

**ANA PAULA MARCELINO CECILIO**

**Estudo do currículo do curso de Licenciatura em Música da Escola de  
Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo a partir das  
perspectivas antirracista e decolonial**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**São Paulo**

**2020**

ANA PAULA MARCELINO CECILIO

**Estudo do currículo do curso de Licenciatura em Música da Escola de  
Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo a partir das  
perspectivas antirracista e decolonial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Licenciatura em Música.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Cláudio Pereira Siqueira

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

---

Cecilio, Ana Paula Marcelino  
Estudo do currículo do curso de Licenciatura em Música da  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
a partir das perspectivas antirracista e decolonial / Ana  
Paula Marcelino Cecilio ; orientador, Ivan Cláudio Pereira  
Siqueira. -- São Paulo, 2020.  
120 p.

Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de  
Música/Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São  
Paulo.

Bibliografia  
Versão corrigida

1. Currículo 2. Educação Musical 3. Educação Antirracista 4.  
Lei 10.639/03 5. Lei 11.645/08 I. Siqueira, Ivan Cláudio  
Pereira II. Título.

CDD 21.ed. - 780

---

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

## **Agradecimentos**

À minha família, principalmente minha mãe, Beatriz, minha avó, Marçal e minha tia Angélica, pelo apoio, incentivo e crédito durante minha vida inteira.

Aos orixás que me regem, aos guias que caminham comigo e a Deus, pela força espiritual, força vital, conselhos e intuições.

Ao professor Ivan, pela orientação sensível e com o espaço necessário para que eu pudesse tomar minhas decisões.

Ao Movimento Negro, pela possibilidade de construção coletiva, entendimento e nomeação das dores que são coletivas, estruturais, mas também subjetivas. Pela possibilidade de reconhecer que outras epistemologias, cosmologias e metodologias são possíveis e necessárias. Nominalmente queria agradecer ao coletivo Opá Negra e ao Núcleo de Consciência Negra na USP.

À cultura popular tradicional, que me mostra todos os dias como é resistir e existir na festa.

Ao Lucas, pela revisão deste trabalho, mas principalmente pelo andar junto na graduação. Nossa amizade também fez mais leve minha estada na universidade.

À Mariana, pela parceria sincera no trabalho conjunto num ideal de educação mais integrador.

À Vaisy, pela possibilidade de manter um projeto instrumental durante o período da graduação em Licenciatura.

A todas as pessoas que atravessaram meu caminho na ajuda dessa pesquisa, cada indicação de texto, cursos, vídeos. Cada conversa, desabafo em relação ao tema aqui trabalhado foi muito importante para eu entender que uma pesquisa tem um ou alguns nomes na autoria, mas na realidade é feita por uma rede de pessoas que se conectam.

Muito obrigada!

Solo entre todos sabemos todo. (WALSH, 2005, p.48)

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 1999, p. 148)

## Resumo

O objetivo deste estudo é verificar as bases curriculares do curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, considerando teorias antirracistas baseadas na luta dos movimentos sociais negros e indígena. Uma vez que os currículos não se constituem de forma neutra, serão investigados quais valores e práticas bem como a representação da diversidade cultural e racial do Brasil. O campo dos estudos culturais e pressupostos decoloniais serão utilizados como ferramenta metodológica de análise do currículo. Considerando a legislação vigente, o estudo busca verificar o cumprimento dos dispositivos da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), atualizada pela lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Tais dispositivos tratam do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e dos Povos Indígenas. Também será considerado o parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004), que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Musical. Educação Antirracista. Lei 10.639/03. Lei 11.645/08.

## **Abstract**

This work questions the curriculum of the licentiate in Music at the School of Communications and Arts in University of São Paulo – Brazil, considering the struggle of black and indigenous population movements against racism and cultural oppression. Based on the fact that curriculum architecture is never unbiased, the study focuses particularly on its values and practices, showing how cultural and racial diversities are represented on it. Cultural Studies and Decolonialism approaches support the critical view about the curriculum issues. Finally, the study analyzes a national framework on educating for ethnic and racial relationships (Parecer CNE/CP 03/2004) and examines how two Brazilian national laws about African descendants and native population culture heritage are envisaged by the curriculum – laws 10.639/2003 and 11.645/2008.

**Keywords:** Curriculum. Musical education. Anti-racist education. Law 10.639/03. Law 11.645/08.

## Sumário

Introdução.....	8
1. Currículo, história e estruturação a caminho das identidades.....	9
2. Mudança Epistemológica a partir dos Movimentos de Luta.....	20
3. Legislação: Luta dos movimentos racializados no Brasil pela cidadania.....	29
4. Decolonialidade como ferramenta de descolonização de imaginários e estruturas.....	39
5. Análise de documentos do Departamento de Música da ECA/USP.....	48
Considerações finais.....	69
Referências.....	73
Bibliografia.....	79
Anexo A - Disciplinas obrigatórias da grade curricular do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP.....	82
Anexo B - Ementa das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP....	84
Anexo C - Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP.....	113

## Introdução

O presente trabalho visa compreender os princípios, estruturas e valores das diretrizes curriculares e projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

A partir da formação estrutural presente nos documentos do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP, currículo e projeto pedagógico, será possível analisar se está presente nesses documentos a noção de uma construção cultural inclusiva e transformadora edificada através de viés antirracista que abarque a história, cultura e legislação referentes às populações negras e indígenas. Espera-se averiguar se esses documentos refletem a multiculturalidade da sociedade brasileira, e se esta encontra representatividade e espaço de discussão e difusão, incluindo questões raciais.

Compreender que a neutralidade no currículo não existe e que toda ação pedagógica está imbricada de intenções, lutas políticas e interesses, é fundamental. “As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Tendo em vista a concepção de que os currículos são construídos por princípios, valores e ideais, o campo da decolonialidade surge como uma possibilidade de transformação estrutural na forma de pensar, agir e conceituar: “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

O primeiro capítulo deste trabalho pretende compreender a trajetória do currículo como campo de estudos próprio, verificando sua relação com a organização do ensino e principalmente com as intencionalidades que se constituem a partir dele. O segundo capítulo pretende trabalhar o conceito de diversidade epistêmica a partir de autores que defendem assim como os movimentos sociais racializados o acesso pleno à cidadania, na perspectiva deste trabalho com foco educacional. O terceiro visa traçar uma trajetória a partir de marcos legais conquistados por estes movimentos em relação à educação, cultura e história de povos negros e indígenas. O quarto capítulo pretende trabalhar a partir do campo da decolonialidade e da interculturalidade crítica como ferramenta possível de análise do currículo abarcando e entrecruzando as lutas supracitadas. O quinto e último capítulo realiza a análise do currículo e do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP.

## 1. Currículo, história e estruturação a caminho das identidades

Entendemos neste trabalho que o currículo é uma fonte documental de extrema importância para analisarmos como a estrutura do curso de Licenciatura em Música está edificada, a fim de compreender suas bases e princípios sobre os quais se alicerça, pois o currículo é o documento que registra os conteúdos, a forma e referenciais a serem no curso.

O currículo é aqui entendido como um documento não abstrato, e sim criado e constituído como um objeto social e cultural, que não precede a humanidade, e sim é criado por ela através de intenções, valores, conflitos, lutas sociais e políticas (GRUNDY, 1987<sup>1</sup> apud SACRISTÁN, 2000).

Informações importantes são conservadas no currículo, como, por exemplo, o que foi estabelecido como conhecimento válido, quais autores e autoras merecem ser citadas, o que foi considerado como um legado a ser transmitido para gerações futuras, qual o campo ideológico da instituição, entre outros fatores que demonstram que este documento guarda em si o resultado de lutas ideológicas, sociais e dinâmicas de poder. O currículo é uma seleção organizada dos conteúdos que pretende-se ensinar, que regularão o ensino através das disciplinas e etapas estipuladas no próprio currículo. Além disso, é também um documento regulador do tempo a ser dedicado a determinadas disciplinas no decorrer da evolução no curso.

O currículo, assim como outros aspectos e organizações das sociedades humanas, é uma criação, uma invenção da humanidade. Esta criação elege o que do acúmulo intelectual, cultural e de valores é importante e interessante de ser trabalhado pelas gerações futuras. No entanto, é preciso averiguar quem tem o controle de organizar esses conteúdos, assim como os princípios que orientaram sua elaboração. Dar luz a esta problemática é compreender o projeto político das instituições de poder que o constituem:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social. [...]

O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação

---

<sup>1</sup> GRUNDY, S. *Productos de la praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.

define o que se considera como realização válida de tal conhecimento. (BERNSTEIN, 1980<sup>2</sup>, p. 47, apud SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Os primeiros estudos que utilizam o currículo como objeto para pesquisa surgem nos Estados Unidos na década de 1920 devido à institucionalização da educação de massas, decorrente de processos de imigração, democracia e burocratização do Estado. Seu nascimento está intimamente ligado ao processo de industrialização e aos processos migratórios.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 1999, p. 22).

O cenário conflituoso descrito por Tadeu Silva como ambiente contextual do início dos estudos curriculares nos Estados Unidos demonstra como a mudança de paradigma social afeta diretamente as instituições de ensino que trabalham com ideias de quais tipos de conhecimentos e de sociedade se buscam manter ou criar.

Segunda Silva (1999), o livro *The Curriculum* (1918) de Franklin Bobbitt foi considerado um marco no estabelecimento do currículo como um campo de estudos especializados. Foi lançado em um momento crucial da história em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar objetivos para as massas. É nesse contexto que surgem indagações importantes sobre o papel da escola: formar para o trabalho ou para uma educação mais geral e acadêmica? (SILVA, 1999, p. 22). Através de Silva concebemos que, para Bobbitt, o currículo é “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, 1999, p. 12)

Os caracteres eficientista e regulador do currículo revelam-se na organização do ensino e aprendizagem. Tais caracteres, ao se institucionalizarem, formam documentos como currículo, plano político pedagógico (PPP) e ementas das disciplinas, que representam essa regulação das intenções da instituição de ensino, mas que também informam a seus e suas estudantes o que esperar de determinado curso. Sobre a regulação do currículo, Silva diz:

---

<sup>2</sup> BERNSTEIN. On the classification and framing of education knowledge. 6ª impressão. In: YOUNG, M. (ed). *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillian, 1980. p. 47-69.

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre o currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. (SILVA, 1999, p. 21).

Os documentos reguladores de ensino são ferramentas importantes para a sociedade pois facilitam a institucionalização do ensino, a verificação de intenções políticas e culturais, assim como a proposição de mudanças. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos seriam soltos e dependeriam exclusivamente da intenção de professores/as e não necessariamente das instituições de ensino e dos órgãos regulatórios.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem: é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Segundo Sacristán o currículo é um documento estrutural e estruturante, que constrói e legitima conhecimentos, posicionamentos e valores. Por ser uma construção social deve ser mutável e estar sempre em negociação, pois a sociedade é imbricada por variadas lutas sociais e culturais, e contínua ampliação dos meios de produção, de ciência e tecnologia, por esses motivos não faz sentido que este artefato social seja imutável.

Por ser estrutural, acaba criando o paradoxo apresentado por Sacristán (2013): é unificador de um conjunto de matérias, ao mesmo tempo que é divisor dos conteúdos e do conhecimento em si (que é realizado de maneira mais ampla na sociedade do que normalmente o currículo estabelece). É importante pensarmos quem faz as escolhas demarcatórias do currículo, o que elas privilegiam e o que elas excluem.

A fundamentação teórica inicialmente do currículo, assim como as teorias tradicionais do currículo<sup>3</sup>, está preocupada em organizar o conhecimento de forma padronizada. Tal formulação molda-se a partir das perguntas “o quê?” e “como?”, pois pouco refletem sobre os conteúdos, uma vez que este já está dado.

---

<sup>3</sup> As teorias tradicionais do currículo foram desenvolvidas principalmente na primeira metade do século XX. Seu maior representante é John Franklin Bobbitt.

Até a década de 1980, o especialista do currículo tinha como função fazer o levantamento das habilidades necessárias para a vida adulta e depois analisar os resultados. Para Bobbitt (apud SILVA, 1999), o currículo era uma questão de organização. Neste período, o conceito central para os estudos curriculares era o desenvolvimento curricular, conceito que dominou a literatura estadunidense até os anos 1980. O desenvolvimento curricular é uma “[...] perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas **exigências profissionais** da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, **uma questão técnica.**” (SILVA, 1999, p. 24, grifos nossos).

Essa pretensa obsessão pela padronização de níveis educacionais e a eliminação da variedade é um pensamento que reflete a brancura<sup>4</sup>. Na perspectiva eurocêntrica tudo deve ser igual para que seja possível medir de maneira exata e estabelecer resultados e metas. Bobbitt chega até mesmo a comparar a educação com a fábrica, apontando que o currículo, assim como uma indústria, deveria ser padronizado (SILVA, 1999, p. 24).

O presente trabalho tem como referência analítica do currículo não as teorias tradicionais, mas sim as teorias críticas e principalmente as teorias pós-críticas do currículo. Silva as diferencia:

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 1999, p. 30, grifos do autor).

Silva (1999) afirma que as teorias críticas nascem na década de 1960, em um período de grande efervescência política por consequência de grandes transformações de pensamento, com estreita relação a importantes movimentos sociais e culturais no período, como os movimentos de independência das antigas colônias europeias, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, a libertação sexual e a luta contra a ditadura no Brasil, isso para fazer minimamente um retrato de alguns dos importantes movimentos sociais culturais que caracterizaram este período.

---

<sup>4</sup> Sobre o eurocentrismo, comenta Nilma Gomes (2017, p. 117): “A brancura transcende o branco. Eles – o indivíduo, povo, nação ou estados brancos – podem ‘enegrecer-se’. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo, o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco e a brancura são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a ‘humanidade’.”

Nesse contexto, as teorias críticas nasceram não mais questionando “o quê” e “como”, mas também “por quê?” e “para quê?”. Tais teorias compreendem que assim como outras estruturas da sociedade o currículo constitui relações de poder, não sendo concebido de maneira neutra. As escolhas de formulação do currículo escondem ou evidenciam lutas políticas e ideológicas. Sobre isso, Apple apresenta:

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder da sociedade. Considerem-se aqueles textos de estudos sociais que continuam a chamar o início da Idade Média de “Idade das Trevas”, em vez da historicamente mais exata e muito menos racista expressão “Era da Supremacia Africana e Asiática”; ou aqueles livros que tratam Rosa Parks meramente como uma afro-americana que estava cansada demais para ir até o fundo do ônibus, em vez de discutir o seu treinamento em desobediência civil organizada na Highlander Folk School. (APPLE, 2013, p. 53).

A não neutralidade do currículo se evidencia quando o entendemos dentro de um âmbito histórico e social, pois são especialistas em determinado tempo histórico, imbricados de valores, que decidem quais serão os conteúdos e de qual forma e por quanto tempo eles serão dados. Uma série de outros conhecimentos e metodologias existentes na sociedade são deixados de fora. Os agentes especialistas tomam, portanto, uma posição frente à formatação do documento social que chamamos currículo (KLEBER, 2003; SACRISTÁN, 2013).

Fica evidente que o currículo faz parte de uma construção social, que envolve variados elementos (conteúdos, organização de horários, práticas educativas) e instâncias (escolas, universidades, órgãos reguladores), promovendo aparatos de regulação, interesses políticos e culturais, assim como ideológicas, com possibilidade de emancipação ou alienação social.

[...] as teorias curriculares são teorias sociais, não apenas porque refletem a história das sociedades, nas quais surgem, como também no sentido de que estão vinculadas com posições sobre a mudança social e, em particular, com o papel da educação na reprodução ou transformação da sociedade (KEMMIS, 1986, p. 35<sup>5</sup>, apud SACRISTÁN, 2000, p. 50).

O currículo proporciona uma ordem por meio de uma regulação do conteúdo a ser ensinado no processo de aprendizagem, considerado uma construção útil para organizar o que se deve ensinar. No entanto, não se pode esquecer que esses ensinamentos foram culturalmente, politicamente e ideologicamente eleitos e que, a partir disso, foram criados

---

<sup>5</sup> KEMMIS, S. *Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory*. Victoria: Deakin University Press, 1988. (trad. Esp: El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción, Madri. Morata, 1988).

dispositivos conceituais como grau, classe e método, cujos entrelaçamentos compõem a normalização do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado (SACRISTÁN, 2013).

É importante a compreensão de quais ideologias orientam a construção curricular do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP, quais culturas são privilegiadas em sua estrutura curricular e a quais linhas políticas sua construção está alinhada. É necessário que entendamos esses pilares norteadores para que possamos compreender, criticar e inclusive propor mudanças estruturais a esse documento. Silva diz:

As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras teorias”. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 1999, p. 16).

Para Kleber (2003, p. 58), a relação de poder do currículo se relaciona com a divisão da própria sociedade, vista na seleção de conteúdos e conhecimentos. Por isso, a autora sugere tratar o currículo como uma construção social, “[...] impregnado de significados e valores culturais, portanto impregnados de interesses e conflitos.”

A ação de eleger algo é uma característica de poder. Quem seleciona tem o poder da escolha e, por consequência, o poder de decidir. Segundo Silva (1999, p. 16): “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.” No caso do currículo, a seleção determina o tipo de profissional que será formado no futuro<sup>6</sup>: se será um profissional mais técnico, humanista, crítico, alinhado aos pensamentos do Estado, e etc. Pensando na identidade requerida do profissional futuro, concordamos com Silva (1999), que defende que o currículo é um documento de identidade, tanto no sentido de propor um modelo de formação esperando um tipo de profissional, quanto na eleição de conteúdos determinando quais as culturas e epistemologias serão trabalhadas e legitimadas. Além do currículo, é importante ressaltar que o próprio exame vestibular seleciona um tipo de perfil em suas provas de seleção.

Para além da questão econômica-social, associada ao marxismo, iniciam-se as teorias pós-críticas, ligadas a pautas identitárias na formação curricular. Tais teorias denunciam que o currículo conservador também está calcado em uma raça, classe, orientação sexual e gênero, construídos de maneira a parecerem neutros, sem raça, classe, orientação e gênero. Contudo,

---

<sup>6</sup> Não queremos aqui limitar a formação de todos os indivíduos que se formarão a partir deste currículo, o que queremos é analisar uma das fontes documentais estruturais na formação, que não determina completamente, mas tem grande influência.

o conhecimento construído hegemonicamente reflete uma cultura branca, cisgênera, masculina, heterossexual e de classe social dominante.

As teorias pós-críticas também abarcam teorias pós-estruturalistas, pós-colonialistas, contando com contribuições dos Estudos Culturais. Estas teorias defendem o fim das chamadas metanarrativas,<sup>7</sup> que tornam os processos de aprendizagem e seus aparatos educacionais homogêneos.<sup>8</sup>

O que se pode aprender dessa breve excursão pela história da teoria crítica e da Sociologia do Currículo é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 28)

A partir das teorias pós-críticas do currículo e dos Estudos Culturais admite-se que existe diversidade cultural, entendida na noção de que povos em qualquer contexto de existência produzem cultura. Ambas as teorias entendem que existe um pensamento hegemônico que edifica as estruturas, inclusive as educacionais e culturais, através de normas, legislações, documentos, materiais didáticos e metodologias.

O campo da Antropologia contribuiu para a noção de que não existe cultura superior nem epistemologia superior, que a noção de cultura faz parte da dimensão humana, é inerente aos seres humanos. Uma importante contribuição da Antropologia é apontada por Silva:

Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra [...]Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade. (SILVA, 1999, p. 86).

---

<sup>7</sup> Metanarrativas podem ser compreendidas como explicações gerais, amplas e universalizantes sobre o mundo e a sociedade na qual vivemos. Os ideais e princípios da modernidade alicerçam-se em narrativas mestras. Por exemplo: a construção de um sujeito racional; o uso da ciência e da tecnologia como fonte de “progresso”; a “libertação” e “autonomia” dos sujeitos; a política baseada em certezas e, entre outras coisas, o desejo de explicações com caráter totalizante.

<sup>8</sup> Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), traça um panorama das teorias curriculares desde as teorias tradicionais até as pós-críticas.

A partir da noção de que não existe cultura superior, compreendemos que é preciso fazer análises sobre os currículos universitários brasileiros com a finalidade de verificar se as diversas culturas constituintes deste país estão sendo representadas nestes documentos.

O que confere a este trabalho é analisar se a diversidade racial<sup>9</sup> está sendo tratada de forma equânime nos documentos regulatórios do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP.

Analisar as desigualdades pelo caráter de classe social não é suficiente. Por isso, as teorias críticas do currículo consideraram as pautas identitárias a partir das reivindicações das minorias sobre a importância de se olhar para questões de gênero, raça e etnia sem somá-las, entendendo as relações de poder e desigualdade que recaem sobre tais grupos de forma inter-relacional (SILVA, 1999). Sobre a intersecção de currículo e raça, Silva aponta:

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 1999, p. 102).

Nesta perspectiva é importante reconhecer os elementos raciais reproduzidos nos currículos, que podem ser analisados a partir do local geográfico onde se situa a música escolhida, em quais metodologias são usadas para compreender determinado tipo de música, de onde essas metodologias vieram, a partir de qual repertório a percepção musical é trabalhada, em quais epistemologias as pedagogias estão estruturadas.

Grupos considerados negados ou silenciados nos currículos começam a se organizar de forma diferente, não mais coletivamente ou individualmente, mas em rede. Tal tipo de organização é, principalmente, um advento da globalização, que produziu mudanças sociais contra hegemônicas que impactaram a produção científica, as escolas, as universidades e a formação de professores/as.

Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países

---

<sup>9</sup> O fato de que o termo “raça” não tem nenhum referente “físico”, “biológico”, “real”, não o torna menos “real” em termos culturais e sociais. Por outro lado, na teoria social contemporânea, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, raça e etnia tampouco podem ser considerados como constructos sociais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação (SILVA, 1999, p. 101).

considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação entre teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2011<sup>10</sup> apud GOMES, 2012, p. 103)

É justamente na noção de justiça curricular e descolonização do currículo que se verifica uma mudança de postura frente à hegemonia instaurada. A noção de justiça curricular procura trabalhar com os interesses dos menos favorecidos e com uma produção histórica da igualdade. Em um país reconhecidamente racista como o Brasil, é necessário promover a educação para as histórias, culturas e epistemologias afro-brasileiras, africanas e indígenas, uma vez que suas histórias, culturas e epistemes foram subjogadas, deslegitimadas e negadas.

Para Connel (1993<sup>11</sup> apud MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157) a justiça curricular a partir de uma estratégia pedagógica eficiente produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao sistema educacional que está ligado. Além disso, é importante que o currículo se aproprie da discussão crítica sobre o entendimento das relações de poder que transformam diferenças em desigualdades, pois, em uma visão crítica de inclusão de outras epistemologias, não interessa pura e simplesmente abarcar conteúdos não eurocêntricos, mas debater e desconstruir as estruturas que possibilitaram a não inclusão desses conteúdos anteriormente.

É necessário que um currículo calcado numa visão de justiça curricular, assim como reforça Moreira e Candau (2003), tenha uma orientação multicultural<sup>12</sup>, que se pautar na discussão dinâmica e complexa de políticas de igualdade e políticas da diferença. A partir de Sousa Santos, Moreira e Candau acreditam que “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos.” (SANTOS, 2003, p. 33,<sup>13</sup> apud MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

<sup>10</sup> ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.

<sup>11</sup> CONNELL, Robert W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

<sup>12</sup> Explicaremos nossa noção de multiculturalismo no capítulo quatro.

<sup>13</sup> SOUSA SANTOS, Boaventura, (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. *Educação & Realidade*, v. 26, nº 1, p. 13-32.

Segundo Moore (2005<sup>14</sup> apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 34), contar a história da África (e, acrescentamos, as histórias afro-brasileiras e indígenas) é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados, deslocando o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira.

A partir de Grada Kilomba (2016), concebemos que aos povos subalternizados foi imposto o silêncio, tanto dos indivíduos como de suas coletividades em formas de expressão, de cultura e de epistemologia. O ato da enunciação, de quem pode falar, de quem tem direito de falar, não é igualmente distribuído. O ato de ouvir, nesta perspectiva, está relacionado com a autorização dada ao/à enunciador/a, garantindo e legitimando sua fala:

Como vocês podem ver, o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem ouve, ou seja, entre os sujeitos falantes e seus/suas ouvintes. Ouvir é, neste sentido, o ato de autorização para quem fala. Eu só posso falar, se a minha voz for ouvida. Mas ser ouvida vai para além desta dialética. Ser ouvida também significa pertencer. Sabemos que aqueles/as que pertencem são aqueles/as que são ouvidos/as. E aqueles/as que não são ouvidos/as são aqueles/as que não pertencem. A máscara<sup>15</sup> recria este projeto de silenciamento, controlando a possibilidade de que colonizados/as possam um dia ser ouvidos/as e, conseqüentemente, possam pertencer. (KILOMBA, 2016, p. 3).

A partir disso, questionamos se o currículo de Licenciatura em Música da ECA/USP escuta as reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas. Questionamos se as falas e reivindicações desses movimentos estão garantidas em seus documentos institucionais como o currículo, ou se o pertencimento das coletividades negras e indígenas, com suas culturas, histórias e epistemologias, são institucionalmente negadas.

É sabido que o currículo não é a única instância que determina o fazer institucional. Há um currículo oculto que age através das escolhas metodológicas de profissionais da Educação, como a forma que as aulas são dadas, conversas informais e dinâmicas de turma, aspectos impossíveis de dimensionarmos somente através dos documentos institucionais. No entanto, o currículo é o documento em que encontramos a prescrição, determinada pela instituição e pelos/as docentes. O que nos interessa neste trabalho é compreender de qual forma as questões raciais são documentadas e se trabalhadas nestes documentos, pois

---

<sup>14</sup> MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. Brasília: *In*: BRASIL MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 133-166.

<sup>15</sup> A máscara que a autora faz referência é o equipamento de tortura utilizado no período escravocrata, com o intuito de que os escravizados não comessem cana, cacau e café das plantações. A autora, entretanto, assimila ao silenciamento forçado de vozes negras.

acreditamos que o currículo é um elemento fundamental no conjunto educacional que direciona e influencia as práticas e intenções.

## 2. Mudança Epistemológica a partir dos Movimentos de Luta

Entendemos que ao longo dos séculos, após a invasão das Américas e escravização dos povos africanos e ameríndios por povos europeus, houve uma gradual e forjada legitimação de um tipo de conhecimento constituído como verdadeiro. A ciência teve papel fundamental na construção desta legitimidade, pois se constituiu de forma a ser considerada o único conhecimento válido, revestindo-se de institucionalidade. Esta institucionalização fez com que o diálogo entre saberes considerados como não científicos e os considerados científicos se tornasse difícil ou até mesmo impossível (SANTOS; MENESES, 2010).<sup>16</sup>

Santos e Meneses (2010) defendem que a epistemologia dominante é contextual, baseada no referencial cultural cristão e ocidental, e no referencial político colonialista e capitalista. O autor e a autora apontam que ideia de universalidade, construída a partir da ciência moderna e amparada por forças políticas, econômicas e militares do colonialismo e do capitalismo moderno, se impôs aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos. Essa ação homogeneizante levou à perda da diversidade epistemológica em níveis mundiais, levando ao desperdício de experiência social. Na medida em que conhecimentos não hegemônicos sobreviveram/resistiram, a cultura dominante passou rotulá-los como conhecimentos locais, por vezes sendo utilizados como matéria prima para avanços científicos e acadêmicos pela própria epistemologia dominante (SANTOS; MENESES, 2010). Um exemplo disso na música é o tratamento dado às músicas consideradas folclóricas: quando não são usadas como materiais para outras obras, são colocadas em um permanente estado de passado, legando à essas manifestações um local de não historicidade.

A diversidade epistemológica evidencia a capacidade humana de criar soluções, saberes e culturas que são tão distintas quanto os modos de interação entre seres humanos/as e o meio ambiente. Ignorar esses diversos modos de saber, de fazer e de ser é o que Santos e Meneses (2010) chamam de desperdício da capacidade humana, o que vai na contramão de uma ecologia dos saberes. É importante compreender que essa diversidade epistemológica traz maior complexidade nas análises e avaliações das interpretações e intervenções feitas no mundo. Sobre isso, Santos e Meneses apontam que:

[...] as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo

---

<sup>16</sup> É importante ressaltar que para Santos e Meneses a ciência não foi nem um bem, nem um mal incondicional. Que ela própria é diversa e permite contradições, além de poder ser apropriada por grupos subalternizados para fortalecimento de suas próprias lutas e demandas.

negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. (SANTOS; MENESES, 2010. p. 18).

No século XX houve o fim do colonialismo físico nas colônias mas não o fim do pensamento colonial nem das relações sociais desiguais. O Brasil, por exemplo, permaneceu com uma estrutura eurocêntrica em suas instituições, em valores, em sua compreensão do que é racional. Mesmo pertencendo ao Sul geográfico, tal estrutura levou a uma enorme desigualdade interna através da deslegitimação das culturas e epistemes de povos não descendentes de europeus, como os povos negros, indígenas. Santos e Meneses comentam:

De facto, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjulgadas, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber [...]. (SANTOS; MENESES, 2010. p.18).

Segundo Santos e Meneses (2010), a crítica deste regime epistemológico hegemônico é possível graças a muitas circunstâncias, algumas inclusive podem ser consideradas contraditórias, como a revolução da informação e comunicação (que quando aliada à prática capitalista, transforma tudo — símbolos, religiões, culturas, etc. — em mercadoria). No entanto, esse cenário acaba aumentando também a resistência de grupos pertencentes das comunidades usurpadas. Neste contexto, reconhecemos que os movimentos negros e indígenas fazem o contraponto à política hegemônica cultural e reivindicam que suas formas culturais, epistemológicas e científicas, sejam consideradas nos âmbitos institucional e legal.

No século XIX, próximo à abolição da escravatura, intelectuais da época (homens brancos da elite) elaboravam formas de solucionar o problema do elemento negro na sociedade. As discussões ocorriam no âmbito da substituição da mão de obra escravizada pela livre. No entanto, não seriam negros escravizados e mestiços a ocupar os trabalhos remunerados, mas sim imigrantes europeus, pois o problema do elemento negro era justamente o atraso<sup>17</sup> (AZEVEDO, 1987).

A introdução de imigrantes europeus no Brasil era vista como um avanço ao progresso social e racial, pois somente o imigrante europeu era capaz de emancipar o Brasil das características atrasadas da população negra (escravizados africanos e mestiços):

---

<sup>17</sup> A partir do livro de Célia Maria M. de Azevedo (1987) podemos observar que no final do século XIX duas correntes eram predominantes nesta disputa: a que tolerava a presença do elemento negro como trabalhador livre, com a finalidade de aproveitar as pessoas disponíveis, e a que era veemente intolerante. A segunda corrente teve sua posição acatada pelo Estado.

Assim, a velha preocupação com a ausência de um povo e a heterogenia sócio-racial ganhou novos contornos nas análises dos imigrantistas. É que, ao invés de simplesmente constatar aquilo que já era secularmente de senso comum — a inferioridade de negros e mestiços — e passar em seguida a tratar de sua incorporação social, estes reformadores tentaram compreender o que reconheciam como diferenças raciais e a partir daí derivar suas propostas. A implicação disto é que a idéia da inferioridade dos africanos, vista até então em termos do seu “paganismo” e “barbarismo” cultural, começou a ser revestida por sofisticadas teorias raciais, impressas com o selo prestigioso das ciências<sup>18</sup>. Em decorrência, ao assumirem a idéia da inferioridade racial de grande parte da população brasileira, estes autores inclinaram-se a tratar da transição para o trabalho livre quase que exclusivamente do ângulo do imigrante, já que consideravam negros e mestiços incapazes de interiorizar sentimentos civilizados sem que antes as virtudes étnicas dos trabalhadores brancos os impregnassem, quer por seu exemplo moralizador, quer pelos cruzamentos inter-raciais. (AZEVEDO, 1987, p. 61)

É desta maneira que a população negra passa de vítima de um sistema escravista a vilã de uma sociedade inteira, sendo representada como atrasada, incapaz de obter os valores civilizatórios ocidentais, pois sua natureza não era afeita ao progresso e à cultura, somente à escravidão. Passamos então do racismo científico para o racismo cultural no século XX, onde as sujeitas e os sujeitos têm suas culturas, modos operandi, saberes, epistemologias e cosmogonias negadas e deslegitimadas pelo poder hegemônico e suas estruturas de regulação.

Esta inferiorização da população negra teve e tem resultados nefastos desde abolição até os dias atuais, seja na forma de leis — como a Lei da Vadiagem no período pós-abolição — até a atual exclusão de pessoas negras e seus conhecimentos nos espaços de poder.

A partir do final dos anos de 1980, surge um novo perfil de Movimento Negro em um contexto de redemocratização do país com o fim do governo ditatorial, a construção da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Este perfil está bastante ligado a questões educacionais, tanto em suas reivindicações, como nas trajetórias dos próprios ativistas na obtenção de títulos de graduação, mestrado e doutorado a partir da expansão gradativa da pós-graduação (GOMES, 2017).

Este fato acarreta em uma importante mudança de paradigma, pois os/as sujeitos/as negros/as passam gradativamente a disputar o *locus* de enunciação. Ao invés de serem objetos de estudo, passam a protagonizar pesquisas sobre história e cultura da negritude, uma vez que muitos/as ativistas iniciam carreira acadêmica-política e focam suas pesquisas nas diversas análises da relação do negro e a sociedade (GOMES, 2017, p. 32). Com abertura a

---

<sup>18</sup> Importante ressaltar, assim como a autora o faz em seu livro, que já no século XX foi também a ciência que provou que não há raças distintas, evidenciando então que não há raça inferior.

outros/as sujeitos/as sociais nas universidades há um ganho de diversidade epistemológica, intelectual e cultural não só no meio acadêmico, mas na sociedade como um todo, pois a própria sociedade é composta por vozes distintas e destoantes que devem ter seus direitos políticos representados e assegurados.

A trajetória de luta do Movimento Negro brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra se posicionam contra processos de colonização incorporados no Brasil e no mundo. Inicia-se o questionamento da primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico. Também são questionados os processos de colonização presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 15).

Gomes (2017) ainda faz uma importante constatação: os avanços sociais adquiridos através da luta dos movimentos negros não são benéficos apenas para a população negra, mas sim para toda sociedade, se considerarmos um projeto de sociedade que prima pela democracia, bem estar social, emancipação, equidade e direitos. Gomes conclui:

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país. (GOMES, 2017, p. 19).

É evidente que há produção cultural e científica relacionando educação e negritude no que diz respeito às suas culturas, epistemes e ciências, inclusive relacionadas à música negra brasileira. No entanto, é necessário que haja a inclusão desses temas nos currículos institucionais, pois existe uma crescente produção com temáticas negras sendo realizada, principalmente, na área das humanidades e das artes, gerando conhecimentos e estudos que não estão sendo utilizados nos currículos universitários.

Nilma Gomes, em seu livro *Movimento Negro Educador* (2017, p. 13), faz um questionamento importante: “O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional?” Podemos expandir o pensamento de Nilma no âmbito de nosso estudo ao questionarmos: de que maneira o currículo de Licenciatura em Música trabalha as culturas negras e indígenas? Como esse mesmo currículo prepara as licenciadas e os licenciados sobre

a história e a cultura das populações negras e indígenas? Como esse currículo assegura uma educação musical antirracista?

Será possível encontrar a diversidade musical nos currículos caso eles incorporem de maneira significativa e estrutural elementos das músicas popular e tradicional brasileiras. Os gêneros que constituem essas músicas são, em sua maioria, de influência afro, afro-brasileira e indígena. Estudar o contexto histórico e político do surgimento desses gêneros, os agentes que propiciam e propiciavam a existência destas músicas e suas estruturas musicais, são exemplos de maneiras de se ter um currículo diverso e antirracista.

Makl (2011), a partir de autores que estudam processos culturais e de dominação como Stuart Hall e Paul Gilroy, acredita que:

[...] as práticas culturais na diáspora africana, incluindo a música e a religião, são de fundamental importância nos processos de resistência, de construção de identidades, como têm apontado alguns autores e, sobretudo, de construção de culturas vitais. (MAKL, 2011, p. 56).

