



Traços de colonialidade na formação violinística inicial em instituições formais de ensino de música na cidade de João Pessoa/PB: considerações acerca de uma análise documental em andamento

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

Leticia Oliveira Augusto de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
leticiaoacarvalho@gmail.com

Resumo. Este trabalho representa parte da pesquisa, em andamento, que está sendo desenvolvida em curso de Mestrado (Educação Musical) e trata de uma situação educativo musical real, particular e contemporânea, qual seja, a formação violinística em João Pessoa/PB, considerando trajetórias formativas de aprendizagem musical possibilitadas por instituições formais de ensino de música da referida cidade, cada uma com seus aspectos contextuais e especificidades. Neste recorte, apresentaremos através de pesquisa documental, uma análise de ementas, estruturas curriculares e projetos educativos/planos político pedagógicos que subsidiam e orientam o ensino de violino na cidade, buscando compreender como tem se caracterizado a formação violinística inicial em diferentes instituições formais de ensino de música em João Pessoa/PB; quais lacunas têm constituído esse contexto; e de que maneira dimensões coloniais estão presentes nessa práxis educacional. Para isso, utilizaremos pressupostos teóricos como o conceito de colonialidade apresentado por Grosfoguel (2007; 2010), Mignolo (2017) e, em Educação Musical no Brasil, por Queiroz (2017; 2020). Os resultados parciais indicam a manutenção do cânone colonial nos processos de formação violinística do universo estudado. Isto posto, o trabalho reforça a necessidade emergente da desconstrução de práticas que ainda orientam e estruturam a Educação Musical e o ensino de instrumento no Brasil.

Palavras-chave. Colonialidade, Violino, Formação violinística, Ensino de música; Ensino formal.

Traces of Coloniality in Initial Violinist Formation in Formal Music Education Institutions in the City of João Pessoa/PB: Considerations About a Document Analysis in Progress

Abstract. This work presents an excerpt of the research, in progress, which is being developed in a Master's course (Music Education) and deals with a real, particular and contemporary music education situation, that is, the violinist formation in João Pessoa/PB, considering formative trajectories for music learning made possible by formal music education institutions in that city, each with its contextual and specific aspects. In this excerpt, we will present through documentary research, an analysis of menus, curricular structures and educational projects/political pedagogical plans that subsidize and guide the teaching of violin in the city, seeking to understand how initial violinist formation has been characterized in different formal music education institutions in João Pessoa/PB; which gaps have constituted this context; and how colonial dimensions are present in this education praxis. For this, we will use theoretical assumptions such as the concept of coloniality presented by Grosfoguel (2007; 2010), Mignolo (2017) and, in Music Education in Brazil, by Queiroz (2017; 2020). The partial results indicate the maintenance of the colonial canon in the processes of the violinist formation in the





studied universe. That said, the work reinforces the emerging need to deconstruct practices that still guide and structure Music Education and instrument teaching in Brazil.

Keywords. Coloniality, Violin, Violinist Formation, Music Teaching, Formal teaching.

Apresentação do tema

A colonialidade tem sido apontada como um dos grandes pilares balizadores da sociedade brasileira contemporânea. Ao refletir acerca desse contexto, é necessário assumir a nossa situação colonial e a historicidade das maneiras através das quais a colonialidade vem transversalmente sendo estruturada e estruturante dessa sociedade, impactando diferentes dimensões da cultura¹, entre elas as artes e a música. Nesse sentido, é evidente o impacto expressivo que a colonialidade exerceu sobre o processo de institucionalização do ensino de música no Brasil, mais especificamente na esfera formal. Diante disso, o debate sobre colonialidade musical e suas implicações na formação em música tem ganhado destaque e projeção na educação musical brasileira, sobretudo na última década.

