemática, havia poucos materiais e métodos de ensino disponíveis para os professores e alunos que desejavam aprender essa forma musical. Além do enquadramento dos conhecimentos populares em uma lógica curricular engessada, de almanaque, dissociando os saberes de seu contexto de prática.

Ao reduzirmos o escopo deste fenômeno para o caso do violão popular, podemos exemplificar o que foi dito: em termos de método para o violão popular, foi a partir da segunda metade do século XX que alguns músicos e professores escreveram materiais didáticos para o instrumento. Americo Jacomino, Fernando Azevedo, Henrique Pinto, Carlos Lyra, Luiz Otávio Braga, Gamela, Nelson Faria e muitos outros; isso em um âmbito de publicações oficiais, mas é bem provável que muitos professores desenvolveram seus métodos, suas propostas de organização do trabalho pedagógico.

Nas últimas décadas, com o advento da internet, mídias sociais e a facilidade de acesso a informações e conhecimentos, houve um aumento significativo na produção de métodos e materiais didáticos para o ensino da música popular, compondo um panorama de diversificação de materiais pedagógicos.

Devido esta diversidade de materiais didáticos, o próprio currículo do curso técnico de violão popular na EMB, em suas disciplinas teóricas, aplica uma miríade de métodos pedagógicos de forma conjunta: método Kodaly, lições de harmonia funcional do Ian Guest, Almir Chediak, Schroder, lições de solfejo com didáticas variadas, além de uma coletânea de conteúdos teóricos voltados para a atuação prática, sem muita elucubração teórica acerca de suas origens e história.

Matriz Curricular do Curso Técnico em Violão Popular

Ao adentrarmos nas ementas do itinerário formativo, veremos os caminhos e preferências do curso em questão. As ementas explicitam quais habilidades que serão desenvolvidas nas disciplinas, os conteúdos programáticos e as respectivas referências bibliográficas. Embora o itinerário formativo preconize determinados caminhos, quem decidir trilhar ou não, é o professor. Deste modo, a formação do professor e sua bagagem cultural, irão influenciar sua condução educacional.

O professor é um agente de grande importância neste processo, mas há outros agentes envolvidos, assim como há diferentes níveis de ação. Frente a este emaranhado de relações, foi utilizado o recorte teórico do curriculista José Gimeno Sacristán (2000); suas elucubrações são ferramentas úteis para uma categorização. Este recorte conceitua seis níveis ou fases do currículo, que podem se inter-relacionar e se influenciam entre si. Não são categorias herméticas e cristalizadas, mas sim categorias dinâmicas de natureza interrelacional.

O primeiro nível, o currículo prescrito, é o que estabelece oficialmente quais são os objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados em cada etapa do ensino. Já o segundo nível, o currículo apresentado, é o que traduz o currículo prescrito para os professores, considerando as necessidades e possibilidades de cada contexto educacional. O terceiro nível, o currículo modelado, surge a partir das interpretações e adaptações feitas pelos professores em relação ao currículo apresentado (Sacristán, 2000).

O quarto nível, o currículo em ação, é o que acontece na prática, em sala de aula, levando em conta as intervenções dos professores e as dinâmicas de ensino e aprendizagem. O quinto nível, o currículo realizado, é o que resulta da prática cotidiana, englobando todos os efeitos e consequências do processo educativo. E, finalmente, o sexto nível, o currículo avaliado, é aquele que estabelece os critérios para avaliação dos resultados obtidos em relação ao currículo prescrito, considerando o desempenho dos estudantes, a qualidade do ensino e a efetividade das políticas educacionais (Sacristán, 2000).

Sacristán também postula o termo currículo oculto, o qual é o conjunto de valores, normas, atitudes e práticas que são transmitidos de forma não explícita, contudo possui um impacto significativo na formação dos alunos. Esses elementos são transmitidos por meio das relações interpessoais, das normas e regras institucionais e da própria estrutura do sistema educativo.

O nível prescrito parece se concretizar na estrutura curricular da figura 4, uma vez que não há uma diretriz nacional para conservatórios, cabendo às unidades federativas e seus

respectivos conselhos de educação, preconizar uma normativa para isso. Como se pode ver, o curso técnico de violão popular além de possuir disciplinas teóricas, possui uma cadeia progressiva de disciplinas técnicas de violão, além de uma série de disciplinas de prática em conjunto.