O autor enfatiza a necessidade de se criar uma nova metodologia analítica para essas músicas a partir do campo epistemológico em que elas estão inseridas, uma vez que as epistemologias são distintas não é possível que as metodologias sejam as mesmas. O questionamento se estende, de maneira generalista, às partituras, no âmbito de trabalhos musicológicos.

A produção de conhecimentos específicos sobre as práticas musicais negras é central para avançar na construção desses marcos de conceitualização. Ao mesmo tempo, precisamos avançar na análise das consequências epistemológicas da colonialidade, dando conta da inadequação das ferramentas conceituais criadas para o estudo da cultura dos setores dominantes quando aplicadas ao estudo da cultura dos setores populares, especialmente tratando-se de músicas de matrizes africanas. O que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam, bem como dos processos das nossas práticas intelectuais e acadêmicas em estudá-las. (MAKL, 2011, p. 58).

A música afro-brasileira apresenta uma série de diferenças das músicas ocidentais, o que faz com que ela seja um campo independente e não um mero apêndice da história música. Carece de estudo específico e de metodologias específicas que englobem mais do que seu aspecto sonoro. Elementos como o aspecto religioso, os cantos de trabalho e a integração com a dança, são essenciais para análise de muitos gêneros musicais de influência africana.

Entendemos neste trabalho que as populações que sofrem racismo estrutural no Brasil são as que descendem de índios e africanos. Por isso, tentamos abarcar parte de suas lutas para contextualizar o cenário de análise antirracista na educação musical.

Segundo dados do IBGE do ano de 2010, a população total de indígenas era aproximadamente 818 mil habitantes, o que representava, na época, 0,4% da população total brasileira. O estado de São Paulo é a quarta capital com maior número de indígenas, sendo 63.789 mil habitantes computados no Censo de 2010 (IBGE, 2012).

Apesar de todo o país ter responsabilidade com a população indígena, sejam capitais e municípios mais ou menos populosas, é importante verificar qual o cenário do estado onde se situa a Universidade de São Paulo como mais um ponto para a justificação do tratamento das questões indígenas por esta universidade.

O movimento indígena começa a se organizar com alcance nacional a partir de 1970. Na época, buscavam se defender das expansões promovidas pela ditadura civil-militar no Brasil. Valentini (2016) ressalta que a resistência indígena acontece muito antes, através de ações para a sobrevivência física e de costumes das populações indígenas. Valentini ainda afirma que mesmo sendo intitulado como Movimento Indígena, tal movimento é bastante heterogêneo, assim como outras organizações sociais.

Assim como à população negra, a Constituição de 1988 assegurou uma série de direitos, conquistados através de luta, aos/às indígenas. Este fato é considerado um importante salto histórico por estabelecer as bases da pluriétnicidade do Brasil, reconhecendo as línguas indígenas e os direitos dos povos originários de terem direito à terra e seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural (LUCIANO, 2006; VALENTINI, 2016). Sobre tal aspecto, Valentini comenta:

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi uma grande conquista para o movimento indígena e seus apoiadores. Pela primeira vez em um documento oficial foi abandonada a visão assimilacionista ao reconhecer e garantir-lhes o direito às suas especificidades étnico-culturais, assim como seus direitos sobre terras ao serem definidos como população originária e ainda o direito de terem escolas diferenciadas e bilíngues, com currículos específicos. (VALENTINI, 2016, p. 21).

Gersem Luciano (2006, p. 71), da etnia Baniwa, divide a luta indígena em três momentos. O primeiro é uma fase tutelar que culminou na criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, organização que depois tornou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. A SPI foi marcada pela ideia da suposta incapacidade indígena, o que justificava a ação paternalista do Governo e da SPI como porta voz dos indígenas. Além disso, a entidade tinha como função integrar o/a indígena à sociedade nacional, o que, segundo Luciano, significa se embranquecer nos costumes.

O Estado brasileiro, além de ações paternalistas, tentou definir os critérios de classificação de quem seria ou não indígena: “Os índios eram classificados segundo o seu grau aparente de contato: índios arredios ou isolados; índios não-aculturados; índios em vias de aculturação; índios aculturados e índios brasileiros integrados.” (LUCIANO, 2006, p. 71).

O segundo momento, que parece ser bem visto por Luciano, teve seu início nos anos 1970 e foi caracterizado pela reintrodução de uma Igreja Católica renovada nas comunidades indígenas e a introdução das organizações civis ligadas às universidades.

Havia críticas de que a Igreja Católica era cúmplice do Estado brasileiro na condução de políticas genocidas contra a população indígena. Em resposta a essa acusação a Igreja Católica instituiu em 1970 uma pastoral para trabalhar com os povos indígenas e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A pastoral teve papel de assistência às necessidades básicas. Já a CIMI teve (e ainda tem) importante papel político na “articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas, e é um importante aliado dos movimentos indígenas.” (LUCIANO, 2006, p. 72).

O terceiro momento ocorre a partir de 1988, quando há ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, a partir da criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação dos povos indígenas, anulando assim a hegemonia da FUNAI como órgão titular e único da política indigenista. O Ministério da Saúde se responsabiliza pela saúde indígena e cria a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e o Ministério da Educação passa a cuidar da educação escolar indígena (LUCIANO, 2006, p. 73).

A partir do direito à terra, outros direitos são reivindicados pela população indígena, como direito à saúde e educação. Os povos indígenas reivindicavam uma educação, principalmente no ensino básico, que tivessem escolas bilíngues e interculturais, com uma maioria de seus suas professores/as indígenas. Além disso, defendiam a importância do respeito à cada cultura e etnia, tendo suas demandas respeitadas, sendo desenvolvidas através de uma formação integrada visando a fortalecer e valorizar os povos indígenas, instrumentalizando-os cientificamente, tecnologicamente e politicamente.

Até hoje, os povos indígenas reivindicam seu direito ao passado e conseqüentemente ao presente e futuro, além da difusão deste passado aos não indígenas. Este direito ao passado e ao presente significa não somente o direito à história, ao pertencimento na história do Brasil para além do advento da colonização, mas também o pertencimento como sujeitos/as

próprios/as de povos que já existiam antes das invasões na América e continuam a existir no mundo contemporâneo.

É importante salientar que é direito de todo/a brasileiro/a compreender e conhecer a diversidade étnica, cultural e epistêmica de seu país para, inclusive, compreender melhor a sua problemática. É importante que brasileiros/as saibam que os seus “[...] modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes.” (VALENTINI, 2016, p. 73).

Valentini (2016) atesta que conhecer, valorizar e respeitar a cultura indígena nos ajuda a retirar preconceitos e estereótipos sobre esses povos, inclusive serve para a superação de uma escola construída apenas nos moldes euro-ocidentais. No entanto, não é apenas o reconhecimento que está em jogo. É preciso que haja mudança de postura governamental, no entendimento das demandas desses povos, para que haja garantia de direitos:

É necessário repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos implícitos da educação oferecidas nas escolas e nas universidades. Não ignoramos que todo processo de mudança exige tempo e investimento. Todavia o diálogo foi aberto e por si só, representa um campo de possibilidades para a formação e educação voltada à valorização dos povos indígenas. O atual contexto histórico e social evoca outras histórias, outras narrativas e outros modos de vida para além dos grupos historicamente privilegiados, de modo a reconfigurar nossa relação com o “outro” e sua diversidade cultural. (VALENTINI, 2016, p. 74).

Há algum tempo, os povos indígenas acreditavam que a educação escolar era um meio de aculturação justamente pela ação de escolarização dos jesuítas. Logo, esta instituição era vista com desconfiança. No entanto, a partir da organização política, novas demandas e formas de luta, a educação escolar foi apropriada pelos indígenas como mais uma forma de fortalecimento e valorização de suas culturas através da instrumentalização e difusão, além do acesso aos bens e valores produzidos no mundo moderno (LUCIANO, 2006). A partir do autor, é possível verificar que a educação indígena tradicional é constituída de maneira muito menos institucional e mais fluída com a convivência entre os membros da comunidade: os mais velhos são responsáveis pela formação das crianças. Através da oralidade, mitos, histórias, festas e rituais as crianças desde muito cedo vão aprendendo as práticas e valores daquela determinada comunidade, como cultivar a terra, pescar, caçar, mas também a arte ceramista, pintura, música, entre outros ofícios (LUCIANO, 2006, p. 130).

Entendemos que a música constitui um campo de linguagem próprio e que ao utilizar a linguagem escrita para definir, explicar e compreendê-la, já estamos fazendo uma tradução da

linguagem sonora para a escrita. É preciso que tenhamos em mente que os termos utilizados na linguagem escrita para definir a música não-ocidental, partem de uma linguagem e conceituação eurocêntrica, fazendo com que o próprio termo “música” seja uma aproximação da concepção dos fazeres sonoros tradicionais indígenas e também afro-brasileiros.

Como vemos em Pucci e Almeida (2017), autoras do livro *Cantos da Floresta – Iniciação ao Universo Musical Indígena*, a construção estética, cultural e epistêmica das músicas indígenas é bastante diferente da construção euro-ocidental, pois elas geralmente não possuem o aspecto contemplativo presente nas salas de concerto. No geral, as músicas indígenas envolvem outras atividades do cotidiano destas comunidades. Seja nos rituais, nas atividades corriqueiras ou nas brincadeiras, o fazer sonoro não acontece de maneira isolada.<sup>19</sup>

As autoras fazem uma revisão bibliográfica para demonstrar que o universo sonoro indígena se inter-relaciona com diversas áreas, envolvendo o corpo, narrativa, história, cosmogonia, entre outros aspectos. Tal perspectiva possibilita outra forma de compreensão do fazer musical:

A intersecção de diversas áreas tornou-se fundamental para a compreensão das diversas musicalidades indígenas, pois a música nesse contexto faz parte de um complexo cultural com dimensões que se inter-relacionam. Apresenta funções e rituais definidos dentro de diferentes sistemas sociais e, transmitida pela tradição oral, está quase sempre conectada com a mitologia e os ritos do cotidiano. Os timbres dos instrumentos e das vozes revelam características singulares. A vida é contada por um interessante entrelaçamento entre música e mito, fala e canto. A música é geralmente considerada parte fundamental da vida, e não complemento ou simples entretenimento. (ALMEIDA; PUCCI, 2017, p. 118).

Assim como vimos a necessidade de criar outras metodologias para compreender a música afro e afro-brasileira, são necessárias novas metodologias para o entendimento da música indígena. Muitos de seus saberes estão registrados na memória de pajés, cantores/as, narradores/as que as reproduzem através de mitologias e histórias ancestrais (ALMEIDA, PUCCI, 2017, p. 118). Essas histórias fazem parte da história oral brasileira e, portanto, é importante que sejam tratadas, salvaguardadas e divulgadas, principalmente pelos seus/as agentes criadores/as, ou seja, a população indígena.

---

<sup>19</sup> Vale lembrar que existem diversos grupos indígenas como os Rappers Guarani, Djuena Tikuna, entre outros artistas indígenas.

### 3. Legislação: Luta dos movimentos racializados no Brasil pela cidadania

As lutas de movimentos sociais negros e indígenas, canalizadas em suas reivindicações que transformaram a legislação brasileira, vêm justamente de encontro ao mito da democracia racial. A inexistência de um país harmonioso com igualdade entre as raças faz com que pessoas das populações indígenas e negras se juntem cada qual aos seus semelhantes para reivindicar direitos básicos, que permitam suas existências, assim como é garantido aos/às demais cidadãos/ãs brasileiros/as.

Caso houvesse uma democracia racial no Brasil, ou seja, uma situação social de real igualdade de direitos a todas as camadas sociais, seria algo extremamente benéfico socialmente, além de um fato que seria motivo de orgulho para o Brasil, afinal, o país teria superado o evento da escravidão. No entanto, todos os indicadores sobre educação, mercado de trabalho, habitação, saúde e mortes violentas demonstram que há uma enorme desigualdade quando se compara a população negra e indígena à população branca do Brasil:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p.57).

No trecho acima, Gomes (2005) faz referência principalmente ao racismo sofrido pela população negra, no entanto, guardando as devidas diferenças entre o racismo destinado à população negra e indígena. Podemos afirmar que as populações racializadas no Brasil, como negras e indígenas, não estão em igualdade de oportunidades em relação à população branca. É possível verificar em todos os cargos e espaços de poder qual é a raça predominante nas universidades (como docentes e estudantes), como também em cargos de prestígio em empresas e governos.

A ideia de democracia racial é iniciada e edificada no início do século XX, com a contribuição de alguns autores como Sylvio Romero, possuindo difusão em diversos livros

didáticos. É construída a noção de que no Brasil não tiveram vencidos nem vencedores, mas sim populações que tentaram construir a história desse país sem demonstrar os conflitos presentes. Tal ideia arquitetou uma lógica na qual a miscigenação foi boa, pois pegou características primorosas de cada raça, caracterizando os indígenas como gentis e dóceis, os negros africanos e seus descendentes como a força de trabalho e os brancos europeus com o intelecto, civilidade e cultura. Tal miscigenação formaria, desta maneira o perfeito mestiço, elemento chave para a ideia de unificação nacional (VALENTINI, 2016, p. 51-52).

Com a finalidade de traçar uma linha de entendimento das lutas dos movimentos sociais negros e indígenas, preferimos separar a trajetória resumida de cada movimento para entendermos a implantação das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Os movimentos sociais negros e intelectuais militantes negros perceberam a inferiorização da população negra no sistema escolar com a produção e reprodução de discriminação contra negros/as. Incluíram, então, em suas pautas de reivindicação junto ao Estado brasileiro, no que se refere à educação, “[...] o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.” (SANTOS, 2005, p. 23). Esta reivindicação, por exemplo, constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovida pelo Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950 (SANTOS, 2005)

Houve um período de refluxo, principalmente entre os anos 1964 e 1977, devido à Ditadura Militar no Brasil (1964 até 1985), fazendo com que os movimentos negros ressurgissem em 1978. As organizações negras não desapareceram por completo nesta época. Na verdade, não havia muita segurança para discutir e escrever sobre questões raciais no Brasil. O tema racial passou a ser inclusive uma questão de segurança nacional (ANDREWS, 1998<sup>20</sup>; HASENBALG, 1995<sup>21</sup> apud, SANTOS, 2005, p. 23-24).

Antes da Constituinte, a agenda de reivindicações do movimento negro estava pautada basicamente nas discussões sobre racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Precisamente na educação, os temas discutidos eram a discriminação

---

<sup>20</sup> ANDREWS, George Reid. Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru, São Paulo: Edusc, 1998

<sup>21</sup> HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. Dados. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.

racial e veiculação de ideias e símbolos racistas nas escolas, as condições de acesso e ensino da comunidade negra e a reformulação do currículo escolar (SANTOS, 2005, p. 24).

Em agosto de 1986, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília com representantes de sessenta e três entidades do movimento negro de dezesseis estados brasileiros, indicou aos dirigentes do país uma série de reivindicações. Sobre a educação era indicado que:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil; Que seja alterada a redação do § 8<sup>a</sup> do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986<sup>22</sup> apud SANTOS, 2005, p. 24).

Segundo Silva Jr. (2000<sup>23</sup> apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010), o ano de 1988 foi um marco na redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Nos artigos 215 e 242 da Constituição há o “[...] reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29). Esse reconhecimento jurídico atende à antiga reivindicação dos movimentos negros para a inclusão da história dos negros nos currículos escolares e para o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira.

De fato, a Constituição de 1988 representa um avanço no reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país. O artigo 215, que pertence à seção da cultura, pauta a questão da valorização e proteção das manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras. O artigo 242, parágrafo 1<sup>o</sup>, diz que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988).

Essa abertura representou um avanço, mas não a solução, tampouco o atendimento de todas as reivindicações dos movimentos negros. Portanto, a luta pela inclusão de uma educação não excludente, de fato, permanece.

---

<sup>22</sup> CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986.

<sup>23</sup> SILVA JR, Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. In: GUIMARÃES, A.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara*. Ensaios sobre o racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

Em 20 de novembro de 1995 houve um importante evento: a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”. Atualmente a data marca as comemorações do dia da Consciência Negra pelo movimento negro, sendo considerada a data de morte do líder do maior quilombo do Brasil. Organizadores/as da Marcha foram recebidos/as pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto, onde entregaram a ele o “Programa de Superação ao Racismo e da Desigualdade Racial”. Alguns pontos se destacam, principalmente sobre educação escolar:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996<sup>24</sup> apud SANTOS, 2005, p. 25).

Em 1996 foi sancionada a lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB. O artigo 2 desta lei, que refere-se aos princípios e fins da educação nacional, assegura que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

É importante pensar nos valores do que seria este desenvolvimento pleno do/a educando/a referido pela lei. No nosso entendimento, só pode ser pleno um desenvolvimento que não seja excludente, que não torne as diferenças em desigualdades, que seja diverso e múltiplo, considerando a formação do país em que estamos.

O artigo 3 da LDB, seção referente aos princípios a serem ministrados, tem na sua 12ª alínea (incluída pela lei nº 12.796 de 2013, que faz uma série de alterações na LDB) a seguinte informação: “Consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, 1996). Esta inclusão é bastante tímida. No que se refere à força de lei, não há orientações sobre a forma que esta consideração deve ser feita. Assim, tal consideração parece depender apenas da boa vontade dos/as profissionais, fazendo a sua obrigatoriedade algo inexistente. Além disso, não apresenta diretrizes no que se refere à história da diversidade.

---

<sup>24</sup> EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

Antes das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que serão trabalhadas nesta seção, aparece no artigo 26, parágrafo 4º da LDB a seguinte determinação acerca do ensino da história do Brasil: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996).

Em janeiro de 2003 é sancionada a lei nº 10.639/03 pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2003). Segundo Santos (2005), esta atitude foi o reconhecimento da importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros e mais um passo para a construção de um ensino democrático que incorporasse a história de todos os povos participantes da formação do Brasil.

Para Nunes (2014), a lei foi sancionada logo nos primeiros anos do governo Lula, em parte por um descontentamento do Movimento Negro ao anúncio dos ministérios do novo governo.<sup>25</sup> Lula, durante sua campanha, havia assumido compromissos públicos de apoio à luta negra e à criação de um Ministério que desenvolvesse políticas de enfrentamento ao racismo. No entanto, no início do governo não havia nenhuma secretaria que cuidasse das questões raciais. As pressões internas e externas à seu governo continuaram e, em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A autora reforça que com a aprovação da lei 10.639/03, o Estado brasileiro teve que abandonar definitivamente o discurso de uma cultura brasileira harmoniosa e assumir a proposta de desenvolver políticas educacionais de ações afirmativas em relação à população negra (NUNES, 2014).

A lei supracitada abriu margem para que professores/as mais sensíveis às reivindicações dos movimentos negros e militantes negros/as educadores/as fossem respaldados/as por lei para executar seus trabalhos. Houve também um aumento de materiais didáticos que trabalhavam a cultura negra no mercado editorial. No entanto, concordando com Santos (2005), acreditamos que esta lei é bastante genérica, pois não se preocupou de fato com a implementação da mesma. Uma vez que não estabeleceu metas para a

---

<sup>25</sup> A autora ainda cita a influência da economia multilateral para a sanção da Lei nº 10.639/03 em seu texto “Políticas públicas e marcos legais para a educação antirracista no Brasil: Constituição de 1988 à Lei 10.639/03” (2014).

implementação, não fez referência à qualificação de professores/as tanto na formação inicial, como na formação continuada.

Santos ainda aponta para a:

[...] necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores/as aptos/as a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...].

Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos e graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986, citada anteriormente. (SANTOS, 2005, p. 33-34).

Embora alguns autores critiquem a redação da lei 10.639/03 seja passível de críticas, o parecer do CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação, indicou conteúdos e maneiras que os diferentes níveis de ensino poderiam incorporar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras, assim como a educação para as relações étnico raciais, pois não basta a inclusão de novos conteúdos se as metodologias pedagógicas e as relações interpessoais não se modificarem (BRASIL, 2004a). O parecer também ressaltou a importância do tratamento da luta da diáspora negra nacional e internacional, bem como a importância de toda a sociedade ser incluída na construção de um país antirracista, ou seja, a educação antirracista atinge positivamente a todos os segmentos étnicos da sociedade. Já a resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados, além das universidades, frente à implementação da lei e formação de profissionais da educação capacitados (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004; NUNES, 2014; GOMES, 2017).

Em junho de 1957, em Genebra (Suíça), o Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho convocou a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O objetivo desta conferência era fazer uma série de recomendações para países independentes em relação aos povos indígenas, tribais e semitribais que não se consideravam integrados à comunidade nacional e que, por suas condições sociais, econômicas e culturais, eram impedidos de alcançar direitos que outros segmentos da população tinham.

As organizações responsáveis pela formulação das normas presentes no documento eram agências da ONU, como a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

No ano de 1966, em plena Ditadura Militar, o documento é promulgado pelo decreto nº 58.824 (BRASIL, 1966), aprovado pelo decreto legislativo nº 20, de 1965. Ao ler o documento, são apresentados aspectos integracionistas e assimilacionistas dos povos indígenas à comunidade nacional, o que poderia resultar em transformações culturais e perda da diversidade:

Se, por um lado, é inegável o avanço permitido pela incorporação da Convenção 107 da OIT na legislação indigenista e, em particular, nos parâmetros jurídicos da educação escolar, por outro, não se pode esquecer que o seu reconhecimento se dá em 1966, em pleno regime militar e às vésperas de seu momento mais autoritário. Assim, em 1969, o Ato Institucional nº 1 reafirma com todas as letras a necessidade de “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (Art. 8). Nesse mesmo ano, o governo federal cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão sucessor do SPI, com a explícita missão de acelerar o processo de integração dos índios. (LUCIANO, 2006, p. 152).

Após o período da Ditadura, o avanço na garantia legal de direitos se deu pela Constituição Federal de 1988. Seu capítulo VIII refere-se especialmente aos indígenas e em seus dois artigos evidencia-se a questão da terra, sendo coerente com a trajetória de luta dos indígenas.

No preâmbulo da Constituição vemos a indicação de que o Brasil é um Estado pluralista, mesmo que em suas práticas institucionais não o seja. O reconhecimento escrito na Constituição aparece como uma possibilidade de questionamento ao monoculturalismo estrutural.

Atendendo a pautas de reivindicação dos movimentos indígenas em relação à educação, o artigo 210 assegura que o ensino fundamental será ministrado nas línguas indígenas maternas, além do português.

O artigo 215, transcrito abaixo, faz importantes considerações culturais. No entanto, acreditamos que é preciso revisitá-lo na contemporaneidade. É preciso expandir o caráter do lugar da raça para além da cultura, que precisa ser promovida e salvaguardada, não em um âmbito museológico, mas sim em um aspecto de resistência, ressignificação e

contemporaneidade, atentando-se inclusive para as contribuições que as populações negras e indígenas podem oferecer nos meios científicos e tecnológicos.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais;

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV democratização do acesso aos bens de cultura;
- V valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988).

E por fim, o artigo 242, como já visto neste trabalho, refere-se ao ensino de história e a contribuição das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

Em 27 de junho de 1989, ano seguinte à Constituição Brasileira, é realizada uma nova convenção sobre povos indígenas e tribais, a Convenção nº 169 da Organização OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. O governo brasileiro ratificou essa convenção em um decreto junto ao Diretor Executivo, em 25 de julho de 2002, treze anos depois de sua realização.

A OIT nº 169 trouxe avanços nos direitos coletivos dos indígenas, no que tange direitos econômicos, sociais e culturais. Segundo o portal Povos Indígenas no Brasil (PIB), atualmente este é o “[...] instrumento mais atualizado e abrangente em respeito às condições de vida e de trabalho dos indígenas.” (PIB, 2018).

No tocante à educação, o artigo 26 deste documento prevê a garantia de acesso à educação a estes povos em todos os níveis, em situação de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27. 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais; 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado; 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições

satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (BRASIL, 2004b).

O documento traz medidas importantes sobre o sistema educacional. Entre outras medidas propositivas, destacamos: garantia de educação em todos os níveis e em condições de igualdade ao restante da comunidade nacional; os programas e serviços em educação deverão ser aplicados em cooperação com os povos interessados; as autoridades deverão assegurar a formação dos membros dos povos indígenas, além de reconhecer o direito de terem suas próprias instituições; a questão da utilização da língua indígena ou comumente falada no processo educacional inicial é mantida; acesso à educação que permita os/as membros/as das comunidades indígenas a participar da vida de sua comunidade e da comunidade nacional. (BRASIL, 2004b)

Além disso, vale ressaltar que o artigo 31, transcrito abaixo, mostra o interesse em eliminar os preconceitos discriminatórios da comunidade nacional em relação aos povos indígenas, o que fortalece a ideia de que o desenvolvimento dos grupos racializados é de interesse comum à uma sociedade que se pretende justa e equânime.

Artigo 31. Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (BRASIL, 2004b).

Em 1996, com a promulgação da LDB, as reivindicações dos povos indígenas por uma educação bilíngue e intercultural são mantidas e fortalecidas, sendo determinadas em suas disposições gerais. Além disso, também são garantidos o acesso das comunidades e escolas indígenas a conhecimentos técnico, científico da sociedade nacional, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1996).

No artigo 78 da LDB é colocada a obrigação do Sistema de Ensino da União, junto a agências federais de fomento e a assistência indígena, de desenvolver programas integrados de pesquisa e ensino para a oferta de educação escolar. A lei ainda prevê a ação de proporcionar aos indígenas e suas comunidades a recuperação de suas “[...] memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.” (BRASIL, 1996).

No artigo 79 é assegurado o apoio financeiro da União para a promoção da educação intercultural às comunidades indígenas, planejando programas junto às comunidades. Além da manutenção de práticas sócio-culturais e a língua materna de cada etnia, indica-se a necessidade de desenvolvimento de programas de formação especializada na educação escolar nas comunidades indígenas; elaboração de currículos e programas específicos, além da elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado para estas comunidades (BRASIL, 1996).

No parágrafo 3 do artigo supracitado há menção ao ensino superior. É uma citação simples, que não assegura exatamente como seria a inclusão da população indígena no ensino superior público e privado, não configurando como uma obrigatoriedade.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996).

Em 10 de março de 2008 é promulgada a Lei 11.645, que altera a LDB de 1996 (já tendo sido modificada pela Lei 10.639/03, 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” (BRASIL, 2008). A lei 11.645/08, comparada com a Lei 10.639/03, apresenta poucas alterações na redação do texto, destacando-se, principalmente, por incluir a temática indígena no ensino. Já a Lei 10.639/03 permanece com sua força simbólica pela inclusão da temática afro e afro-brasileira no ensino.

É possível verificar que as lutas dos movimentos negro e indígena começam na resistência ao contato com os invasores/conquistadores europeus. No entanto, no que se refere à legislação, podemos verificar uma ação mais robusta e coletiva destes movimentos pela apropriação de mecanismos legais, a partir da Constituição Federal de 1988. A partir deste momento, há maior abertura política e os povos negros e indígenas podem lutar pelo direito à cidadania com respaldo legal, pela garantia de direitos essenciais para suas existências, como educação, terra, habitação, saúde, bem como pelo direito de manutenção de suas culturas, epistemes e ciências. Enfim, lutam pelo direito de terem seus modos de ser e viver. Ressaltamos que a partir da Constituição Federal de 1988 garantiu-se o direito à luta por direitos fundamentais, uma vez que estes direitos não foram (e não são) garantidos espontaneamente a estes povos.

#### **4. Decolonialidade como ferramenta de descolonização de imaginários e estruturas**

Neste trabalho, optamos pela utilização de proposições teóricas da decolonialidade como ferramenta para análise do currículo do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP. Diante da complexidade social, histórica, política e cultural presente neste país, acreditamos que esta teoria, ainda que recente, é capaz de oferecer subsídios para uma análise que se pretende crítica. Além disso, os conceitos e ideias trazidas pelos estudos decoloniais se mostram coerentes com o cenário político em que nos situamos historicamente.

Apresentaremos um breve percurso do pensamento decolonial a fim de contextualizar esta abordagem crítica em seu período histórico, que é diversa e cheia de atravessamentos.

Reportaremos inicialmente aos Estudos Culturais, do qual a decolonialidade é decorrente. Os Estudos Culturais surgem como campo de estudos na Grã-Bretanha em 1950 através do leavisismo, uma corrente desenvolvida a partir do trabalho de F. R. Leavis que tinha como objetivo redisseminar a teoria de capital cultural de Bourdieu (PRYSTHON, 2010, p. 2).

Raymond Willians e Richard Hoggart, dois intelectuais britânicos da classe trabalhadora, se destacam como expoentes dos Estudos Culturais. Os autores concordavam que os textos canônicos eram mais ricos que textos das massas, uma afirmação leavisista, porém entendiam que o leavisismo apagava ou não chegava a entrar em contato com as formas culturais compartilhadas pelas classes trabalhadoras (PRYSTHON, 2010, p.2).

Os Estudos Culturais têm um lugar de origem (Reino Unido), uma língua de origem (inglês) e um ponto de partida para o pensamento da área (a classe trabalhadora). O campo de estudos começa a discutir a cultura de massa com pressupostos marxistas e gramscianos, principalmente no uso do conceito de subalternidade e hegemonia trabalhados por Gramsci. Além destas correntes, Stuart Hall, figura cardeal para a área a partir dos anos 1960, com uma abordagem mais estruturalista, inclui os estudos de Semiótica para a formação das bases dos Estudos Culturais, refletindo sobre as estruturas dos significados e dos discursos (PRYSTHON, 2010; COSTA; GROSGOUEL, 2006).

Stuart Hall ainda contribui para a necessidade de pensar a descolonização para além do âmbito físico, expandindo-a a outras instâncias sociais, como a modificação de um pensamento de forma profunda e estrutural:

O pós, do pós colonial proposto por Hall não significa fim dos efeitos do domínio colonial na saída do território, ao contrário, ele reconhece que os conflitos de poder persistem nas chamadas nações pós coloniais, o que ele quer com esse termo, pós colonial é que haja uma releitura da colonização de forma crítica e uma escrita descentrada. (COSTA; GROSGUÉL, 2006, p. 15).

No final dos anos 1970, a intersecção entre pós-modernismo e pós-estruturalismo se intensificou na Europa a partir do entendimento de que não existiam metanarrativas e de que a sociedade estava construída de forma pontilhista.<sup>26</sup> Com isso, teorias universais e de valores absolutos não faziam mais sentido, como, por exemplo, as teorias marxistas e as freudianas. No entanto, o conceito de pós modernidade não foi suficiente para atender os paradigmas da América Latina, que tentou, nos anos 1980 e 1990, equilibrar hibridismo e pós modernidade para compreender e trabalhar aspectos da economia e das artes:

O pós-moderno enquanto conceito, enquanto teoria e enquanto estilo conseguiu preencher certas funções dentro da cultura de final de milênio: dominante cultural do capitalismo transnacional, paradigma ideológico do neoliberalismo, tendência artística de certas facções das elites, entre outras. Entretanto, o pós-moderno não atendeu satisfatoriamente certos pleitos das culturas periféricas. Se por um lado, a teoria latino-americana tenta, durante as décadas de 80 e 90, equalizar pós-moderno e hibridismo, tenta associar o conceito a certas evoluções do tecido social, tenta quebrar os elos do pós-moderno com o neoliberalismo, por outro, fica patente a insuficiência do conceito, pelo menos até agora, no sentido de apresentar e propor o remapeamento teórico do mundo, uma reorganização dos cânones culturais, uma des-hierarquização geopolítica. (PRYSTHON, 2010, p. 6).

Nos anos 1990, nos Estados Unidos, um grupo de intelectuais latino americanos e americanistas que viviam nos EUA, fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, inspirados no grupo asiático Grupo de Estudos Subalternos, dirigido por Ranajit Guha. Em seu manifesto, destacaram a importância de pensar o lugar do subalterno, a redemocratização e a nova ordem econômica mundial que se impunha:

El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina. El actual desmantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el consecuente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas dinámicas creadas por el efecto de los mass media y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente. A su vez, la redefinición de las esferas política y cultural en América Latina durante los años recientes ha llevado a varios intelectuales de la región a revisar algunas

<sup>26</sup> Para mais informações sobre o conceito de tempo pontilhista, conferir *D.com - dicionário de comunicação social* do projeto Comuniquêiro (c2015).

epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades. La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales. (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998<sup>27</sup> apud ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 46).

Partindo da ideia de que a descolonização física não é suficiente para a descolonização de poder e conhecimento, discute-se a diferença entre colonialismo e colonialidade. Segundo Almeida e Silva (2015, p. 47), o colonialismo teve fim com as independências dos países colonizados. Já a colonialidade é o legado e lógica colonialista herdados, que penetraram e se fixaram nas estruturas dos países ex-colônias, compondo suas instituições, imaginários, mentalidades, subjetividades e epistemologias (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 47).

A colonialidade não é delimitada pelo tempo e espaço do período das grandes navegações ou das independências, mas acompanha todo o processo da estruturação do capitalismo e suas mudanças, caracterizando-se pela racialização da humanidade, instalação dos estados-nação, ascensão da razão única e universal e subjetividades hierarquizadas. A colonialidade permite compreender as formas de dominação e sua estruturação dentro do conceito de sistema-mundo/capitalista/moderno/colonial. (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48).

Através da compressão das relações de poder que a colonialidade traz, Aníbal Quijano cunha o termo colonialidade do poder. Quijano fala da construção de imaginários e a constituição de vários aspectos da humanidade que são atravessados pela colonialidade do poder, como o trabalho, o sexo, a subjetividade, a autoridade, o conhecimento eurocêntrico, a escola e o seu currículo. O autor também discorre sobre os vários tipos de hierarquias que se formam a partir das categorias étnicas, raciais, sexuais, gênero, religiosa, de conhecimento e de linguagem (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48). A colonialidade do poder, portanto:

[...] consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual... Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (QUIJANO, 1992, p. 438<sup>28</sup> apud ALMEIDA; SILVA, 2015, pág. 48).

<sup>27</sup> GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS. Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. 1998

<sup>28</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Heraclio. Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo-Libri Mundi, 1992. p. 437-447.

Vale lembrar que nos anos 1990 houve um direcionamento para o reconhecimento da diversidade étnica-racial, inclusive de maneira jurídica, que visava promover relações positivas entre grupos étnicos diferentes e confrontar as discriminações, racismos e exclusões (WALSH, 2009). No Brasil, um exemplo disso é a Constituição de 1988, que como já discutido neste trabalho, representou um avanço nas discussões raciais pautadas pelos movimentos negros e indígenas.

O termo interculturalidade foi concebido a partir da luta de grupos indígenas da América Latina pelo direito à cidadania (direito à terra, à saúde e à educação) partindo de seus modos de saber, suas cosmogonias, epistemologias, pensando também relação entre as culturas:

Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social. (CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA, 2004, p. 18<sup>29</sup> apud WALSH, 2009, p. 1).

O termo é concebido como expressão de um projeto político de mudança estrutural e contínua, do modo de viver, saber e de ser não só das populações indígenas, mas de toda a estrutura nacional:

Para la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), la interculturalidad es un principio ideológico de su proyecto político, que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras a conformar poderes locales alternativos, del Estado plurinacional y una sociedad distinta. (WALSH, 2005, p. 42).

A partir da Conaie e do Conselho Regional Indígena de Cauca (região andina da Colômbia), podemos observar o protagonismo indígena e o entendimento do termo interculturalidade como projeto transformador que visa uma integração social construída em nível de trocas, a fim de construir estruturas sociais condizentes com a formação racial das nações latinas. Uma formação que abarque em suas estruturas os modos de fazer e as pessoas das diversas etnias, numa busca por equidade de direitos, acessos e poder.

Walsh (2009, p. 3) determina que ao longo do tempo surgiram três perspectivas do uso e do entendimento do conceito de interculturalidade. A primeira é a perspectiva intercultural relacional, que considera que culturas distintas se relacionam num mesmo território de maneira desigual ou igual. Esta perspectiva crê na existência da diversidade em determinado local. O principal problema trazido por esta perspectiva é a minimização dos conflitos e das

---

<sup>29</sup> CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA. ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: CRIC, 2004.

relações de poder e dominação. Muitas vezes as discussões dos conflitos ficam no campo individual, sem abordar os problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos.