É importante ressaltar que os processos de dominações políticas e territoriais entrelaçam esse conceito mais amplo, qual seja, o conceito de colonialidade² (MIGNOLO, 2017; QUEIROZ, 2017), que reprime saberes, modos de produção de conhecimentos (incluindo os conhecimentos artísticos e musicais) e as subjetividades dos indivíduos no campo simbólico. Enquanto o colonialismo é um conceito e uma referência ao processo de dominação de um Estado sobre outros (uma conjuntura política hegemônica de nação opera definições sobre outro grupo dependente), como foi o caso, nos idos dos anos 1500, da ascensão da Europa sobre vários países do mundo, incluindo o Brasil e outros da América Latina, a colonialidade impacta a nossa maneira de existir e como diariamente manifestamos no nosso ser as dimensões coloniais presentes na nossa cultura (QUEIROZ, 2020). A colonialidade supera, portanto, o colonialismo, mas “não é derivada ou antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda”, como afirma Grosfoguel (2007, p. 72). A modernidade estabeleceu bases muito fortes na lógica de construção do mundo, do viver e do entendimento de quem somos, no entanto a colonialidade não é consequência da modernidade e sim parte dela.

¹ O debate sobre colonialidade, dentro de uma perspectiva abrangente de cultura, entendendo-a como sendo um amplo sistema de sentidos e significados, pode ser aprofundado em trabalhos de autores como Geertz, 1989; Appiah, 1994; Laraia, 2001.

² O conceito de colonialidade vem sendo discutido em diferentes áreas por diversos autores, principalmente na América Latina.





A colonialidade atua em três âmbitos potentes e influentes, mas não oficialmente instituídos. São eles: (1) a colonialidade do poder, que trata da hegemonia e força das relações de dominação territorial-econômica, do capital e de definições políticas, nas quais países encharcados de colonialismo continuam definindo os rumos que o mundo deve tomar em diferentes esferas; (2) colonialidade do saber³, muito explícita na área de música, pois se dá na esfera científica e da produção do conhecimento como mercadoria e campo-jogo de poder; (3) a colonialidade do ser, aquela que está em nós e na nossa maneira de nos perceber, entender e colocar no mundo; é sermos quem a colonialidade nos concebeu para ser (QUEIROZ, 2020).

À vista disso, neste estudo, foco na aprendizagem inicial do violino, denominada como sendo os dois primeiros anos de formação, enquanto uma práxis amplamente consolidada no campo da música segundo o pressuposto estabelecido da colonialidade, tendo alcançado, entre outras dimensões, um importante espaço na dimensão educativa de instituições formais de ensino. Por isso, a pesquisa se alinha com as discussões sobre colonialidade no campo da música e as implicações disso nos estudos em educação musical.

Considerando essa perspectiva de compreender o violino e seu ensino, este trabalho imergirá em contextos de formação diferentes da cidade de João Pessoa/PB, quais sejam, Escola Estadual de Música Anthenor Navarro – EEMAN, que oferece o curso de iniciação ao violino e o curso de violino propriamente dito, ambos com normas “básicas”⁴, objetivos, diretrizes e estágios definidos; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus João Pessoa, que oferta um Curso Técnico em Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio e acolhe, sem processo seletivo específico de ingresso⁵, alunos que estão iniciando (ou não) formação musical; e a Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Campus I, em seu curso de extensão, que tem uma proposta específica para diferentes instrumentos e, no caso do violino, trata da inserção de sujeito(s) às práxis musicais, mas não com perfil inicial para cursos de graduação. Vale ressaltar que não debruçar-me-ei nos cursos de graduação em Música da UFPB (bacharelado e licenciatura), pois isto fugiria aos limites da pesquisa por adentrar no âmbito da educação superior.

Os pilares teóricos que sustentam esse debate serão apresentados e discutidos em maior profundidade no tópico a seguir.

³ A colonialidade do saber é imprescindível para a perpetuação da colonialidade do poder tanto pelos geradores como por herdeiros dela, como é o caso dos Estados Unidos, colônia que se tornou economicamente forte tal qual o colonizador e passou a ser definidora de colonialidades em todo o mundo.

⁴ Nomenclatura utilizada no documento curricular para cursos de instrumento-violino da EEMAN, ao qual tive acesso na Musicoteca da referida instituição.

⁵ Especificidade levada em consideração na escolha da instituição.