O nível apresentado se expressa nas ementas do itinerário formativo (nos anexos) e todas suas especificações. O nível modelado, é expresso pela prática docente e no caso de uma escola de música, julgo ser o de maior peso. Se constitui importante porque a formação musical e estilo de tocar do professor será o exemplo que o aluno terá. No que se refere ao curso de violão popular, talvez o nível modelado na EMB, seja mais importante do que o próprio currículo prescrito. O currículo em ação, por sua vez, é a transformação do percurso pedagógico de acordo com o interesse do aluno, caso o professor ofereça esta liberdade.

O currículo oculto nesta instituição de ensino, se expressa nos corredores e arredores do espaço físico da EMB. É neste espaço, nos períodos fora das salas de aulas, que os alunos interagem e juntos tocam diversos temas do repertório popular. Neste ato os estudantes estabelecem laços de amizade, sedimentam os conhecimentos adquiridos em sala e aprendem com os erros. É normal, nestes momentos, que os próprios estudantes ajudem de modo direto no processo de aprendizagem dos colegas, sejam com dicas de escalas, acordes, levadas, ensinando frases ou a própria estrutura da música.

É muito comum bandas e grupos se formarem a partir desta interação, talvez seja esse o ponto de maior contribuição musical para a vida dos estudantes. Estas bandas ou grupos, passam a atuar nos estabelecimentos da cidade e por terem contacto com a escola de música, possuem um alto nível de habilidade técnicas em seus respectivos instrumentos, além de uma boa referência educacional.

Neste “processo” de currículo oculto, os próprios professores algumas vezes assistem seus alunos tocando ou tocam com seus alunos nos corredores, o que é um ato muito positivo do ponto de vista pedagógico, pois este espaço de corredor talvez seja um espaço não-formal de ensino, embora esteja dentro da instituição.

Paralela às ementas, o Projeto Pedagógico (PP) da EMB estabelece eixos de trabalho pedagógico que guiarão as atividades dos docentes e todo processo de aprendizagem na instituição. Assim, o PP prevê três eixos: Eixo Instrumentos e Estilos, Eixo Teoria Aplicada e Eixo Performance. O Eixo Instrumento e Estilos visa estruturar um:

fazer musical consciente, por meio do desenvolvimento do conhecimento e do domínio instrumental pelo estudante. Envolvem aspectos ergonômicos, técnicos e de interpretação. Promovem a conexão entre os conhecimentos

aurais, técnicos, teóricos, estéticos e históricos, com a intenção de desenvolver a autonomia, criatividade, capacidade crítica, ética e política na formação e na atuação profissional. (CEP-EMB, 2020, p. 29).

Neste eixo, no decorrer das disciplinas de instrumento, o aluno adentrará nas obras de alguns instrumentistas da tradição violonística (Garoto, Baden Powell, João Pernambuco, Dilermando Reis, Raphael Rabello, Tom Jobim, Villa-Lobos etc.). O objetivo maior é que o discente entenda as escolhas idiomáticas usadas nos arranjos, buscando realizar uma imersão na forma como determinado compositor pensa e compõe. Mais à frente entraremos nos aspectos históricos destes compositores e o porquê de sua importância.

O Eixo Teoria Aplicada abarca a exposição de conteúdos teóricos voltados à notação musical, harmonia funcional, escalas, estruturação e conhecimentos sobre a prática musical. Como forma de avaliar este leque de conhecimentos serão realizados “exercícios teórico-práticos, de percepção aural (apreciação musical) e de execução musical (realização de solfejo, leitura rítmica, improvisação e harmonização)” (PP, 2020, p. 29).

Nas disciplinas teóricas, há a prova escrita, que são estruturadas nos conteúdos vistos, como por exemplo harmonizar melodias, perceber e grafar cadência de acordes, ou ainda responder perguntas objetivas de múltipla escolha.

Além disso, toda contextualização sócio-histórica será exposta através das aulas de História da Música, ajudando a construir um arcabouço de conhecimento acerca da origem e contexto cultural dos gêneros musicais praticados.

Nesta instituição de ensino, nas disciplinas específicas de instrumento, faria muito sentido aplicar uma avaliação formativa que não se limita a medir o desempenho dos alunos em uma determinada prova ou atividade, mas sim a fornecer informações para a tomada de decisões pedagógicas que possam ajudar os estudantes a avançar no processo de aprendizagem. (Villas Boas, 2020).

