O ensino de violão na universidade brasileira: tecnicismo, tradições e seus valores

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO.

SUBÁREA: AS-5. Performance Musical.

João Henrique Corrêa Cardoso
Instituto Federal de Goiás/Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: joao.henrique@ifg.edu.br

Flavio Terrigno Barbeitas
Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: flateb@gmail.com

Cristiano Braga Oliveira
Universidade Federal do Maranhão
E-mail: cristiano.braga@ufma.br

Resumo. Este artigo apresenta dados de uma pesquisa em andamento sobre o ensino de violão nas universidades brasileiras. O objetivo é discutir os valores canonizados pela tradição da música de concerto, ainda predominantes de forma unidirecional nos programas de ensino de violão, refletindo um modelo de formação que pouco se adaptou às mudanças ocorridas no fazer musical contemporâneo. A partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, nossa análise baseia-se em autores que criticam a persistência de um ensino musical ancorado em ideologias hegemônicas, como Vieira (2000), Barbeitas (2002), Travasso (2005), Scarduelli e Fiorini (2015), Penna e Sobreira (2020), Queiroz (2020 e 2023), Reis (2020), Pereira (2020) e Esperidião (2020). Já o conceito de tradição é abordado a partir das discussões de Becker (2010). Os resultados preliminares apontam para um modelo de ensino de violão centrado no automatismo e na reprodução de dimensões estruturais de um universo sonoro especifico. Além disso, há uma ênfase na ultraespecialização instrumental proveniente de convenções pedagógicas estabelecidas no século XIX, relegando a expressividade a regulações ideológicas que pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia criativa do aluno de violão. Destaca-se, ainda, a invariabilidade do modelo, que fragmenta o conhecimento e isola o ensino de violão das demais áreas de formação musical.

Palavras-chave. Ensino de violão, Programas de violão, Saberes e competências instrumentais, Formação musical.

Title. Guitar Education Today: Programs, Traditions, and Their Values

Abstract. This article presents data from an ongoing research project on guitar teaching in Brazilian universities. The objective is to discuss the values canonized by the tradition of concert music, still predominantly unidirectional in guitar teaching programs, reflecting a training model that has scarcely adapted to the changes in contemporary musical practice. Based on a bibliographic research with a qualitative approach, our analysis is based on authors who criticize the persistence of musical education anchored

in hegemonic ideologies, such as Vieira (2000), Barbeitas (2002), Travasso (2005), Scarduelli and Fiorini (2015), Penna and Sobreira (2020), Queiroz (2020 and 2023), Reis (2020), Pereira (2020), and Esperidião (2020). The concept of tradition is approached through the discussions of Becker (2010). The preliminary results indicate a guitar teaching model centered on automatism and the reproduction of structural dimensions of a specific sound universe. Furthermore, there is an emphasis on instrumental ultra-specialization stemming from pedagogical conventions established in the 19th century, relegating expressiveness to ideological regulations that do not contribute much to the development of the guitar student's creative autonomy. Additionally, the invariability of the model is highlighted, which fragments knowledge and isolates guitar teaching from other areas of musical training.

Keywords. Guitar Teaching, Guitar Programs, Instrumental Knowledge and Skills, Musical Education.

Introdução

Vivemos em um mundo com acesso sem precedentes a uma vasta e variada rede de informações, juntamente com a ampliação das modalidades de acesso. Essa realidade nos levou a uma nova consciência sobre a necessidade urgente de adaptar o ensino de música a ela. O próprio conceito sobre música e suas formas de representação foi expandido, diferindo substancialmente da visão instaurada a partir do século XIX. No entanto, essas transformações pouco influenciaram os valores perpetuados pelos programas de ensino de violão no ambiente acadêmico brasileiro, onde persiste uma ênfase excessiva na reprodução de dimensões estruturais de um universo sonoro específico, bem como na ultraespecialização instrumental.

Os valores cristalizados pela tradição da música de concerto europeia ocidental ainda são cultivados de forma predominante e unidirecional, como apontam Queiroz (2023) e Pena e Sobreira (2020), ecoando um percurso formativo que pouco se adaptou às mudanças ocorridas na contemporaneidade. Essa constatação é evidenciada tanto pela estrutura curricular da maioria dos cursos de formação em música quanto pelos programas de ensino superior de violão no Brasil.