Pressupostos teóricos principais

A fundamentação deste texto conta como principais pressupostos teóricos os conceitos de colonialidade e decolonialidade apresentados por Mignolo (2017) e Grosfoguel (2007; 2010) e, em Educação Musical no Brasil, por Queiroz (2017; 2020).

Com o propósito de refletir acerca do poder simbólico marcado em diferentes esquemas estruturantes através dos quais o mundo se organiza, é necessário reconhecer alguns dos aspectos onde atua a matriz colonial de poder (QUIJANO, 1991, 1998, 2000; MIGNOLO, 2017) ou MCP, “que sublinha a totalidade da civilização ocidental como uma lógica administrativa que agora já se estendeu para além dos atores que a criaram e administraram” (MIGNOLO, 2017, p. 10) e define o sujeito “europeu/ capitalista/ militar/ cristão/ patriarcal/ branco/ heterossexual/ homem” (GROSFOGUEL, 2010, p. 70).

A colonialidade imprimiu aos cenários latino americanos indicativos contundentes no que tange à dimensão econômica, a um perfil definido de religião, à imposição de gênero, sexualidade, entre outros aspectos. É nesse sentido que Anastácio (2021, p. 20-21) compreende esse conceito como “um sistema intrincado de dominação que se perpetua e opera, ainda hoje, através [de] múltiplas formas de opressão – raciais, de gênero, epistemológicas”.

[...] o pensamento decolonial, uma forte expressão do pensamento crítico latino-americano contemporâneo, que busca o desprendimento das lógicas eurocêntricas de pensamento a partir do reconhecimento dos limites e falências do projeto civilizatório da modernidade, propondo a aproximação à – e a visibilização de – alteridades subalternizadas pelo sistema colonial. O projeto decolonial, que não é concebido com a intenção de formular uma teoria única ou escola de pensamento (segundo a concepção eurocentrada), [...] vem realizando estudos em distintos campos de conhecimento, atrelados, no entanto, a uma compreensão comum sobre conceitos fulcrais como “colonialidade” e “modernidade” (ANASTÁCIO, 2021, p. 18).

Um dos delineamentos ocasionados por essa herança hegemônica eurocêntrica e euro-americana é a categorização de modos de produção de conhecimentos via relações assimétricas de poder, incluindo nesse leque os conhecimentos artísticos e musicais, onde alguns são colocados em posição de superioridade e pureza em detrimento de outros, obscurecidos e subalternizados. Sobre isso Burnard, Trulsson e Soderman (2015) afirmam que “a música clássica é geralmente globalmente considerada como parte da alta cultura” (BURNARD; TRULSSON; SODERMAN, 2015, p. 3).





Essa discussão nos alerta a pensar sobre quais aspectos disso tudo tem a ver com a área de Música, quais sejam, formas que pensamos e fazemos música; e sobre as práxis e processos educativo-musicais da área de Educação Musical nos dias atuais, assumindo suas arestas, lacunas, pedagogias e processos avaliativos que legitimam a transmissão de privilégios culturais, tendo em vista que fica evidente a questão sobre como os conhecimentos, as subjetividades e as formas de expressão estão imbricadas no paradigma colonial global.

No Brasil, há estudos eminentes em Educação Musical que buscam compreender “a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional” (QUEIROZ, 2017, p. 132). Entretanto, no que se refere às cordas friccionadas e, no caso dos limites desta pesquisa, especificamente ao violino, constata-se que poucos trabalhos acadêmicos na área de Música e respectivas subáreas reconhecem delineamentos coloniais ainda muito presentes na historicidade das práxis educativas relacionadas ao instrumento.

É essa herança cultural que coloca a música da Europa do passado, do homem, branco, da elite, heterossexual, cristão, até hoje presente de maneira unilateral nos espaços educativos musicais. Nesse sentido, a América Latina e outros países colonizados ao redor do mundo estão buscando transgredir, na área de Educação Musical e outras subáreas da Música, a partir do questionamento acerca dessas e outras lógicas estabelecidas, bem como a partir de reflexões sobre aspectos sociais, históricos e políticos, fundamentadas nas concepções de (de)colonialidade.