Pelo caráter subjetivo do ensino de um instrumento musical dentro de uma tradição de música popular, não há uma forma totalmente objetiva de aferir o nível de aprendizado de um estudante. Muitos professores desta instituição aplicam uma espécie de avaliação formativa para as aprendizagens, no sentido de entender que a aprendizagem é um processo contínuo, cujo objetivo é promover a melhoria da apropriação musical dos alunos, a partir do acompanhamento e do ajustamento constante do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o Eixo Performance é estruturalmente prático e pode-se dizer que é bem executado quando se alia com o conhecimento adquirido no Eixo Instrumento e Estilos e no Eixo Teoria Aplicada. É um componente curricular para desenvolvimento e aprimoramento das

habilidades técnicas adquiridas no decorrer do curso, mas também um processo de aprendizagem que tem em vista a construção de um discurso musical coerente.

Este eixo visa realizar a execução de uma reflexão crítica sobre a prática e a capacidade de adaptação em contextos reais de shows e apresentações. Estimula também o “desenvolvimento de capacidades interpessoais, organizacionais e de liderança na prática musical em grupo – qualidades essenciais à independência e ao espírito empreendedor e responsável do músico profissional na sociedade” (PP, 2020, p. 29).

O Eixo Performance se mostra importante pelo treinamento de habilidades psicológicas, técnicas e interpessoais voltadas para a performance instrumental solo ou em diversos tipos de formações, colocando o estudante em situações que simulem a performance real. A necessidade de desenvolvimento de capacidade de “transposição em tempo real, elaboração de introduções, finais, organização de forma, improvisação e interação interpessoal em diferentes configurações instrumentais e voz” (PP, 2020, p. 36). Ao abordar uma formação que prepara o discente para situações reais, este currículo se articula com a modalidade da educação profissional, a qual implica que o futuro egresso esteja preparado para o mercado de trabalho musical. No caso específico dos instrumentos nível técnico, estes estudantes ao final do curso “[...] estarão aptos a desenvolver atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elaborar arranjos instrumentais, realizar orquestração e harmonização de hinos e canções” (PP, 2020, p. 26).

O panorama geral do curso técnico de violão popular tem como objetivo norteador uma atuação profissional de excelência e isso nos leva a pensar como será o mercado de trabalho para este instrumentista; a depender das escolhas idiomáticas de instrumento, será que este egresso encontrará possibilidades de atuação profissional? As possibilidades de atividade profissional moldam a formação? Estas indagações podem fazer sentido quando se olha para quais são os gêneros musicais mais consumidos no Distrito Federal e como o violonista formado pode se enquadrar neste contexto.

Para tentar responder estas perguntas foi necessário se debruçar sobre as ementas e esta análise mostrou que nas práticas em conjunto há a preponderância do repertório do *choro*. Por outro lado, a Prática de Conjunto – Orquestra de Violão, trabalha habilidades de arranjo aplicado ao repertório popular, a depender da escolha e do objetivo do professor, os estudantes verão temas da MPB ou não.

O Eixo *Performance* do PP, em sua página 36, afirma que a Prática de Conjunto da Área de Música Popular deva simular situações de palco ou ensaio profissional voltado para o repertório da Música Popular (jazz, MPB, blues, xote baião, samba, choro, moda de viola, rock,

pop, entre outros), quer dizer, os documentos se contradizem e isso pode representar um obstáculo. Em uma simples pesquisa pelas agendas culturais do DF, em eventos musicais, se nota a prevalência de gêneros como Sertanejo, Pop, Samba, Rock e Pagode; o Choro é consumido e apresentado em locais muito específicos em Brasília, o que em termos de uma atuação profissional não forneceria argumento suficiente para uma escolha curricular.

Se nota que esta escolha é de uma natureza mais histórico-cultural, pois dentro da história do violão brasileiro, a partir do século XX, há uma forte simbiose e imbricamento do *choro* na história do violão, e vice-versa. Os legados técnicos e idiomáticos desta parceria vão desde as inversões de acordes, cadências harmônicas corroboradas, fraseologias e formas de construção da canção popular (que influenciou a MPB, Samba, Baião e outros gêneros musicais), estas características representam sólidas contribuições para a música popular.