A segunda perspectiva é a interculturalidade funcional. Vários autores a definem como a “nova lógica multicultural do capitalismo global”. Esta lógica reconhece a diferença e anexa sua produção e administração para dentro da ordem nacional, a fim de neutralizá-la. Neste sentido, o respeito à diversidade cultural se converte em uma estratégia de dominação que parte da ideia de sociedades mais justas e igualitárias, mas na verdade pretendem controlar os possíveis conflitos étnicos e instabilidades que atrapalham o desenvolvimento do neoliberalismo. Para Fidel Tubino:

Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente.” (TUBINO, 2005<sup>30</sup> apud WALSH, 2009, p. 3).

É importante ressaltar que as reformas educativas nos anos 1990 foram influenciadas pela onda neoliberal multiculturalista. O impulso para a integração da diversidade étnica veio dos movimentos sociais, que lutavam e lutam por uma educação de qualidade. No entanto, as reformas nos sistemas educativos estavam mais alinhadas com a ideia de modernização e desenvolvimento do que de fato com um projeto intercultural do sistema educacional. Walsh (2009, p. 7) aponta que mesmo que o termo interculturalidade seja usado como eixo transversal para introduzir a pauta da diversidade e o reconhecimento do outro, a intenção destas reformas não é repensar de maneira estrutural o sistema educativo, mas sim adicionar e acomodar o outro no sistema preexistente, é tolerar e respeitar a diferença. Isto, porém, não é suficiente para viver um sistema educativo equânime:

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. [...] En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. En el aula, la aplicación es marginal al máximo. (WALSH, 2009, p. 8).

A terceira perspectiva é a interculturalidade crítica. Ela não parte da diversidade ou diferença em si, mas sim do problema estrutural-colonial-racial. O que emerge desta

---

<sup>30</sup> Tubino, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS. Lima, 24-28 de janeiro de 2005. 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

perspectiva é que existe a construção de uma estrutura que se baseia na diferença entre as raças, fazendo com que a composição da sociedade seja desigual, estigmatizando não somente as pessoas racializadas, mas também suas concepções de mundo e modos de fazer. Diante disto, a interculturalidade pode ser vista como uma ferramenta, processo e projeto que atende à demanda por transformações estruturais dos povos subalternizados:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2009, p. 4).

Por ser intimamente ligada à trajetória de luta anticolonial dos povos da América Latina consideramos de interesse a adoção da perspectiva da interculturalidade crítica neste trabalho. Vista como projeto em construção contínua, esta perspectiva pode ser capaz de traçar estratégias para mudanças estruturais no ensino de música visando outras possibilidades do fazer sonoro, assim como mudanças de metodologias e adoção de outras histórias das músicas que reconheçam e valorizem as práticas afro-brasileiras e indígenas.

A ONU e multiculturalistas neoliberais adotam a ideia do desenvolvimento humano integral, que visa dar uma resposta aos cenários de crise. A meta principal desta perspectiva é melhorar a qualidade de vida e o nível de bem estar humano em escala social e individual, considerando que cada indivíduo contribui ao desenvolvimento social do Estado. A maneira como cada pessoa tem o controle e determina suas atitudes perante à sociedade pode contribuir para chegar a superar os problemas da sociedades modernas (WALSH, 2009). É com este pensamento que a interculturalidade crítica visa romper. Já vimos neste trabalho que há respaldo legal para a inclusão da temática africana, afro-brasileira e indígena e que os movimentos sociais têm construído apontamentos para possíveis direções que podemos seguir enquanto sociedade e enquanto professores/as de música. Walsh associa diretamente a o papel da educação na perspectiva da interculturalidade crítica:

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas,

sociales, epistémicas y éticas- que se entretelen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (WALSH, 2009, p. 15).

O que percebemos é que como qualquer fato histórico o pensamento decolonial se edifica a partir de diversas pontas. Ele está relacionado com a ideia de expansão cultural para além dos cânones europeus, reconhecendo que mesmo na Europa existe população subalterna. O pensamento decolonial se relaciona com a descolonização física de colônias asiáticas e africanas, mas também com a necessidade de mudança de pensamento, que não se transforma de maneira rápida. Ele parte de intelectuais que mesmo morando fora da América Latina sentiram a necessidade de estudar as relações de poder construídas a partir dos nossos eventos históricos e políticos. É um pensamento que engloba a luta dos movimentos sociais que lutavam antes do próprio conceito ser formulado, movimentos que em suas lutas por cidadania e direito à vida e a seus modos de fazer, ser, viver, tornam-se “naturalmente” decoloniais.

Ao analisar os currículos do curso de Música (Licenciatura e Bacharelado) de dez universidades brasileiras (duas em cada região do país) com a finalidade de observar como a diversidade estava sendo trabalhada numa perspectiva intercultural crítica e decolonial, Queiroz (2017a, p. 149) conclui que a influência colonial ainda é um ponto estrutural na formulação destes currículos. Enquanto 100% das universidades pesquisadas contemplam a música erudita em seus cursos de graduação, somente 40% delas oferecem cursos/habilitações de “música popular” ou outras perspectivas que não tenham a música erudita no centro de sua proposta curricular.

O autor considera que “[...] a educação superior ocupa um lugar importante na contemporaneidade, haja vista o papel que pode exercer em um mundo em transformação, marcado por processos de desigualdade e constituído pela diversidade de culturas.” (QUEIROZ, 2017b, p. 134) Como visto neste trabalho, a universidade é um local importante e privilegiado de disseminação de conhecimento e tendências. No entanto, a revisão curricular é um desafio para a universidade como um todo para que haja diversidade cultural, no conteúdo, métodos, matérias, objetivos, enfim, que outras epistemologias possam contribuir de forma efetiva neste setor da sociedade:

Entre os muitos desafios que emergem nessa realidade, a educação superior se vê em face da necessidade de se redefinir a partir de novas matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de sistematização pedagógica e de

variadas metodologias de formação. Tais desafios emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo. (QUEIROZ, 2017a, p. 135).

A música no cenário de ensino brasileiro ocupa um lugar bastante interessante na construção da sua institucionalização. Durante o período colonial, os jesuítas, com suas missões pela América, contribuíram com as bases do ensino de música mesmo que a intenção não fosse a formação artística. São em suas atividades que vemos a rede de base colonial na música começar a ser tecida, durante mais de dois séculos, inclusive (QUEIROZ, 2017a, p. 138).

A partir da independência em 1822, o Império rumou à ideia de civilizar o país. A música teve papel importante nesta busca, que tinha a Europa como norte civilizador. O Conservatório Imperial, inspirado nos Conservatórios de Paris e de Viena, auxiliou os planos de constituição de uma nação civilizada, na qual a elite imperial brasileira procurava cultivar a imagem da civilização europeia para a formação do que consideravam cívico:

Dentro desse panorama, a criação do Conservatório Imperial de Música, entre outras ações estabelecidas, como a reorganização da orquestra da Capela Imperial (1843) e a retomada das temporadas de óperas (1844), fez parte de um projeto delineado para colocar o país no fluxo cultural europeu, buscando um “padrão civilizatório” que pudesse se tornar uma referência para todos os brasileiros, mesmo para os excluídos do pacto do poder. (PECHMAN, 2002, p. 31<sup>31</sup> apud QUEIROZ, 2017a, p. 139).

Para o autor, o resultado do processo colonial na música brasileira resultou em diversos epistemicídios musicais, que ocorrem desde a invasão portuguesa em nosso território. Os epistemicídios são assassinatos simbólicos promovidos pela imposição de uma cultura a outra (SANTOS, MENEZES, 2010). Logo, o epistemicídio musical excluiu e exclui uma série de manifestações culturais musicais dos espaços hegemônicos de poder, alegando que tais manifestações são desprovidas de valor estético, simbólico e social (QUEIROZ, 2017a, p. 137).

É preciso que educadores/as musicais estejam dispostos a romper com estes epistemicídios musicais. Isto implica na reinvenção de estratégias, incorporação de novos conceitos, saída do lugar de conforto, escuta atenta a grupos subalternizados, respeito e vontade de aprender. De fato não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa que precisamos perseguir caso tenhamos interesse em uma sociedade intercultural e equânime.

---

<sup>31</sup> PECHMAN, Robert Moses. *Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

Esta escuta não pode ser, de maneira alguma, uma tentativa de encaixar os fazeres musicais nos moldes já conhecidos, pois se estamos partindo de outro ponto de vista é necessário que tenhamos outras ferramentas. Estas ferramentas emergem das próprias manifestações, a partir de reflexões e trocas desierarquizadas. Caso contrário, é bem possível que caiamos na folclorização apontada por Queiroz:

Com efeito, a diversidade que há de músicas e de sujeitos que fazem os mundos musicais do Brasil, muitas vezes, quando aparecem no contexto escolar, vêm marcadas por estereótipos “folcloristas” presentes na sociedade brasileira, que congelam padrões estéticos em conhecimentos limitados de repertórios, exercícios de ritmos, experiências de motivos melódicos, entre outros aspectos. Nesse universo, há inclusive a incorporação, a diversas práticas musicais da cultura popular, de parâmetros sonoros que lhes são alheios, empobrecendo, mesmo estruturalmente, expressões da música que têm fundamentos expressivo-sonoros diferentes dos canonizados nas instituições. (QUEIROZ, 2017b, p. 114).

As perspectivas que emergem da decolonialidade e da interculturalidade crítica oferecem ao campo da música uma reflexão profunda da diversidade sonora e dos modos de fazer. Esta reflexão passa pelo início da institucionalização da música no Brasil, com o intuito de que entendamos a formação dos currículos hoje. Como demonstrou o professor da UFPB, Luiz Ricardo Queiroz, apesar dos avanços em algumas universidades, até nos melhores cenários a colonialidade aparece de forma estrutural nos currículos educacionais das universidades estudadas. Será que o modelo dos Conservatórios de Viena e Paris servem à realidade brasileira? Será que as metodologias usadas são as melhores para as análises das músicas afro-brasileiras e indígenas? Será que os conceitos e maneiras de contar a História da música que foram importados nos contempla?

## 5. Análise de documentos do Departamento de Música da ECA/USP

Como metodologia de análise do currículo de Licenciatura em Música optamos por analisar documentos que são disponibilizados de maneira pública através do portal Jupiterweb.<sup>32</sup> Apesar dos documentos ali disponibilizados não apresentarem a totalidade do currículo, eles demonstram a prescrição e a escolha do corpo docente e da equipe pedagógica do que acham importante para a formação de novos/as professores/as de música.

O currículo total não é apenas formado pelas diretrizes dos documentos, no entanto, como elucida Sacristán “o texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos” (SACRISTÁN, 2013, p. 27).

O curso de Licenciatura em Música tem a duração de oito semestres podendo ser cursado em até doze semestres. São 54 matérias obrigatórias, sendo que destas, três são oferecidas pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). As matérias eletivas são contabilizadas por créditos. A pessoa ingressante deve cumprir oito créditos de optativas eletivas no Departamento de Música da ECA/USP (CMU), quatro créditos de optativas livres e oito créditos-aula na FEUSP. Além disso, o/a ingressante deve cumprir 400 horas de estágio supervisionado nas matérias relacionadas aos estágios obrigatórios.

Este trabalho considera a última alteração curricular que interfere no currículo dos/as ingressantes do ano de 2020. Serão analisadas apenas matérias oferecidas pelo CMU a partir do referencial bibliográfico previamente apresentado neste trabalho. As matérias oferecidas pela FEUSP são determinações para todas as Licenciaturas do país e não haveria modo de analisar a estrutura de uma faculdade a partir de três matérias.

Ao analisar o currículo de Licenciatura do CMU, observamos que ele carrega estruturalmente matérias que são encaixadas no que se pode chamar de *habitus* conservatorial. Marcus Vinicius Pereira (2014) nos convida a refletir sobre as inadequações de práticas conservatoriais que advêm da música erudita e que, segundo sua pesquisa de doutoramento,

---

<sup>32</sup>Jupiterweb (ou Sistema Júpiter) é o sistema para gestão acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da USP. O sistema disponibiliza documentos e informações sobre cursos de Graduação da USP. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>. Acesso em: 22 jul. 2020. Este trabalho traz em seus anexos os documentos analisados que foram obtidos por meio do sistema. O Anexo A traz uma visualização completa das disciplinas obrigatórias do curso divididas por semestre ideal. O Anexo B reúne as ementas de todas as disciplinas obrigatórias, organizadas por semestre ideal. O Anexo C traz o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso.

são construídas como naturais. O autor realizou análise comparada dos projetos pedagógicos e documentos curriculares de quatro instituições brasileiras de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de São João Del Rei. Em reuniões de reformulação curricular destas instituições em que participou, Pereira percebeu que havia um grupo de matérias que não eram passíveis de discussão, tais como Harmonia, Contraponto, Percepção Musical, Análise Musical e História da Música. Tais matérias, formadoras do *habitus conservatorial*, eram consideradas “naturalmente” importantes para a formação curricular:

A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares, poderíamos reconhecer o que Bourdieu chama de homologadas práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2009, p. 99<sup>33</sup> apud PEREIRA, 2014, p. 94).

Ao analisar as quatro disciplinas de Harmonia, oferecidas no período desejável dos dois primeiros anos do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP, é possível verificar uma concentração na noção de Harmonia de origem europeia. Na disciplina Harmonia I e II há predominância de autores do chamado Norte global e a inclusão de um autor brasileiro que vem destas tradições. A título de exemplo citamos autores que constituem a bibliografia da matéria: o norte americano Walter Piston, o germânico Diether de La Motte, o austríaco Schoenberg e o brasileiro Cyro Monteiro.

Ao verificar o programa e o programa resumido da disciplina Harmonia II destacamos que além da nacionalidade dos autores presentes na bibliografia é possível reforçar a ideia da existência de um conteúdo que está sendo privilegiado, que possui lugar, raça e gênero de origem. Através dos processos identificados nas práticas musicais de autores/compositores específicos é que se estrutura o programa de uma disciplina.

*Programa Resumido:* - Análise de obras de Haydn, Mozart e Beethoven. - Harmonia cromática - Processos modulatórios - Empréstimos modais - Relação entre Harmonia e Forma - Convenções de notação e análise harmônica;  
*Programa:* - Harmonia Funcional e Harmonia Tradicional - Enfoques comparativos - Aspectos Históricos - Acordes cromáticos de Sexta - Princípios da fraseologia -

---

<sup>33</sup> BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

Ampliação da tonalidade (Quarta Lei Tonal) - Ampliação da tonalidade (Quinta Lei Tonal) - Funções Mediantes (JUPITERWEB, Harmonia II, 2020).

Ao analisar as matérias Harmonia III e IV observamos que nos objetivos da disciplina estão localizados os tipos de análises que serão feitas e os períodos históricos-estéticos abordados, o que consideramos um aspecto bastante positivo. Há também o objetivo de analisar manifestações musicais não europeias, analisando não apenas seus aspectos musicais, mas também aspectos históricos, sociológicos e geográficos. No entanto, ao olhar para a bibliografia não encontramos nenhuma obra que possa fomentar essas discussões ou oferecer tais ferramentas. Os objetivos, sendo construídos neste contexto, sugerem que existe a concepção de que a disciplina oferecida pertence a um local, diz respeito a uma narrativa específica e existe a vontade de expansão de pensamento ao analisar supostas obras do universo sonoro da música popular brasileira, porém as ferramentas disponíveis continuam dentro da tradição europeia ou norte-americana.

*Objetivos:* Dotar os/as alunos/as de condições para compreensão e análise da música tonal europeia do século XVIII e XIX com ênfase nas obras de compositores românticos, particularmente R. Schumann, F. Schubert, J. Brahms, R. Wagner, R. Strauss, Arnold Schoenberg e Alban Berg. Examinar e analisar o repertório ultra cromático da música europeia do final do século XIX que desencadeou a crise no sistema tonal que abriu as portas para novas propostas do século XX (atonalismo, dodecafonismo, serialismo, minimalismo, música concreta, música eletroacústica, música experimental, nacionalismo etc.). **Estudar as manifestações musicais não europeias (tais como a música popular brasileira, o jazz etc.)** que inventam e utilizam uma forma de tonalismo expandido através, principalmente, do uso extensivo do cromatismo e das notas acrescentadas às tríades dos campos harmônicos maior e menor. **Dotar os/as alunos/as de capacidade crítica** para discutir e avaliar os aspectos contextuais (sociais, históricos e geográficos) **que condicionam as diversas metodologias de análise harmônica e que extrapolam as dimensões estritamente musicais.** (JUPITERWEB, Harmonia III, 2020, grifos nossos, texto completo disponível no Anexo B).

Nas disciplinas Contraponto I e II a estrutura segue de maneira similar. Os compositores e autores escolhidos representam o Norte global. a exposição de metodologias e temas a serem trabalhados presentes no programa resumido e no programa das disciplinas partem da tradição europeia e quando há menção a músicas não ocidentais é em um contexto sem um arcabouço trabalhado do que será analisado a partir delas.

*Programa Resumido:* Relações entre o pensamento vertical e o pensamento horizontal. Conceitos básicos: textura, monodia, homofonia, polifonia, heterofonia. simultaneidade de acontecimentos, pensamento horizontal. Escuta de repertório. Polifonia na música ocidental: da Idade Média à música contemporânea. Polifonia na música não-ocidental. Sistematização do contraponto a partir do repertório. Josquin, Palestrina, Lassus, Victoria etc. Exercícios de estilo e exercícios experimentais (contraponto eletroacústico). Programa: Contraponto a 2 vozes por espécies (Fux): contextualização sobre o método, aspectos gerais e particularidades: 1ª espécie, 2ª espécie, 3ª espécie, 4ª espécie e 5ª espécie. Contraponto livre e

imitativo. Moteto a duas vozes. Exercícios de estilo (Polifonia da Renascença). Escuta, apreciação e análise de polifonias de várias culturas: MPB, Jazz, músicas tradicionais não ocidentais, música eletroacústica, música pop etc. (JUPITERWEB, Contraponto I, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Os principais objetivos das disciplinas de percepção musical I a VI são o estudo sistemático a partir de um sistema tonal que se inicia no treino de escuta de intervalos, melodias e em segunda instância harmonia para se atingir habilidade nos sistemas tonal, modal e atonal. Este treino é realizado principalmente a partir do repertório da música ocidental, principalmente do período da chamada Renascença à música Moderna. Interessante observar nos dois trechos que os exercícios foram formulados a partir de peças do repertório, sem o cuidado de informar que repertório seria. Esta estratégia de naturalização de conteúdo é construída a partir daquele que se reconhece como neutro, daquele que se coloca como ponto inicial, portanto não tem a necessidade de datar e dizer a origem de seus conteúdos.

*Programa:* (1) A prática da percepção auditiva é desenvolvida através da execução de exercícios formulados a partir de **peças do repertório**, desenvolvendo a conscientização e a identificação pela audição dos seguintes elementos: de **melodias tonais** (algumas modais) sem saltos a melodias intervalos de 2m, 2M, 3m, 3M, 4J e 5J, que enfatizam os graus tonais, incluindo a noção de motivos e variações, em segmentos escritos a **até quatro vozes; tríades I, ii, IV e V formando progressões; ornamentos; ritmo harmônico em peças da literatura; cadências**; rítmicas simples [...] (JUPITERWEB, Percepção Musical I, 2020, grifos nossos)

*Programa:* (1) A prática da percepção auditiva é desenvolvida através da execução de exercícios formulados a partir de **peças do repertório**, desenvolvendo a conscientização e a identificação pela audição dos seguintes elementos: **melodias tonais amplas** e que envolvem cromatismo, com **textura homofônica ou polifônica a até 4 vozes; melodias modais; melodias atonais; dominantes secundárias e acordes de sexta aumentada formando progressões**; rítmicas complexas. (2) A prática **da leitura à primeira vista cantada** é explorada através execução pelo canto de elementos compatíveis aos trabalhados através da prática auditiva. (JUPITERWEB, Percepção Musical VI, 2020, grifos nossos, texto completo disponível no Anexo B).

É importante observar que a questão rítmica aparece nos programas, programas resumidos, objetivos e bibliografias das quatro disciplinas de Percepção Musical, no entanto, com menos centralidade do que a construção metodológica a partir de sistemas musicais tonais, modais e/ou atonais.

A Análise Musical é oferecida a partir do quinto semestre, onde teoricamente os/as estudantes de licenciatura já teriam cursado as disciplinas supracitadas. São três disciplinas de Análises Musical, uma em cada semestre, oferecidas por docentes diferentes.

Os programas, programas resumidos assim como a bibliografia demonstram que a herança conservatorial e colonial permanecem nas estruturas da construção destas disciplinas. Os conteúdos privilegiam um repertório e uma linha metodológica específica e que, por mecanismos de naturalização, as constroem como essenciais e únicas. No entanto, ao observarmos o programa das disciplinas Análise I e II, bem como as citadas neste trabalho, é possível notar um alinhamento euro-ocidental na construção das metodologias e repertórios.

*Programa:* - Divisão do assunto principal por gêneros composicionais que acompanham a **História da Música:** - - O Repertório Sinfônico: suites, serenatas, divertimentos, poemas sinfônicos, concertos com ou sem solistas instrumentais, aberturas, trechos destacados, ilustrações musicais, o bailado e a sinfonia. - O repertório coral: desde a idade média e a renascença até o período atual sempre "a cappella", abordando todos os gêneros e estilos. (JUPITERWEB, Análise Musical I, 2020, grifos nossos, texto completo disponível no Anexo B).

*Programa:* Forma Sonata: definições do século XVIII e XIX. Conceitos de Exposição, Desenvolvimento e Recapitulação. Aplicações da Forma Sonata: Concerto, Sinfonia, Quartetos, etc. Forma Rondó e suas variantes. Obras de Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert e Brahms. (JUPITERWEB, Análise Musical II, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

O *habitus* conservatorial é visto como algo que é incorporado e feito natural. Por este motivo “esquece-se” da sua invenção: “o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato” (BOURDIEU, 2009, p. 93<sup>34</sup> apud, PEREIRA, 2014, p. 92). Isto faz com que o capital inventado seja acumulado produzindo história e legitimidade, tornando-se estrutural e permanente.

A Licenciatura em Música, pelo seu caráter educacional e artístico, é separada em dois campos — o da Arte e o da Educação —, constituindo um subcampo composto pela inter-relação entre eles. Desta forma o campo da Licenciatura em Música é um campo social de luta pela manutenção ou transformação de suas estruturas. As ações de seus/suas agentes, licenciandos/as e futuros/as docentes funcionam de forma regulatória para manutenção ou transformação de práticas relacionadas ao ensino de Música. A forma conservatorial e suas práticas de ensino estão tão enraizadas que as pesquisas que analisam o currículo não as discutem. Isso impacta diretamente na transformação e reflexão destas estruturas de maneira mais profunda:

O *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo

---

<sup>34</sup> BOURDIEU, *op. cit.*

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).

Existe uma ideologia que sustenta o *habitus* conservatorial, que nega a historicidade e mutabilidade da própria experiência musical. Esta ideologia constrói um tipo de música como neutra, estruturante de um fazer e pensar musical que se legitima como superior e, conseqüentemente, outros tipos de música como ausentes de historicidade, específicas<sup>35</sup> e muitas vezes folclórica, sendo assim usadas apenas em situações particulares, não cogitando sua incorporação nas estruturas. Isso leva ao não desenvolvimento de metodologias e análises destes fazeres musicais. Quando tais metodologias e análises são realizadas, não são incorporadas à academia, local de produção e divulgação do saber.

O campo da História da Música também aparece como sendo uma disciplina pertencente ao que estamos chamando de *habitus* conservatorial. Ao avaliar as lutas por cidadania dos povos negros e indígenas, a Constituição Federal de 1988 e a LDB, compreendemos que a História tem lugar central na construção de narrativas e de senso crítico e possui papel fundamental na formação de docentes. A análise que realizaremos destas disciplinas será a partir destas premissas, entrecruzadas com a noção de *habitus* conservatorial.

Ao analisar os programas, programas resumidos e objetivos, o primeiro ponto a chamar atenção é o fato de o objetivo das quatro disciplinas de História da Música (História da Música I, II, III e IV) é “**Dotar o aluno de conhecimento** básico sobre o desenvolvimento histórico da linguagem musical ocidental” (JUPITERWEB, História da Musica I, II, III, IV, 2020). Dotar o aluno de conhecimento pressupõe que todo o conhecimento está centrado no/a docente e que este/a depositará os conteúdos nos/as estudantes. Esta perspectiva revela que as disciplinas que poderiam trabalhar o senso crítico de forma contundente durante os dois anos de seu curso, na realidade não parecem estar preocupadas com a formação de pensamento crítico, apenas em passar conteúdos.

As disciplinas de História da Música apresentam caráter centrado em práticas eurocêntricas com pequena abertura para a música norte-americana, evidenciando assim o chamado Norte global. Além disso, o caráter tecnicista, positivista<sup>36</sup> e a construção linear da

<sup>35</sup> Contrapomos a ideia de especificidade, ligada às perspectivas raciais, à noção de universalidade, ligada à branquitude.

<sup>36</sup> O positivismo foi uma corrente filosófica iniciada por Auguste Comt. Os positivistas defendiam que o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos (VALENTINI, 2016, p.48)

história da música encontrada neste currículo, corroboram para a constituição de apenas um lócus de enunciação possível. Nesta perspectiva, apenas a história que cabe nestes moldes pode ser contada.

O fato do conjunto das quatro disciplinas se chamar História da Música e se reportar somente à História da Música que advém das tradições europeias revela a construção da narrativa eurocêntrica de que apenas o Norte global possui história. Portanto, não existe a necessidade de adjetivação, uma vez que a História da Música somente poderia pertencer aos grandes compositores europeus, norte-americanos ou compositores alinhados à essas tradições.

Para Bittencourt (2004, p. 199<sup>37</sup> apud VALENTINI, 2016, p. 25), a dificuldade em dizer que as populações negras e indígenas contribuem e contribuíram com a História está no fato de que a essas populações não é relegada a noção de que possuem História. No máximo afirma-se que tais populações contribuem com alguns aspectos culturais e hábitos, pois a noção de historicidade é dada apenas ao branco. Isso fica evidente no fato de que a História da Música encontrada neste currículo está contando a história da música dos europeus, o que demonstra a centralidade e a importância dada ao se dedicar dois anos na construção desta narrativa.

Mignolo (2003<sup>38</sup>) escreve que os espanhóis julgavam e hierarquizavam inteligência e a civilização dos povos tomando como critério a escrita alfabética. Porém, nos séculos XVIII e XIX, o critério de avaliação passa a ser a história. Ou seja, os povos “sem história” situam-se em um tempo “anterior” ao “presente” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

As contribuições musicais negra e indígena, quando folclorizada, pertencem a este entendimento de eterno passado que os povos sem “história” e sem presença possuem.

Segundo Valentini:

A universidade é um dos locais de excelência da pesquisa e produção de conhecimentos. A inclusão da história indígena nos currículos da educação básica convoca a universidade para assumir sua responsabilidade com a formação dos professores. (VALENTINI, 2016, p. 27).

Na perspectiva deste trabalho é de extrema importância que o/a professor/a de música seja formado/a com senso crítico acerca das relações étnico-raciais, da história, da

<sup>37</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História do Brasil: Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: Karnal. Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

<sup>38</sup> MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

contribuição artística, cultural e epistêmica dos povos negros e indígenas, a fim de romper com discriminações e etnocentrismos.

Ao analisar o conjunto de disciplinas de História da Música, assim como as matérias analisadas a partir do *habitus* conservatorial, aferimos que não há elementos que coadunam para o rompimento de um discurso colonial e eurocêntrico.

“Segundo MOORE (2007<sup>39</sup>), contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 34). Seguindo a linha de pensamento de Moore, contar a História da Música dos povos negros e indígenas é dar outro estatuto epistemológico a estes povos, a partir da construção que considera suas lutas por cidadania, suas contribuições acerca do conhecimento, cultura, ciências e artes durante todo o período pós invasão e anterior. Conhecimentos estes que ainda são invisibilizados pela noção eurocêntrica que perpetua a ideia de que povos não-brancos não possuem, produzem ou constituem conhecimento em todas as áreas.

*Programa Resumido:* Noções básicas de estilo segundo premissas históricas, com ênfase na escuta musical; *Programa:* Fase introdutória: 1. musicologia: uma visão geral. 2. formas de canto monódico; monodia carolíngia. 3. formas francas c.700-c.1000. 4. formas simétricas c.1100-c.1400. 5. 1150-1400: polifonia sacra, moteto. 6. formas profanas franco-burgundas e italianas 1350-1450 (ars nova). 7. estilos vocais c. 1450-c.1500. 8. estilos vocais e instrumentais c. 1530-1600. 9. música elisabetana. 10. estilos venezianos c. 1500-1600 (JUPITERWEB, História da Musica I, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

*Programa Resumido:* O curso apresenta os traços gerais de movimentos e tendências da composição musical no Século XX. Ele começa pela abordagem do posicionamento estético francês de compositores como Fauré que culminou com a formação do neo-classicismo. Associado a isso estão a presença modernizante da música de Debussy e os aportes importantes de Stravinsky e Bártok. Examina paralelamente o fenômeno da permanência dos hábitos românticos, paralelamente às realizações da Escola de Viena em suas três fases (pós-tonalismo, atonalidade livre e dodecafonismo). O curso chega ao final apresentando um panorama dos compositores europeus que se reuniram em torno de Darmstadt e da produção que se estende ao presente. *Programa:* Neoclassicismo Prokofief, Ravel, Satie Persistência do romantismo Schostakowich Modernidade 1. Debussy, Stravinsky, Bartok, Villa-Lobos, De Falla 2. A escola de Viena Schoenberg, Berg, Webern Anos 50-60 e Música viva. A Escola de Darmstadt, Cage e a música norte-americana. (JUPITERWEB, História da Musica IV, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Os excertos dos programas e programas resumidos das matérias História da Música I e IV evidenciam a centralidade na narrativa de uma História da Música datada e geograficamente

<sup>39</sup> MOORE, Carlos Wedderburn. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade, 2007. Disponível em: [http://www.ipeafro.org.br/10\\_afro\\_em\\_foco/Moore\\_Racismo\\_atraves\\_da\\_historia.pdf](http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf).

localizada, portanto importada ao Brasil e construída como estrutural ao ensino de música no país.

São ao todo dezenove disciplinas dentro da formação do currículo de Licenciatura em Música alinhadas à narrativa eurocêntrica e conservatorial. Este número é bastante significativo ao considerar o número total de matérias oferecidas no CMU, 51.

Existem ao todo dez matérias relacionadas ao campo do Coral que serão analisadas conjuntamente São elas: Canto Coral I, II, III e IV, História do Repertório Coral: Criação, Interpretação e Recepção, Estudos de Repertório e Coral e Regência Coral I, II, III e IV. As quatro matérias de Canto Coral não fogem à estrutura até aqui encontrada. A bibliografia é exatamente a mesma nas quatro disciplinas, centrada em estudos de autores de língua inglesa e autores que escrevem a partir de tradições euro-ocidentais. Os objetivos das disciplinas Canto Coral I e II e Canto Coral III e IV são os mesmos. As quatro apresentam a mesma característica do conteúdo mencionado no programa, sendo replicado no programa resumido. É possível questionar a necessidade de dois anos de curso obrigatório nestas disciplinas, já que há tanta repetição de informação. Será que não seria interessante implementar matérias mais críticas e reflexivas acerca da cultura, da arte e da educação?

A disciplina História do Repertório Coral apresenta abertura na bibliografia à contribuições do corpo discente para obras a serem estudadas durante o semestre. É uma abertura interessante do ponto de vista de construção conjunta. No entanto, conforme as demais disciplinas analisadas, não oferece ferramentas para análises não ocidentais. A disciplina Estudos de Repertório e Coral apresenta tanto em seus objetivos quanto em seu programa indicações de estudo acerca da profissionalização do regente. Os objetivos da disciplina incluem a possibilidade de se estudar as práticas corais a partir das culturas escrita e da oralidade. No entanto, pela bibliografia, esta oralidade não demonstra ser trabalhada a partir do que se entende por oralidade nas culturas negras e indígenas.

Os programas e programas resumidos das quatro disciplinas Regência Coral apresentam a mesma característica das disciplinas Canto Coral: há duplicações, além de predominância de caráter tecnicista na construção da disciplina. Os objetivos citados abaixo demonstram que o benefício ao/à licenciando/a é secundário à sua formação. Sendo assim, estas disciplinas poderiam ser oferecidas de maneira optativa e não obrigatória.

Iniciar os alunos dos cursos de Regência, Licenciatura e Canto nos procedimentos técnicos da Regência Coral. Propiciar aos alunos de Instrumento e composição uma opção de iniciação à Regência Coral como área secundária de sua formação. Abrir ao Educador uma área de atuação no campo do canto coletivo, permitindo inclusive que se experimente como liderança musical. (JUPITERWEB, Regência Coral I, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Iniciar os alunos nos procedimentos técnicos da Regência Coral. (JUPITERWEB, Regência Coral II, III 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Possibilitar ao aluno o acesso às fontes de informação na área, a reflexão sobre a profissão e o papel do Canto Coral no Brasil hoje. Aprestá-lo para a análise e a execução em Canto Coral. (JUPITERWEB, Regência Coral IV, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Esta centralidade na área de Canto Coral corresponde a uma tradição que tem início do século XX, com o movimento modernista e as ideias nacionalistas em busca da identidade nacional brasileira. Villa-Lobos aparece como figura central neste processo no campo da Música, influenciando as áreas de Educação Musical, Composição e Estética do que seria a música nacional brasileira (ALMEIDA, 2018; SOBREIRA, 2017). Em 1932, Villa-Lobos iniciou seu projeto pedagógico de Canto Orfeônico, constituindo uma nova disciplina. No entanto, tal prática não tinha objetivos apenas musicais. Seu projeto estava alinhado a princípios de massificação da população na era Vargas, tanto que “Em 14 de julho de 1934, uma nova legislação foi promulgada para reforçar os esforços iniciais de implantação do projeto de canto orfeônico organizado por Villa-Lobos ampliando a implementação dessa proposta em todos os níveis de ensino por todo o país.” (BRASIL, 1934<sup>40</sup> apud SOBREIRA, 2017, p. 11).

O fato do curso de Licenciatura em Música ter dez matérias relacionadas com essa prática, sem que se possa refletir criticamente sobre sua presença para compreender a quais tradições tal prática se liga, é mais uma característica de um currículo estruturado em ideologias e princípios construídos como naturais.

A origem do Canto Orfeônico remonta à ligação a um Estado com princípios não democráticos e ao modernismo, que fomentou a ideia de democracia racial no Brasil. Não estamos afirmando que estas disciplinas têm relação direta com tais ideias. No entanto, compreender as práticas educacionais e a formação do currículo de forma crítica passa pela

---

<sup>40</sup> BRASIL. Decreto 24.794/1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>.

origem social, histórica e política destas construções, com a finalidade de entendermos qual a importância e objetivo que determinadas disciplinas carregam.

As disciplinas específicas da abordagem de Educação Musical no curso de Licenciatura são seis: Fundamentos da Educação, Tendências Pedagógicas na Educação Musical I, Música, Infância e Educação Musical, Tendências Pedagógicas na Educação Musical II, Performance, Educação e Sociedade e Análise e Produção de Materiais Didáticos.

De maneira geral, as disciplinas deste núcleo se apresentam de forma mais crítica que as disciplinas analisadas até este momento. Mesmo alicerçadas no pensamento ocidental, rompem com lógicas conservadoras de Educação Musical e refletem sobre a Música para além do campo artístico (que não é só conservador). Também constroem suas reflexões a partir do campo educacional (que não é só progressista). A disciplina Fundamentos da Educação Musical em seu *Objetivo* busca

Estabelecer uma base teórica para as reflexões e as práticas em educação musical considerando aspectos relacionados à filosofia, à psicologia e a **questões sociais**. Desenvolver análises críticas relativas aos fundamentos da educação musical, **em tempos, culturas e contextos distintos** (JUPITERWEB, Fundamentos da Educação Musical, 2020, grifos nossos, texto completo disponível no Anexo B).

Ao analisar o programa, as “questões sociais” referidas nos objetivos da disciplina, que poderiam estar relacionadas com a perspectiva deste trabalho, parecem na verdade, estar ligadas a uma inclusão social através da Música. O texto não indica ruptura com práticas culturais e epistemológicas ligadas a tradição euro-ocidental, nem mesmo a bibliografia da disciplina indica possibilidades de uma educação musical que considera fundamentos sonoros musicais e educacionais a partir das culturas negras e indígenas.