Justificativa e caminhos metodológicos

Como a fundamentação teórica evidenciou, características coloniais marcam de forma muito incisiva a sociedade brasileira. Apesar de algumas delas em determinados setores serem explícitas, no âmbito da música ainda há muito o que se estudar e compreender sobre os impactos de fenômenos nos conhecimentos, saberes, práxis e processos de formação musical. Essa perspectiva nos leva a perceber uma limitação da Música no sentido da manutenção de uma série de cânones estabelecidos historicamente, que vestiram (e ainda vestem) marcas fortes de colonialidade na base da construção da área e seu processo de institucionalização. É no cerne dessa problemática que este trabalho se insere e, reconhecendo as formas explícitas e implícitas através das quais essa conjuntura delineia o ensino de violino, apresenta sua contribuição para aprofundar um tema de grande relevância, atual e





amplamente necessário para a área de Música, mas que ainda carece de estudos e debates mais específicos neste campo.

O artigo também contribui para alcançarmos perspectivas apontadas por Grosfoguel (2007; 2010), no sentido de que não se trata de inviabilizar a história, importância e contribuições das músicas ao redor do mundo, inclusive da Europa, mas sim de viabilizar outras expressões e manifestações artísticas que foram obscurecidas e marginalizadas por uma cultura hegemônica, institucionalizada em currículos antiquados e ações pedagógicas não democráticas; Freire (1981), sobre a condição do oprimido e do opressor; e Queiroz (2005, p. 59), no sentido de “deselitizar” concepções, espaços, repertórios, demandas e experiências acerca do ensino musical”.

Nesse sentido, verificando o universo que corresponde às instituições formais de ensino de música na capital paraibana, demonstra-se de maneira evidente a efetiva participação e responsabilidade(s) das mesmas nos processos e práxis educativo musicais no âmbito das cordas friccionadas e, especificamente para as dimensões desta pesquisa, do violino. As instituições a que nos referimos são a Escola Estadual de Música Anthenor Navarro – EEMAN; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB Campus João Pessoa; e a Universidade Federal da Paraíba – UFPB Campus I.

O estudo consiste em uma crítica dialógica reflexiva, de abordagem qualitativa. Em razão dos limites e dimensões deste texto, que se trata de um trabalho para Anais de Congresso, apresentarei um recorte da minha pesquisa de Mestrado, trazendo considerações enquanto resultados parciais acerca da análise de dados feita a partir de bases epistemológicas e pesquisa documental, ambas em andamento e que terão maior aprofundamento no desenvolvimento da dissertação. Teremos neste texto, portanto, um olhar direcionado especificamente às estruturas curriculares e/ou normativas dos cursos de violino oferecidos pelas instituições mencionadas acima.

Como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, este artigo conta, em primeira etapa, com um levantamento bibliográfico realizado para encorajar uma crítica reflexão acerca do ensino de música em instituições de ensino formal e da formação de violinistas nesse contexto, além de propiciar os pilares analíticos necessários para a pesquisa.

Em um segundo momento, o trabalho tem como foco a pesquisa documental acerca dos documentos curriculares pedagógicos oficiais que tratam dos cursos das instituições em questão, entendendo como documentos curriculares tudo aquilo que demonstre algo vinculado ao currículo e às práxis em sala de aula, já que, por exemplo, no caso do curso de extensão da UFPB, não há um projeto pedagógico e sim um documento norteador que funciona como





proposta abrangente para o curso como um todo. A pesquisa documental possibilitará a compreensão e discussão de cânones e rupturas existentes nas propostas de ensino de violino que têm caracterizado a educação musical formal em João Pessoa/PB.

Análise documental: resultados parciais

Ao observarmos, a título de estruturação deste artigo, programas, ementas e estruturas curriculares de cursos de formação musical com habilitação em violino da cidade de João Pessoa/PB, percebemos características de colonialidade no que tange a hegemonia de metodologias e repertórios que não representam a(s) cultura(s) brasileiras, tampouco as idiossincrasias da capital paraibana. Em outros termos, a maneira como organizamos os cursos de formação violinística segue uma lógica colonial que não dialoga com as diversidades culturais do nosso país, estado e tampouco representa mais a Europa.