Quando olhamos para a história do Distrito Federal, vemos que desde seu início houve um intenso fluxo migratório de pessoas de inúmeras regiões do país. Neste sentido, muitos cariocas, paulistas, nordestinos e nortistas se instalaram na nova Capital Federal, e daí vieram inúmeras tradições musicais, inclusive a tradição do choro.

Outra questão interessante é que o violão historicamente esteve envolto em determinados processos de institucionalização, sendo também pivô de um processo multifacetado de construção de identidade coletiva. Esteve presente (pela força do hábito e de suas possibilidades) enquanto elemento componente de um ou vários gêneros musicais, além de possuir um arcabouço de determinados saberes, determinada linguagem musical, determinado papel dentro da música (acompanhamento, solo ou os dois) e com diversos processos educativos específicos de sua prática. Neste sentido, esteve presente em inúmeros ambientes de prática: no universo do *samba*, *choro*, *forró*, *sertanejo universitário*, *sertanejo raiz*, entre muitos outros exemplos.

Em termos curriculares, isto representa um desafio, pois a prática do ensino da música popular muitas vezes está profundamente ligada ao ambiente em que se originou, que em muitos casos é estruturalmente não-formal calcada em situações reais de *performance*. "As práticas de aprendizagem dos músicos contemporâneos revelam que [os] contextos [...] formais, não-formais e informais estão se aglutinando" (Santos Júnior, 2016, p. 36), assim sendo o universo não-formal ou informal se complementam com o universo formal.

O ambiente formal de ensino, muitas vezes, tem de reproduzir situações de contextos não-formais para que alcance uma maior chance de proporcionar situações de aprendizagem de determinados gêneros musicais, seja qual for. Por exemplo, muitos estilos de música popular, como o *samba*, o *funk*, o *forró* e o *frevo*, nasceram em contextos culturais e sociais específicos,

e a prática desses estilos, muitas vezes, envolve aspectos como dança, linguagem, interação social entre ouvintes e músicos e a cultura local. Quando se tenta isolar estes elementos, há um claro enfraquecimento da compreensão geral do gênero musical. Quer dizer, é possível aprender levadas de *samba* no violão, mas quando ele atua no contexto em que há a bateria de percussão (pandeiro, tantan, bumbo etc.) o aprendizado é muito mais rico. Essa conexão entre a música popular e seu ambiente de origem pode tornar mais difícil a aplicação de métodos universais de ensino, que possam ser utilizados em diferentes contextos e culturas. A título de exemplo, os métodos de ensino para o samba podem ser diferentes dos métodos de ensino para o rock, devido às diferenças na estrutura musical e cultural desses estilos.

Diante destas considerações é possível perceber que há um leque de escolhas e opções (e renúncias) que o currículo pode adotar. Quando abordamos que na prática de conjunto (exceto a orquestra de violão) há a prevalência do *choro*, é sinal de uma clara direção. Em termos técnicos o *choro* tem grandes contribuições e de fato possui uma sólida escola violonística, mas não é só isso que está em jogo quando se atua no mercado profissional musical. A não ser que o egresso deseje somente performar músicas neste gênero musical, o que é uma escolha válida, mas será que este egresso tem consciência deste percurso curricular?

Sacristán (2020) corrobora a ideia de que o currículo é um objeto de constante construção e é o próprio processo de aplicação que o define. No curso técnico de Violão Popular, o currículo mesmo que ancorado em determinados eixos e determinados conteúdos programáticos, pode possuir variações singulares, a depender dos interesses do aluno e da abertura do professor em expandir, ou não, os conteúdos a serem ensinados; há a possibilidade da prática docente pode convergir ou divergir da direção do currículo.

O violonista formado deverá adquirir um *hall* relativamente grande de habilidades, técnicas e conhecimentos, mas deverá também imergir em uma tradição violinística; tradição no sentido de aderir a uma escola violinística, como por exemplo à forma de tocar de Baden Powell, de Raphael Rabello, de Yamandu Costa, de Dino 7 Cordas, de Meira, enfim. Talvez olhar para o currículo como algo dinâmico e não estático, aliada à uma percepção de uma prática escolar mais participativa e uma prática musical consciente, possam constituir fortes alicerces de uma formação que contemple o real interesse do aluno.