A bibliografia da disciplina Música, Infância e Educação Musical é bastante extensa e caminha por linhas de pensamento que tem como base a criação musical a partir de autores como Delalande e Koellheutter. São práticas que rompem com uma Educação Musical mais conservadora do ponto de vista técnico, da mera repetição e da construção do virtuosismo musical, mas advém de uma ideia construída a partir de pressupostos da música contemporânea, com a valorização da criação e experimentação sonora. Sendo assim, não há como aferir que existiu uma mudança substancial do ponto de vista racial. As disciplinas de Educação Musical estão alinhadas ao pensamento que acompanha mudanças da própria música dita erudita.

A disciplina Performance, Educação e Sociedade valoriza principalmente a performance do/a musicista em práticas musicais voltadas para o palco, discutindo principalmente a relação de artista *versus* plateia em concertos didáticos, performances educativas e formação de plateia. A nomenclatura da disciplina trabalha com conceitos bem amplos, o que possibilitaria uma abordagem antirracista. Seria possível, a partir dessa nomenclatura, discutir as performances para além do palco, como, por exemplo, as performances que manifestações populares como Cavalo-Marinho, Congadas, Samba de Roda, entre outras realizadas em espaços públicos e em formato de roda, onde plateia e grupo artístico se misturam. No entanto, não há indicações na ementa ou na bibliografia desta disciplina que confirmem essa relação. A nomenclatura desta disciplina ainda possibilita a discussão de como as diferentes sociedades existentes no Brasil realizam suas próprias performances e métodos de ensino e aprendizagem. Porém, o que observamos é que a disciplina trabalha estratégias de aproximação do/a artista com o público a partir da formação deste/a artista até aquele momento, salvo algumas exceções, formação estruturada a partir do repertório erudito euro-ocidental.

A ementa da disciplina Análise e Produção de Materiais Didáticos demonstra relevante importância aos materiais didáticos para a construção do processo formativo do/a licenciando/a em música. Tanto os movimentos sociais indígenas quanto negros reconhecem o papel central de materiais didáticos na luta antirracista no campo da educação básica, pois são nestes materiais que imagens e histórias são contadas e trabalhadas de forma racista ou antirracista. Como vemos no programa da disciplina os aspectos trabalhados por ela não perpassam pela discussão da relação étnico-racial na educação:

1. Discussão sobre os materiais didáticos e sua função no ensino de música: adequação, eficiência, orientação pedagógica, qualidade artística, etc.
2. Levantamento e análise de materiais didáticos na área de música: métodos, coletâneas de músicas, livros didáticos e paradidáticos, jogos, softwares e outros.
3. Análise crítica do material observando: adequação à faixa etária e ao contexto histórico, concepção de criança contida no método, qualidade conceitual, grau de ludicidade e interatividade, qualidade didática, musical, e visual.
4. Produção de materiais didáticos para o ensino de música: métodos, coletâneas de música, textos didáticos de paradidáticos, jogos, softwares ou outros. (JUPITERWEB, Análise e Produção de Materiais Didáticos, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Os programas e programas resumidos das disciplinas Tendências Pedagógicas Musicais I e II estão construídos numa perspectiva de continuidade, pretendendo trabalhar com a noção de Educação Musical no ocidente a partir da Antiguidade até o século XXI. Além disso, abordam políticas educacionais relacionadas à Educação Musical no Brasil.

*Programa Resumido:* Dos primórdios do ensino musical à sistematização de procedimentos pedagógicos, no fluxo dinâmico que chega à primeira metade do século XX, com o advento dos **chamados métodos ativos**. A educação musical no mesmo período, no Brasil e América Latina. **As Pedagogias Abertas** propostas pela educadora musical argentina Violeta H. Gainza e o FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical. As pesquisas desenvolvidas na área; *Programa:* Os primórdios da educação musical no Ocidente, a partir da Antiguidade. - O surgimento dos Conservatórios e escolas de música. - Os métodos ativos de educação musical (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, Martenot). - A educação musical no Brasil e América Latina até o século XX. - As pesquisas na área. (JUPITERWEB, Tendências Pedagógicas Musicais I, 2020).

*Programa Resumido:* O pensamento pedagógico musical contemporâneo, a partir da segunda metade do século XX. A educação musical no século XXI O percurso da educação musical brasileira, destacando as políticas educacionais, de um lado, e propostas desenvolvidas por educadores musicais, de outro. Leitura e análise de textos pedagógico-musicais. Produção de textos e de propostas pedagógico-musicais práticas; *Programa:* A educação musical na segunda metade do século XX e início do século XXI (Paynter, Self, Dennis, Schafer, Delalande, Koellreutter, Gainza, Green; Burnard; Craft, dentre outros) • O dinamismo das concepções estéticas e a interrelação com o ensino musical; • Educação musical e processos criativos Os múltiplos territórios da educação musical. Educação e educadores musicais brasileiros. (JUPITERWEB, Tendências Pedagógicas Musicais II, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

Os programas e programas resumidos das disciplinas citadas refletem discussões e tendências pedagógicas iniciadas no século XX derivadas da Escola Nova, movimento que na Música resultou no desenvolvimento dos chamados “métodos ativos em educação musical” os quais nasceram em países europeus, mas encontrou abrangência na América Latina.

Segundo Santos (2012, p. 187<sup>41</sup>), “no período do pós-guerra, e na efervescência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932”, as ideias do movimento Arte-Educação tomaram força. A “Escolinha de Arte do Brasil”, criada no Rio de Janeiro em 1948 (FUKS, 1991, p. 125<sup>42</sup>) foi um grande centro de referência e divulgação do movimento Arte-Educação, “termo criado pelo britânico Herbert Read: ‘arte’ como ‘um processo de educação’ e ‘educação’ como ‘um processo artístico, de criação (READ apud SANTOS, 2012, p. 187). Esse movimento, bem como a influência de métodos europeus como aqueles propostos por Dalcroze, Orff e Kodály, afetaram educadores brasileiros como Liddy Mignone e Sá Pereira que introduziram o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música (Rio de Janeiro), em 1937 (PAZ, 2013, p. 61<sup>43</sup>), e, posteriormente, no Instituto Nacional de Música, hoje Escola de Música da UFRJ. (SOBREIRA, 2017, p.17, texto completo disponível no Anexo B).

Teca Alencar de Brito (2019) reconhece a importância destes métodos. No entanto, Brito considera que eles ainda não ofereceram abertura de espaço suficiente para a criação e para o compartilhamento de ideias musicais das crianças, mesmo quando há espaço para a

<sup>41</sup> SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica do Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2012, 2ª ed.

<sup>42</sup> FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

<sup>43</sup> PAZ, Ermelinda. *Heitor Villa-Lobos*. O Educador. (Monografia premiada), Prêmio Grandes Educadores Brasileiros. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1988.

criação este é bastante delimitado no sistema tonal, na métrica precisa, desconsiderando inclusive modos novos de pensar e fazer música do próprio Ocidente.

As pedagogias abertas, como vimos no programa resumido da disciplina Tendências Pedagógicas Musicais I, foi idealizada principalmente por Violeta Gainza em 1995 e é visto como um movimento que se propõe discutir a partir das necessidades e problemáticas latino-americanas, na luta pela consolidação da educação musical neste território.

Nesse sentido, a proposta de Pedagogias Musicais Abertas busca se fortalecer como uma possibilidade de atualização dos modos de pensar e fazer música nos territórios da Educação Musical, o que envolve (ou pode envolver), as abordagens pedagógicas; a organização do currículo; a criação (em suas várias possibilidades) como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento humano (além do musical, evidentemente); o desenvolvimento de projetos pedagógico-musicais atualizados e receptivos ao novo; a atualização das ideias de música e de educação musical, como deve ocorrer, permanentemente, de modo especial, o pensamento e a produção musical das culturas latino-americanas. (BRITO, 2019, p. 51).

Neste sentido, a reflexão crítica desta abordagem no curso de Licenciatura em Música é de relevante importância, pois é um movimento que nasce no Fórum Latino-Americano de Educação Musical, que se pretende aberto a novas possibilidades pedagógico-musicais que emergem da experiência latino-americana e que devem ser construídas a muitas mãos, conforme Brito posiciona.

Esse movimento, aliado à noção de justiça curricular que considera as contribuições históricas, artísticas e epistemológicas dos povos negros e indígenas, parece ser um possível caminho para uma Educação Musical construída a partir da América Latina, visando um sistema educacional que se pretenda ser antirracista.

As disciplinas Grupo de Percussão I, Percussão Aplicada, Música Brasileira I, Música Brasileira II e Etnomusicologia foram eleitas por sugerirem em suas nomenclaturas uma possibilidade de abertura em relação a estrutura curricular vista neste trabalho. Tais disciplinas aparentemente não pertencem nem ao *habitus* conservatorial, nem à trajetória construída a partir do Canto Coral.

Existe uma ideia difundida que relaciona a música de origem africana à percussão. Existem inúmeros exemplos, a partir do estudo da organologia, de que a música originada neste continente não pertence apenas a este universo. Mesmo assim, o estudo da percussão tem a possibilidade de trabalhar questões musicais relacionadas aos gêneros afro-diaspóricos e também à formação do pensamento e estética musical advindo do continente africano.

Ao analisar o programa resumido, programa e objetivo da disciplina Grupo de Percussão I, observamos que há predominância de um discurso que valoriza a técnica da execução dos instrumentos de percussão. A bibliografia fortalece estudos e autores que têm suas contribuições centradas no Norte global. Este fato demonstra que não existe uma construção prática e reflexiva que visibilize um universo sonoro distinto das tradições vindas da Europa e da América do Norte.

Na disciplina Percussão Aplicada existe uma centralidade da percussão como ferramenta pedagógica no ensino de Música e Performance de crianças e adolescentes. A disciplina é baseada nos métodos ativos e ideias advindas da transformação da música dita como erudita, como o trabalho de criação, construção de narrativas que remontam à interrelação com outras áreas do conhecimento como as artes plásticas e a literatura. Vale ressaltar que esta perspectiva, em comparação com uma abordagem mais tradicional, desperta um olhar, uma prática e um pensar sonoro mais crítico. No entanto, para a perspectiva deste trabalho é preciso que os documentos acerca da construção de um currículo demonstrem uma ação para a construção de uma prática e pensamento antirracista nos discursos educacionais.

A disciplina Música Brasileira I trabalha o fazer sonoro a partir das demandas das instituições presentes no país no período considerado Brasil Colônia, concentrando-se na música feita nas igrejas, na música de salão e nas óperas. A disciplina Música Brasileira II procura trabalhar as transformações da música de salão e da música operística a partir da Independência até o contexto do pós-guerra, discutindo o nacionalismo como um movimento cultural e artístico.

O trecho abaixo, do programa da disciplina Música Brasileira I, junto da bibliografia e demais textos formativos da disciplina demonstram que não há uma problematização do período colonial e do fazer musical a partir do lócus de enunciação dos negros escravizados e dos indígenas. É possível apresentar tal crítica ao observarmos que o período açucareiro é abordado como próspero ou que o período de mineração foi também um período de desenvolvimento sociocultural. Entendemos que esta narrativa está construída num pensamento de desenvolvimento enquanto pessoas eram escravizadas e assassinadas. Logo, para grande parte da população desta época, não havia desenvolvimento.

Programa: 1. Primeira fase da colonização: viabilidade de uma produção musical (Séc. XVI e XVII); 2. Segunda fase de colonização - o século XVIII: a) a música no

Nordeste Brasileiro: **o fruto da prosperidade de cultura açucareira**. b) a música em Minas Gerais: o surto da mineração e o **desenvolvimento sócio-cultural** das áreas mineradoras. 3. A tradição musical da corte portuguesa: uma tentativa de extensão a colônia. 4. A independência do Brasil e o fim da Capela de Música. a) a música de Salão: modinhas e lundus. b) a música para o piano. c) a ópera. (JUPITERWEB, Música Brasileira I, 2020, texto completo disponível no Anexo B).

O objetivo da disciplina Etnomusicologia nos traz informações importantes acerca de tradições criadas por este campo de estudos. A primeira informação é a característica de que a Etnomusicologia brasileira ter um estudo interno, ou seja, estuda o próprio Brasil, diferentemente da Etnomusicologia desenvolvida nos países europeus e norte-americanos, que se caracterizam por uma Etnomusicologia “extrovertida”, ou seja, que estuda os outros (LUHNING *et al*, 2016).

A segunda informação refere-se à transcrição musical. No início dos anos 1990, essa metodologia era tida como parte significativa e indispensável dos estudos etnomusicológicos. No entanto, a partir de dos anos 2000, essa perspectiva foi dando espaço para uma pesquisa mais reflexiva acerca das comunidades pesquisadas (LUHNING *et al*, 2016). A própria inclusão de corpos não hegemônicos tem caracterizado a Etnomusicologia de maneira distinta, trazendo um lócus epistêmico racializado e periférico.

*Objetivos:* Introduzir os alunos nos **estilos tradicionais populares do Brasil de tradição oral e proporcionar acesso a meios de transcrição musicais**; *Programa:* 1. Introdução ao curso (Elementos de Sociologia e Antropologia) 2. Gênios musicais da Bahia (Salvador) - Candomblé 1 (c.2) 3. Candomblé II 4. Gêneros musicais de Pernambuco: Xangô - Maracatus - Caboclinho (c.4) 5. Frevo 6. Outros gêneros nordestinos: Desafio, Côco, Congada, Catimbó 7. O Samba I 8. O Samba II; *Bibliografia:* New Grove's Dictionary of Music and Musician New Grove's Dictionary of Music and Instruments PEIXE, Guerra. Maracatus do Recife. Recife. 1969. CORDEIRO, Waldemar. Passo, Capoeira e Frevo. Recife. 1982. WELTMISIK, Brasilien. Hain: Schott. 1987. VERGER, Pierre. Orixás. 1982 (JUPITERWEB, Etnomusicologia, 2020, grifos nossos, texto completo disponível no Anexo B).

A partir da estrutura curricular da disciplina pode-se perceber que ela está inserida nesta tradição de olhar para o Brasil. No entanto, não é possível aferir, com certeza, que a “lupa” tenha sido trocada, ou seja, que o olhar para o Brasil está sendo através do olhar euro-ocidental ou a partir de uma Etnomusicologia comprometida com perspectivas antirracistas. A manutenção da perspectiva da transcrição musical, se não problematizada, pode fazer com que questionamentos acerca da escrita ocidental de músicas e fazeres sonoros que não são completamente amparados por este sistema não sejam realizados e fomentados, o que pode significar perda substancial da criticidade que a disciplina tem potencial de oferecer.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música (Anexo C) está dividido em cinco etapas: 1. Perfil do Graduando Ingressante; 2. Objetivos do Curso quanto às funções que os egressos poderão exercer no mercado de trabalho; 3. Competências e Saberes, 4. Organização do Curso; 5. Desenvolvimento do Conteúdo.

O perfil requerido do ingressante é de alguém que tenha “formação básica ampla e histórica acerca dos conceitos, princípios e teorias da música. [...] Deve também estar envolvido em atividades práticas em uma ou mais áreas da música, apresentando habilidades como instrumentista ou cantor.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO CMU/ECA/USP, 2005, p. 1, disponível no Anexo C)

Os trechos acima demonstram que o perfil de estudante requerido pela instituição é de alguém que já tenha realizado aulas de música em instituições privadas ou particulares e que esta instituição forneça aos/às estudantes uma formação que abarque habilidades em instrumentos e/ou canto e também aspectos históricos.

No item Objetivos do Curso, que discorre sobre as funções que ingressantes poderão exercer no mercado de trabalho do curso, destacamos três pontos. O primeiro, “[...] propiciar a formação inicial de professores/as de música para o ensino básico”, reforça a relação da Licenciatura com o campo educacional e não só com o artístico. O segundo objetivo trata de “[...] propiciar uma formação que auxilie na criação de projetos musicais envolvendo a escola pública e sua comunidade”, remetendo que o/a ingressante preferencialmente atue na rede pública de ensino, o que pode ser justificado pelo fato do/a estudante estar realizando sua formação em uma universidade pública, mas também pode se justificar pela busca de um sistema de ensino mais abrangente e democrático. O terceiro ponto a ser destacado, “[...] a interação com as atividades relacionadas à gestão do ensino em sua diversidade”, abre a possibilidade para atuação em instâncias mais burocráticas.

O item Competências e Saberes tem quatro subdivisões, das quais destacamos alguns trechos. No item que se refere aos princípios e valores que se pautam numa sociedade democrática e ao papel social da escola, existe a preocupação em:

- Compreender seu papel social como professores de música e o papel social da escola;
- Desenvolver, através da música e do diálogo, **valores democráticos e éticos**, como a tolerância, o respeito ao próximo, a solidariedade, o **senso crítico**, a humildade, a cooperação, a força de vontade, o **trato da diversidade**;
- Desenvolver uma **visão crítica da realidade em que vai atuar e tomar consciência de seu papel de agente transformador desta mesma realidade**,

**compreendendo sua responsabilidade enquanto agente cultural e social nas áreas do ensino e da música;**  
 - Entendendo a música como atividade artística, cultural e social própria do humano, **reconhecer o papel social do educador musical e os possíveis papéis na música na sociedade;**  
 - Interpretar os dados da realidade do ensino em que estiver atuando e identificar suas necessidades, considerando aspectos psicológicos e sociológicos dos grupos em questão, com vias a elaborar projetos que colaborem com a melhoria desta realidade;  
 - Atuar em realidades educacionais adversas ao entendimento da música como área do conhecimento humano e desenvolver estratégias para reafirmar seu valor enquanto tal, através também da participação ativa e transformadora nos conselhos e organismos de classe. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO CMU/ECA/USP, 2005, p. 2, disponível no Anexo C).

Os grifos demonstram que no projeto pedagógico há preocupação com a formação de um/a profissional em Educação Musical que tenha senso crítico para atuar no sistema educacional, que apresenta desafios que não são contemplados por um ensino técnico em Música. O trato da diversidade, o papel do/a docente como agentes sociais, a atuação na realidade da escola e sua comunidade são desafios que exigem uma formação de bastante qualidade e rigor, uma vez que a maioria destas problemáticas são estruturais.

No item que se refere ao domínio de saberes e conteúdos a serem socializados, bem como seus possíveis significados em diferentes contextos e a relação com outras áreas do conhecimento, destaca-se a importância de se conhecer e trabalhar com a diversidade musical. Esta diversidade está entendida na produção cultural humana que por sua “natureza” é diversa. Além disso, há indicação para a valorização da música da cultura brasileira e da música da cultura da infância. A estrutura do próprio currículo não propicia o estudo crítico, artístico, filosófico e sócio histórico das contribuições que o programa pedagógico requer do/a profissional formado/a pela instituição no que tange ao ensino da diversidade.

No projeto pedagógico há algumas indicações para que o/a profissional atue numa construção que entenda a realidade do/a estudante, criança ou adolescente, de forma a trabalhar a partir de sua realidade e também na ampliação de seus horizontes. É preciso uma formação bastante crítica e contundente para que entendamos a realidade ou tenhamos a sensibilidade para aprender a entender distintas realidades que pela própria característica brasileira passam por diversos atravessamentos discriminatórios. É preciso que este/a docente formado/a pelo Departamento de Música não reproduza mecanismos que coloquem a música popular como ambiente sonoro de aproximação e a música erudita como ambiente sonoro de sofisticação.

O documento ainda trata de outros elementos que formam a grade curricular de maneira descritiva, no sentido de informar ao/à ingressante. O conjunto de disciplinas denominadas como Atividade Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) é uma série de atividades que o/a ingressante deve cumprir relacionadas ao meio acadêmico, a atividades educativas, a intercâmbios e a atividades de comunicação. Sobre este último, o projeto descreve:

Atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, **contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.** (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO CMU/ECA/USP, 2005, p. 7, grifos nossos, disponível no Anexo C).

É muito interessante que este conjunto de disciplinas seja colocado de forma obrigatória, pois possibilita a autonomia e participação dos/as estudantes na própria formação fazendo com que esta colaboração seja contabilizada na estrutura do curso. No entanto, considerando tanto o projeto pedagógico quanto a grade curricular, é a primeira vez que há menção à raça e etnia. Assim, não necessariamente os/as estudantes irão buscar formação acerca destes aspectos. O texto indica então que há validação para que estudantes procurem formação acerca das questões raciais e étnicas, mas não há obrigação estrutural na formação do corpo discente do CMU em relação a estas problemáticas.

O currículo de Licenciatura em Música da ECA/USP apresenta muitas características de um currículo pautado na herança colonial. A centralidade é a música de tradição europeia, seja no repertório, nas ferramentas de análise, no discurso de Educação Musical, ou seja, na forma de construir a prescrição da formação do educador musical, o que não fomenta a diversidade racial no ensino de Música.

Este fato demonstra que os conhecimentos advindos das comunidades negras e indígenas no Brasil foram deslegitimados sistematicamente, pois desde o início das institucionalizações no Brasil não colaboravam com os interesses políticos e culturais dominantes. O currículo atual deste curso colabora para a manutenção do epistemicídio musical em relação a essas populações, pois a estrutura não visibiliza de forma contundente os seus conhecimentos. Isto não quer dizer que é uma particularidade do currículo de Licenciatura em Música da ECA/USP. Como vimos neste trabalho, as instituições brasileiras se constituíram arraigadas no pensamento eurocêntrico, carregando a colonialidade em suas estruturas.

Para Queiroz (2017b) os epistemicídios musicais excluíram e excluem uma série de práticas musicais que são julgadas pela cultura dominante como indignos de serem ensinados, estudados e aprendidos nas instituições formais de ensino:

Enfrentar esses males implica em romper com conhecimentos e saberes dominantes no âmbito da música institucionalizada, implica em reinventar estratégias de transmissão cultural relacionadas à interculturalidade que permeia a música no Brasil, implica a capacidade de abandonar velhas fórmulas e incorporar novos conceitos, novas buscas, novas maneiras de olhar para o mundo. Reagir a esses males implica a coragem de assumir uma pedagogia do conflito, que reconhece e é delineada a partir do conflito, com vistas a fazer de tal aspecto a base de uma formação em música na e para a interculturalidade. (QUEIROZ, 2017b, p. 110).

É preciso que o/a profissional da Educação Musical no Brasil, território marcado por diversas discriminações e desigualdades, esteja consciente e em preparação contínua para lidar com as demandas criadas a partir da dominação cultural, pois o processo colonial penetrou nas instituições e nas mentes, valores e princípios da população. Como elucida Silva (1999), o processo de dominação não se limitou a produzir conhecimento sobre os/as colonizados/as e seu ambiente, nem na exterminação e subjugação física, ele também se formou culturalmente.

A cultura é vista neste trabalho como território de disputas, local de contestação e significação: “A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e grupos devem ser (SILVA, 1999, p. 134)”. A Educação Musical sendo localizada no campo da Educação e no campo da Arte não pode ser furtar a esta problemática se tiver como princípio uma contribuição social que vise uma sociedade democrática e equânime. Não é possível, dentro desta perspectiva, que o currículo do curso de Licenciatura em Música permaneça conservando estruturas eurocêntricas e tecnicistas, sem realizar alterações que permitam maior criticidade em relação à formação cultural e musical do país. Uma vez que é objetivo do próprio projeto pedagógico do curso formar para a escola pública — ambiente que, por se pretender democrático e atender a todos, é diverso —, é preciso que os/as profissionais formados/as pela ECA/USP sejam capazes de trabalhar questões educacionais atravessadas pelas diferentes raças, mas também colaborar com a formação que perpassa pelas histórias, artes, culturas e epistemologias negras e indígenas. Sobre a atuação para obter-se igualdade, Silva diz:

Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert

Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 1999, p. 90).

Queiroz (2017a, p. 134) considera que “[...] a educação superior ocupa um lugar importante na contemporaneidade, haja vista o papel que pode exercer em um mundo em transformação, marcado por processos de desigualdade e constituído pela diversidade de culturas.” A universidade como local da construção de saberes, ciências e irradiação para sociedade sobre sua produção precisa estar alinhada a um processo não discriminatório. É preciso que o campo da Licenciatura em Música tenha a ousadia de inovar seu currículo. O legado das lutas dos movimentos sociais, resultante de leis que obrigam o ensino da história e cultura das populações negras, bem como diversas produções científicas de militantes e população sensível à questão racial, não podem continuar sendo ignoradas em nome de uma estrutura que apenas colabora para o epistemicídio das populações negras e indígenas e vai na contramão de um desenvolvimento social e democrático:

A capacidade de mudar está relacionada com a noção de professores como aprendizes de um conjunto novo de habilidades, conhecimentos e práticas, o que requer “oportunidades de esclarecimento de iniciativas políticas [...] oportunidades de desenvolver conhecimento metodológico associado a inovação; oportunidades de exploração de rotinas novas e de modificação de práticas” (Leitohwwod; Jantzi, Steinbach apud Hargreaves; Earn, Shawn; Manning, 2002, p. 128<sup>44</sup>). Há que se reconhecer que os professores precisam de tempo, encorajamento e amparo para monitorar ser processo de aprendizado contínuo. (KLEBER, 2003, p. 60).

Este trabalho compreende que o ensino e a aprendizagem são habilidades ilimitadas, por considerar que a sociedade está em contínua transformação. É preciso que os/as docentes de todos os níveis de ensino estejam abertos/as às mudanças. A formação contínua deste/a profissional é elemento essencial para garantir que o conhecimento não seja trabalhado de forma estanque. As estruturas educacionais e as condições para que estes/as profissionais cumpram esta premissa também precisam existir. Ao considerarmos que o problema do racismo é estrutural, não se pode cobrar soluções individuais. Por isso, para que existam vozes diversas nas escolas de ensino básico e nas universidades são precisos muitos passos. A formação, tanto inicial quanto continuada, precisa ter o compromisso de ser antirracista.

---

<sup>44</sup> HARGREAVES, Andy; EARN, Lorna; SHAWN, Moore; MANNING, Susan. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

## Considerações finais

O currículo do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP apresenta características de instituições modernistas. Segundo Tomaz Tadeu (1999), este tipo de currículo seria linear, sequencial e estático. A predominância da cultura euro-ocidental neste documento prescritivo demonstra uma aliança ao que foi considerado no Brasil, desde a Independência, como alta cultura, a cultura relevante de ser estudada nas instituições de música do país.

A partir da noção de *habitus* conservatorial pudemos localizar a manutenção de disciplinas que são consideradas basilares do ensino de Música no país. Esta herança conservatorial, é requerida nas graduações, mesmo que a maioria de seus/suas estudantes sejam egressos de instituições musicais que trabalharam as mesmas disciplinas em seus cursos de formação em conservatórios, escolas de música ou projetos sociais.

Este fato alinha o currículo de Música da ECA/-USP numa perspectiva das teorias tradicionais, que tomam o conhecimento a ser estruturado pelo documento curricular como dado e perpetuam tradições fortalecendo a noção de *habitus*. Isto propicia um currículo estático e pouco crítico acerca das mudanças que acompanham a sociedade.

As perspectivas das teorias críticas do currículo, pós-críticas, de descolonização do currículo e justiça curricular, pautadas a partir dos anos de 1990 vêm sendo fortalecidas ao longo do tempo por movimentos sociais e estudiosos, principalmente do campo da Sociologia. Embora já tenham notoriedade nos estudos de música, ainda não estão sendo consideradas no documento curricular da Licenciatura em Música da ECA/USP.

O ciclo que fomenta a ideia de *habitus* e o racismo nas estruturas educacionais precisa ser quebrado. Os cursos de Licenciatura são fundamentais neste processo. Na medida em que o currículo se transforma, ele garante que na formação inicial de docentes determinados conceitos sejam vistos. Garante que estudantes do ensino básico entrem em contato com estes mesmos conceitos e que concursos públicos tenham seus princípios alterados. Garante que professores/as universitários/as ou de conservatórios tenham uma formação balizada por outros conceitos e princípios.

A conservação deste currículo como está estruturado garante a manutenção de epistemicídios em relação à população negra e indígena neste país. É preciso que o campo da

Educação Musical também se aproprie da discussão, que repensa o lugar destas culturas nas estruturas educacionais, afinal, o campo da Música pertence ao espectro da cultura e as leis n. 10.639/03 e 11.645/08 asseguram principalmente aspectos da história e cultura quando formalizam o embate antirracista no país.

Não é possível que no nosso século existam documentos curriculares que desconsiderem potencialidades metodológicas e outras maneiras de contar a história da música brasileira em nome da manutenção de uma suposta alta cultura europeia. Isso não significa que se devam ocultar as contribuições europeias e somente abordar a música/história africana, afro-brasileira e indígena, mas ampliar o espectro cultural para a diversidade social, racial, étnica existente no país.

Sendo assim, a Educação Musical, assim como todos os outros campos de ensino e atuação no país, tem papel fundamental na desconstrução do mito da democracia racial, que ainda é perpetuado nas estruturas. No campo da Educação Musical relegar somente à cultura europeia o status de cultura científica, através de um currículo centrado em suas práticas, direcionando esforços públicos para estudos de graduação e pós-graduação majoritariamente em práticas euro-ocidentais, é entendê-las como superiores e únicas passíveis desta distinção.

O entendimento do conceito de colonialidade se faz imprescindível para que entendamos esses fenômenos, como se deu a construção desse imaginário a partir da colonização e da Independência brasileira, sua elite e o seu projeto civilizatório. Nestes processos as contribuições civilizatórias dos povos indígenas e negros não foram consideradas, pois a eles foram relegadas contribuições pontuais que passaram pelo crivo europeu, como força de trabalho e docilidade, contribuições estas.

Conceitos como decolonialidade e interculturalidade crítica contribuem para o rompimento do pensamento e estrutura coloniais e sinalizam que povos indígenas e negros recriaram seus marcos civilizatórios de diversas maneiras através de resistência. Manifestações culturais como maracatus, escolas de samba e os próprios terreiros de candomblés, macumbas e umbandas são exemplos nítidos de manifestações sociais recriados a partir da necessidade de resistência às opressões.

São metodologias e maneiras de ver, ser e estar no mundo que estão sendo desperdiçadas por não serem consideradas científicas. São musicalidades e fazeres sonoros que se estruturam em outras bases conceituais. É preciso que além das musicalidades,

pessoas advindas destas comunidades adentrem espaços de poder para que obtenhamos uma diversidade de vozes que coadune com a realidade do país. Esta perspectiva só poderá se tornar realidade quando as estruturas compreenderem as possibilidades de contribuições que existem num pensamento realmente diverso e pluriversalista.

O epistemicídio ainda em curso por uma mentalidade e estrutura colonialista é responsável pela manutenção de instituições de ensino que não fazem a crítica da problemática racial no país. Existe produção científica e cultural no campo musical por parte de estudiosos/as negros/as e outros grupos étnicos. No entanto, a incorporação estrutural de maneira profunda em escolas e universidades públicas e privadas ainda está por acontecer.

O processo de redemocratização corrente nos anos de 1980, década que marcou o fim da ditadura no Brasil, e a promulgação da Constituição de 1988 são vistos por diversos/as autores/as como o momento em que se começa a fomentar políticas públicas que visavam a diminuição das desigualdades do país. O trato da problemática racial vem através de forte movimentação política de movimentos sociais indígenas e negros que lutaram e lutam por reparações e cidadania, inserindo o debate sobre as questões raciais em todas as instâncias na agenda pública:

O processo de democratização do país, iniciado a partir da década de 1980, com as conquistas de direitos constitucionais de parte desses povos e grupos, marcou o crescimento das universidades públicas e as políticas de inclusão de pessoas negras e indígenas. Esse processo pautou de forma definitiva as relações entre os sujeitos e as vozes das pesquisas em antropologia e etnomusicologia no país. Uma nova geração de pesquisas se construiu nesse significativo terreno de experiências constituído pelas políticas públicas nas áreas de cultura, direitos e educação que promoveram a visibilidade de novos agentes socioculturais na sociedade. As políticas de ações afirmativas para inclusão de negrxs e indígenas nas universidades públicas garantiram uma presença inicial e inédita dessas populações historicamente subalternizadas, no mundo acadêmico. Vimos aparecer atores antes invisibilizados no processo de produção e legitimação do conhecimento, com um novo potencial cultural e crítico. (LUHNING, TUGNY; 2017, p. 25).

Se no Norte global as instituições acadêmicas são as principais questionadoras do poder, no Sul global são os movimentos sociais que sobressaem, impondo e encorajando, se não exigindo posicionamento e soluções não (apenas) acadêmicas. (CONNEL, 2012<sup>45</sup> apud LUHNING *et al*, 2016, p. 81).

É preciso que a academia se abra para estas contribuições caso almeje a construção de uma sociedade plural e equânime. É preciso que a Educação Musical brasileira encontre caminhos diversos, com parceiros/as diversos/as para repensar nossas práticas. A presença da

---

<sup>45</sup> CONNEL, R. A Iminente Revolução na Teoria Social. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 27, p. 9-20, 2012.

música em nossa sociedade demonstra o quanto esta expressão artística é potente e transformadora.

Existem contribuições de importância musical nas diferentes raças constituintes do Brasil, inclusive com concepções próprias. A potencialidade de aprendizado coaduna com a ideia de ecologia de saberes que reforça a ideia de uma construção sem exclusões e com equidade.

Mudanças estruturais levam tempo e discussões profundas, a partir das perspectivas decolonial e antirracista a complexidade aumenta, pois existe a premissa de vozes destoantes. Muitos passos já foram dados para a construção de uma sociedade plural, no entanto ainda há muitos passos por vir. A existência de outros trabalhos que tensionam as estruturas e de trabalhos a partir das contribuições em relação à perspectivas negras e indígenas são exemplos de que esses passos estão sendo dados mesmo sem mudanças profundas nas instituições envolvidas nos processos acadêmicos.

Além disso, a inclusão de pessoas negras e indígenas através da lei n. 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, possibilita que de fato existam vozes destoantes em um ambiente como as universidades públicas. Essa política pública reforça a ideia de ecologia de saberes e impulsiona a pluralidade de narrativas, metodologias e do fazer acadêmico e científico, criando a possibilidade de maior diversidade no meio acadêmico.

## Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Ayla como território Epistêmico: Pensamento Decolonial como perspectiva teórica. **Revista de Educação Interterritórios**, Caruaru, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5009>. Acesso em 9 ago. 2020.

ALMEIDA, Mariana Ceres. Música na escola pública e o potencial educativo de parar para ouvir. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

APPLE, Michael W.. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

AZEVEDO, Célia Maria M. de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites, Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. **Decreto Nº 58.824, de 14 de julho de 1966**. Promulga a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais. Brasília, DF: Presidência da República, 1966. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1966/D58824.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58824.html). Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República., 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer N.º CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: 9 maio 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 28 abr. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação.** São Paulo: Peirópolis. 2019.

COMUNIQUEIRO. Tempo Pontilhista. *In*: COMUNIQUEIRO. **D-com: dicionário de comunicação social.** [S.l.]: Comuniqueiro, c2015. Disponível em: <http://www.comuniqueiro.com/dicionario/tempo-pontilhista>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [Brasília, DF: *s.n.*], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGUÉL, Ramon. Decolonialidade e a perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr., 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 9 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 9 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes Petrópolis, 2017.

IBGE. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acesso em 9 ago. 2020.

KILOMBA, Grada. **“Descolonizando o conhecimento”**: Uma palestra-performance de Grada Kilomba. Tradução: Jéssica Oliveira. São Paulo: Instituto Goethe, 2016. Projeto Episódios do Sul.

KLEBER, Magali. Qual Currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf). Acesso em 9 ago. 2020.

LUHNING, Angela *et al.* Desafios da Etnomusicologia no Brasil. *In*: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016.

LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. Etnomusicologia no Brasil. *In*: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MAKL, Luis Ferreira. Artes musicais na diáspora africana: improvisação, chamada-e-resposta e tempo espiralar. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 11, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2011n11p55>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2011n11p55>. Acesso em: 9 ago. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Érica Melaine Ribeiro. Políticas públicas e marcos legais para a educação antirracista no Brasil: Constituição de 1988 à Lei 10.639/03. **Revista Igualitária do curso de História da Estácio**, Belo Horizonte, n. 3, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/historiabh/article/view/882>. Acesso em 9 ago. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 9 ago. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em Música e o habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PIB. **Convenção OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em países independentes nº. 169**. Portal Povos Indígenas no Brasil. *Website*. [S.l.]: Instituto Socioambiental, 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Conven%C3%A7%C3%A3o\\_OIT\\_sobre\\_Povos\\_Ind%C3%ADgenas\\_e\\_Tribais\\_em\\_pa%C3%ADses\\_independentes\\_n%C2%BA.\\_169](https://pib.socioambiental.org/pt/Conven%C3%A7%C3%A3o_OIT_sobre_Povos_Ind%C3%ADgenas_e_Tribais_em_pa%C3%ADses_independentes_n%C2%BA._169). Acesso em: 10 maio 2020.