É uma constatação que os currículos voltados à formação violinística no contexto delimitado por esta pesquisa são estruturados mediante ótica unilateral. Em suas descrições, o violino é citado como se houvesse apenas uma maneira de ser abordado, ou seja, como se houvesse um “contrato” implícito de legitimação de um tipo/estilo de música específico. Neste quesito, se faz presente a questão do *locus* de enunciação. Omiti-lo significa “a naturalização da epistemologia europeia [...] no que diz respeito aos postulados vinculados ao pensamento hegemônico, bem como a reiteração de suas categorias teóricas substantivas, universalizantes” (ANASTÁCIO, 2021, p. 106).

Essas esferas de legitimação cercam hoje o ensino de música nas instituições formais e fazem desses ambientes espaços por excelência para a reprodução de modelos de além mar e de costas para o Brasil. Mesmo quando contemplam de maneira rasa a música brasileira, os currículos mantêm um *habitus* como campo de dominação quando, por exemplo, abordam uma pequena parte (erudita) do imenso leque que é a música brasileira; ou quando abordam qualquer estilo/gênero da música brasileira mediante padrões técnico-estéticos da Europa do passado; ou ainda quando perpetuam hierarquias e valorações mesmo em se tratando da música popular (mais presente na mídia) e relegam à posição de inferioridade a(s) diversidade(s) de matizes em música brasileira popular. É possível afirmar, portanto, que esse projeto colonial foi idealizado com objetivos bastante específicos a serem cumpridos em diversos setores de nossas vidas, incluindo o âmbito educacional e o campo simbólico, através das formas como nos entendemos, como percebemos o mundo e como nos (re)conhecemos nele. Desse modo, corroboram para a manutenção de uma série de opressões não somente as



práxis de ensino, como também a própria estrutura curricular dos cursos de música, que traz consigo diversos indicativos coloniais explícitos e implícitos.

Construção de uma base de formação violinística no contexto da Escola Estadual de Música Anthenor Navarro – EEMAN

No caso da EEMAN, a organização curricular estabelece normas para os cursos de instrumentos, definindo objetivos referentes a níveis gradativos de formação e uma diretriz principal que caracteriza abordagem pedagógica técnica, prática, sequencial e compartimentada. Em se tratando especificamente dos cursos de violino, estes ocorrem em um total de 2, sendo um o curso de iniciação ao violino e outro o curso de violino. O curso de iniciação ao violino, que se divide em dois estágios, tem como público alvo pessoas que não tiveram contato com o instrumento anteriormente. As subjetividades, entre elas a musicalidade e a intimidade com o violino, são abordadas segundo elementos e mecanismos puramente técnicos de dinâmica, fraseado, postura, movimentação do arco, posicionamento da mão esquerda, entre outros, isentando essa construção de uma perspectiva social, política e cultural. Não surpreendentemente, os exercícios e estudos aplicados reduzem-se aos autores Nicolas Laoureux, Lambert Ribeiro e Otakar Ševčík. No quesito repertório, não há especificação de compositores, apenas a obrigatoriedade de que seja uma obra brasileira e uma estrangeira.

Figura 1 – Trecho de documento curricular referente ao Curso de Iniciação ao violino da EEMAN. Recorte que apresenta uma listagem de métodos propostos.

- * Nicolas Laoureux - Escola Prática do Violino - Volume 1 (págs 1 a 5)
- * J. Lambert Ribeiro - Método de Violino Elementar e Progressivo da 1ª a 5ª posição (lições 1 a 11)
- * U.V.I. - La tecnica del Violin - Parte Primeira (págs 1 a 9)
- * Renate Bruce-Weber - Die fröhliche Violine (págs 8 a 30)
- * Sevcik op.2 1ª parte (exercício nº 1)

Fonte: Material impresso disponível na Musicoteca da EEMAN.