Desde os anos 90, uma ampla gama de pesquisas tem discutido as características negativas do modelo de ensino de música tradicionalmente adotado nos cursos superiores de música do Brasil. Trabalhos como os de Penna (1995), Vieira (2000), Barbeitas (2002), Travasso (2005), Penna e Sobreira (2020), Queiroz (2020 e 2023), Reis (2020), Pereira (2020) e Esperidião (2020) estabelecem reflexões pertinentes sobre as estruturas pedagógicas do ambiente acadêmico musical brasileiro. Entre outros assuntos, apontam, em maior ou menor grau, a persistência de um modelo de ensino de música pautado em uma perspectiva hegemônica, sobretudo, ancorado em ideologias e valores canonizados pela tradição.

Especificamente sobre a realidade pedagógica do ensino de violão superior brasileiro, várias características desse modelo se alinham aos princípios pedagógicos predominantes em abordagens tecnicistas. Como será abordado neste texto, esses princípios se configuram pela promoção do automatismo provenientes de convenções instrumentais estabelecidas no século XIX. Além disso, se manifesta no modo de organizar o universo sonoro musical que o aluno deve ou não almejar, no modelo reprodutivista de performance musical que supervaloriza o desempenho técnico e relega a expressividade a regulações ideológicas que pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia criativa do aluno. Há também uma invariabilidade no modelo de ensino, que fragmenta o conhecimento por meio de engrenagens disciplinares lineares isoladas, valorizando, especialmente, a estruturação e a escrita musical.

Os programas de ensino de violão na atualidade: tradição e seus valores.

Como qualquer construção social, uma estrutura de ensino é, sempre, permeada por rupturas e ambiguidades, e reflete tradições originadas a partir de disputas, sejam elas culturais, sociais ou ideológicas (GODSON, 1995, p. 79). Ao consagrar certos conhecimentos, todo processo curricular é orientado por conceitos determinados, que elegem e incluem saberes, do mesmo modo, excluem outros (BOWMAN, 2007, p. 109).

Embora as tradições valorizadas no atual modelo de ensino de música forneçam um quadro de referência para a compreensão do universo musical em seus diversos aspectos e protejam dados patrimônios culturais e artísticos, a incorporação e a institucionalização dos conhecimentos vinculados têm sido constituídas de forma inflexível, focando, sobretudo, na ``consagração e conservação´´ de uma cultura musical legítima (PENNA e SOBREIRA, 2020, p. 17). A pouca abertura para flexibilização tem influenciado na manutenção de uma visão linear e canônica do processo formativo do músico instrumentista no Brasil.

A linearidade se manifesta por meio do estabelecimento de uma hierarquia dos saberes a partir de uma lógica sequencial e linear dos conteúdos, que é artificial e reprodutivista. Além disso, é previsível, ou seja, mantém um processo de ensino e aprendizagem unificado para todos, partindo da idealização de trajetórias formativas bem definidas pela tradição, como a do violonista concertista, por exemplo. Esse processo é garantido pela obediência quase religiosa aos valores prescritos pela tradição da música de concerto, fato constatado nas pesquisas de Penna e Sobreira (2020), Queiroz (2020 e 2023), Reis (2020) e Esperidião (2020), e pelo automatismo que pouco contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa do aluno.

Essa não é uma realidade apenas do ensino superior de música. Segundo Demo e Furtado (2023 p. 5), o ensino superior no Brasil `` continua com uma graduação arcaica, totalmente reprodutiva´´ e atua meramente como um elemento ``instrucionista´´ (DEMO e FURTADO 2023 p. 5). Esse enfoque privilegia um perfil de educação com enfoque, sobretudo, na memorização de conteúdo. Embora esse processo não seja insensível à mudança, foi institucionalizado por meio de tradições e valores em diferentes dimensões, externas e internas à instituição de ensino.

Para o sociólogo norte-americano Howard Becker, as tradições regulam as interações, as produções e os conhecimentos de todos os atores integrantes dos mundos das artes. Por meio da atuação de seus membros, regras, costumes e convenções são determinadas (BECKER, p. 2010, p.12). Embora as tradições transpareçam uma ideia de neutralidade, as convenções que permeiam a pedagogia musical não organizam apenas o universo sonoro que o aluno deve almejar, ou não; também indicam uma dada padronização das normas, a escrita, os procedimentos técnicos e as sensações correspondentes a determinadas representações (BECKER, 2020, p. 50).

As significações atribuídas à determinadas convenções artísticas são enraizadas a tal ponto que, propostas de mudanças ou inovações demandariam, em diferentes medidas, uma série de mudanças diretas e indiretas em cadeia; renovação de práticas pedagógicas musicais, revisão das matrizes curriculares e dos programas das disciplinas (BECKER 2010, p. 180). ``A omnipresença das convenções é evidentemente um obstáculo à mudança nas práticas artísticas´´ (BEKER, 2010 p. 180).