PRYSTHON, Angela. História da Teoria: os estudos culturais e as teorias pós coloniais na América Latina. **Revista Interin**, Curitiba, v. 9. n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/i/article/view/159>. Acesso em 9 ago. 2020.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenide de. **Cantos da Floresta - Iniciação ao Universo Musical Indígena**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. 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., 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **Revista InterMeio do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017b.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: SECAD. Secretaria de Educação Continuada. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 9 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

SOBREIRA, Silvia Garcia. A educação musical e as principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. **Revista Interlúdio**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, 2017. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799>. Acesso em 9 ago. 2020.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **História e cultura Indígena nas licenciaturas em História**: USP, Unesp/FCL-Assis, Unicamp e PUC-SP. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, [s.l.], n. 46, v. 24, enero/junio, p. 39-50, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN, 2009, La Paz. **[Documento de palestra proferida]**. La Paz: [s.n.], 2009. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/?ddownload=11113>. Acesso em: 9 ago. 2020.

## Bibliografia

ARÓSTEGUE, José Luis. Por um currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa, **Revista da ABEM**, Londrina. v. 19, n. 25, p. 19-29, jan./jun. 2011.

BARBEITAS, Fávio Terrigno. Do conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, set. 2002.

BRASIL. **Lei 10.558/02, de 13 de novembro 2002**. Cria o programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências/ Lei 10.678 de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm). Acesso: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.678 de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria de Igualdade Racial, da Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.678.htm). Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº:13/2012, de 10 de maio de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 abr. 2020.

DIAS, Lucimar. A questão de raça nas leis educacionais da LDB de 1961 à 10.639. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

GARCEZ, Rodrigo. Possibilidades ao desenvolvimento do pensamento decolonial. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, ed. especial, n. 576, dez. 2017.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: Uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

KEPPS, Peterson. Metanarrativas e Pós-Modernidade. *In: PEMCIE. PEmCie: Educação, Cultura, Ciência e Política em palavras inconformes*. Data da publicação: 26 jul. 2019. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2019/07/26/metanarrativas-e-pos-modernidade/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior, **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19. n. 26. p. 47-59. jul./dez. 2011.

MARTINS, Helena Pires. **ECA – Retrato em Branco e Preto (cinema e música)**. 1988. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

MATO, Daniel. Stuart Hall a partir da e na América Latina. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 47-65, jul./dez. 2015.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios Político-pedagógicas frente a Lei 10.639/03. **Revista da ABNP**, v. 5, n. 11. p. 100-118, jul./out. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: Currículo , Cultura e Sociedade*. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NZEWI, Meki Emeka. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20. n. 28, p. 81-93, 2012.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

PORTAL POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Quadro Geral dos Povos**. [S.l.]: 23 ago. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acesso em: 7 ago. 2020.

PORTAL POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Quantos são?** [S.l.], Publicado em: 18 nov. 2019. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos\\_s%C3%A3o%3F](https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F). Acesso em: 7 ago. 2020.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos; PEDRO, Rachel da Costa; GOMES, Marineide de Oliveira. Um olhar sobre a Lei Federal 11.645/2008: antecedentes, concepções e evolução. **Revista Leopoldianum**, Santos, n. 122, ano 44, 2018.

SERRATI, Pablo. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. **Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME)**, Buenos Aires, n. 5, 2017.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Conexões entre educação musical e o campo do Currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22. n. 33, p. 95-108, jul./dez., 2014.

## Anexo A - Disciplinas obrigatórias da grade curricular do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP

1º Semestre	2º Semestre
Harmonia I	Harmonia II
Piano Complementar I	Piano Complementar II
Contraponto I	Contraponto II
História da Música I	História da Música II
Canto Coral I	Canto Coral II
Percepção Musical I	Estudos de Repertório Coral
História do Repertório Coral: Criação, Interpretação e Recepção.	Percepção Musical II
	Fundamentos da Educação Musical

  

3º Semestre	4º Semestre
Harmonia III	Harmonia IV
História da Música III	História da Música IV
Canto Coral III	Canto Coral IV
Percepção Musical III	Percepção Musical IV
Fundamentos da Acústica Musical I	Música, Infância e Educação Musical
Tendências Pedagógicas na Educação Musical I	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento II
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento I	Tendências Pedagógicas em Educação Musical II
Educação Especial, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais*	Tópicos de Pesquisa nas Ciências Contemporâneas*

  

5º Semestre	6º Semestre
Metodologia de Ensino de Música com Estágio Supervisionado I	Metodologia de Ensino de Música com Estágio Supervisionado II
Análise Musical I	Análise Musical II
Grupo de Percussão I	Regência Coral II
Regência Coral I	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento IV
Percepção Musical V	Percussão Aplicada
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento III	Metodologia da Pesquisa em Música
Didática*	Política e Organização da Educação Básica no Brasil*

\* Matérias oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

<b>7º Semestre</b>
Música Brasileira I
Regência Coral III
Análise Musical III
Performance, Educação e Sociedade
Análise e Produção de Materiais Didáticos
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento V
Metodologia de Ensino de Música com Estágio Supervisionado III
Estudos Preparatórios para o TCC

<b>8º Semestre</b>
Trabalho de Conclusão de Curso
Música Brasileira II
Etnomusicologia
Regência Coral IV

## Anexo B - Ementa das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP

<b>Disciplina</b>	Harmonia I
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de condições para compreensão e análise da música escrita no sistema tonal, bem como realizá-la.
<b>Programa Resumido</b>	Dotar o aluno de condições para compreensão e análise da música escrita no sistema tonal, bem como realizá-la.
<b>Programa</b>	- Organização e distribuição das vozes dos acordes - Dobramentos, inversões. - Tratamento da dissonância - Princípios básicos para a condução de vozes - Princípios de harmonização - Cifragem funcional e graduada - Princípios de análise harmônica
<b>Bibliografia</b>	PISTON, Walter. Harmony. 5ª ed. Londres e Nova Iorque: Norton, 1987. PISTON, Walter. Armonía. Cooper City, FL: SpanPress Universitaria, 1998. DE LA MOTTE, Diether. Armonía. Barcelona: Idea Books, 2006. KOELLREUTTER, H. J. Introdução à Harmonia Funcional. São Paulo: Ricordi, s/d. KOSTKA, S and PAYNE, D. Tonal Harmony: with an introduction to twentieth-century music. New York: McGraw-Hill, 2004. SCHOENBERG, A. Harmonia. São Paulo: Editora UNESP, 1999. _____. Fundamentos da composição musical. São Paulo: Edusp, 1993. ZAMACÓIS, Joaquin. Tratado de Armonía. Libro I. Madri: Labor, 1980.

<b>Disciplina</b>	Contraponto I
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de condições para compreender, analisar e realizar a polifonia relacionando-a aos diversos estilos históricos em que ela se desenvolveu no ocidente e também nas culturas musicais não ocidentais. Pensar a polifonia no contexto mais amplo da dimensão textural e em suas relações com a criação, a prática e a escuta. Relacionar as ideias complementares e indissociáveis de polifonia (e de harmonia) com as dimensões horizontais e verticais da música. Enfatizar a realização de trabalhos criativos e experimentais em que a polifonia e o contraponto aparecem como um recurso de composição. Dotar os/as alunos/as de capacidade crítica para discutir e avaliar os aspectos contextuais (sociais, históricos e geográficos) que condicionam as diversas metodologias de análise e de criação que extrapolam as dimensões estritamente musicais.
<b>Programa Resumido</b>	Relações entre o pensamento vertical e o pensamento horizontal. Conceitos básicos: textura, monodia, homofonia, polifonia, heterofonia., simultaneidade de acontecimentos, pensamento horizontal. Escuta de repertório. Polifonia na música ocidental: da Idade Média à música contemporânea. Polifonia na música não-ocidental. Sistematização do contraponto a partir do repertório. Josquin, Palestrina, Lassus, Victoria etc. Exercícios de estilo e exercícios experimentais (contraponto eletroacústico).
<b>Programa</b>	Contraponto a 2 vozes por espécies (Fux): contextualização sobre o método, aspectos gerais e particularidades: 1ª espécie, 2ª espécie, 3ª espécie, 4ª espécie e 5ª espécie. Contraponto livre e imitativo. Moteto a duas vozes. Exercícios de estilo (Polifonia da Renascença). Escuta, apreciação e análise de polifonias de várias culturas: MPB, Jazz, músicas tradicionais não ocidentais, música eletroacústica, música pop etc.
<b>Bibliografia</b>	FUX, J.J. - The Study of Counterpoint, New York, W.W., Norton & Company, 1975. PISTOW, Walter - Counterpoint, New York, W.W. Norton & Company, 1947. Repertório Básico. BENJAMIN, Thomas, The Craft Of Modal Conterpoint, Schirmer Books, New York, 1979. BENJAMIN, Thomas, Conterpoint in the Style of J. S. Bach, Schirmer Books, New York, 1986. BOULEZ, Pierre, Apontamentos de um aprendiz, Ed. Perspectiva, São Paulo, 1995. MOTTE, Dieter de la, Contrapunto, Idea Books S.A, Barcelona, 1998.

<b>Disciplina</b>	História da Música I
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de conhecimento básico sobre o desenvolvimento histórico da linguagem musical ocidental.

<b>Programa Resumido</b>	Noções básicas de estilo segundo premissas históricas, com ênfase na escuta musical.
<b>Programa</b>	Fase introdutória: 1. musicologia: uma visão geral. 2. formas de canto monódico; monodia carolíngia. 3. formas francas c.700-c.1000. 4. formas simétricas c.1100-c.1400. 5. 1150-1400: polifonia sacra, moteto. 6. formas profanas franco-burgundas e italianas 1350-1450 (ars nova). 7. estilos vocais c. 1450-c.1500. 8. estilos vocais e instrumentais c. 1530-1600. 9. música elisabetana. 10. estilos venezianos c. 1500-1600.
<b>Bibliografia</b>	ABRAHAM, Gerald. The Age of Humanism 1540-1630. London: Oxford University press, 1968 (The New Oxford History of Music, v.5) APEL, Willi & DAVIDSON, Archibald. Historical Anthology of Music; oriental, medieval and renaissance music. Cambridge: Havard University Press, 1949.. BROWN, Howard Meyer. Music in the Renaissance. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976 CALDWELL, John Editing early music. Oxford: Clarendon, 1990. CROCKER, Richard. A History of Musical Style. New York: Dover, 1986 GALLO, Alberto. História de la música; el medievo. Madrid: Turner Música,1986, vol. 3. GROUT, Donald & PALISCA, Claude. História da Música Ocidental. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2001. HOPPIN, Richard. Medieval Music. New York: W.W. Norton, 1978 HUGHES, Dom Anselm e Gerald Abraham. Ars Nova and Renaissance 1300-1450. London: Oxford University Press, 1977 (The New Oxford History of Music, v.3) MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Madrid: Alianza, 1996, vol.1. PALISCA, Claude. The Norton Anthology of Western Music. 4ª ED. New York, W.W. Norton & Company, 2001. STROHM, Reinhard e Bonnie Blackburn. Music as a Concept and practice in the late Middle Ages. London: Oxford University press, 2001 (The New Oxford History of Music, v.4) STRUNK, Oliver. Source Readings in Music History. New York : Norton, 1998

<b>Disciplina</b>	Canto Coral I
<b>Objetivos</b>	1. Aproximar o aluno do seu aparelho vocal, ao nível da expressão falada ou cantada, em sua expressão individual ou coletiva (coral). 2. Propiciar ao aluno o contato com o repertório coral e seu papel no desenvolvimento da linguagem musical. 3. Propiciar ao aluno a oportunidade de fazer música vocal em conjunto, com o aprendizado técnico do auditivo da realização de parâmetros como: afinação, precisão equilíbrio, fraseado, etc. 4. Instrumentar o aluno para as disciplinas Regência I, II, III, IV, etc. a serem ministradas em semestres posteriores.
<b>Programa Resumido</b>	Classificação Vocal - Métodos e critérios - através da classificação dos ingressantes no CMU a cada ano. Respiração para o canto - exercícios para localização da respiração baixa e média. Apoio e coluna de ar. Simultâneo aos itens 2 e 4 - Leitura coral: a) testagem da leitura à 1ª vista do grupo a quatro ou cinco vozes. - b) testagem da escuta harmônica e afinação da 1ª vista a quatro e cinco vozes. Colocação da emissão em "Boca Chiusa". - a) relaxamento da mandíbula. - b) posicionamento da língua. - c) suspensão do palato mole. - d) exercícios de percepção do local onde a voz está se colocando. - e) conexão do apoio e a missão vocal em "Boca Chiusa". - f) o crescimento em "Boca Chiusa" e as colocações frontal e craniana do som. Passagem da "Boca Chiusa" para vogais e outros sons nasais e guturais. Leitura coral (simultâneo aos itens 5 e 7).
<b>Programa</b>	Classificação Vocal - Métodos e critérios - através da classificação dos ingressantes no CMU a cada ano. Respiração para o canto - exercícios para localização da respiração baixa e média. Apoio e coluna de ar. Simultâneo aos itens 2 e 4 - Leitura coral: a) testagem da leitura à 1ª vista do grupo a quatro ou cinco vozes.- b) testagem da escuta harmônica e afinação da 1ª vista a quatro e cinco vozes. Colocação da emissão em "Boca Chiusa" - a) relaxamento da mandíbula. - b) posicionamento da língua. - c) suspensão do palato mole. - d) exercícios de percepção do local onde a voz está se colocando. - e) conexão do apoio e a missão vocal em "Boca Chiusa". - f) o crescimento em "Boca Chiusa" e as colocações frontal e craniana do som. Passagem da "Boca Chiusa" para vogais e outros sons nasais e guturais. Leitura coral (simultâneo aos itens 5 e 7). Através da leitura, montagem e aperfeiçoamento de peças relativamente simples, promover a aplicação da técnica aprendida, agora já com um objetivo mais diretamente musical. Compactação da conexão entre diafragma e emissão das vogais e da "Boca Chiusa".

<b>Bibliografia</b>	ABRAHAM, Gerald (ed) - The aze of Humanisus, 1540-1630, in New Oxford - History of Music, Vol. IV, Oxford University Press, London, 1968 CORNUT, Guy - La voix - Presses Universitaires de France, 1986. DONINGTON, Robert - The interpretation of Early Music, Faber and Faber London, 1974. HUGHES, Dom Anselm and ABRAHAM, Gerald - Ars Nova and the Renaissance 1330-1540), in New Oxford History of Music. Vol.III, Oxford University Press, London , 1974 JACOBS, Arthur (ed) - Choral Music - a symposium, Penguin Books Ltda. Harmondsworth, Middlesex, England, 1978. KIEFER, Bruno - História e significado das formas musicais, Ed. Movimento e Instituto Estadual do Livro, Porto Alegre, 1976 LEHMANN, Lilli - Aprenda a cantar, Ediouro, 1984, Rio de Janeiro LOUZADA, Dr. Paulo da Silva - As Bases da Educação Vocal - O livro Médico Ltda., Rio de Janeiro, 1982 RANGEL Felix - Le Chant Choral - Presses Universitaires de France, Paris, 1948 ROBINSON, Ray and WINOLD, Allen - The Choral Experience. Harper and Row, Publishers, New York, London, 1976 SIEGMEISTER, Elie - Música Y Sociedad. Siglo Vientiuno Editores, México, 1980
---------------------	--

<b>Disciplina</b>	Percepção Musical I
<b>Objetivos</b>	O principal objetivo do estudo da Percepção Musical é aprimorar e intensificar a percepção de estruturas musicais. A importância desse estudo está associada ao fato dessa prática constituir tanto um subsídio como uma finalidade do estudo da análise musical. E a composição, a análise musical e a interpretação são processos intrinsecamente interdependentes e auxiliares. Estabelecem um relacionamento de troca de informações imprescindível, mantenedor de sua sustentação, permanência e renovação. A percepção do planejamento, da estrutura, da lógica e do padrão sonoro de uma obra musical intensifica a compreensão e a apreciação do ouvinte. Assim sendo, o sucesso de um músico é inevitavelmente limitado e regulado por sua habilidade de escuta. O estudo da Percepção Musical reporta-se: (1) à prática da percepção auditiva – um estudo concreto que desenvolve a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais; (2) ao treino da leitura à primeira vista cantada – que incita o aumento da capacidade de criação de imagens auditivas; e (3) à ampliação do universo rítmico do aluno através da compreensão do movimento da rítmica musical e da independência de movimentos corporais. Nesse contexto, a disciplina Percepção Musical I inicia o processo de treinamento da audição e de execução acima descrito – a ser desenvolvido em seis módulos, em um grau crescente de dificuldade, através da execução de exercícios elaborados a partir de peças do repertório.
<b>Programa Resumido</b>	(1) Prática auditiva: de melodias tonais (algumas modais) sem saltos a melodias intervalos de 2m, 2M, 3m, 3M, 4J e 5J; tríades I, ii, IV e V; rítmicas simples. (2) Leitura à primeira vista cantada: de melodias tonais (algumas modais) sem saltos a melodias com saltos de 3m, 3M, 4J, 5J e 8J, escritas a até 4 vezes. (3) Rítmica: Série 2-1, Estruturas de Pulsações I, Fífrilim.
<b>Programa</b>	(1) A prática da percepção auditiva é desenvolvida através da execução de exercícios formulados a partir de peças do repertório, desenvolvendo a conscientização e a identificação pela audição dos seguintes elementos: de melodias tonais (algumas modais) sem saltos a melodias intervalos de 2m, 2M, 3m, 3M, 4J e 5J, que enfatizam os graus tonais, incluindo a noção de motivos e variações, em segmentos escritos a até quatro vezes; tríades I, ii, IV e V formando progressões; ornamentos; ritmo harmônico em peças da literatura; cadências; rítmicas simples. (2) A prática da leitura à primeira vista cantada é explorado através execução pelo canto dos seguintes segmentos melódicos, formulados a partir de peças do repertório: de melodias tonais (algumas modais) sem saltos a melodias com saltos de 3m, 3M, 4J, 5J e 8J, escritas a até 4 vezes, com ênfase na musicalidade e na compreensão da estrutura das frases; leitura de formações rítmicas simples, em andamento rápido e fluente, em unidades de tempo diversas. (3) Rítmica: acentuação natural de cada célula rítmica através da execução da Série 2-1 e de suas seis primeiras variações; da consciência musical da relação entre ritmo e tempo através da decodificação em estruturas menores das células rítmicas contidas no exercício Estruturas de Pulsações I; da manutenção da polimetria no exercício Fífrilim.
<b>Bibliografia</b>	Bibliografia principal: BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. Percepção

	<p>musical: prática auditiva para músicos. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. CARR, Maureen; BENWARD, Bruce. Percepção musical: leitura cantada à primeira vista. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 1. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. EDLUND, Lars. Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963. ERZSÉBET, Legányné Hegyu. Collection of Bach Examples. Budapest: Editio Musica Budapest, 1971. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. SP: Perspectiva, 2004. KODÁLY, Zoltán. Choral method: 333 Reading Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1972. MED, Bohumil. Solfejo. 3. ed. Brasília: Editora Musimed, 1986. MOLNÁR, Antal. Classical Canons: Handbook of solfeggio. Budapest: Editio Musica Budapest, 1995. PAZ, Ermelinda Azevedo. 500 Canções brasileiras. Lisboa: Calouste, 2015. PEDREIRA, Esther. Folclore musicado da Bahia. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978. VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. Exemplos musicais: [ <a href="http://musictheoryexamples.com">http://musictheoryexamples.com</a> ] e [ <a href="http://www.musictheoryexamplesbywomen.com">http://www.musictheoryexamplesbywomen.com</a> ]. Bibliografia complementar para alunos com facilidade: AIELLO, Rita; SLOBODA, John A. (Org.). Musical Perceptions. NY: Oxford Univ. Press, 1994. BACH, Johann Sebastian. Lieder und Arien. NY: Lea Pocket Scores, 1955. BACH, Johann Sebastian. 185 four-part Chorales. NY: Lea Pocket Scores, 1955. FRIEDMANN, Michael L. Ear Training for Twentieth-Century Music. New Haven: Yale Univ. Pr., 1990. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica viva: a consciência musical do ritmo. 2. ed. SP: Editora da Unicamp, 2008. HALL, Anne Carothers. Studying Rhythm. 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005. HANSEN, Ted. Twentieth Century Harmonic and Melodic Aural Perception. Washington: U. Press of America, 1982. HERDER, Ronald. Tonal/Atonal: progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music. NY: Continuo Music Press, 1973. KODÁLY, Zoltán. 77 Two Part Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1967. KODÁLY, Zoltán. 66 Two Part Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1969. NÉMETH, Rudolf; NÓGRÁDI, László &amp; PUSTER, Janos. Szolfézs Antológia. Budapest: Editio Musica Budapest, 1984. OTTMAN, Robert W. Music for Sight Singing. 9. ed. Boston: Pearson, 2013. STARER, Robert. Rhythmic Training. Milwaukee: Hal-Leonard, 1969. WEBER, Alain. Leçons progressives de lecture et de rythme: En six volumes. Nouvelle Édition. Paris: Alphonse Leduc, 1983. WITTLICH, Gary E.; HUMPHRIES, Lee. Ear Training: An Approach through Music Literature. NY: Schirmer Books, 1974. Bibliografia complementar para alunos com dificuldade: BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 1º ano. 6. ed. RJ: [s.n.], 1994. BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 2º ano. 3. ed. RJ: [s.n.], 1987. BERKOWITZ, Sol; FONTIER, Gabriel; KRAFT, Leo. A New Approach to Sight Singing. 4. ed. NY: W. W. Norton, 1997. GRAMANI, José Eduardo; GRAMANI, Glória P. Cunha. Apostila de rítmica: Níveis de 1 a 4. Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: [s.n.], 1977. HINDEMITH, Paul. Treinamento elementar para músicos. SP: Ricordi, 2004. PRINCE, Adamo. A arte de ouvir: Percepção rítmica. Vol. 1-2. w/CD. RJ: Lumiar, 2001. SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal. 2 ed. RJ: Musimed, 2003. EAR TRAINER. Endereço: [ <a href="http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer">http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer</a> ].</p>
--	--

<b>Disciplina</b>	História do Repertório Coral: Criação, Interpretação e Recepção
<b>Objetivos</b>	Promover a escuta, criação, interpretação e análise de obras corais. Fornecer aos alunos de graduação em música referenciais para a abordagem do repertório coral. Contextualizar o repertório e as práticas de interpretação. Auxiliar a compreensão e interpretação de obras do repertório estudado. Apresentar as principais fontes e métodos de estudo e pesquisa no repertório estudado.
<b>Programa Resumido</b>	Repertório Coral do Renascimento à contemporaneidade.
<b>Programa</b>	Os conceitos de gênero e estilo no repertório coral. O estudo do repertório coral a partir dos estilos de época. O estudo do repertório coral a partir da história das práticas interpretativas. Os estudos de recepção e o repertório coral. Estudo de obras do repertório coral de diversos estilos e períodos. O conceito de intertextualidade (e intermusicalidade) no estudo do repertório coral.

<b>Bibliografia</b>	BEARD, David ; GLOAG, Kenneth. Musicology : the key concepts. London and New York: Routledge, 2005. DE BIASI, Pierre-Marc. Théorie de l'intertextualité. In: Dictionnaire des genres et notions littéraires. Paris: Encyclopaedia Universalis Albin Michel, 2001, p. 387-393. IGAYARA, Susana Cecília. Discutindo o repertório coral. In: XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e Congresso Regional da International Society for Music Education, 2007. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2007. GARRETSON, Robert L. Choral Music: History, style and performance practice. New Jersey: Prentice Hall, 1993. RAMOS, Marco Antonio da Silva. Canto Coral: do repertório temático à construção do programa. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1989. ROBINSON, Ray (ed). Choral Music: Norton Historical Anthology. ROSEWALL, Michael. Directory of Choral-Orchestral Music. London and New York: Routledge, 2006. SHROCK, Dennis. Choral Repertoire. Oxford: Oxford University Press, 2007. Observação: a bibliografia específica para as obras a serem estudadas e/ou sobre os temas de seminários a serem apresentados será fornecida em classe.
---------------------	--

<b>Disciplina</b>	Harmonia II
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de condições para compreensão e análise da música escrita no sistema tonal
<b>Programa Resumido</b>	Análise de obras de Haydn, Mozart e Beethoven. - Harmonia cromática - Processos modulatórios - Empréstimos modais - Relação entre Harmonia e Forma - Convenções de notação e análise harmônica
<b>Programa</b>	Harmonia Funcional e Harmonia Tradicional - Enfoques comparativos - Aspectos Históricos - Acordes cromáticos de Sexta - Princípios da fraseologia - Ampliação da tonalidade (Quarta Lei Tonal) - Ampliação da tonalidade (Quinta Lei Tonal) - Funções Mediantes
<b>Bibliografia</b>	BRISOLLA, Cyro Monteiro. Princípios de Harmonia Funcional. São Paulo: Annablume, 2007. DE LA MOTTE, Diether. Armonía. Barcelona: Idea Books, 2006. PISTON, Walter. Armonía. Cooper City, FL.: Span Press Universitaria, 1998. SCHOENBERG, Arnold. Funções estruturais da harmonia. São Paulo: Via Lettera, 2004. Harmonia. São Paulo: Editora Unesp, 2001. Fundamentos da composição musical. São Paulo: Edusp, 1993.

<b>Disciplina</b>	Contraponto II
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de condições para compreender o contraponto tonal a duas e três vozes a partir de análises de um repertório significativo com ênfase em obras de J.S. Bach e através de exercícios de estilo. Este objetivo específico se inscreve num objetivo mais geral que é fazer com que o aluno entre em contato, de forma prática e criativa, com as formas de pensamento musical que lidam com texturas polifônicas. Serão abordados e analisados também, repertórios de músicas não “eruditas ocidentais”, como por exemplo o choro brasileiro, a MPB, o Jazz, o Rock etc. Mantém-se do semestre anterior o objetivo de pensar a polifonia no contexto mais amplo da dimensão textural e em suas relações com a criação, a prática e a escuta enfatizando a realização de trabalhos criativos e experimentais em que a polifonia e o contraponto aparecem como um recurso de composição. Dotar os/as alunos/as de capacidade crítica para discutir e avaliar os aspectos contextuais (sociais, históricos e geográficos) que condicionam as diversas metodologias de análise e de criação que extrapolam as dimensões estritamente musicais.
<b>Programa Resumido</b>	Relações entre o pensamento vertical e o pensamento horizontal, fundamentação harmônica tonal para o contraponto, contraponto tonal não imitativo a duas vozes, contraponto imitativo, invenções a duas vozes, fuga a três vozes. Escuta de repertório. Polifonia na música ocidental: da música barroca à música contemporânea. Polifonia na música não-ocidental. Sistematização do contraponto a partir do repertório: J. S. Bach. Exercícios de estilo e exercícios experimentais (contraponto eletroacústico).
<b>Programa</b>	Análise e composição de exercícios de estilo: pequenas formas não imitativas (peças das suítes de dança barrocas: minueto, giga, courante etc.). Análise de invenções a duas vozes de Bach: esquema formal e harmônico; estrutura contrapontística.

	Realização de exercícios: exposição, divertimento com modulação e primeira entrada intermediária. Análise de fugas a 3 vozes de Bach: esquema formal e harmônico; estrutura contrapontística. Realização de exercícios: exposição, divertimento com modulação e primeira entrada intermediária. Escuta, apreciação e análise de polifonias de várias culturas: MPB, Jazz, músicas tradicionais não ocidentais, música eletroacústica, música pop etc.
<b>Bibliografia</b>	FUX, J.J. - The Study of Counterpoint, New York, W.W., Norton & Company, 1975. BENJAMIN, Thomas, Counterpoint in the Style of J. S. Bach, Schirmer Books, New York, 1986. MOTTE, Dieter de la, Contrapunto, Idea Books S.A, Barcelona, 1998.

<b>Disciplina</b>	História da Música II
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de conhecimento básico sobre o desenvolvimento histórico da linguagem musical ocidental.
<b>Programa Resumido</b>	Noções básicas de estilo segundo premissas históricas, com ênfase na escuta musical.
<b>Programa</b>	1.estilos vocais c. 1600. 2.música instrumental no séc. XVII. 3.música francesa no séc. XVII. 4.música no mundo luterano. 5.estilos vocais no início do século XVIII. 6.estilos instrumentais no início do século XVIII. 7.gostos reunidos. 8.ópera alemã. 9.estilos musicais c. 1750: Estilo Galante, Sturm und Drang, Empfindsamer Styl. 10.música para novos públicos: Mannheim, Londres, Paris. 11.Viena: Haydn e sua escola. 12.Viena: Mozart e sua escola.
<b>Bibliografia</b>	APEL, Willi & DAVIDSON, Archibald. Historical Anthology of Music; oriental, medieval and renaissance music. Cambridge: Havard University Press, 1949. BUKOFZER, Manfred. Music in the Baroque Era, from Monteverdi to Bach. London: Dent, 1948 CROCKER, Richard. A History of Musical Style. NY: Dover, 1986 GROUT, Donald & PALISCA, Claude. História da Música Ocidental. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2001. MICHELS, Ulrich. Atlas de Música. Madrid: Alianza, 1996, vol.2. PALISCA, Claude. The Norton Anthology of Western Music. 4ª ED. New York, W.W. Norton & Company, 2001, vol. 1. PARRISH, Carl. A Treasury of Early Music. New York: Dover Publications, 1986. REESE. Gustave. La música em el Renacimiento. Madrid: Alianza Música, 1995, vols 1 e 2. ROCHE, Jerome. The Madrigal. Oxford; New York : Oxford University Press, 1990. STRUNK, Oliver. Source Readings in Music History. New York : Norton, 1998 TOMLINSON, Gary. Monteverdi and the end of the Renaissance. Berkeley : University of California Press, 1990. WELLESZ, Egon. The Age of Enlightenment. London: Oxford University Press, 1974 (The New Oxford History of Music, v. 7).

<b>Disciplina</b>	Canto Coral II
<b>Objetivos</b>	1. Aproximar o aluno do seu aparelho vocal, ao nível da expressão falada ou cantada, em sua expressão individual ou coletiva (coral). 2. Propiciar ao aluno o contato com o repertório coral e seu papel no desenvolvimento da linguagem musical. 3. Propiciar ao aluno a oportunidade de fazer música vocal em conjunto, com o aprendizado técnico do auditivo da realização de parâmetros como: afinação, precisão equilíbrio, fraseado, etc. 4. Instrumentar o aluno para as disciplinas Regência I, II, III, IV, etc. a serem ministradas em semestres posteriores.
<b>Programa Resumido</b>	Retomada dos repertórios e dos pressupostos técnicos de Canto Coral I. Leitura Coral: uma canção coral em língua latina para compactação do referencial técnico aprendido até aqui. De volta ao uníssono: a) afinação em uníssono e 8ª. (as muitas formas) b) uniformidade tímbrica c) precisão rítmica d) uníssono: as muitas línguas (introdução) e) uníssono: os muitos modos (construção) f) afinação e direção melódica (música ficta, afinação em sensíveis) g) fraseado como necessidade primeira do uníssono. O uníssono acompanhado (piano, violão, instrumento) e seus problemas específicos. O cânone. (Simultâneo aos itens 4, 5, 7 e 8) vogais: a) colocação das vogais (formas) b) projeção das vogais c) ajudas das consoantes sonoras na emissão das vogais. Outras formações corais. Primeira abordagem estilística: (sistematização).
<b>Programa</b>	Retomada dos repertórios e dos pressupostos técnicos de Canto Coral I. Leitura Coral: uma canção coral em língua latina para compactação do referencial técnico aprendido até aqui. De volta ao uníssono: a) afinação em uníssono e 8ª. (as muitas formas) b)

	uniformidade tímbrica c) precisão rítmica d) uníssono: as muitas línguas (introdução) e) uníssono: os muitos modos (construção) f) afinação e direção melódica (música ficta, afinação em sensíveis) g) fraseado como necessidade primeira do uníssono. O uníssono acompanhado (piano, violão, instrumento) e seus problemas específicos. O cânone. (Simultâneo aos itens 4, 5, 7 e 8) vogais: a) colocação das vogais (formas) b) projeção das vogais c) ajudas das consoantes sonoras na emissão das vogais. Outras formações corais. Primeira abordagem estilística: (sistematização).
<b>Bibliografia</b>	ABRAHAM, Gerald (ed) - The aze of Humanisus, 1540-1630, in New Oxford - History of Music, Vol. IV, Oxford University Press, London, 1968 CORNUT, Guy - La voix - Presses Universitaires de France, 1986. DONINGTON, Robert - The interpretation of Early Music, Faber and Faber London, 1974. HUGHES, Dom Anselm and ABRAHAM, Gerald - Ars Nova and the Renaissance 1330-1540), in New Oxford History of Music. Vol.III, Oxford University Press, London , 1974 JACOBS, Arthur (ed) - Choral Music - a symposium, Penguin Books Ltda. Harmondsworth, Middlesex, England, 1978. KIEFER, Bruno - História e significado das formas musicais, Ed. Movimento e Instituto Estadual do Livro, Porto Alegre, 1976 LEHMANN, Lilli - Aprenda a cantar, Ediouro, 1984, Rio de Janeiro LOUZADA, Dr. Paulo da Silva - As Bases da Educação Vocal - O livro Médico Ltda., Rio de Janeiro, 1982 RANGEL Felix - Le Chant Choral - Presses Universitaires de France, Paris, 1948 ROBINSON, Ray and WINOLD, Allen - The Choral Experience. Harper and Row, Publishers, New York, London, 1976 SIEGMEISTER, Elie - Música Y Sociedad. Siglo Vientiuno Editores, México, 1980.

<b>Disciplina</b>	Estudos de Repertório Coral
<b>Objetivos</b>	Promover a escuta, criação, interpretação e análise de repertório coral. Discutir o repertório coral a partir de trajetórias profissionais de regentes e educadores brasileiros e estrangeiros. Discutir, a partir do estudo do repertório coral, as possibilidades de profissionalização em canto coral. Discutir o repertório e as práticas corais frente às tradições da cultura escrita e da oralidade.
<b>Programa Resumido</b>	O estudo do repertório coral e as práticas culturais: formações corais, trajetórias profissionais, cultura escrita e oralidade.
<b>Programa</b>	As diversas formações corais e o repertório a elas relacionado. Fontes de informação em repertório coral. Trajetórias profissionais em canto coral. Atitude dos regentes frente ao repertório coral: tradição e inovação no repertório dos coros. O estudo do repertório coral e a formação de um arquivo pessoal. Edição musical: conhecimento dos tipos de edição disponíveis como subsídio para a escolha do repertório e do material adequado a cada coro.
<b>Bibliografia</b>	BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007. BOWEN, José Antonio. The Cambridge Companion to Conducting. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. Entre palcos e páginas:a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo, USP, 2011. RAMOS, Marco Antonio da Silva. O Ensino da Regência Coral. Tese de Livre-docência. Escola de Comunicações e Artes. São Paulo, USP, 2003. SHROCK, Dennis. Choral Repertoire. Oxford: Oxford University Press, 2007. Observação: Bibliografias específicas para obras, compositores, regentes, professores, práticas musicais e pedagógicas ou gêneros musicais estudados serão fornecidas em classe.

<b>Disciplina</b>	Percepção Musical II
<b>Objetivos</b>	O estudo da Percepção Musical reporta-se: (1) à prática da percepção auditiva – um estudo concreto que desenvolve a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais; (2) à prática da leitura à primeira vista cantada – que incita o aumento da capacidade de criação de imagens auditivas; e (3) à ampliação do universo rítmico do aluno através do conhecimento do movimento da rítmica musical e da independência de movimentos. Nesse contexto, a disciplina Percepção Musical II continua o processo iniciado junto à disciplina Percepção Musical I.