Já o curso de violino, que tem por objetivo atingir nível profissionalizante, está organizado em 12 períodos semestrais. Aqui serão apresentados dados acerca da formação violinística inicial, já definida como sendo os dois primeiros anos de formação.

A abordagem técnica continua fortemente presente, acrescentando-se exercícios e métodos de autores como Emílio Kross, Hans Sitt, Kayser, Kreutzer, Dancla, Mazas, Dont e



Carls Flesch. O repertório perpassa obras do período barroco, clássico, romântico, impressionista ou moderno e obras de autores brasileiros, tendo essas a obrigatoriedade de ser contemplada em todos os períodos. Diante da conjuntura geral da organização curricular e tendo como referência as metodologias utilizadas, pressupomos que mesmo as peças de compositores brasileiros serão pertencentes à estética erudita europeia do passado, pois toda a técnica trabalhada no curso destina-se a esse contexto de literatura musical.

Em um âmbito mais geral, observa-se que durante a formação violinística inicial neste curso, ou seja, os quatro primeiros semestres, a estrutura curricular permanece idêntica quase que em sua totalidade, invariável, análoga, reproduzida e enrijecida em todos os aspectos (sobretudo simbólicos) que representa, tendo como únicos elementos de diferenciação: 1) a perspectiva quantitativa de obras e métodos exigidos; 2) a ideia de níveis de progressão/dificuldade.

Formação violinística inicial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB Campus João Pessoa

Outra instituição escolhida foi o IFPB – Campus João Pessoa, visto que oferece um Curso Técnico em Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio e acolhe, sem processo seletivo específico de ingresso, alunos que estão iniciando (ou não) trajetórias formativas musicais. O curso possui duração de quatro anos, entretanto conduzirei a análise sobre os dois primeiros anos.

Apesar de a estrutura curricular viabilizar disciplinas como preparação para o palco e *performance*, bem como prática de conjunto, o que podemos observar é um direcionamento linear e homogeneizado no que se refere à formação do instrumentista violinista. Aspectos técnicos de diferentes níveis de ensino (básico, intermediário e avançado) são abordados mediante os mesmos autores tidos como referência no currículo da instituição anterior, autores esses que, ainda que sejam trabalhados de maneiras adaptadas em cada ano de curso aos perfis de alunos, representam a hegemonia metodológica e estilística europeia ainda tão associadas ao ensino de violino.

A ementa, objetivos geral e específicos permanecem os mesmos para os dois primeiros anos de formação. No que se refere ao repertório, a proposta de contemplar obras de diferentes períodos da história da música acontece de maneira direcionada apenas à música centro europeia do passado, não contemplando nenhuma obra brasileira. Nesse sentido, a bibliografia referencial básica e complementar sugerida ao final do documento corresponde



fielmente à descrição da ementa em sua omissão do *locus*. Apresenta, na completude, concertos, concertinos, sonatas, sonatinas e caprichos de compositores eruditos ocidentais, não representando diversidade(s) em música(s). Vale dizer, a questão não permeia apenas o quesito repertório, mas sim aspectos psicológico-sociais, convenções e valores sociais distintos que precisam ser, além de contemplados, registrados adequadamente.

Figura 2 – Trecho de documento curricular referente aos dois primeiros anos de formação violinística no Curso Técnico em Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio do IFPB – Campus João Pessoa.

EMENTA
A prática do violino e seus aspectos técnicos e interpretativos através da preparação de estudos, escalas, arpejos e repertório violinístico de diferentes períodos da história da música em aulas coletivas. A formação de repertório focando a preparação do instrumentista para o mercado de trabalho.

OBJETIVOS
<p>Geral</p> <p>Desenvolver habilidades necessárias para execução do repertório solístico e camerístico, observando o contexto estético-histórico, estrutural e técnico do instrumento.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Conhecimento e desenvolvimento de habilidades técnicas e interpretativas do violino;- Abordagens históricas no contexto do instrumento;- Conhecimento e domínio dos aspectos anatômicos e fisiológicos necessários para a execução instrumental;- Formação de repertório para o recital de conclusão do curso;- Preparação do aluno para sua inserção no mercado de trabalho.