De maneira direta, as tradições que conferem institucionalidade às competências almejadas são mantidas por meio dos seus herdeiros (REIS, 2014), que legitimam tais tradições e moldam a forma de pensar e as direções dos demais agentes envolvidos no processo educacional. Para Becker, (2010, p. 253), ``qualquer convenção pressupõe uma estética que transforma cânones convencionais em critérios de beleza e de eficácia artísticas´´, e segue, ``um ataque as convenções implica a um ataque a estética que lhe está subjacente´´ (BECKER, 2010, p. 253). Contestar as convenções estéticas adotadas em um sistema de ensino de música é um ataque ao complexo de sistemas que culmina na estrutura institucional vigente.

O estranhamento causado por inovações se dá por transgredirem dadas convenções, seja na forma de ensinar e compreender a música, tocar o instrumento ou um determinado repertório. Um exemplo pode ser constatado em os programas de algumas disciplinas de violão em cursos de bacharelado e licenciatura em instrumento que contemplam inovações na

forma de abordar o ensino da técnica do instrumento, porém, dentro de concepções experimentais, diferenciando estéticas tradicionais e relegando ao ``exótico´´, ou ``expandido´´, os modelos que não se encaixam nos parâmetros normais do repertório canônico da música de concerto.

Embora ocorram adaptações nos programas das disciplinas, de modo geral, há pouca ou nenhuma integração realmente sistemática entre os conhecimentos almejados ao longo do percurso disciplinar. Além disso, os vários níveis de disciplinas possuem pouca consistência entre si, e via de regra, a finalidade são as avaliações, sem um conjunto de diretrizes que oriente a como compor dadas integrações no plano das disciplinas.

As tentativas de atualizações esbarram em estruturas subordinadas à lógica da adição de disciplinas ou, mais recorrentemente, em adaptações no conteúdo programático e na relação sequencial das disciplinas. Em detrimento das mudanças, altera-se o nome da disciplina, ajusta-se a carga horária e o horário dos professores – muitas vezes, há uma ``dança das cadeiras´´ no quadro de professores que ofertam as disciplinas. Há um ``Sudoku´´[1] curricular que orienta a posição dos conteúdos e das disciplinas, seguindo critérios que partem da estrutura física institucional e da duração previamente instituídas de cada aula. As decisões são reflexo de uma organização que procura a adaptação do tempo e do espaço institucional. Esse processo, altamente disciplinar, não compreendeu que mudanças na carga horária não promove conteúdos, tampouco o ensino e a aprendizagem.

Esse não é um panorama atual. Em 2002, Neide Esperidião (2002) já apontava deficiências nos currículos de formação em música. Para a autora, “os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70). Em consonância, Barbeitas (2002) observou que esse desenho curricular opera sob a lógica do intérprete solista, com a predominância de um único tipo de repertório: “[...] esse modelo constituiu a base não só do currículo, mas de todo um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX” (BARBEITAS, 2002, p. 76). Em ambos os estudos, os autores estabelecem críticas ao currículo de ensino adotado pelas instituições superiores de música, observando que algumas características negativas foram absorvidas do modelo conservatorial de ensino de música.

[1] O Sudoku é um jogo popular de quebra-cabeça de números originado no Japão. O objetivo é preencher cada linha, coluna e subgrade de 3 x 3 com números de 1 a 9, garantindo que não haja repetições.

Essa realidade permanece praticamente inalterada 22 anos após a publicação desses estudos, e reflete um perfil de ensino que falha, sobretudo, em privilegiar características herdadas dos modelos tecnicistas de ensino. Esse enfoque favorece práticas vinculadas ao racionalismo lógico e sistematizado de uma ``eficácia´´ puramente técnica e mecânica, em detrimento do desenvolvimento da exploração criativa e dos saberes socioculturais que envolvem o fazer musical. Além disso, há uma invariabilidade nos aspectos da pedagogia musical, desde práticas vinculadas ao ensino do instrumento até a própria estruturação e escrita da linguagem musical. Ao relegar determinadas práticas musicais a uma perspectiva de conteúdos e saberes periféricos aos convencionais, exclui um universo de possibilidades.