É claro que levar adiante o legado de uma escola violonística brasileira é uma escolha extremamente válida, mas somente esta escolha não fará com que o egresso atue com fluidez no mercado de trabalho artístico. As demandas musicais, provavelmente serão de outra natureza, exigindo o conhecimento de inúmeros gêneros musicais e com repertórios musicais variadíssimos. E aqui parece ocorrer um entrave paradigmático, aprender violão para tocar o que

as tendências pendem ou para manter viva uma tradição, uma escola cultural?

Deste modo, um incrível argumento de Sacristán (2020) nos ajuda a esboçar um caminho possível:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por partes dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. (Sacristán, 2000, p. 102).

Logo, utilizar os mecanismos e espaços democrático para fomentar esta discussão entre corpo discente, gestão, comunidade e docentes, se mostra importante. O debate amplo pode e é um caminho para se propor uma estrutura curricular que tente trilhar outros caminhos.

Considerações Finais

Ao aplicar a Teoria Crítica de Sacristán, exemplificando os diferentes níveis do currículo da Escola de Música de Brasília, uma escola pública do Distrito Federal, foi possível levantar inúmeras questões sobre definições do violão brasileiro, da institucionalização da música popular, sobre a elaboração de materiais pedagógicos para este universo e a prática pedagógica enquanto última instância de execução da estrutura curricular.

O currículo prescrito, representado pela Estrutura Curricular de Curso Técnico de Violão Popular (já que não há uma diretriz nacional para conservatórios de música); o currículo apresentado, através do Itinerário Formativo; o currículo moldado, através da prática do docente e o currículo avaliado, pelos mecanismos de avaliação prática e escrita. E o currículo oculto acontece nos ambientes não-formais da referida instituição.

O surgimento da hipótese de uma formação que direciona a um gênero musical em específico, mostrou-se palatável ao perpassarmos o itinerário formativo da disciplina Prática em Conjunto, bem como da disciplina Específica de Instrumento, onde grande parte das peças pertence ao universo do Choro.

Como vimos, o imbricamento do Choro com o violão é histórico, pois um favoreceu o outro. Este fator pode representar certa fragilidade, ao passo que é um ponto forte, pois mantém vivo a cultura do choro e todo seu legado cultural, enquanto um saber racional calcado em certos cânones da música ocidental; os conhecimentos de harmonia, inversões de acorde, conduções de baixarias (contracantos na região grave), a improvisação e a fraseologia das melodias são contribuições sólidas e importantes para a música popular brasileira. Contudo, os pressupostos teóricos e diretrizes pedagógicas gerais deste currículo, procuram favorecer o aprendizado dentro

da música popular e as múltiplas linguagens musicais, não somente o Choro.

Quando o currículo aborda os cursos da música popular (como um todo), há a previsão da possibilidade de os alunos explorarem diferentes estilos e técnicas musicais, bem como adquirir um conhecimento mais profundo da teoria musical aplicado ao universo prático. Teoricamente, a inclusão e a diversidade no currículo, enseja que a música é uma forma de arte universal e deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem étnica, social ou cultural. Como o diz o nome, é uma escola de Música, não de Choro, para isso se tem a Escola de Choro Raphael Rabello. É claro que o histórico fluxo migratório que constituiu Brasília explica alguns fatores da prevalência do Choro nesta região.

Um currículo que oferece a oportunidade para os alunos explorarem diferentes estilos e gêneros musicais, desde o *jazz* até o *rock*, passando pelo *blues*, *reggae*, *hip-hop* e música eletrônica, seria realmente ideal, mas existem obstáculos diversos na implementação. Ao aprender sobre diferentes estilos e gêneros, os alunos certamente conseguiriam expandir seus horizontes musicais e desenvolver uma compreensão mais profunda da música como uma forma de arte.

Sobre os aspectos estruturais e materiais da BEM é possível dizer que há insuficiente fornecimento de recursos adequados para que os alunos possam praticar e desenvolver suas habilidades musicais, as condições materiais representam um entrave neste quesito. Isso inclui a falta de mais instalações de ensaio e gravação, a manutenção de instrumentos de qualidade e equipamentos de som adequados. Uma escola de música popular de qualidade deve estar equipada para fornecer aos alunos um ambiente de aprendizado estimulante e produtivo. No entanto, é importante levar em consideração o sucateamento da educação, o qual é um fato recorrente na história do Brasil. A subvalorização da arte na sociedade brasileira se une com a desvalorização da educação, isso resulta no preterimento desta instituição – em termos orçamentários.