Fonte: Material digital disponibilizado por um dos professores de violino do IFPB – Campus João Pessoa.

Podemos ainda, suscitar o debate sobre outro tema mencionado neste documento, qual seja, o mercado de trabalho. Considerando a música enquanto fenômeno social e cultural, que é de fato, não há mais como, em nossas práxis educativo musicais, partir de uma ideia que esteja desconexa disso. Essa “suposta neutralidade” nos faz atuar enquanto agentes do projeto colonizador, capitalista, reprodutivista. Seria coerente, pois, pensar mercado de trabalho a partir de uma perspectiva social contextualizada que questione a ordem através da qual esse campo se estrutura; ao invés de continuar comportando-nos como se essa formação musical resumida a se instrumentalizar, tocar um instrumento e ler partitura, desvinculada do social, econômico, histórico, político e ideológico, sirva para a atuação profissional em um modelo já fadado à falência, independentemente de enquadrar-se no âmbito educacional ou no âmbito da *performance* musical (em Orquestras Sinfônicas, por exemplo).

O ensino de violino no Curso de Extensão em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB Campus I

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Extensão em Música da UFPB prevê iniciação às práticas interpretativas em diversas modalidades/instrumentos, entre eles o violino. Há ainda um curso de nível avançado voltado para a formação violinística, que não abordaremos neste trabalho.

Figura 3 – Fluxograma do Curso de Extensão em Música da UFPB.

Fluxograma: Curso de Extensão em Música – Práticas Interpretativas: Instrumento ou Canto e Teoria e Percepção Musical

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Instrumento/Canto I 1 cr.	Instrumento/Canto II 1 cr.	Instrumento/Canto III 1 cr.	Instrumento/Canto IV 1 cr.	Instrumento/Canto V 1 cr.	Instrumento/Canto VI 1 cr.	Instrumento/Canto VII 1 cr.	Instrumento/Canto VIII 1 cr.
Teoria e Percepção Musical I 1 cr.	Teoria e Percepção Musical II 1 cr.	Teoria e Percepção Musical III 1 cr.	Teoria e Percepção Musical IV 1 cr.	Teoria e Percepção Musical V 1 cr.	Teoria e Percepção Musical VI 1 cr.	Teoria e Percepção Musical VII 1 cr.	Teoria e Percepção Musical VIII 1 cr.
2	2	2	2	2	2	2	2

CARGA HORÁRIA TOTAL = HORAS/AULA: 240
Básicos Complementares

Fonte: Material digital disponibilizado pela coordenadora geral do curso.

No que tange à ementa e ao recorte dos dois primeiros anos de formação, é verificável mais uma vez a questão do *locus* de enunciação, além do desenvolvimento musical marcado por níveis sequenciais de progressão.

Figura 4 – Fluxograma do Curso de Extensão em Música da UFPB.

9. EMENTÁRIO

CONTEÚDOS BÁSICOS

1. EXTENSÃO EM PRÁTICAS INTERPRETATIVAS DA MÚSICA – INSTRUMENTO OU CANTO

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

Fonte: Material digital disponibilizado por um dos professores de violino do IFPB – Campus João Pessoa.



No que se refere à formação violinística, esses traços de colonialidade musical caracterizam elementos pedagógicos, estéticos e, conseqüentemente, conceituais no processo de entendimento do que é música e na formação em instrumento que parte da ideia colonial de músico oriunda da corte europeia do século XVI e vai até o início do século XX, já tendo, todavia, implantado bases muito fortes. Desse modo, podemos dizer que colonialidade musical (Queiroz, 2020) implica na imposição de uma cultura musical sobre outra(s) de forma unilateral, consolidando os padrões da música erudita da Europa ocidental produzida entre 1500 e as duas primeiras décadas do século XX como referência. Por isso, precisamos buscar entender música(s) não apenas como objeto sonoro como nos ensinou a colonialidade, mas sim como uma produção com sentido e significado social.