<b>Programa Resumido</b>	(1) Prática auditiva: de melodias tonais (havendo também algumas modais e atonais) com saltos mais amplos, formando frases mais extensas, a até 4 vozes; tríades de I a vi; rítmicas mais complexas. (2) Leitura à primeira vista cantada: compatível ao material da prática auditiva. (3) Rítmica: Variações da Série 2-1, 5(3+2), 6a2ea3.
<b>Programa</b>	(1) A prática da percepção auditiva é desenvolvida através da execução de exercícios formulados a partir de peças do repertório, desenvolvendo a conscientização e a identificação pela audição dos seguintes elementos: melodias tonais (havendo também algumas modais e atonais) com saltos mais amplos e formando frases mais extensas (em relação ao trabalho realizado em Percepção Musical I), com base em escalas e arpejos sobre os graus I, IV, V e vii <sup>o</sup> , considerando a ocorrência de motivos e variações, seqüências, períodos e sentenças, com textura homofônica ou polifônica a até quatro vozes; formação do ouvido crítico através da detecção de alturas e rítmicas erradas em peças da literatura; tríades de I a vi, formando progressões; rítmicas mais complexas. (2) A prática da leitura à primeira vista cantada é explorada através execução pelo canto de elementos compatíveis aos trabalhados através da prática auditiva. (3) Rítmica: acentuação natural de cada célula rítmica através da execução de variações da Série 2-1; estruturas de cinco pulsações agrupadas em 2 e 3, ou 5(3+2); justaposição de 6, 3 e 2, ou 6a2ea3.
<b>Bibliografia</b>	Bibliografia principal: BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. Percepção musical: prática auditiva para músicos. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. CARR, Maureen; BENWARD, Bruce. Percepção musical: leitura cantada à primeira vista. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 1. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. EDLUND, Lars. Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963. ERZSÉBET, Legányné Hegyu. Collection of Bach Examples. Budapest: Editio Musica Budapest, 1971. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. SP: Perspectiva, 2004. KODÁLY, Zoltán. Choral method: 333 Reading Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1972. MED, Bohumil. Solfejo. 3. ed. Brasília: Editora Musimed, 1986. MOLNÁR, Antal. Classical Canons: Handbook of solfeggio. Budapest: Editio Musica Budapest, 1995. PAZ, Ermelinda Azevedo. 500 Canções brasileiras. Lisboa: Calouste, 2015. PEDREIRA, Esther. Folclore musicado da Bahia. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978. VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. Exemplos musicais: [ <a href="http://musictheoryexamples.com">http://musictheoryexamples.com</a> ] e [ <a href="http://www.musictheoryexamplesbywomen.com">http://www.musictheoryexamplesbywomen.com</a> ]. Bibliografia complementar para alunos com facilidade: AIELLO, Rita; SLOBODA, John A. (Org.). Musical Perceptions. NY: Oxford Univ. Press, 1994. BACH, Johann Sebastian. Lieder und Arien. NY: Lea Pocket Scores, 1955. BACH, Johann Sebastian. 185 four-part Chorales. NY: Lea Pocket Scores, 1955. FRIEDMANN, Michael L. Ear Training for Twentieth-Century Music. New Haven: Yale Univ. Pr., 1990. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica viva: a consciência musical do ritmo. 2. ed. SP: Editora da Unicamp, 2008. HALL, Anne Carothers. Studying Rhythm. 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005. HANSEN, Ted. Twentieth Century Harmonic and Melodic Aural Perception. Washington: U. Press of America, 1982. HERDER, Ronald. Tonal/Atonal: progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music. NY: Continuo Music Press, 1973. KODÁLY, Zoltán. 77 Two Part Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1967. KODÁLY, Zoltán. 66 Two Part Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1969. NÉMETH, Rudolf; NÓGRÁDI, László & PUSTER, Janos. Szolfézs Antológia. Budapest: Editio Musica Budapest, 1984. OTTMAN, Robert W. Music for Sight Singing. 9. ed. Boston: Pearson, 2013. STARER, Robert. Rhythmic Training. Milwaukee: Hal-Leonard, 1969. WEBER, Alain. Leçons progressives de lecture et de rythme: En six volumes. Nouvelle Édition. Paris: Alphonse Leduc, 1983. WITTLICH, Gary E.; HUMPHRIES, Lee. Ear Training: An Approach through Music Literature. NY: Schirmer Books, 1974. Bibliografia complementar para alunos com dificuldade: BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 1º ano. 6. ed. RJ: [s.n.], 1994. BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 2º ano. 3. ed. RJ: [s.n.], 1987. BERKOWITZ, Sol; FONTIER, Gabriel; KRAFT, Leo. A New Approach to Sight Singing. 4. ed. NY: W. W. Norton, 1997. GRAMANI, José Eduardo; GRAMANI, Glória P. Cunha. Apostila de rítmica: Níveis de 1 a 4. Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: [s.n.], 1977.

	HINDEMITH, Paul. Treinamento elementar para músicos. SP: Ricordi, 2004. PRINCE, Adamo. A arte de ouvir: Percepção rítmica. Vol. 1-2. w/CD. RJ: Lumiar, 2001. SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal. 2 ed. RJ: Musimed, 2003. EAR TRAINER. Endereço: [ <a href="http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer">http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer</a> ].
--	--

<b>Disciplina</b>	Fundamentos da Educação Musical
<b>Objetivos</b>	Estabelecer uma base teórica para as reflexões e as práticas em educação musical considerando aspectos relacionados à filosofia, à psicologia e a questões sociais. Desenvolver análises críticas relativas aos fundamentos da educação musical, em tempos, culturas e contextos distintos. Ler, analisar e elaborar textos, fichamentos e relatórios, enfatizando o uso adequado do idioma.
<b>Programa Resumido</b>	Estudo das bases teóricas da educação musical, investigando sentidos e significados que permearam e permeiam o fazer musical nos espaços da educação, em tempos e contextos distintos. Produção e análise de textos, resenhas e artigos com focos na área.
<b>Programa</b>	Análise de concepções de educação musical em períodos históricos distintos, considerando objetivos e modos de realização. Análise das propostas de Bennet Reimer e David Elliot. A proposta de Keith Swanwick e François Delalande, dentre outros. Hans-Joachim Koellreutter e o ensino pré-figurativo. Música e inclusão social. A formação musical em distintos contextos: escola de música, ensino básico, projetos sociais. A educação musical nas distintas etapas da vida: sentidos, significados e possibilidades de realização.
<b>Bibliografia</b>	ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – Fundamentos da Educação Musical – vários volumes ABEM – Revista da ABEM – vários volumes (disponíveis em <a href="http://www.abemeducaomusical.com.br">www.abemeducaomusical.com.br</a> ) Brito, Maria Teresa A de. Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter. Dissertação de Mestrado. Programa de Comunicação e Semiótica. Puc-SP: 2004. BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. SP: Ed. Peirópolis, 2003. Brito, T. A. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001. Brito, Maria Teresa A de. Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação. Tese de Doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica. PUC-SP:2007. CAMPBELL, Patricia S. Orality, Literacy and Music's Creative Potential: A Comparative Approach. Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 101 (Summer, 1989), pp. 30-40. Elliott, David J. Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York and Oxford: Oxford University Press, 1995. Fonterrada, Marisa T.de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. SP: Ed.Unesp, 2005 Gainza, Violeta H. de (editora) . La educación musical frente al futuro. BA: Editorial Guadalupe, 1993. International Journal of Music Education/ISME (vários) HAIR, Harriet I. Children's Descriptions of Music: Overview of Research. Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 147, The 18th ISME. Research Seminar (Winter, 2000/2001), pp.66-71. IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. Jordão, Gisele; Alluci, Renata R et al. Música na Escola. SP: Allucci &Associados Comunicações, 2012. PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Salles, Pedro P. A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP,2002. Santos, Regina Márcia Simões. Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. PA: Sulina, 2011 SCHAFFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Unesp, 1991. Simonovich, Alejandro (org). Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latinoamericana.BA: Foro Latinoamericano de Educación Musical, 1a ed., 2009. Sloboda, John.A. A Mente Musical: a psicologia cognitiva da música. PR:Eduel,2008. Souza, Jusamara; Bozzetto, Adriana et al. Música, Cotidiano e Educação.PA: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. WILLEMS, Edgar. As Bases Psicológicas da Educação Musical. Bienne: Editions Pro Música, 1970.

<b>Disciplina</b>	Harmonia III
<b>Objetivos</b>	Dotar os/as alunos/as de condições para compreensão e análise da música tonal europeia do século XVIII e XIX com ênfase nas obras de compositores românticos,

	particularmente R. Schumann, F. Schubert, J. Brahms, R. Wagner, R. Strauss, Arnold Schoenberg e Alban Berg. Examinar e analisar o repertório ultra cromático da música europeia do final do século XIX que desencadeou a crise no sistema tonal que abriu as portas para novas propostas do século XX (atonalismo, dodecafonismo, serialismo, minimalismo, música concreta, música eletroacústica, música experimental, nacionalismo etc.). Estudar as manifestações musicais não europeias (tais como a música popular brasileira, o jazz etc.) que inventam e utilizam uma forma de tonalismo expandido através, principalmente, do uso extensivo do cromatismo e das notas acrescentadas às tríades dos campos harmônicos maior e menor. Dotar os/as alunos/as de capacidade crítica para discutir e avaliar os aspectos contextuais (sociais, históricos e geográficos) que condicionam as diversas metodologias de análise harmônica e que extrapolam as dimensões estritamente musicais.
<b>Programa Resumido</b>	Ampliação da tonalidade diatônica: cromatismo, notas acrescentadas, modulação contínua, texturas harmônico-contrapontísticas. Análise de obras dos compositores acima relacionados. Leitura e discussão de textos (musicológicos, filosóficos, sociológicos) relativos às práticas criativas e às abordagens analíticas no âmbito do estudo da harmonia (não só da música “erudita” ocidental europeia). Expansão do campo de estudo: músicas do mundo.
<b>Programa</b>	Ampliação da tonalidade - 4ª Lei Tonal. Alterações modais nos acordes: acordes de empréstimo modal. Mediante cromáticas. Acordes da 6ª Napolitana e acordes de 6ª aumentada (francesa, italiana, germânica). Alterações nos acordes de dominante. Acordes de 5ª aumentada. Modulação diatônica. Modulação cromática. Modulação Enarmônica. Tonalidade suspensa, vagante, acordes errantes: superação das hierarquias tonais. Gradativa emancipação da dissonância. Introdução à análise Schenkeriana e à análise neo-riemanniana. Aplicações. Outras organizações harmônicas tonais (MPB, Jazz, pop etc.)
<b>Bibliografia</b>	Brisola, Cyro Monteiro - Princípios da Harmonia Funcional. Annablume, S. Paulo, 2006. Kostka, Stefan – Materials and Techniques of twentieth century music, Prentice Hall, 1989. Motte, Dieter de la – Armonia, Idea Books, Barcelona, 1998. Ottman. Robert W. - Advanced Harmony, Prentice Hall, 2000. Schoenberg. Arnold- Structural Funditions of Harmony - W. W. Norton & Company Inc. New York. Schonberg. Arnold – Harmonia – Editora Unesp, São Paulo, 2002

<b>Disciplina</b>	História da Música III
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de conhecimento básico sobre o desenvolvimento histórico da linguagem musical no período Romântico.
<b>Programa Resumido</b>	Apresentação das principais correntes musicais do século XIX na Europa.
<b>Programa</b>	Romantismo e Pós-Romantismo a) Pressupostos da estética romântica - influência da filosofia e literatura. b) Primeira geração de músicos românticos. c) Wagner e Brahms d) As escolas nacionais Rússia: o grupo dos cinco Os países balcânicos, escandinavos e ibéricos e) Formas musicais do romantismo f) O Romantismo tardio Bruckner, Mahler, Strauss g) A Música francesa do final do século XIX Frank, Fauré.
<b>Bibliografia</b>	Andrade, Mário. Uma pequena História da Música, Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. Larue, Jan. Guideline for Style Analysis, New York: Norton, 1970. Dahlhaus, C. Foundations of Music History, New York: Norton, 1983. Fubini, Enrico. La estetica musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX, 2º ed. Madrid: Alianza Editorial, 2005. Guinsburg, J. (org.). O Romantismo. 4º ed., São Paulo: Perspectiva, 2002. Plantinga, Leon. Romantic Music. New York, Norton, 1984. The New Grove Dictionary of Music, Randon, Macmillan Publishers Ld. 1980. Rosen, Charles. A geração romântica. São Paulo: Edusp, 2000. Rosenfeld, Anatol. “Da Ilustração ao Romantismo.” Autores pré-românticos alemães. São Paulo: EPU, 1991. Stendahl. Vida de Rossini. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

<b>Disciplina</b>	Canto Coral III
<b>Objetivos</b>	Levar o aluno a dominar seu aparelho vocal no máximo de sua potencialidade. Levar o aluno a perceber o universo coral dentro do grande panorama da História da Música, a partir de uma abordagem eminentemente prática.

<b>Programa Resumido</b>	Problemas técnicos do repertório coral renascentista: - O problema coral e a música renascentista com instrumental de iniciação ao coro - As diversas "formas" da música renascentista para coro. -As nacionalidades e a problemática técnica daí advinda.
<b>Programa</b>	Problemas técnicos do repertório coral renascentista: - O problema coral e a música renascentista com instrumental de iniciação ao coro - As diversas "formas" da música renascentista para coro. -As nacionalidades e a problemática técnica daí advinda.
<b>Bibliografia</b>	ABRAHAM, Gerald (ed) - The aze of Humanisus, 1540-1630, in New Oxford - History of Music, Vol. IV, Oxford University Press, London, 1968 CORNUT, Guy - La voix - Presses Universitaires de France, 1986. DONINGTON, Robert - The interpretation of Early Music, Faber and Faber London, 1974. HUGHES, Dom Anselm and ABRAHAM, Gerald - Ars Nova and the Renaissance 1330-1540), in New Oxford History of Music. Vol.III, Oxford University Press, London , 1974 JACOBS, Arthur (ed) - Choral Music - a symposium, Penguin Books Ltda. Harmondsworth, Middlesex, England, 1978. KIEFER, Bruno - História e significado das formas musicais, Ed. Movimento e Instituto Estadual do Livro, Porto Alegre, 1976 LEHMANN, Lilli - Aprenda a cantar, Ediouro, 1984, Rio de Janeiro LOUZADA, Dr. Paulo da Silva - As Bases da Educação Vocal - O livro Médico Ltda., Rio de Janeiro, 1982 RANGEL Felix - Le Chant Choral - Presses Universitaires de France, Paris, 1948 ROBINSON, Ray and WINOLD, Allen - The Choral Experience. Harper and Row, Publishers, New York, London, 1976 SIEGMEISTER, Elie - Música Y Sociedad. Siglo Vientiuno Editores, México, 1980

<b>Disciplina</b>	Percepção Musical III
<b>Objetivos</b>	O estudo da Percepção Musical reporta-se: (1) à prática da percepção auditiva – um estudo concreto que desenvolve a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais; (2) à prática da leitura à primeira vista cantada – que incita o aumento da capacidade de criação de imagens auditivas; e (3) à ampliação do universo rítmico do aluno através da compreensão do movimento da rítmica musical e da independência de movimentos. Nesse contexto, a disciplina Percepção Musical III presta continuidade ao processo trabalhado junto às disciplinas Percepção Musical I e II.
<b>Programa Resumido</b>	(1) Prática auditiva: de melodias tonais (havendo também algumas modais e atonais) que envolvem modulações e cromatismo, com textura homofônica ou polifônica a até 4 vozes; tétrades de I7 a viio7, formando progressões; rítmicas complexas. (2) Leitura à primeira vista cantada: compatível ao material da prática auditiva. (3) Rítmica: Variações da Série 2-1, Pavana I, Fanfarra.
<b>Programa</b>	(1) A prática da percepção auditiva é desenvolvida através da execução de exercícios formulados a partir de peças do repertório, desenvolvendo a conscientização e a identificação pela audição dos seguintes elementos: melodias tonais (havendo também algumas modais e atonais) que envolvem modulações e cromatismo, com textura homofônica ou polifônica a até 4 vozes; formação do ouvido crítico através da detecção de alturas e rítmicas erradas em peças da literatura; tétrades de I7 a viio7, formando progressões; rítmicas complexas. (2) A prática da leitura à primeira vista cantada é explorada através execução pelo canto de elementos compatíveis aos trabalhados através da prática auditiva. (3) Rítmica: acentuação natural de cada célula rítmica através da execução de variações da Série 2-1; independência real das vozes na textura polifônica e métrica polimétrica, ou Pavana I; Fanfarra.
<b>Bibliografia</b>	Bibliografia principal: BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. Percepção musical: prática auditiva para músicos. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. CARR, Maureen; BENWARD, Bruce. Percepção musical: leitura cantada à primeira vista. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 1. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. EDLUND, Lars. Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963. ERZSÉBET, Legányiné Hegyu. Collection of Bach Examples. Budapest: Editio Musica Budapest, 1971. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. SP: Perspectiva, 2004. KODÁLY, Zoltán. Choral method: 333 Reading Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1972. MED, Bohumil. Solfejo. 3. ed. Brasília: Editora Musimed, 1986. MOLNÁR, Antal. Classical Canons: Handbook of solfeggio. Budapest: Editio Musica Budapest, 1995. PAZ,

	<p>Ermelinda Azevedo. 500 Canções brasileiras. Lisboa: Calouste, 2015. PEDREIRA, Esther. Folclore musicado da Bahia. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978. VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. Exemplos musicais: [ <a href="http://musictheoryexamples.com">http://musictheoryexamples.com</a> ] e [ <a href="http://www.musictheoryexamplesbywomen.com">http://www.musictheoryexamplesbywomen.com</a> ]. Bibliografia complementar para alunos com facilidade: AIELLO, Rita; SLOBODA, John A. (Org.). Musical Perceptions. NY: Oxford Univ. Press, 1994. BACH, Johann Sebastian. Lieder und Arien. NY: Lea Pocket Scores, 1955. BACH, Johann Sebastian. 185 four-part Chorales. NY: Lea Pocket Scores, 1955. FRIEDMANN, Michael L. Ear Training for Twentieth-Century Music. New Haven: Yale Univ. Pr., 1990. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica viva: a consciência musical do ritmo. 2. ed. SP: Editora da Unicamp, 2008. HALL, Anne Carothers. Studying Rhythm. 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005. HANSEN, Ted. Twentieth Century Harmonic and Melodic Aural Perception. Washington: U. Press of America, 1982. HERDER, Ronald. Tonal/Atonal: progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music. NY: Continuo Music Press, 1973. KODÁLY, Zoltán. 77 Two Part Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1967. KODÁLY, Zoltán. 66 Two Part Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1969. NÉMETH, Rudolf; NÓGRÁDI, László &amp; PUSTER, Janos. Szolfézs Antológia. Budapest: Editio Musica Budapest, 1984. OTTMAN, Robert W. Music for Sight Singing. 9. ed. Boston: Pearson, 2013. STARER, Robert. Rhythmic Training. Milwaukee: Hal-Leonard, 1969. WEBER, Alain. Leçons progressives de lecture et de rythme: En six volumes. Nouvelle Édition. Paris: Alphonse Leduc, 1983. WITTLICH, Gary E.; HUMPHRIES, Lee. Ear Training: An Approach through Music Literature. NY: Schirmer Books, 1974. Bibliografia complementar para alunos com dificuldade: BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 1º ano. 6. ed. RJ: [s.n.], 1994. BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 2º ano. 3. ed. RJ: [s.n.], 1987. BERKOWITZ, Sol; FONTIER, Gabriel; KRAFT, Leo. A New Approach to Sight Singing. 4. ed. NY: W. W. Norton, 1997. GRAMANI, José Eduardo; GRAMANI, Glória P. Cunha. Apostila de rítmica: Níveis de 1 a 4. Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: [s.n.], 1977. HINDEMITH, Paul. Treinamento elementar para músicos. SP: Ricordi, 2004. PRINCE, Adamo. A arte de ouvir: Percepção rítmica. Vol. 1-2. w/CD. RJ: Lumiar, 2001. SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal. 2 ed. RJ: Musimed, 2003. EAR TRAINER. Endereço: [ <a href="http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer">http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer</a> ].</p>
--	--

<b>Disciplina</b>	Tendências Pedagógicas na Educação Musical I
<b>Objetivos</b>	<p>Pesquisar e analisar criticamente as tendências pedagógico-musicais ao longo da História, considerando o fluxo das ideias de música, os contextos sócio-históricos, os objetivos e procedimentos adotados para o ensino de música em momentos distintos, bem como, os múltiplos territórios da educação musical. Estimular o desenvolvimento de pesquisas na área, bem como, a leitura e a produção de textos em língua portuguesa, com atenção às normas gramaticais e de estilo. Desenvolver atividades e propostas pedagógico-musicais voltadas ao ciclo básico de educação, bem como, aos distintos contextos próprios à educação musical. Valer-se dos recursos das TICs no desenvolvimento de pesquisas, produções bibliográficas e materiais didáticos.</p>
<b>Programa Resumido</b>	<p>Dos primórdios do ensino musical à sistematização de procedimentos pedagógicos, no fluxo dinâmico que chega à primeira metade do século XX, com o advento dos chamados métodos ativos. A educação musical no mesmo período, no Brasil e América Latina. As Pedagogias Abertas propostas pela educadora musical argentina Violeta H. Gainza e o FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical. As pesquisas desenvolvidas na área.</p>
<b>Programa</b>	<p>Os primórdios da educação musical no Ocidente, a partir da Antiguidade. - O surgimento dos Conservatórios e escolas de música. - Os métodos ativos de educação musical (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, Martenot). - A educação musical no Brasil e América Latina até o século XX. - As pesquisas na área.</p>
<b>Bibliografia</b>	<p>ABEM (Assoc.Bras.Educ.Musical). Fundamentos da Educação Musical – 4,1998. ABEM. Revistas da ABEM (disponíveis em <a href="http://www.abemeducacaomusical.com.br">www.abemeducacaomusical.com.br</a>) BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. SP: Ed. Peirópolis, 2003. DALCROZE, E.J.- Ritmo, Música,</p>

	<p>Educazione - Hoepli, Milano, 1919. FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira – De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. SP: Editora Unesp, 2003. IAZZETTA, Fernando. Técnica como meio, processo como fim. In: Volpe, Maria Alice. (Org.). Teoria, Crítica e Música na Atualidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, v. 2. JORDÃO, Gisele; Alluci, Renata R et al. Música na Escola. SP: Allucci &amp; Associados Comunicações, 2012. OLIVEIRA, ALDA - A Educação Musical no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Ed. Musical, Porto Alegre: 1, 35-40, 1992. PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000. SIMONOVICH, ALejandro. Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latino-americana. BA: FLADEM - Foro Latinoamericano de educacion musical, 2009 TAJRA, S. F. Informática na Educação. São Paulo: Érica, 2012. VILLA-LOBOS, Heitor – Canto Orfeônico, 1º vol, SP: Vitale, 1940 WHEELER, Lawrence, RAEBECH, Lois. Orff and Kodaly adapted for the Elementary School. Iowa: Wm.C.Brown Company Publishers, 1972. WILLEMS, Edgar. As Bases Psicológicas da Educação Musical. Bienne: Editions Pro Música, 1970.</p>
--	--

<b>Disciplina</b>	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento I
<b>Objetivos</b>	Estimular a participação em eventos científicos, grupos de estudo, iniciação à docência, residência docente, monitoria em projetos de extensão e organização de eventos. 2) Estimular atividades práticas de música e educação musical em ONGs, Escolas, comunidades de educadores, coletivos e outras localidades, difundindo o conhecimento artístico e compartilhando formas e expressões simbólicas, assim como propostas didáticas voltadas à música. 3) Estimular a mobilidade estudantil, o intercâmbio e outras atividades em que o aluno dialogue com outras áreas, grupos de estudo e instituições visando conhecimentos interdisciplinares e projetos coletivos. 4) Estimular atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.
<b>Programa Resumido</b>	Motivar o aluno a desenvolver o espírito científico e a se integrar em projetos de pesquisa e eventos científicos, assim como a se engajar em projetos sociais por meio da extensão à comunidade e às escolas e outras entidades formadoras e coletivos de educadores.
<b>Programa</b>	a) Participação em cursos livres, festivais, oficinas e workshops; b) Participação em Grupos de estudos e de Projetos de Pesquisa (IC, etc); c) Participação em recitais e concertos didáticos como músico, regente, compositor ou diretor; d) Participação em seminários, debates, congressos e correlatos; e) Publicação de artigos científicos; f) Organização de eventos científicos e artísticos; g) Participação em projetos de Iniciação Científica, Bolsas, Intercâmbio; h) Participação em atividades de extensão cultural; i) Participação em projetos de ensino e difusão musical em espaços educacionais e culturais; j) Relatório de atividades documentado e circunstanciado.
<b>Bibliografia</b>	Amaral, Kleide do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. Loureiro, Alicia M.A. O Desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no Brasil. São Paulo: Papirus, 2003. Severino, Antônio Severino. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2002

<b>Disciplina</b>	Harmonia IV
<b>Objetivos</b>	Dotar os/as alunos/as de ferramentas para compreensão e análise da música europeia pós-tonal (especificamente da música escrita a partir do início do século XX com ênfase em compositores como Claude Debussy, Igor Stravinsky, Arnold Schoenberg, Bela Bartok, Villa Lobos e Edgard Varèse) e das músicas não europeias do século XX e XXI (incluindo o jazz, as músicas populares e tradicionais, as produções experimentais brasileiras e de outros países da América Latina) Este objetivo específico se inscreve num objetivo mais geral que é fazer com que o aluno entre em contato com visões mais abrangentes sobre a harmonia relacionadas à música produzida nos dias de hoje. Dotar os/as alunos/as de capacidade crítica para discutir e avaliar os aspectos contextuais (sociais, históricos e geográficos) que condicionam as

	diversas metodologias de análise harmônica e que extrapolam as dimensões estritamente musicais.
<b>Programa Resumido</b>	Análise de obras dos compositores e músicas mencionadas acima com ênfase nas novas formas de organização do material harmônico: polarização, utilização de modos antigos, eclesiásticos e não ocidentais construção de escalas, séries, aglomerados, clusters etc. Apresentação de novas ferramentas de análise: blocos, objetos, conjuntos. Leitura e discussão de textos (musicológicos, filosóficos, sociológicos) relativos às práticas criativas e às abordagens analíticas no âmbito do estudo da harmonia (não só da música “erudita” ocidental europeia). Expansão do campo de estudo: músicas do mundo.
<b>Programa</b>	Tonalismo expandido, atonalismo, pantonalismo, politonalismo, dodecafonismo, serialismo, hibridizações, música concreta e eletroacústica, organizações livres do material frequencial. Introdução à análise Schenkeriana e à análise neo-riemanniana. Aplicações. Outras organizações harmônicas tonais ou não tonais (MPB, Jazz, pop etc.)
<b>Bibliografia</b>	Barraud, Henri, Para compreender as músicas de hoje, Editora Perspectiva, São Paulo, 1997. Corrêa, Antenor Ferreira – Estruturações harmônicas pós-tonais, Editora Unesp, São Paulo, 2006. Kostka, Stefan – Materials and Techniques of twentieth century music, Prentice Hall, 1989. Motte, Dieter de la – Armonia, Idea Books, Barcelona, 1998. Ottman. Robert W. - Advanced Harmony, Prentice Hall, 2000. Schonberg. Arnold – Harmonia – Editora Unesp, São Paulo, 2002

<b>Disciplina</b>	História da Música IV
<b>Objetivos</b>	Dotar o aluno de conhecimento básico sobre o desenvolvimento histórico da linguagem musical no Século XX.
<b>Programa Resumido</b>	O curso apresenta os traços gerais de movimentos e tendências da composição musical no Século XX. Ele começa pela abordagem do posicionamento estético francês de compositores como Fauré que culminou com a formação do neo-classicismo. Associado a isso estão a presença modernizante da música de Debussy e os aportes importantes de Stravinsky e Bartók. Examina paralelamente o fenômeno da permanência dos hábitos românticos, paralelamente às realizações da Escola de Viena em suas três fases (pós-tonalismo, atonalidade livre e dodecafonismo). O curso chega ao final apresentando um panorama dos compositores europeus que se reuniram em torno de Darmstadt e da produção que se estende ao presente.
<b>Programa</b>	Neoclassicismo Prokofief, Ravel, Satie Persistência do romantismo Schostakowich Modernidade 1. Debussy, Stravinsky, Bartok, Villa-Lobos, De Falla 2. A escola de Viena Schoenberg, Berg, Webern Anos 50-60 e Música viva. A Escola de Darmstadt, Cage e a música norte-americana
<b>Bibliografia</b>	Antokoletz, Elliott. Twentieth-Century Music. New Jersey: Prentice-Hall, 1992. _ The Music of Béla Bartók. Berkeley: University of California Press, 1984. Jarman, Douglas. The Music of Alban Berg. Berkeley: University of California Press, 1979. Rufer, Josef. Die Komposition mit zwölf Tönen. Kassel: Bärenreiter, 1966. Ferraz, Silvio. Música e repetição. São Paulo: Educ, 1996. Iazzetta. Fernando. Música e mediação tecnológica. São Paulo: Perspectiva, 2009. Lacerda, M. B. "Pribaoutki de Igor Stravinsky." In Revista Música (9-10), pp. 217-246, 1988. _ "Aspectos harmônicos do Choros nº 4 de Villa-Lobos e a linguagem modernista". RBM, 24 (2), 2011, pp. 276-296. Parks, R. The Music of Debussy. New Haven: Yale University Press, 1989. Salles, P. T. Villa-Lobos: Processos Compositivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Schoenberg, Arnold. Style and Idea. Berkeley: California UP, 1975. Taruskin, R. "Chernomor to Kashchei: Harmonic Sorcery; or, Stravinsky's 'Angle'", em JAMS 38 (1), p. 73-142, 1985. Van den Toorn, P. C.. The Music of Igor Stravinsky. New Haven: Yale University Press, 1983.

<b>Disciplina</b>	Canto Coral IV
<b>Objetivos</b>	Levar o aluno a dominar seu aparelho vocal no máximo de sua potencialidade. Levar o aluno a perceber o universo coral dentro do grande panorama da História da Música, a partir de uma abordagem prática.

<b>Programa Resumido</b>	Problemas técnicos do repertório coral renascentista: O fraseado e o "musical" como exigências da técnica. Os contrastes performativos entre a música renascentista e a música de outros tempos. Influências da escritura renascentista na música brasileira
<b>Programa</b>	Problemas técnicos do repertório coral renascentista: O fraseado e o "musical" como exigências da técnica. Os contrastes performativos entre a música renascentista e a música de outros tempos. Influências da escritura renascentista na música brasileira.
<b>Bibliografia</b>	19. Bibliografia Básica: ABRAHAM, Gerald (ed) - The Age of Humanism, 1540-1630, in New Oxford - History of Music, Vol. IV, Oxford University Press, London, 1968 CORNUT, Guy - La voix - Presses Universitaires de France, 1986. DONINGTON, Robert - The Interpretation of Early Music, Faber and Faber London, 1974. HUGHES, Dom Anselm and ABRAHAM, Gerald - Ars Nova and the Renaissance 1330-1540, in New Oxford History of Music. Vol.III, Oxford University Press, London, 1974 JACOBS, Arthur (ed) - Choral Music - a symposium, Penguin Books Ltd. Harmondsworth, Middlesex, England, 1978. KIEFER, Bruno - História e significado das formas musicais, Ed. Movimento e Instituto Estadual do Livro, Porto Alegre, 1976 LEHMANN, Lilli - Aprenda a cantar, Ediouro, 1984, Rio de Janeiro LOUZADA, Dr. Paulo da Silva - As Bases da Educação Vocal - O livro Médico Ltda., Rio de Janeiro, 1982 RANGEL Felix - Le Chant Choral - Presses Universitaires de France, Paris, 1948 ROBINSON, Ray and WINOLD, Allen - The Choral Experience. Harper and Row, Publishers, New York, London, 1976 SIEGMEISTER, Elie - Música Y Sociedad. Siglo Veintiuno Editores, México, 1980

<b>Disciplina</b>	Percepção Musical IV
<b>Objetivos</b>	O estudo da Percepção Musical reporta-se: (1) à prática da percepção auditiva – um estudo concreto que desenvolve a capacidade humana de se obter uma consciência e uma compreensão clara das estruturas musicais; (2) à prática da leitura à primeira vista cantada – que incita o aumento da capacidade de criação de imagens auditivas; e (3) à ampliação do universo rítmico do aluno através da compreensão do movimento da rítmica musical e da independência de movimentos. Nesse contexto, a disciplina Percepção Musical IV presta continuidade ao processo trabalhado junto às disciplinas Percepção Musical I, II e III.
<b>Programa Resumido</b>	(1) Prática auditiva: melodias tonais amplas e que envolvem cromatismo, com textura homofônica ou polifônica a até 4 vozes; melodias modais; melodias atonais; dominantes secundárias e acordes de sexta aumentada formando progressões; rítmicas complexas. (2) Leitura à primeira vista cantada: compatível ao material da prática auditiva.
<b>Programa</b>	(1) A prática da percepção auditiva é desenvolvida através da execução de exercícios formulados a partir de peças do repertório, desenvolvendo a conscientização e a identificação pela audição dos seguintes elementos: melodias tonais amplas e que envolvem cromatismo, com textura homofônica ou polifônica a até 4 vozes; melodias modais; melodias atonais; dominantes secundárias e acordes de sexta aumentada formando progressões; rítmicas complexas. (2) A prática da leitura à primeira vista cantada é explorada através execução pelo canto de elementos compatíveis aos trabalhados através da prática auditiva.
<b>Bibliografia</b>	Bibliografia principal: BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. Percepção musical: prática auditiva para músicos. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 2. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. CARR, Maureen; BENWARD, Bruce. Percepção musical: leitura cantada à primeira vista. Série didático-musical. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 1. reimpr. SP: Edusp/ Editora da Unicamp, 2017. EDLUND, Lars. Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963. ERZSÉBET, Legányiné Hegyu. Collection of Bach Examples. Budapest: Editio Musica Budapest, 1971. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. SP: Perspectiva, 2004. KODÁLY, Zoltán. Choral method: 333 Reading Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1972. MED, Bohumil. Solfejo. 3. ed. Brasília: Editora Musimed, 1986. MOLNÁR, Antal. Classical Canons: Handbook of solfeggio. Budapest: Editio Musica Budapest, 1995. PAZ, Ermelinda Azevedo. 500 Canções brasileiras. Lisboa: Calouste, 2015. PEDREIRA, Esther. Folclore musicado da Bahia. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978. VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

	<p>Exemplos musicais: [ <a href="http://musictheoryexamples.com">http://musictheoryexamples.com</a> ] e [ <a href="http://www.musictheoryexamplesbywomen.com">http://www.musictheoryexamplesbywomen.com</a> ]. Bibliografia complementar para alunos com facilidade: AIELLO, Rita; SLOBODA, John A. (Org.). Musical Perceptions. NY: Oxford Univ. Press, 1994. BACH, Johann Sebastian. Lieder und Arien. NY: Lea Pocket Scores, 1955. BACH, Johann Sebastian. 185 four-part Chorales. NY: Lea Pocket Scores, 1955. FRIEDMANN, Michael L. Ear Training for Twentieth-Century Music. New Haven: Yale Univ. Pr., 1990. GRAMANI, José Eduardo. Rítmica viva: a consciência musical do ritmo. 2. ed. SP: Editora da Unicamp, 2008. HALL, Anne Carothers. Studying Rhythm. 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005. HANSEN, Ted. Twentieth Century Harmonic and Melodic Aural Perception. Washington: U. Press of America, 1982. HERDER, Ronald. Tonal/Atonal: progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music. NY: Continuo Music Press, 1973. KODÁLY, Zoltán. 77 Two Part Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1967. KODÁLY, Zoltán. 66 Two Part Exercises. London: Boosey &amp; Hawkes, 1969. NÉMETH, Rudolf; NÓGRÁDI, László &amp; PUSTER, Janos. Szolfézs Antológia. Budapest: Editio Musica Budapest, 1984. OTTMAN, Robert W. Music for Sight Singing. 9. ed. Boston: Pearson, 2013. STARER, Robert. Rhythmic Training. Milwaukee: Hal-Leonard, 1969. WEBER, Alain. Leçons progressives de lecture et de rythme: En six volumes. Nouvelle Édition. Paris: Alphonse Leduc, 1983. WITTLICH, Gary E.; HUMPHRIES, Lee. Ear Training: An Approach through Music Literature. NY: Schirmer Books, 1974. Bibliografia complementar para alunos com dificuldade: BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 1º ano. 6. ed. RJ: [s.n.], 1994. BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de ritmo e som. 2º ano. 3. ed. RJ: [s.n.], 1987. BERKOWITZ, Sol; FONTIER, Gabriel; KRAFT, Leo. A New Approach to Sight Singing. 4. ed. NY: W. W. Norton, 1997. GRAMANI, José Eduardo; GRAMANI, Glória P. Cunha. Apostila de rítmica: Níveis de 1 a 4. Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: [s.n.], 1977. HINDEMITH, Paul. Treinamento elementar para músicos. SP: Ricordi, 2004. PRINCE, Adamo. A arte de ouvir: Percepção rítmica. Vol. 1-2. w/CD. RJ: Lumiar, 2001. SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal. 2 ed. RJ: Musimed, 2003. EAR TRAINER. Endereço: [ <a href="http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer">http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer</a> ].</p>
--	--