Além disso, é possível observar a existência de hierarquias e exclusões dentro do próprio campo da música popular. Determinados gêneros e subgêneros são considerados mais legítimos e valorizados do que outros, e as pessoas que os dominam são mais reconhecidas e respeitadas. Essa hierarquia pode ser reproduzida no currículo da escola de música popular, que pode enfatizar determinados estilos em detrimento de outros, e isso pode acarretar o privilegiamento determinados perfis de alunos em detrimento de outros.

Por fim, é importante considerar as relações de poder entre professores e alunos dentro da escola de música. O professor, enquanto um mediador, detém o conhecimento técnico e cultural necessário para formar os alunos, mas pode também impor suas próprias visões de

mundo e gostos musicais. Este entrave é complexo, afinal o professor detém a autoridade catedrática e pode conduzir sua atividade conforme quiser. Neste sentido, o bom senso e uma visão sensível e humana sobre o perfil do aluno pode ser valiosa para ministrar uma aula adequada.

De modo geral, se vê que há um leque de variáveis que estão atuando concomitantemente dentro da EMB, variáveis que podem dificultar a execução da missão institucional de formar com excelência este vasto corpo discente. Mesmo com todos desafios e obstáculos, esta instituição de ensino se mostra forte e importantíssima para a Arte do Distrito Federal e do Brasil; Brasília é um celeiro de músicos e musicistas do mais alto nível, sendo um dos polos de exportação de música de alto nível do país.

As considerações aqui explicitadas vão no sentido de buscar melhorias e caminhos possíveis para um processo de aprendizagem mais fluido e diversificado, pois a música popular é um campo artístico vastíssimo.

Referências

- Amorim, Humberto. Heitor Villa-Lobos: **Uma revisão bibliográfica e considerações sobre a produção violonística**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós- Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2007.
- Arroyo, Margaret. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 1999.
- Arroyo, Margaret. Música popular em um Conservatório de Música. 2001. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, n. 6. Set. de 2001.
- Bartoloni, Giacomo. **Violão: a imagem que fez escola**. São Paulo 1900-1960. 2000. Tese (Doutorado em História) Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Berger, P., Luckmann, T. A Construção Social da Realidade In: **Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- Bouny, E. **Violonista de formação erudita e violonista de formação popular: investigando diferenças na educação musical**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2010 – 2012.
- Castagna, Paulo; Antunes, Gilson. O violão brasileiro já é uma arte. **Revista de Cultura Vozes**, São Paulo, ano 88, v. 88, n.1, p.37-51, jan./fev. 1994.
- Distrito Federal, Centro de Educação Profissional - Escola De Música De Brasília. **Projeto Pedagógico**. Brasília. 2020.
- Fry, P.; Batalha, C. A pluralidade cultural brasileira e seus desafios. **Novos Estudos**, n. 76, p. 13-29, 2006.
- Green, Lucy. **How popular musicians learn. A way ahead for music education**. London: 119 Ashgate Publishing Limited, 2002.
- Hall, S. **Who needs 'identity'? In Questions of Cultural Identity**. New York: Sage Publications, 1996, p. 1-17.
- Lima, Letícia; Silva, Fabiany. Currículo do Curso de Música e a Formação do Músico Popular: Um Estado do Conhecimento. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. 2023.
- Mello, Jorge. **Gente Humilde: Vida e Música de Garoto**. São Paulo: Editora SESC, 2012.
- Sacristán, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática**. Tradução Ernani F. Fonseca da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Sandroni, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. **IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/8288462/Uma_roda_de_choro_concentrada.

Acesso em: 14 fev. 2023.

Santos Júnior, Valdir Ribeiro. **A formação do músico popular: perspectivas a partir da trajetória cultural-musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho.** Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2016.

Schwarcz, Lillian. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

Silva, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte. Editora Autêntica. 1999.

Taborda, Márcia. **Violão e identidade nacional.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Thomaz, R.; Fabio, S. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. **PER MUSI** (ONLINE). p. 1-18, 2017.

Walter, Carlos Humberto. **O violão e as linguagens violonísticas do choro.** 1. ed. São Paulo/Uberaba: Clube de Autores/Carlos H. Walter, 2010.