Notas finais

Após o presente estudo, podemos dizer que nossas práxis educativo musicais podem tanto romper barreiras de estruturas hegemônicas, como também reproduzir uma “educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2017, p. 12). Mesmo ciente de que uma análise curricular pode não representar a integralidade das ações referentes ao ensino de violino, é inequívoca a atuação de instituições e ambientes educativos na conservação e perpetuação de desigualdades sociais, epistêmicas e culturais/musicais. Diante desse cenário, há o intercruzamento de vários poderes, entre eles o poder acadêmico, que reproduz o modelo conservatorial, usado por nós para legitimar o ensino segundo padrões e valores europeus.

Como pondera Grosfoguel (2010, p. 66), “esta não é uma crítica essencialista, fundamentalista, antieuropeia”. Ao contrário disso, buscamos para além de perspectivas teóricas, as perspectivas pedagógicas de inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade, bem como os aspectos conceituais, sociais, culturais, históricos e políticos dos indivíduos, todos esses em sua multiplicidade de contextos, nos encaminhando a espaços de convivência educativo musicais mais plurais e abrangentes e a opções decoloniais de ensino. Todavia, a unilateralidade das propostas curriculares musicais emprega um conceito de música reduzido a uma estrutura sonora que define aquilo que entendemos como conhecimento musical. Nesse sentido, continuamos a preservar nos processos de formação dos estudantes uma ideia conservadora de música desvinculada à vida, à linguagem e aos contextos/lugares onde a





música é feita e utilizada; o conhecimento pelo conhecimento; o conhecimento sem reflexão-ação.

Por isso, com a análise de documentos referentes aos cursos de formação violinística nas instituições citadas, já é possível observar aspectos inerentes à área, como a listagem de repertórios em níveis gradativos e a perpetuação do cânone colonial, que segundo Anastácio (2021), “representa, para além de um conjunto determinado de obras musicais, o cerne do que é concebido como conhecimento válido ou legítimo neste âmbito artístico –, bem como questões vinculadas à institucionalização das práticas musicais em meios hegemônicos (ANASTÁCIO, 2021, p. 4).” Em consonância com o que afirma Queiroz (2020), podemos dizer que o cenário real e atual acerca do ensino de violino em João Pessoa/PB confirma “construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial” (QUEIROZ, 2020, p. 154).

Por fim, examinar criticamente ortodoxias atuais, reconhecer o *habitus* conservatorial e curricular, e entender como opera a MCP possibilita desconstruir práticas que ainda orientam e estruturam a Educação Musical e o ensino de instrumento no Brasil. Se em um plano mais amplo o debate sobre (de)colonialidade já ganhou alguma ressonância na área de Música, o que tange às especificidades do ensino de instrumento é algo que ainda precisamos aprofundar.

É necessário um compromisso no sentido do rompimento de trajetórias formativas coloniais, elitistas e excludentes, que não contribuem para formação humana, tampouco musical, dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o presente trabalho representa uma alternativa para (re)pensar perspectivas de práxis pedagógicas e estruturas curriculares, refletindo sobre aspectos que têm sido incorporados e, portanto, avançam em uma direção positiva, bem como cânones mantidos que precisam ser abandonados. Almejamos, com esse estudo, portanto, contribuir com a área de Educação Musical, com estratégias mais plurais no que se refere ao ensino de violino na capital paraibana, tal qual com as discussões sobre (de)colonialidade no Brasil.

Referências

ANASTÁCIO, Luiza Gaspar. **Colonialidade e tradição: desvelando a matriz de poder adjacente às práticas musicais/violinísticas de concerto**. 2021. [135f.]. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.





HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

_____. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. *In*: ESCOBAR, Arturo; MIGNOLO, Walter. **Globalization and the decolonial option**. New York: Routledge, 2010. p. 65-77.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 09, p. 99-107, 2004.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. *In*: Luis Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho Marinho. (Org.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005, p. 49-65.

_____. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, v. 18, p. 163-191, 2017.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/726>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____. Até quando Brasil?. **PROA Revista De Antropologia E Arte**, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020.