<b>Disciplina</b>	Música, Infância e Educação Musical
<b>Objetivos</b>	Introduzir estudos e pesquisas referentes às condutas musicais de bebês e crianças, com vias a ampliar conhecimentos acerca do acontecimento musical no curso da infância; -Desenvolver procedimentos pedagógicos adequados ao fazer musical da infância. -Realizar pesquisas na área, de cunho teórico e prático, valendo-se, inclusive, das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico, bem como, para o desenvolvimento pessoal e profissional.
<b>Programa Resumido</b>	Estudo das condutas musicais da infância, com ênfase para os aspectos relativos à escuta, à produção de gestos, ao cantar e ao movimento. Análise dos processos de criação musicais no curso da infância. Estudo das propostas pedagógico-musicais adequadas à etapa da infância Pesquisa relativa à música da cultura infantil; criação de blog como meio facilitador para o compartilhamento de conhecimentos, repertório e atividades.
<b>Programa</b>	O desenvolvimento das condutas musicais no curso da infância, segundo pesquisadores como François Delalande, Claire Renard, Keith Swanwick, Violeta Gainza, Esther Beyer, dentre outros. 2-Escuta e análise de produções musicais infantis; 3-Estudo das pedagogias musicais para a infância, discutindo criticamente as distintas concepções. 4-Estudo das produções musicais para a infância 5- Música tradicional da cultura infantil;
<b>Bibliografia</b>	ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Fundamentos da Educação Musical 4, 1998. ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Trad. De Marialzira Perestrello, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. BEYER, Esther (org.) Ideias em Educação Musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. ISBN: 85-87063-30-8 BLACKING, John (1974) – How musical is man? 2nd. Édition. Washington: University of Washington Press/SEF, 2001. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de

	<p>Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001. BRITO, Maria Teresa A. de. Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação. Tese de Doutorado. COS-PUC/SP, 2007. BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. SP: Ed. Peirópolis, 2003. BRITO, Teca A. de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. SP: Peirópolis, 2001. _____. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. SP:Peirópolis, 2003. _____. Vamos preservar a curiosidade? Crianças, sons e músicas: educação musical em cena. In: Rumos Brasil da Música; pensamentos &amp; reflexões. Coordenação geral do Núcleo de Música. SP:Itaú Cultural, 2006. _____. Quantas músicas tem a Música? ou Algo estranho no Museu!. SP:Peirópolis, 2009. _____. De roda em roda: cantando e brincando o Brasil. SP: Peirópolis, 2013. DELALANDE, François, CÉLESTE, Bernadette, DUMARIER, Elisabeth. L'enfant du sonore au musical. Paris:INA-Buchet/Chastel, 1982. DELALANDE, François. Pédagogie musicale déveíl. Paris:INA/GRM, 1976. La musique est un jeu d'enfants. Paris: INA- Buchet/Chastel, 1984. _____. A criança do sonoro ao musical. In Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical; trad. De Bernardete Zagonel, 1999. FONSECA, M. Betânia Parizzi. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. Tese de Doutorado, Fac. de Medicina da UFMG, 2009 GARDNER, Howard (1994) – Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas. (1999) Arte, mente e cérebro; tradução de Sandra Costa.Porto Alegre: Artes Médicas. ILARI, Beatriz Senoi (org). Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, 2006. IAZZETTA, Fernando. Técnica como meio, processo como fim. In: Volpe, Maria Alice. (Org.). Teoria, Crítica e Música na Atualidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, v. 2. JORDÃO, Gisele, ALLUCCI, Renata R. A música na escola. SP: Allucci &amp; Associados Comunicações, 2012. MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias . Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte / Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M.Terezinha T.Guerra, SP:FTD,1998 SALLES, Pedro Paulo. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. In: Revista Música, vol.7-nº12, São Paulo: ECA/USP, 1996. SINCLAIR, H (org.). A produção de notações na criança. São Paulo: Cortez, 1990. SLOBODA, J. A mente musical: a psicologia definitiva da música. Trad. de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da UEL, 2008. SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. SP: Moderna, 2005 TAJRA, S. F. Informática na Educação. São Paulo: Érica, 2012. THELEN, Esther e SMITH, Linda B. (1998) – A dynamic systems approach to the development of cognition and action; 3º edition. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Book)</p>
--	---

<b>Disciplina</b>	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento II
<b>Objetivos</b>	1) Estimular a participação em eventos científicos, grupos de estudo, iniciação à docência, residência docente, monitoria em projetos de extensão e organização de eventos. 2) Estimular atividades práticas de música e educação musical em ONGs, Escolas, comunidades de educadores, coletivos e outras localidades, difundindo o conhecimento artístico e compartilhando formas e expressões simbólicas, assim como propostas didáticas voltadas à música. 3) Estimular a mobilidade estudantil, o intercâmbio e outras atividades em que o aluno dialogue com outras áreas, grupos de estudo e instituições visando conhecimentos interdisciplinares e projetos coletivos. 4) Estimular atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.
<b>Programa Resumido</b>	Motivar o aluno a desenvolver o espírito científico e a se integrar em projetos de pesquisa e eventos científicos, assim como a se engajar em projetos sociais por meio da extensão à comunidade e às escolas e outras entidades formadoras e coletivos de educadores.
<b>Programa</b>	a) Participação em cursos livres, festivais, oficinas e workshops; b) Participação em

	Grupos de estudos e de Projetos de Pesquisa (IC, etc); c) Participação em recitais e concertos didáticos como músico, regente, compositor ou diretor; d) Participação em seminários, debates, congressos e correlatos; e) Publicação de artigos científicos; f) Organização de eventos científicos e artísticos; g) Participação em projetos de Iniciação Científica, Bolsas, Intercâmbio; h) Participação em atividades de extensão cultural; i) Participação em projetos de ensino e difusão musical em espaços educacionais e culturais; j) Relatório de atividades documentado e circunstanciado.
<b>Bibliografia</b>	Amaral, Kleide do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. Loureiro, Alicia M.A. O Desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no Brasil. São Paulo: Papirus, 2003. Severino, Antônio Severino. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2002

<b>Disciplina</b>	Tendências Pedagógicas em Educação Musical II
<b>Objetivos</b>	Pesquisar e analisar criticamente as tendências pedagógico-musicais ao longo da História, considerando o fluxo das ideias de música, os contextos sócio-históricos, os objetivos e procedimentos adotados para o ensino de música em momentos distintos, bem como, os múltiplos territórios da educação musical. • Estimular o desenvolvimento de pesquisas na área, a leitura e a produção de textos em língua portuguesa, com atenção às normas gramaticais e de estilo. • Integrar prática e teoria, por meio da vivência de propostas pedagógico-musicais relacionadas aos estudos pedagógico-musicais estudados. • Desenvolver atividades e propostas pedagógico-musicais voltadas ao ciclo básico de educação, bem como, aos distintos contextos próprios à educação musical. • Propiciar o contato com as TICs, por meio da realização de pesquisas, da produção de textos e de atividades pedagógicas diversas.
<b>Programa Resumido</b>	O pensamento pedagógico musical contemporâneo, a partir da segunda metade do século XX . • A educação musical no século XXI • O percurso da educação musical brasileira, destacando as políticas educacionais, de um lado, e propostas desenvolvidas por educadores musicais, de outro. • Leitura e análise de textos pedagógico-musicais. • Produção de textos e de propostas pedagógico-musicais práticas.
<b>Programa</b>	A educação musical na segunda metade do século XX e início do século XXI (Paynter, Self, Dennis, Schafer, Delalande, Koellreutter, Gainza, Green; Burnard; Craft, dentre outros) • O dinamismo das concepções estéticas e a interrelação com o ensino musical; • Educação musical e processos criativos • Os múltiplos territórios da educação musical. Educação e educadores musicais brasileiros.
<b>Bibliografia</b>	ABEM (Assoc.Bras.Educ.Musical). Fundamentos da Educação Musical – 4,1998. ABEM – Revistas da ABEM - vários volumes (disponíveis em <a href="http://www.abemeducaomusical.com.br">www.abemeducaomusical.com.br</a> ) BRITO, Teca Alencar de – Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. SP:Ed.Fundação Peirópolis, 2001. _____. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. SP:Ed.Peirópolis, 2003. _____. Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2007. CAMPOS, Moema Craveiro – A educação musical e o novo paradigma, RJ: Enelivros, 2000. DELALANDE, François. La musique est un jeu d'enfant. Paris: INA-Buchet/Castel DENNIS, Brian. Experimental Musical in Schools: toward a new world of sound. London: Oxford University Press FERNANDES, José Nunes. Oficinas de Música no Brasil: história e metodologia. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000. FONTEERRADA, Marisa T.O. - De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2003. GAINZA, Violeta H. de - Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI. In: NAVAS, Carmen Maria M. y GAINZA, Violeta H. (comp.) - Hacia una educación musical latinoamericana. San José, CR:Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004. _____. El rescate de la pedagogía musical. Conferencias/escritos/Entrevistas (2000/2012). B.A:Lumen, 2013 IAZZETTA, Fernando. Técnica como meio, processo como fim. In: Volpe, Maria Alice. (Org.). Teoria, Crítica e Música na Atualidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, v. 2. JORDÃO, Gisela, ALUCCI, Renata. A música na escola. SP: Allucci & Associados Comunicações, 2012. KATER, Carlos (org) - Cadernos de Estudo/Análise Musical nº 6/7. São Paulo: Atravez. PAYNTER, John – Hear and Now, universal Edition, Londres, 1972. PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no século XX:

	metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000. SCHAEFFER, Pierre. Tratado de los objetos musicales. Tradução espanhola de Araceli Cabezon de Diego. Madrid: Alianza Música, 1998. SCHAFER, R.Murray – O ouvido pensante; trad. Marisa Trench de O.Fonterrada, Magda R.Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal, SP; Editora Unesp, 1991. SIMONOVICH, Alejandro (org.). Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. B.A: Foro Latinoamericano de Educación Musical - Argentina Asociacion Civil, 2009. TAJRA, S. F. Informática na Educação. São Paulo: Érica, 2012.
--	---

<b>Disciplina</b>	Análise Musical I
<b>Objetivos</b>	Desenvolver compreensão das questões teóricas e estéticas envolvidas com a interpretação musical - Formar e informar critérios para o cultivo social da música, bem como ampliar o elenco de ofertas do repertório universal dos jovens regentes. - Desenvolver o espírito crítico.
<b>Programa Resumido</b>	Desenvolver compreensão das questões teóricas e estéticas envolvidas com a interpretação musical - Formar e informar critérios para o cultivo social da música, bem como ampliar o elenco de ofertas do repertório universal dos jovens regentes. - Desenvolver o espírito crítico.
<b>Programa</b>	Divisão do assunto principal por gêneros composicionais que acompanham a História da Música: - - O Repertório Sinfônico: suites, serenatas, divertimentos, poemas sinfônicos, concertos com ou sem solistas instrumentais, aberturas, trechos destacados, ilustrações musicais, o bailado e a sinfonia. - O repertório coral: desde a idade média e a renascença até o período atual sempre "a cappella", abordando todos os gêneros e estilos.
<b>Bibliografia</b>	LA GUARDI A, Ernesto de - Las Sinfonias de Beethoven, Historia y Analisis - Ricordi Americana, Buenos Aires, 1948. GRIFFITHS, Paul - A Música Moderna, uma história concisa, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1987. EINSTEIN, Alfred - Mozart, his character, his work, Panther Books Ltda., 1977. BERLIOZ, Hector - Mémoires - Calmann Léry Éditeur, Paris, 1881 (2 volumes) GIRDLESTONE, Cuthbert, Mozart & his Piano Concertos, Dover Publications, Inc., New York, 1964 LANG, Paul Henry et BRODER Nathan - Contemporary Music in Europa: a comprehensive survey - The Norton Library, 1968. BOSSEUR Dominique et Jean-Yves - Révolutions Musicales: la Musique Contemporaine depuis 1945, Éditions Le Sycomore, 1979. KOLODIN, Irwing - O julgamento da Música, Editora Ocidental Ltda., Rio de Janeiro, 1944. GRAF, Max - Composer and critic: 200 years of musical Criticism, W.W. Norton & Company Inc. 1946. CARSE, Adam - The Orchestra in the XVIII Century, W.W. Norton & Company Inc. 1942. CARSE, Adam - The Orchestra from Beethoven to Berlioz, W.W. Norton & Company Inc. 1942.

<b>Disciplina</b>	Grupo de Percussão I
<b>Objetivos</b>	Congregar os alunos nas práticas individuais e coletivas da percussão, proporcionando o desenvolvimento rítmico e motor, bem como a integração e compreensão das matérias teóricas de uma prática musical específica
<b>Programa Resumido</b>	Congregar os alunos nas práticas individuais e coletivas da percussão, proporcionando o desenvolvimento rítmico e motor, bem como a integração e compreensão das matérias teóricas de uma prática musical específica.
<b>Programa</b>	Apresentação física e cultural do instrumental tradicional de percussão. Busca de novos meios de expressão. A teoria e prática musicais. Técnica de execução dos instrumentos de percussão. Técnicas de execução em conjunto.
<b>Bibliografia</b>	BARTOK, Bella. Wikrokosmos. Vol. I. CASBEL, Knauer. Pauken Ubungen. HARNESH, Ernest. Schule fur Wirbeltrommel. GOLDENBERG, Morris. Modern School for Snare Drum. KNAUER, Heinrich. 85 Übungen für Pauken. Leipzig: VEB F. Hofmeister Verlag, 1965.

<b>Disciplina</b>	Regência Coral I
<b>Objetivos</b>	Iniciar os alunos dos cursos de Regência, Licenciatura e Canto nos procedimentos técnicos da Regência Coral. Propiciar aos alunos de Instrumento e composição uma opção de iniciação à Regência Coral como área secundária de sua formação. Abrir ao

	Educador uma área de atuação no campo do canto coletivo, permitindo inclusive que se experimente como liderança musical.
<b>Programa Resumido</b>	Introdução ao gesto na Regência Coral Postura física apropriada O pulso interior e sua manifestação interna: compasso e tactus Modelos para as diferentes fórmulas de compasso, aplicação em pequenas obras a capella Entradas em diversos tempos Acentos em diversos tempos Os planos verticais na Regência(Alturas) Técnica Vocal aplicada ao Canto Coral
<b>Programa</b>	Introdução ao gesto na Regência Coral Postura física apropriada O pulso interior e sua manifestação interna: compasso e tactus Modelos para as diferentes fórmulas de compasso, aplicação em pequenas obras a capella Entradas em diversos tempos Acentos em diversos tempos Os planos verticais na Regência(Alturas) Técnica Vocal aplicada ao Canto Coral
<b>Bibliografia</b>	BAKALENIKOFF, Vladimir. Elementary Rules of Conducting. Belwin Inc. New York,1938. GALLO, José Antonio, GRAETZER, Guillermo, NARDI, Héctor y RUSSO, Antonio. El Director de Coro. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1979 HARNONCOURT, Nikolaus. O Diálogo Musical. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro,1993. ROBINSON, Ray e WINOLD, Allen. The Choral experience. Harper and Row,Publishers, New York, London, 1976.

<b>Disciplina</b>	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento III
<b>Objetivos</b>	1) Estimular a participação em eventos científicos, grupos de estudo, iniciação à docência, residência docente, monitoria em projetos de extensão e organização de eventos. 2) Estimular atividades práticas de música e educação musical em ONGs, Escolas, comunidades de educadores, coletivos e outras localidades, difundindo o conhecimento artístico e compartilhando formas e expressões simbólicas, assim como propostas didáticas voltadas à música. 3) Estimular a mobilidade estudantil, o intercâmbio e outras atividades em que o aluno dialogue com outras áreas, grupos de estudo e instituições visando conhecimentos interdisciplinares e projetos coletivos. 4) Estimular atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.
<b>Programa Resumido</b>	Motivar o aluno a desenvolver o espírito científico e a se integrar em projetos de pesquisa e eventos científicos, assim como a se engajar em projetos sociais por meio da extensão à comunidade e às escolas e outras entidades formadoras e coletivos de educadores.
<b>Programa</b>	a) Participação em cursos livres, festivais, oficinas e workshops; b) Participação em Grupos de estudos e de Projetos de Pesquisa (IC, etc); c) Participação em recitais e concertos didáticos como músico, regente, compositor ou diretor; d) Participação em seminários, debates, congressos e correlatos; e) Publicação de artigos científicos; f) Organização de eventos científicos e artísticos; g) Participação em projetos de Iniciação Científica, Bolsas, Intercâmbio; h) Participação em atividades de extensão cultural; i) Participação em projetos de ensino e difusão musical em espaços educacionais e culturais; j) Relatório de atividades documentado e circunstanciado.
<b>Bibliografia</b>	Amaral, Kleide do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. Loureiro, Alicia M.A. O Desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no Brasil. São Paulo: Papirus, 2003. Severino, Antônio Severino. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2002

<b>Disciplina</b>	Análise Musical II
<b>Objetivos</b>	Dar ao aluno uma visão musical abrangente e sólida da estrutura formal de obras significativas do período Clássico e Romântico, conectando-as com obras de outros períodos que possuam formas similares.
<b>Programa Resumido</b>	Estudo das grandes formas: Sonata e Rondó. Seus desdobramentos e situações de exceção. Aspectos de diferenciação e complementação dos conceitos de Forma e Linguagem.
<b>Programa</b>	Forma Sonata: definições do século XVIII e XIX. Conceitos de Exposição,

	Desenvolvimento e Recapitulação. Aplicações da Forma Sonata: Concerto, Sinfonia, Quartetos, etc. Forma Rondó e suas variantes. Obras de Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert e Brahms.
<b>Bibliografia</b>	BENNETT, Richard. Forma e estrutura na música. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. COOK, Nicholas. A guide to musical analysis. London: Norton, 1992. DAVIE, Cedric T. Musical structure and design. New York: Dover, 1966. MEYER, Leonard. Style and Music. Chicago, University of Chicago Press, 1996. PALISCA, Claude. Norton Anthology of Western Music. v. 1, New York: Norton, 2001 ROSEN, Charles. A Geração Romântica. São Paulo, Editora da USP, 2000. ROSEN, Charles. El Estilo Clásico. Haydn, Mozart, Beethoven. Madrid, Alianza Editorial, 1986. ROSEN, Charles. Sonata Forms. New York, WW Norton & Company Inc., 1988. SALZER, Felix. Structural Hearing. Tonal Coherence in Music. New York, Dover, 1962. SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da composição musical [1937-48]. São Paulo: EDUSP, 1993 TUREK, Ralph. The elements of music: Concepts and applications. 2nd vol. NY: McGraw-Hill, 1996

<b>Disciplina</b>	Regência Coral II
<b>Objetivos</b>	Iniciar os alunos nos procedimentos técnicos da Regência Coral.
<b>Programa Resumido</b>	Cortes e fermatas Acellerando e rallentando Crescendo e decrescendo Os planos horizontais da regência(Laterais) Independência dos braços Primeira abordagem da partitura: como estudar Preparação de pequenas obras a capella Técnica Vocal aplicada ao Canto Coral Educação em Regência Coral
<b>Programa</b>	Cortes e fermatas Acellerando e rallentando Crescendo e decrescendo Os planos horizontais da regência(Laterais) Independência dos braços Primeira abordagem da partitura: como estudar Preparação de pequenas obras a capella Técnica Vocal aplicada ao Canto Coral Educação em Regência Coral
<b>Bibliografia</b>	BAKALEINIKOFF, Vladimir. Elementary Rules of Conducting. Belwin Inc. New York,1938. GALLO, José Antonio, GRAETZER, Guillermo, NARDI, Héctor y RUSSO, Antonio. El Director de Coro. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1979 ROBINSON, Ray e WINOLD, Allen. The Choral experience. Harper and Row,Publishers, New York, London, 1976.

<b>Disciplina</b>	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento IV
<b>Objetivos</b>	1) Estimular a participação em eventos científicos, grupos de estudo, iniciação à docência, residência docente, monitoria em projetos de extensão e organização de eventos. 2) Estimular atividades práticas de música e educação musical em ONGs, Escolas, comunidades de educadores, coletivos e outras localidades, difundindo o conhecimento artístico e compartilhando formas e expressões simbólicas, assim como propostas didáticas voltadas à música. 3) Estimular a mobilidade estudantil, o intercâmbio e outras atividades em que o aluno dialogue com outras áreas, grupos de estudo e instituições visando conhecimentos interdisciplinares e projetos coletivos. 4) Estimular atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.
<b>Programa Resumido</b>	Motivar o aluno a desenvolver o espírito científico e a se integrar em projetos de pesquisa e eventos científicos, assim como a se engajar em projetos sociais por meio da extensão à comunidade e às escolas e outras entidades formadoras e coletivos de educadores.
<b>Programa</b>	a) Participação em cursos livres, festivais, oficinas e workshops; b) Participação em Grupos de estudos e de Projetos de Pesquisa (IC, etc); c) Participação em recitais e concertos didáticos como músico, regente, compositor ou diretor; d) Participação em seminários, debates, congressos e correlatos; e) Publicação de artigos científicos; f) Organização de eventos científicos e artísticos; g) Participação em projetos de Iniciação Científica, Bolsas, Intercâmbio; h) Participação em atividades de extensão cultural; i) Participação em projetos de ensino e difusão musical em espaços educacionais e culturais; j) Relatório de atividades documentado e circunstanciado.

<b>Bibliografia</b>	Amaral, Kleide do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. Loureiro, Alicia M.A. O Desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no Brasil. São Paulo: Papyrus, 2003. Severino, Antônio Severino. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2002
---------------------	---

<b>Disciplina</b>	Percussão Aplicada
<b>Objetivos</b>	Aplicar o conhecimento técnico e prático adquirido em Grupo de Percussão I ao contexto da Educação Musical, levando em conta o pensamento da criança e desenvolvendo práticas de criação e ensino musical por meio da percussão, assim como desenvolvendo técnicas de ensino de percussão.
<b>Programa Resumido</b>	a. Desenvolver práticas e questões voltadas para o ensino da percussão com crianças e adolescentes. b. Desenvolver práticas e questões voltadas para o uso da percussão como recurso pedagógico no ensino de música, não só na iniciação musical como também no desenvolvimento da performance mais elaborada.
<b>Programa</b>	Práticas e questões voltadas para o ensino da percussão com crianças e adolescentes; - Práticas e questões voltadas para o uso da percussão como recurso pedagógico no ensino de música, não só na iniciação musical como também no desenvolvimento da performance mais elaborada; - Interações instrumentais através da improvisação coletiva, trabalhando: técnicas de diálogos, debates e discussões; a atenção, o olhar auditivo, postura corporal e presença sonora, ação e reação, entendimento e desentendimento, confirmação e negação, simultaneidade e continuidade, intenção e afirmação; - O instrumento de percussão e sua importância histórica para a iniciação e a formação musical; - O instrumental Orff; - Oficina de construção de instrumento de percussão; - Através da criação coletiva, desenvolver interações entre a música e a narrativa, trabalhando: histórias sonoras, sons e narratividade, sons e personagens, acontecimento sonoro e contexto narrativo, imagens sonoras, contrastes narrativos, estruturas narrativas aplicadas à música, o pensamento da criança e a história sonora; - Através da criação coletiva, desenvolver interações entre a música e a imagem, trabalhando: som e cor, som e traço, som e ponto, som e planos visuais, som e textura, som e forma, pinturas sonoras, partituras plásticas, leituras de pinturas (parti-pinturas).
<b>Bibliografia</b>	ALLORTO, Ricardo, BERNARDI, Paola P. Gli strumenti a percussione. Milão: Ricordi, 1970 COLEMAN, Satis. The Marimba Book: how to make marimbas and how to play them. New York: John Day Co., 1930. HAMPTON, Walt. Hot Marimba!: Zimbabwean-style Music for Orff Instruments. Danbur: World Music Press, 1995. ROCCA, Edgard. Ritmos Brasileiros e seus Instrumentos de Percussão 1. RJ: Escola Brasileira de Música, 1986 STADLER, Werner, PERCHERMEIER Manfred. School for hand drum. Book 1. USA: Musik Inovations, 1981 VELA, David. La marimba.Guatemala:editorial Cultura/Ministerio de Cultura y Deportes, 2006. ZAPATA, Soledad Fernández. Con la música en las manos. México, D.F: Ediciones Castillo, 2008.

<b>Disciplina</b>	Música Brasileira I
<b>Objetivos</b>	Introduzir o aluno no repertório dos séculos XVIII e XIX discutindo suas características principais, tanto a música da Igreja quanto a música de salão e a de ópera.
<b>Programa Resumido</b>	A música do tempo da catequese e a música das regiões mineradoras feita pelos compositores contratados pelas Irmandades. A música do tempo da corte portuguesa no Rio de Janeiro.
<b>Programa</b>	1. Primeira fase da colonização: viabilidade de uma produção musical (Séc. XVI e XVII); 2. Segunda fase de colonização - o século XVIII: a) a música no Nordeste Brasileiro: o fruto da prosperidade de cultura açucareira. b) a música em Minas Gerais: o surto da mineração e o desenvolvimento sócio-cultural das áreas mineradoras. 3. A tradição musical da corte portuguesa: uma tentativa de extensão a colônia. 4. A independência do Brasil e o fim da Capela de Música. a) a música de Salão: modinhas e lundus. b) a música para o piano. c) a ópera.
<b>Bibliografia</b>	ANDRADE, Mário de. Cândido Inácio da Silva e o lundu, In: Latin American Music Review, vol. 20, n.2, 1999, p. 213-233. IDEM. Modinhas imperiais. São Paulo, Casa

Chiarato, 1930. 49p. ÁVILA, Affonso. Pequena iniciação ao Barroco Mineiro. Barroco, Belo Horizonte: UFMG/Centro de Estudos Mineiros, n. 7, p. 7-14, 1975. BÉHAGUE, Gérard. Música Mineira Colonial à luz de novos manuscritos. Barroco, n3, p. 15-27, 1971. BIASON, Mary. Os músicos e seus manuscritos, In: Per Musi, n.18, 2008, p. 17-27. BRITO, Manuel Carlos de. Historiografia musical e historiografia da música portuguesa, In: Estudos de História da Música em Portugal. Lisboa: Editorial Estampa, 1989. BRITO, Manoel Carlos de e CYMBRON, Luísa. História da Música Portuguesa. Lisboa, Universidade Aberta, 1992. BUDASZ, Rogério. A música no tempo de Gregório de Mattos. Curitiba: DeArtes, 2004. IDEM. Teatro e música na América Portuguesa. Curitiba: DeArtes, 2008. CÂNDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira (momentos decisivos). 4.<sup>a</sup>, São Paulo: Martins, s.d. v.1, p. 142. CARDOSO, André. A música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Música, 2005. IDEM. A música na corte de D João VI. São Paulo: Martins Fontes, 2008. CASTAGNA, Paulo Augusto. Fontes bibliográficas para a pesquisa da prática musical no Brasil nos séculos XVI e XVII. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991 3v. IDEM. O manuscrito de Piranga (MG). Revista Música, São Paulo: Depto. de Música da ECA-USP, v. 2, n° 2, p. 116-133, nov. 1991. IDEM. Musicologia brasileira e portuguesa: a inevitável integração. Revista da Sociedade Brasileira de Musicologia. São Paulo, n° 1, p. 64-79, 1995. CASTELO-Branco, Salwa El-Shawan (coord). Portugal e o mundo: o encontro de culturas na música. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997, p. 83-86 CASTELLO, José Aderaldo. Manifestações literárias do período colonial. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1975. DEBRET, Jean Baptiste. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 2008. DINIZ, Jaime. Mestres de Capela da Misericórdia da Bahia 1647-1810. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993 DUPRAT, Régis. Garimpo Musical. São Paulo, Editora Novas Metas Ltda., 1985. 181 p. IDEM. A polifonia portuguesa na obra de brasileiros. Pau Brasil, São Paulo: ano 3, n.º 15, p. 69-78, nov./dez. 1986. IDEM. Música na Bahia Colonial, In: TONI, Flávia C. (org.). Recitativo e Ária para José Mascarenhas. São Paulo, Edusp, 2000, p. 21-60. IDEM. Música na Matriz de São Paulo Colonial. Ibidem, n. 75, p. 85-103, 1968. IDEM. Música nas Mogis (Mirim e Guassu): 1760. Ibidem, n. 58, p. 349-66, 1964. GOMES, Laurentino. 1808. São Paulo, Planeta, 2007. HATZEFELD, Helmut. Estudos sobre o Barroco. São Paulo: Perspectiva / EDUSP, 1988. JANCSO, I. e KANTOR, I. (orgs.) Festa. São Paulo: Hucitec, Edusp. Fapesp, 2001. 2 vols. KIEFFER, Ana Maria. Apontamentos musicais dos viajantes. In: Revista da USP, São Paulo, 30, jun./ago, 1996, p. 134-141. LANGE, Francisco Curt. Os compositores na Capitania Geral das Minas Gerais. Revista de História. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, n., 3/4, p. 33-111, 1965. IDEM. La Musica en Minas Gerais. Boletín Latino Americano de Musica, Montevideu, n. 6, p. 409-94, abr. 1946. IDEM. Um fabuloso redescobrimto (para justificação da existência de música erudita no período colonial brasileiro). Revista de História, São Paulo, ano 26, v. 54, n 107, p. 45-67, jul/set. 1976 MACHADO, Lourival Gomes. Barroco Mineiro. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 367- 368. MARQUES, A. H. de Oliveira. A música em Portugal nos finais da Idade Média. In: CASTELO-Branco, Salwa El-Shawan (coord). Portugal e o mundo: o encontro de culturas na música. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997, p. 83-86. MATOS, Cleofe Person de. Catálogo temático das obras do padre José Maurício Nunes Garcia. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Cultura, 1970, p. 333-336. MORAES, Jose G Vinci de e SALIBA, Elias T. (orgs.) História e música no Brasil. São Paulo: Alameda, 2010. NERY, Rui Vieira & CASTRO, Paulo Ferreira de. História da Música. Lisboa, Comissariado para a Europália 91 - Portugal / Imprensa Nacional - Casa da Moeda, [1991]. (Sínteses da cultura portuguesa). p. 33 NERY, Rui Vieira e LUCAS, Elisabeth. As musicas Luso-Brasileiras no Final do Antigo Regime. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. NEVES, José Maria. A música brasileira setecentista vista através de manuscritos pertencentes a arquivos portugueses. Encontro Nacional de Pesquisa em Música, I, Mariana, MG, 1 a 4 de julho de 1984. Anais, Belo Horizonte, Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG e Museu da Música da Arquidiocese de Mariana [Imprensa Universitária], [1985]. PACHECO, Alberto José Vieira. Castrati e outros virtuosos. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009. PINTO, Luís

	<p>Álvares. Arte de solfejar; estudo preliminar e edição do padre Jaime C. Diniz. Recife, Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco / MEC / FUNARTE / INM, 1977, 50 p. ilus. (Coleção Pernambucana, v. 9). PRADO Júnior, Caio, Formação do Brasil contemporâneo. São Paulo, Brasiliense, 1996. REZENDE, M. Conceição. A música na história de Minas Colonial. São Paulo; Belo Horizonte; Brasília; Edusp, Itatiaia, INL, 1989. RUGENDAS, Johann Moritz. Viagem pitoresca através do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998. SCHWARCZ, Lilia Moritz. A longa viagem da biblioteca dos reis. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. TONI, Flávia Camargo. A música nas irmandades da Vila de São José e o capitão Manoel Dias de Oliveira. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1985. TORRÃO Fº, Amilcar. Imagens de pitoresca confusão: a cidade colonial na América Portuguesa, In: Revista da USP, São Paulo, n. 57, março/maio 2003, p. 50-67. VAINFAS, Ronaldo. Santo Antônio na América Portuguesa: religiosidade e política, In: Revista da USP, São Paulo, n. 57, março/maio 2003, p. 28-37. DISCOGRAFIA PARCIAL AMÉRICANTIGA Coro e Orquestra de Câmara: música brasileira e portuguesa do século XVIII. Direção musical e regência: Ricardo Bernardes. Manaus, Sonopress, PLCD 51837 HISTÓRIA DA MÚSICA BRASILEIRA: Período Colonial I e II. Ricardo Kanji, Orquestra e coro Vox Brasiliensis. São Paulo, Gravadora Eldorado, 2000. JOSÉ MAURÍCIO NUNES GARCIA: Coro de Câmara Pro-Arte. Regência: Carlos Alberto Figueiredo. Matinas do Natal. Rio de Janeiro, Seminários de música pro-arte, 1994. LA PORTINGALOISE: música do tempo dos descobrimentos. Segréis de Lisboa. Lisboa, Movieplay, 1994. MUSIC FROM CHRISTIAN &amp; JEWISH SPAIN: Hespèrion XX, Jordi Savall. Londres, Virgin Classics, 1999. MÚSICA NO TEMPO DE GREGÓRIO DE MATOS: Grupo Banza. Rio de Janeiro, Petrobras, s.d. (Manaus, Sonopress, 070684) MÚSICA MANEIRISTA PORTUGUESA: Cancioneiro musical de Belém. Segréis de Lisboa. Lisboa, Movieplay, 1988. O SACRO E O PROFANO: A música na Corte de D João VI. Quarteto Colonial. Rio de Janeiro, Biscoito Fino, 2008. THE TOLEDO SUMMIT: early 16th-c. Spanish &amp; Flemish songs &amp; motets. Orlando Consort. França, Harmonia Mundi, 2003. Site de interesse: - Acervo Cleofe Person de Matos: <a href="http://www.acpm.com.br/CPM.htm">http://www.acpm.com.br/CPM.htm</a> - A Guide to Medieval and Renaissance Instruments: <a href="http://www.music.iastate.edu/antiqua/instrumt.html">http://www.music.iastate.edu/antiqua/instrumt.html</a> - Museu da Música de Mariana: <a href="http://www.mmmariana.com.br/">http://www.mmmariana.com.br/</a></p>
--	---

<b>Disciplina</b>	Regência Coral III
<b>Objetivos</b>	Iniciar os alunos nos procedimentos técnicos de Regência Coral.
<b>Programa Resumido</b>	Eixo da Coluna: inclinação e torção (Planos transversais e ampliação dos planos laterais Independência de braços tronco e pernas. Dinâmica de ensaio: conjunto e naípe Análise preparatória de obra a ser dirigida. Regência de obra curta acompanhada por teclados. Técnica Vocal aplicada ao Canto Coral Educação em Regência Coral
<b>Programa</b>	Eixo da Coluna: inclinação e torção (Planos transversais e ampliação dos planos laterais Independência de braços tronco e pernas. Dinâmica de ensaio: conjunto e naípe Análise preparatória de obra a ser dirigida. Regência de obra curta acompanhada por teclados. Técnica Vocal aplicada ao Canto Coral Educação em Regência Coral
<b>Bibliografia</b>	GALLO, José Antonio, GRAETZER, Guillermo, NARDI, Héctor y RUSSO, Antonio. El Director de Coro. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1979 ROBINSON, Ray e WINOLD, Allen. The Choral experience. Harper and Row, Publishers, New York, London, 1976.

<b>Disciplina</b>	Análise Musical III
<b>Objetivos</b>	O principal propósito da prática analítica musical é ampliar a compreensão de uma obra. A disciplina Análise Musical III foca a apreensão de conceitos e a manipulação de materiais e técnicas composicionais de obras musicais compostas durante os séculos XX e XXI.
<b>Programa Resumido</b>	Aulas expositivas ministradas pelo professor são acompanhadas pela prática analítica individual por parte dos alunos, com foco na escuta, identificação, manipulação e inter-relação de materiais e processos composicionais explorados durante o século XX.

<b>Programa</b>	A cada semana, a aula expositiva focará a expansão de meios de um dos aspectos formativos de obras musicais compostas nos séculos XX e XXI - nomeadamente: coleções de referência, simetria, ciclos intervalares, acordes e simultaneidades; linha melódica, vozes condutoras, sucessões harmônicas, pandiatonicismo e centricidade; textura em obras acústicas; ritmo; forma; conjuntos e serialismo; minimalismo; tipologia espectral. Durante cada semana, os alunos realizarão um trabalho individual com foco na escuta, identificação, manipulação e inter-relação dos materiais e processos composicionais apresentados na aula expositiva. Ao final do semestre, os alunos apresentarão seminários e artigos.
<b>Bibliografia</b>	Livro didático: KOSTKA, Stefan. <i>Materials and Techniques of Post-Tonal Music</i> . 4 ed. Boston: Pearson, 2012. Livros e artigos para consulta: ANTOKOLETZ, Elliott. <i>Twentieth-Century Music</i> . Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1992. AUNER, Joseph. <i>Music in the Twentieth and Twenty-First Centuries</i> . NY: W. W. Norton, 2013. BAKER, James; BEACH, David; BERNARD, Jonathan Bernard (Ed.). <i>Music Theory in Concept and Practice</i> . Rochester: U. of Rochester Press, 1997. BENT, Ian; POPLE, Anthony. <i>Analysis</i> . In: SADIE, Stanley (Ed.). <i>The New Grove Dictionary of Music and Musicians</i> . v. 1. London: Macmillan, 2001. BERRY, Wallace. <i>Structural Functions in Music</i> . NY: Dover, 1987. BURGE, David. <i>Twentieth-Century Piano Music</i> . CD Included . Maryland: Scarecrow Press, 2004. BROWN, Stephen C. <i>Dual Interval Space in Twentieth-Century Music</i> . <i>Music Theory Spectrum</i> , v. 25, n. 1, p. 35-57, 2003. CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). <i>The Cambridge History of Western Music Theory</i> . Cambridge: Cambridge U. Press, 2007. COOKE, Mervyn. <i>New horizons in the twentieth century</i> . In: ROWLAND, David (Ed.). <i>The Cambridge Companion to the Piano</i> . NY: Cambridge U. Press, 1998. COOK, Nicholas; POPLE, Anthony. <i>The Cambridge History of Twentieth-Century Music</i> . Cambridge: Cambridge U. Press, 2004. COPE, David. <i>New Directions in Music</i> . 7th ed. Long Grove: Waveland Press, 2001. COPE, David. <i>Techniques of the Contemporary Composer</i> . NY: Schirmer, 1997. DUNSBY, Jonathan; WHITTALL, Arnold. <i>Análise musical da teoria e na prática</i> . Tradução de Norton Dudeque. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. GANDELMAN, Saloméa. <i>36 compositores brasileiros: obras para piano (1950/1988)</i> . RJ: Funarte; Relume Dumará, 1997. GRIFFITHS, Paul. <i>A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez</i> . 2. ed. RJ: Jorge Zahar, 2011. GRIFFITHS, Paul. <i>Modern Music and After</i> . 3 ed. Oxford: Oxford U. Press, 2011. HASTY, Christopher F. <i>Segmentation and Process in Post-Tonal Music</i> . <i>Music Theory Spectrum</i> , v. 3, 1981, p. 54-73. JSTOR - Journal Storage. Acesso a artigos científicos referenciais, disponíveis para download em: <a href="#"></a> , via sistema VPN-USP. Para mais informações, acesse STI-VPN-USP. KATER, Carlos. <i>Cadernos de Estudo: Análise Musical</i> . n. 1-9. SP: Atravez, 1990-1997. KOSTKA, Stefan M.; PAINE, Dorothy. <i>Tonal Harmony: With an Introduction to Twentieth-Century Music</i> . NY: McGraw-Hill, 2000. KRAMER, Jonathan (Ed.). <i>Time in Contemporary Musical Thought</i> . NY: Routledge, 1993. KRAMER, Jonathan. <i>The Time of Music: New Meanings, New Temporalities, New Listening Strategies</i> . NY: Schirmer, 1988. KRAMER, Jonathan. <i>The Concept of Disunity and Musical Analysis</i> . <i>Music Analysis</i> , v. 23, n. 2/3, p. 361-372, 2004. LEEUW, Ton de. <i>Music of the Twentieth Century: A Study of Its Elements and Structure</i> . Amsterdam: U. Press, 2005. LESTER, Joel. <i>Analytic approaches to Twentieth Century music</i> . NY: W. W. Norton, 1989. MARTINS, José António Oliveira. <i>Stravinsky's Discontinuities, Harmonic Practice, and the Guidonian Space in the "Hymne" from the "Serenade in A"</i> . 2004 Patricia Carpenter Emerging Scholar Award. <i>Theory and Practice</i> , v. 31, p. 39-63, 2006. MARVIN, Elizabeth West. <i>The Perception of Rhythm in Non-Tonal Music: Rhythmic Contours in the Music of Edgard Varèse</i> . <i>Music Theory Spectrum</i> , v. 13, n. 1, p. 61-78, 1991. MATHES, James. <i>The Analysis of Musical Form</i> . Upper Saddle River: Prentice Hall, 2007. MESSIAEN, Olivier. <i>The Technique of my Musical Language</i> . Paris: Alphonse Leduc, 1966. MOREIRA, Adriana Lopes da Cunha. <i>Olivier Messiaen: inter-relação entre conjuntos, textura, rítmica e movimento em peças para piano</i> . Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, Instituto de Artes, 2008. MOREIRA, Adriana Lopes da Cunha. <i>A poética nos 16 Poesilúdios para piano de Almeida Prado: análise musical</i> . Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP, Instituto de Artes, 2002. MOLINO, Jean. <i>Les fondements symboliques de l'expérience esthétique et l'analyse comparée musique-poésie-peinture</i> . <i>Analyse Musicale</i> , n. 4, p. 11-18, 1986.

	<p>MORGAN, Robert P. Twentieth-Century Music: a history of musical style in modern Europe and America. NY: W. W. Norton, 1991. MORGAN, Robert P. The Concept of Unity and Musical Analysis. Music Analysis, v. 22, n. 1-2, p. 7-50, 2003. PALISCA, Claude; BENT, Ian. Theory, theorists. In: SADIE, Stanley (Ed.). The New Grove dictionary of music and musicians. v. 25. London: Macmillan, 2001. p. 359-385. PEARSALL, Edward. Twentieth-Century Music Theory and Practice. NY: Routledge, 2011. PERLE, George. Serial Composition and atonality: An Introduction to the music of Schoenberg, Berg, and Webern. 6. ed. California: U. of California Press, 1991. RINK, John (Ed.). The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation. Cambridge: Cambridge U. Press, 2005. RISATTI, Howard. New Music Vocabulary: A Guide to Notational Signs for Contemporary Music. Urbana-Champaign: University of Illinois Press, 1976. ROSS, Alex. O resto é ruído: escutando o século XX. SP: Companhia das Letras, 2009. SALLES, Paulo de Tarso. Villa-Lobos: Processos composicionais. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009. SALLES, Paulo de Tarso. Aberturas e impasses: O pós-modernismo na música e seus reflexos no Brasil – 1970-1980. SP: Ed. UNESP, 2005. SCHWARTZ, Elliott; CHILDS, Barry (Org.). Contemporary Composers on Contemporary Music. NY: Da Capo Press, 1998. SIMMS, Bryan R. Music of the Twentieth-Century: Style and structure. 2. ed. NY: Schirmer, 1996. STRAUS, Joseph. Introdução à Teoria Pós-Tonal. 3 ed. Trad. Ricardo Mazzini Bordini. Salvador: EDUFBA, 2013. SUSANNI, Paolo; ANTOKOLETZ, Elliott. Music and Twentieth-Century Tonality: Harmonic Progression Based on Modality and the Interval Cycles. NY: Routledge, 2012. TUREK, Ralph. The Elements of Music: Concepts and applications. 2. v. NY: McGraw-Hill, 1996. TYMOCZKO, Dmitri. A Geometry of Music: Harmony and Counterpoint in the Extended Common Practice. Oxford Studies in Music Theory. Oxford: Oxford U. Press, 2011. WEBERN, Anton. O caminho para a música nova. Trad. Carlos Kater. SP: Novas Metas, 1984. WHITTALL, Arnold. Musical Composition in the Twentieth Century. NY: Oxford Univ. Press, 2000. WHITTALL, Arnold. Music Since the First World War. NY: Oxford U. Press, 1995. WHITTALL, Arnold. Exploring Twentieth-Century Music: Tradition and Innovation. Cambridge, UK: Cambridge U. Press, 2003. WHITE, John. Comprehensive Musical Analysis. New Jersey: Scarecrow, 1994. WHITE, John. The Analysis of Music. 2. ed. Metuchen: Scarecrow, 1984. WILLIAMS, J. Kent. Theories and Analyses of Twentieth-Century Music. Orlando: Harcourt, 1997. WITTLICH, G. E. (Org.). Aspects of Twentieth-Century Music. New Jersey: Prentice Hall, 1975. ZBIKOWSKI, Lawrence. Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis. NY: Oxford U. Press, 2002.</p>
--	--

<b>Disciplina</b>	Performance, Educação e Sociedade
<b>Objetivos</b>	<p>1. Buscar uma inserção social, antropológica e cultural do conhecimento musical e pedagógico que o aluno adquiriu até aqui, levando-o a tomar uma postura crítica e prática diante da realidade social, sobretudo na relação música (músico) x plateia (outras pessoas) e também mediada por meios eletrônicos de gravação ou difusão. Tal inserção se dará por meio de discussões teóricas, análises de ações já efetuadas e principalmente por meio da elaboração de projetos práticos e efetivos. 2. Orientar grupos de câmara em projetos de performances educativas, concertos didáticos, improvisações interativas.</p>
<b>Programa Resumido</b>	<p>1. Inserção social e cultural do conhecimento musical e pedagógico adquirido. 2. Elaboração de projetos de performance com viés educacional e performático.</p>
<b>Programa</b>	<p>1. Inserção social e cultural do conhecimento musical e pedagógico adquirido. 2. Análise de práticas performáticas: leituras e discussões sobre a música no contexto artístico e social e sobre a relação músico-plateia na contemporaneidade. 3. Conhecimento de grupos musicais com projetos de performance educativa ou voltados para uma escuta diferenciada. 4. Discutir a formação de plateia e concerto didático. 5. A performance musical diferenciada: o cômico, o trágico, o científico, o estético, o performático, o lúdico. 6 Processos de emissão e de escuta envolvidos na performance da música: a performance voltada a uma escuta ativa, reflexiva e criativa. 7. O uso da Linguagem falada durante concertos didáticos ou performáticos, uso correto e criativo da Língua Portuguesa e da voz em situações de performance musical. 8. Elaboração e execução de projetos.</p>

<b>Bibliografia</b>	<p>ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: Os Pensadores, Trad.: José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980. ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais e exclusão: em busca da qualidade na pesquisa. In: Jornada Internacional sobre Representações Sociais, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro, 2003. BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1996. COHEN, Renato. Performance como Linguagem. São Paulo: Perspectiva, 2004 DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T.B. La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales. Comunicação apresentada no 6. Congresso Internacional sobre Representaciones Sociales, Guadalajara, México, set. 2004c. DUARTE, M.A. Objetos musicais como objetos de representações sociais. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002. GAINZA, V. H. Pedagogia musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lúmen, 2002. McCARTHY, Marie, ed. "Social and Cultural Contexts Section," in the New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Edited by Richard J. Colwell and Carol P. Richardson. Oxford University Press in cooperation with MENC: National Association for Music Education, 2002, Part V, pp. 563-753. (See contents below.) MARTTELART, André e Neveu, Érik. Introdução aos estudos Culturais. São Paulo: Parábola, 2004.. ORLANDI, Eni Puccinelli. As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1982 SHEPHERD, John e WICKE, Peter. Music and Cultural Theory. Cambridge: Policy Press, 1997, p. 6-27. TURNER, Victor. The Anthropology of Performance, New York: Paj Publications, 1988. ZUMTOR, Paul. Escritura e Nomadismo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. <a href="http://earlymusicchicago.org/ensembles_mixed.htm">http://earlymusicchicago.org/ensembles_mixed.htm</a> <a href="http://www.alteramusica.ru/Eng/history.htm#a">http://www.alteramusica.ru/Eng/history.htm#a</a> <a href="http://www.canbrass.com">www.canbrass.com</a> <a href="http://webserver.cm-lisboa.pt/fonoteca/eventos/2006/ensemble/EnsembleCordasI.htm">http://webserver.cm-lisboa.pt/fonoteca/eventos/2006/ensemble/EnsembleCordasI.htm</a></p>
---------------------	--

<b>Disciplina</b>	Análise e Produção de Materiais Didáticos
<b>Objetivos</b>	Desenvolver no futuro professor um olhar crítico e analítico diante dos materiais didáticos e métodos de ensino de música conhecidos e, mais do que isso, motivá-lo a desenvolver materiais didáticos que tenham qualidade pedagógica e didática, que sejam coerentes com a realidade contemporânea e com as necessidades conceituais da área em seus mais diversos segmentos.
<b>Programa Resumido</b>	1. Levantamento e análise de materiais didáticos 2. Análise do material e levantamento de critérios de avaliação 3. Produção de materiais didáticos.
<b>Programa</b>	1. Discussão sobre os materiais didáticos e sua função no ensino de música: adequação, eficiência, orientação pedagógica, qualidade artística, etc. 2. Levantamento e análise de materiais didáticos na área de música: métodos, coletâneas de músicas, livros didáticos e paradidáticos, jogos, softwares e outros. 3. Análise crítica do material observando: adequação à faixa etária e ao contexto histórico, concepção de criança contida no método, qualidade conceitual, grau de ludicidade e interatividade, qualidade didática, musical, e visual. 4. Produção de materiais didáticos para o ensino de música: métodos, coletâneas de música, textos didáticos de paradidáticos, jogos, softwares ou outros.
<b>Bibliografia</b>	<p>BONAZZI, M.; ECO, U. Mentiras que Parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980. MEC-BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de primeira à quarta séries, 1997. MEC-BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de quinta à oitava séries, 1998. COOK, N. Analysing musical multimedia. New York: Oxford University Press, 1998. FERRAZ, Maria Heloisa C.T. e Siqueira, Idméa S.P. Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático? São Paulo: Loyola, 1987. GAINZA, Violeta Hemsy de. Fundamentos, materiales y tecnicas de la educacion musical. Buenos Aires: Ricordi, 1977. LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999. QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; PENNA, Maura . POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA. Educação (UFSM), v. 37, p. 91-106, 2012.</p>

<b>Disciplina</b>	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento V
<b>Objetivos</b>	1) Estimular a participação em eventos científicos, grupos de estudo, iniciação à docência, residência docente, monitoria em projetos de extensão e organização de eventos. 2) Estimular atividades práticas de música e educação musical em ONGs, Escolas, comunidades de educadores, coletivos e outras localidades, difundindo o conhecimento artístico e compartilhando formas e expressões simbólicas, assim como propostas didáticas voltadas à música. 3) Estimular a mobilidade estudantil, o intercâmbio e outras atividades em que o aluno dialogue com outras áreas, grupos de estudo e instituições visando conhecimentos interdisciplinares e projetos coletivos. 4) Estimular atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.
<b>Programa Resumido</b>	Motivar o aluno a desenvolver o espírito científico e a se integrar em projetos de pesquisa e eventos científicos, assim como a se engajar em projetos sociais por meio da extensão à comunidade e às escolas e outras entidades formadoras e coletivos de educadores.
<b>Programa</b>	a) Participação em cursos livres, festivais, oficinas e workshops; b) Participação em Grupos de estudos e de Projetos de Pesquisa (IC, etc); c) Participação em recitais e concertos didáticos como músico, regente, compositor ou diretor; d) Participação em seminários, debates, congressos e correlatos; e) Publicação de artigos científicos; f) Organização de eventos científicos e artísticos; g) Participação em projetos de Iniciação Científica, Bolsas, Intercâmbio; h) Participação em atividades de extensão cultural; i) Participação em projetos de ensino e difusão musical em espaços educacionais e culturais; j) Relatório de atividades documentado e circunstanciado.
<b>Bibliografia</b>	Amaral, Kleide do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Loyola, 1991. Loureiro, Alicia M.A. O Desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no Brasil. São Paulo: Papyrus, 2003. Severino, Antônio Severino. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2002

<b>Disciplina</b>	Música Brasileira II
<b>Objetivos</b>	Introduzir o aluno no repertório do século XIX discutindo as principais transformações operadas na música de salão e na operística. Discutir o contexto da institucionalização paulatina da música, desde a organização do ensino até a divulgação comercial.
<b>Programa Resumido</b>	Situar a produção musical brasileira após a Independência focalizando a organização da música em torno da República, a institucionalização do ensino, a busca de uma estética moderna no pós-guerra, o papel da fonografia no mercado da música e as escolas organizadas em torno dos movimentos da contemporaneidade. Para tanto a literatura musical de Mário de Andrade será protagonista buscando-se aprofundar as discussões acerca dos nacionalismos e da música engajada.
<b>Programa</b>	1. A música República e o início do século XX. 2. Os antecedentes da Semana de Arte Moderna. 3. A Semana de Arte Moderna. 4. Luciano Gallet e Villa-Lobos. 5. Música e manifesto no Ensaio sobre Música Brasileira. 6. A Carta Aberta de Camargo Guarnieri. 7. Novas tendências dos anos 60 e 70.
<b>Bibliografia</b>	ALMEIDA, Renato de, História da Música Brasileira, Rio de Janeiro, F. Briguiet, 1948, 2ª edição. ANDRADE, Mário de, Pequena História da Música, São paulo, Martins Editora, 1980, 9ª edição. ANDRADE, Mário de, O Banquete, São Paulo, Duas Cidades, 1977. ANDRADE, Mário de, Danças Dramáticas do Brasil (3 tomos) - Belo Horizonte, Editora Itatiaia, Brasília, Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982. ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre música brasileira. São Paulo: Martins, 1962. GUERRA-PEIXE, César, Maracatus do Recife, Recife, PE. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1979. KIEFER, Bruno. História da Música Brasileira. Porto Alegre. Movimento. 1971. MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. São Paulo. Melhoramentos. 1981. MARIZ, Vasco. Figuras da Música Brasileira Contemporânea. Brasília, Ed. Universidade de Brasília. 1970. MATTOS, Cleofe Person de. Catálogo temático das obras do padre José Maurício Nunes Garcia. Rio de Janeiro. MEC-Conselho Federal de Cultura. 1970. NEVES, José Maria. Música

	Brasileira Contemporânea. São Paulo. Ricordi.1980. TINHORÃO, José Ramos. Pequena História da Música Popular. Petrópolis. Editora Vozes. 1974. WISNICK, José Miguel. Coro dos Contrários: A Música em torno da Semana de 22. São Paulo, Duas Cidades, 1974 WISNICK, José Miguel e Squeff, Ênio - O nacional e o popular da Cultura Brasileira: Música. São Paulo. Brasiliense, 1982.
--	---

## **Anexo C - Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música da ECA/USP**

### **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música**



**CMU/ECA – USP**

#### **1) Perfil do Graduando Ingressante**

O graduando em Licenciatura em Música deve possuir formação básica ampla e histórica acerca dos conceitos, princípios e teorias da música, assim como, sobre a área da Educação Musical, sua área de opção específica. Deve também estar envolvido em atividades práticas em uma ou mais áreas da música, apresentando habilidades como instrumentista ou cantor.

Devido ao fato de que há, na atualidade, pouca oferta de preparação musical nas escolas de ensino médio, sejam elas públicas ou privadas, é necessária a avaliação desses pré-requisitos através de uma prova de habilidades específicas, oferecida todos os anos pela FUVEST e organizada por uma Comissão de professores do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes. Estes pré-requisitos são absolutamente necessários para que o graduando ingressante esteja habilitado a construir um percurso de aperfeiçoamento de seus estudos, visando a uma atuação consistente e responsável na construção de sua carreira acadêmica discente.

#### **2) Objetivos do Curso quanto às funções que os egressos poderão exercer no mercado de trabalho:**

- Propiciar a formação profissional inicial de professores de Música para o Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio);

- Propiciar uma formação suficientemente profunda e ampla, tanto no campo musical quanto no campo da pedagogia da música e da pedagogia em geral, para que este profissional possa estender suas competências a áreas afins e desenvolver projetos de cooperação e de pesquisa, projetos interdisciplinares, projetos nas interfaces entre a pesquisa em educação musical e outras áreas do conhecimento; desenvolvimento de materiais didáticos no campo da música; a composição de peças didáticas e estudos musicais visando seu uso em situações de ensino; o desenvolvimento de novas tecnologias no campo do ensino da música com vistas à acessibilidade; projetos musicais envolvendo a escola pública e sua comunidade, entre outros; utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico, com vistas a ampliar o campo de ação e desenvolvimento de propostas na área; interação com as atividades relacionadas à gestão do ensino, em sua diversidade.

### 3) Competências e Saberes:

Quanto ao conjunto de conhecimentos esperados dos egressos e necessários à formação do professor de música, o curso visa capacitá-los às seguintes competências e saberes:

#### 3.1) Competências e saberes referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática e ao papel social da escola:

- Compreender seu papel social como professores de música e o papel social da escola.
- Desenvolver, através da música e do diálogo, valores democráticos e éticos, como a tolerância, o respeito ao próximo, a solidariedade, o senso crítico, a humildade, a cooperação, a força de vontade, o trato da diversidade.
- Desenvolver uma visão crítica da realidade em que vai atuar e tomar consciência de seu papel de agente transformador desta mesma realidade, compreendendo sua responsabilidade enquanto agente cultural e social nas áreas do ensino e da música.
- Entendendo a música como atividade artística, cultural e social própria do humano, reconhecer o papel social do educador musical e os possíveis papéis na música na sociedade.
- Interpretar os dados da realidade do ensino em que estiver atuando e identificar suas necessidades, considerando aspectos psicológicos e sociológicos dos grupos em questão, com vistas a elaborar projetos que colaborem com a melhoria desta realidade.
- Atuar em realidades educacionais adversas ao entendimento da música como área do conhecimento humano e desenvolver estratégias para reafirmar seu valor enquanto tal, através também da participação ativa e transformadora nos conselhos e organismos de classe.

#### 3.2) Competências e saberes referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e à sua articulação com outras áreas do conhecimento:

- Desenvolver amplo conhecimento das instâncias próprias do conhecimento específico da música, tais como percepção musical, improvisação e composição, práticas instrumentais e vocais, regência coral, conhecimento das técnicas de notação e leitura musical, história da música erudita e popular, análise musical, harmonia e contraponto, confecção de instrumentos musicais para uso didático e etnomusicologia, entre outros.
- Articular tais conhecimentos aos planos do ensino de música e no âmbito educacional, ou seja, como conteúdos a serem trabalhados na perspectiva didático pedagógica e suas implicações, considerando sua contextualização e sua articulação em uma visão interdisciplinar.
- Conhecer e trabalhar com a pluralidade de produções musicais da humanidade, valorizando a música da cultura brasileira, em sua amplitude, bem como, a música da cultura infantil.
- Desenvolver projetos inter e transdisciplinares em conjunto com outros professores a partir do estabelecimento de relações entre os elementos e procedimentos da Música e de outros campos

do conhecimento.

- Atuar com base em uma visão abrangente do papel epistemológico da música enquanto área do conhecimento humano, valorizando sobremaneira suas dimensões estética, artística e cultural, em seu contínuo movimento de transformação.

### **3.3) Competências e saberes referentes ao domínio do conhecimento pedagógico musical:**

- Compreender o pensamento, a linguagem e o modo de ser das crianças e dos adolescentes, em sua condição de contínuo dinamismo e relação transformadora com o mundo, buscando estabelecer uma comunicação instigante e construtiva com aqueles no âmbito do ensino de música.

- Conhecer os pressupostos contemporâneos de educação, de música e educação musical e atuar em sintonia com estes, no contexto do pensamento contemporâneo em sua complexidade e integralidade.

- Conhecer as principais tendências pedagógicas que marcaram o percurso da educação musical: seus princípios, conteúdos, procedimentos, o contexto em que foram produzidos, com vias a desenvolver uma visão crítica sobre sua aplicabilidade e redimensionamento em diferentes realidades no momento atual.

- Analisar criticamente os métodos e materiais didáticos da área da educação musical, bem como, elaborar novas propostas, observando sua adequação à realidade e às características dos alunos, aos conteúdos e fundamentos teóricos.

- Relacionar os aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da Música com a sua prática de ensino e com os princípios pedagógicos que pretende assumir.

- Compreender a importância da criação musical no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo propostas e ações pedagógicas condizentes com essa importância.

### **3.4) Competências e saberes referentes ao conhecimento de processos de avaliação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional:**

- Desenvolver a visão autocrítica, a atualização tecnológica e a ampliação da visão metodológica, com vistas a refletir sobre sua atuação como educador musical e buscar novos meios e ideias no campo da música e da educação.

- Avaliar constantemente os progressos e dificuldades dos alunos, assim como, os de sua própria prática, visando a estabelecer uma sistemática de avaliação formativa e de formação continuada.

- Amadurecer e aprofundar a formação acadêmica e a prática da pesquisa, entendendo-a como uma ferramenta importante na construção de um professor consciente e transformador.

- Conhecer os processos de investigação na área da educação musical, procurando produzir artigos, *papers*, participar de eventos da área, desenvolver projetos de Iniciação Científica e outros.

- Desenvolver contínua e dinamicamente a musicalidade e a prática artística, entendendo-as como fontes de conhecimento e de pesquisa para sua atuação como professor no campo das artes.
- Desenvolver metodologias, tecnologias e materiais didáticos que condigam com o contexto sócio-cultural do aluno, mas que, ao mesmo tempo, busquem a ampliação de seus horizontes, articulando a pesquisa às necessidades e possibilidades.

#### **4) Organização do Curso**

O curso de Licenciatura em Musica se desenvolve ao longo de 4 anos, com uma estrutura metodológica que abarca os aspectos teóricos e históricos, bem como, aqueles relacionados à prática didática e educacional. Essa metodologia se apóia também na organização curricular proposta pela CIL – Comissão Interunidades de Licenciatura, da Pró-Reitoria de Graduação da USP, em seu *Programa de Formação de Professores*, dividindo as disciplinas em seis Núcleos Temáticos:

- I. Formação Específica em Música;
- II. Introdução aos Estudos de Educação;
- III. Formação Acadêmico-Científico-Cultural;
- IV. Fundamentos e Aprofundamentos Teóricos e Práticos da Educação Musical;
- V. Metodologia e Prática do Ensino de Música;
- VI. Trabalhos de Criação e de Conclusão de Curso.

Além disso, a matriz curricular do curso se estrutura com base nos eixos articuladores das dimensões do ensino propostas pela Resolução CNE/CP1–18/02/2002:

- I. Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

#### **5) Desenvolvimento do Conteúdo**

Dentro destes cinco núcleos, as disciplinas com foco teórico (sem mencionar aquelas ministradas na FEUSP) serão guiadas por uma metodologia pautada em dinâmicas ativas e participativas no sentido de cativar o interesse do aluno pelos conteúdos pertinentes, bem como, de possibilitar uma relação viva com a aprendizagem, que por si só é também o tema de todo o curso. Ou seja, uma metodologia que integra teoria e prática.

O espectro das dinâmicas participativas inclui — além dos estágios supervisionados obrigatórios, das ATPA (Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento) e da Prática como Componente Curricular, também obrigatórias (ver item 5.2) — a realização de seminários, pesquisas de campo, visitas a escolas, simulações em laboratório, realização de colóquios e seminários de pesquisa e o incentivo a pesquisas de Iniciação Científica na área da educação musical. O Laboratório de Educação Musical do Departamento de Música se coloca nessa dinâmica com um polo agenciador da realização destes seminários e colóquios de pesquisa, além de cursos de extensão para professores de música, projetos de ação educativa nas comunidades, pesquisas de campo, simulações em laboratório, performances educativas e o incentivo a pesquisas de Iniciação Científica na área.

Vale considerar que o desenvolvimento dos conteúdos, em sua abrangência, focam também aspectos relacionados ao aprimoramento do conhecimento e uso do idioma, com vias a propiciar o enriquecimento do conhecimento na área para os futuros professores e, conseqüentemente, para os seus alunos. Da mesma forma, a organização de conteúdos contempla a inserção das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), entendidas como importante recurso pedagógico.

### **5.1.) Estágios Supervisionados**

Os Estágios Supervisionados obrigatórios deverão se pautar pelas determinações da CIL e seu Programa de Formação de Professores da USP, assim como pelas definições expressas no artigo 3º da resolução USP4850, de 10-08-2001, segundo as quais “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.”

Neste sentido, entendemos que os estágios, que supõem uma bagagem teórica anterior, deverão partir de projetos devidamente orientados e aprovados pelo professor responsável, para garantir continuidade e coerência entre o que foi construído no arcabouço teórico e a prática (ou pesquisa) que se pretende desenvolver com os alunos estagiários nas escolas conveniadas. Do mesmo modo, o estágio, após iniciado, deverá ser acompanhado pelo professor (com ajuda da figura do “educador” ou do “monitor de estágio”, a ser implantada conforme a necessidade) visando garantir o alcance de seus objetivos por meio de constante avaliação e, quando necessário, de seu redirecionamento.

Uma porcentagem deste estágio poderá ser realizada no próprio LEM, Laboratório de Educação Musical do Departamento de Música, seja turmas de crianças e/ou jovens, seja em atividades de preparação didática, planejamento e avaliação de atividades de estágio. A carga horária restante deverá ser realizada nas escolas conveniadas, de preferência da rede pública de ensino, para que o aluno entre em contato com a realidade do ensino brasileiro e busque, desde já, formas de atuação nesta realidade.

Os estágios deverão contemplar inicialmente um momento de observação da realidade escolar e dos diversos matizes que compõem a relação entre professor e aluno, entre ensino e

aprendizagem, focalizando, sempre que possível, o grupo em que se pretende atuar ou pesquisar, e, num segundo momento passar à atuação propriamente dita, seja ela de proposição ativa, seja de pesquisa e reflexão. Serão incentivados os projetos interdepartamentais e interdisciplinares, visando não só a integração entre os alunos dos diferentes departamentos e suas áreas de conhecimento, mas também o aprendizado social que o trabalho em equipe proporciona, e que consideramos fundamental para que alcance o que pretendemos com nossos objetivos.

Com atenção à Deliberação CEE 111/2012, os estágios devem cumprir com 400 horas - sendo 200 (duzentas) horas de estágio nas escolas e de apoio ao efetivo exercício da docência no ciclo básico; e 200 horas dedicadas ao acompanhamento das atividades de gestão escolar, relativas ao trabalho pedagógico coletivo.

Destas 400 horas de estágio, descontam-se a horas dos estágios alocados nas disciplinas ministradas na FEUSP – Faculdade de Educação (que totalizam atualmente 120 horas).

Os resultados dos estágio poderão deverão ser divulgados através de seminários internos e externos ou de trocas informais entre os estagiários, inclusive os próprios pais e crianças ou jovens envolvidos no processo, com apresentações, exposições ou outras divulgações expressivas.

## **5.2.) Sobre outras Atividades Acadêmicas Obrigatórias**

Ao fixar as exigências legais para os cursos de formação de professores, o Conselho Nacional de Educação, na resolução CNE/CP 2/2002, estabelece que os cursos de licenciatura, de graduação plena, devem garantir em seus projetos pedagógicos quatro “*componentes comuns*”:

1. “*Prática como componente curricular*”, com duração mínima de 400 horas;
2. “*Estágio curricular supervisionado*”, com duração mínima de 400 horas;
3. “*Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)*”, com duração mínima de 200 horas.

Já a resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 7º, inciso I, destaca que “*a formação deverá se realizar em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria*” (grifos nossos), indicando a necessidade de uma interpretação própria da aplicação desses componentes para cada programa de formação de professores, de modo a respeitar a autonomia das instituições universitárias, seus objetivos e cultura de suas práticas.

Em relação às 400 horas de *prática como componente curricular*, o parecer CNP/CP - 9/2001 ressalta que “*uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação no momento em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos*

*em que se exercita a atividade profissional*". (grifos nossos).

A carga de 400 horas desse componente comum não deverá implicar aumento da carga horária prevista na estrutura sugerida. Isso porque as 400 horas de "*prática como componente curricular*" sob responsabilidade dos Departamentos podem ser alocadas entre as disciplinas e atividades regulares cujos conteúdos e atividades sejam considerados relevantes para a formação docente de seus licenciandos. Reiteramos, assim, que os componentes comuns exigidos já são contemplados pelas disciplinas e atividades vigentes e previstas, cabendo às COCs a avaliação dos currículos, a explicitação da presença dos componentes e, eventualmente, a elaboração de sugestões de adequação e aperfeiçoamento em cada estrutura curricular específica.

As "*Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)*", último dos componentes comuns, devem ter a duração mínima de 200 horas, podendo contemplar o seguinte, conforme o inciso IV do artigo 13 e o inciso III do artigo 12 da RESOLUÇÃO do CNE Nº 2 de 1º de julho de 2015, e o inciso IV do artigo 8 da DELIBERAÇÃO do CEE 154/2017:

- a) Participação em seminários e estudos curriculares, grupos de estudo, projetos de iniciação científica (IC), iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, organização de eventos, entre outros definidos;
- b) Atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas, de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos. O rol de atividades será proposto também pelo Departamento de Música, devendo incluir apresentações musicais em escolas, oficinas formativas para professores e produção de materiais didáticos.
- c) Mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades em que o aluno dialogue com outras áreas, grupos de estudo e instituições, realizando trabalhos integrados e coletivos.
- d) Atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social por meio da arte e da música, contemplando a problemática da inclusão, dos direitos humanos, da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outras.

Enfim, trata-se de um conjunto aberto de atividades formativas em sentido amplo, cabendo, contudo, às COCs sua regulamentação e registro. O Departamento de Música optou pela criação de uma disciplina (com o mesmo nome) em 5 semestres, que abrigará e orientará estas atividades, e da criação de um Regulamento estruturando as atividades abrangidas e a forma de pontuá-las visando à avaliação semestral.

### **5.3.) Formas de Avaliação**

As formas de avaliação deverão priorizar a avaliação formativa, ou seja, aquela que, segundo a Resolução CNE/CP1–18/02/2002, orienta *o trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.*

Os processos de avaliação do curso, além daquelas feitas ao longo de cada disciplina junto ao professor, também abrangem aquele implantado na USP pela Pró-Reitoria de Graduação, no qual os licenciandos têm a oportunidade de documentar o desempenho global de cada uma delas (seu desenvolvimento, o desempenho do professor e a adequação dos recursos). Estes resultados são divulgados junto aos Chefes de Departamento e aos Coordenadores dos Cursos do CMU, possibilitando o acompanhamento de eventuais problemas e dos resultados de cada disciplina, a cada semestre.

Além disso, dispomos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como instrumento de avaliação dos alunos do curso de Licenciatura em vias de se formar. Este instrumento tem se mostrado importante e efetivo, não só como um termômetro do desenvolvimento dos alunos e do próprio curso, mas também como um agente transformador, na medida em que coloca o aluno no papel do pesquisador, levando-o a refletir sobre sua prática e a sistematizar suas bases teóricas.

### **5.4.) Apoio acadêmico aos licenciandos**

A orientação acadêmica dos licenciandos deverá ser feita pela Coordenação do Curso e pela Comissão de Graduação (CoG) da ECA, que é o colegiado responsável pelos cursos de graduação do CMU.

### **5.5.) Ingresso**

O ingresso dos alunos no curso de Licenciatura em Música é direto (isto é, não tem como pré-requisito o curso de Bacharelado) e se dá por meio do Vestibular FUVEST, tendo, como etapa eliminatória, a Prova Específica de Música. Esta consta de uma prova teórica (incluindo percepção musical, história da música e educação musical) e uma prova prática (incluindo solfejo, prática instrumental ou vocal) e uma entrevista realizada por uma banca específica da área, visando a conhecer o candidato, seu histórico enquanto estudante de música e suas aspirações no campo da educação musical.