Segundo Queiroz (2023), 65% dos componentes curriculares dos cursos de graduação em música (bacharelado e licenciatura) vigentes no Brasil são dedicados à música de concerto (QUEIROZ, 2023, p. 201). Nessa perspectiva, o ensino se concentra na capacidade de assimilar de normas estéticas específicas, destacadas por meio da repetição de um conjunto de práticas que, conforme apresentado por Hobsbawm, endossam uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm, 2018, p. 8)

Uma das características negativas da pedagogia associada à tradição da música de concerto ocidental é o excessivo poder ideológico que exerce sobre as normas e valores estéticos imbuídos de forma rígida no processo ensino do instrumento, seja domínio da escrita e leitura musical, no repertório ensinado, na técnica instrumental e na performance musical.

Para Paulo de Assis (2018) a execução da música notada ocidental é geralmente associada um conjunto de convenções profundamente estabilizadas. (DE ASSIS, 2018, p. 19). Já para Catarine Domenici (2012, p. 169), a ideologia da música de concerto influencia questões sobre a teorização da prática, como pensamos performance musical e seus objetivos de ensino e pesquisa. Esse modelo reduz a expressividade às questões estruturais da música. Influencia, inclusive, os contornos do pensamento musical do aluno por meio da subordinação às regras da tradição, forçando a uma negação dos elementos extramusicais subjetivos do aluno. Os conhecimentos demandados por dadas convenções podem criar regimes de verdades que legitimam condutas, valores e gosto musical (Reis, 2014) e Travassos (2005).

Para Travassos (2005, p. 3), ``As escolas superiores de artes são instituições que reproduzem hierarquias´´ e moldam parâmetros e perfis por meio de um ``processo de suavização do contraste cultural´´ (TRAVASSOS, 2005, p. 3). Já Reis (2014) aponta que uma parcela mais conservadora dos professores de música no ambiente acadêmico Brasileiro tende a conceber a formação acadêmica como uma ``continuidade do processo sistemático de aprendizagem musical realizado nos conservatórios´´ (2014, p 47). Portanto, a linearidade do

ensino de música discutido anteriormente configura-se novamente como um elemento negativo desse modelo, pois seu percurso não tem desvios, ou caminhos alternativos.

Entendemos que, embora o ambiente acadêmico musical tenha se afastado do modelo de ensino tradicionalmente associado aos conservatórios musicais dos séculos XIX, principalmente nos cursos de Bacharelado em instrumentos, ainda assume uma missão de promover valores voltados para música de concerto de tradição solística, carreira que é praticamente inexistente na atual conjuntura cultural brasileira.

Os programas de ensino de violão estão inseridos neste contexto e ainda mantêm uma estrutura predominantemente pautada em padrões tecnicistas do ensino, sem propostas realmente críticas que levem professores e alunos a práticas criativas. Geralmente, a pedagogia do violão nesse contexto pensa apenas no próprio ambiente, basicamente reproduzindo métodos e materiais didáticos reprodutivistas, fundamentados em autores do século XIX e XX, que os produziram baseados no empirismo. Ao analisarmos as ementas de alguns cursos de violão do Brasil, identificamos que os referenciais mais frequentes são métodos que visam o automatismo sobre ideias preconcebidas de técnica e repertório, tais como: *Nuevo método para Guitarra* (AGUADO, 1843), *Método completo per Chitarra* (CARULLI, 1810), *Etude complette pour la Guitare* (GIULIANI, 1812), *Méthode Complete pour la Guitarra* (CARCASSI, 1836), *Escuela Razonada de la Guitarra* (PUJOL, 1934-71), *Escuela de la Guitarra, Teoria Instrumental, livros III* (CARLEVARO, 1975) e *Escuela de la guitara, Exposición de la teoria instrumental* (CARLEVARO, 1979), dentre outros.

No contexto deste modelo de ensino, a autonomia criativa e a expressividade do aluno são avaliadas a partir de lógicas de um dado modelo de ensino, que, via de regra, é absorvido de renomados professores e concertistas do século XX.

Esse processo é um exemplo de como as convenções ideológicas relacionadas à música de concerto europeia atua de forma unilateral nos programas de ensino de violão em diversas medidas, na escolha do repertório que considera apenas fatias da história da música, na padronização de uma forma específica de tocar e operar o violão, sua técnica e sonoridade, na forma de interpretar uma peça musical. Não obstante, as convenções que incidem sobre a formação do repertório excluem várias outras possibilidades que não se encaixam em uma perspectiva dogmática do ensino do instrumento.

Segundo Goehr (1992), trata-se de "imperialismo conceitual" assentado pela estética romântica. Essa definição passou a ser um dos elementos reguladores dos discursos, suas concepções, sua pedagogia e dinâmica de produção e recepção de música (GOEHR, 1992, p. 245). Notadamente, composições e performances que operam além das convenções

estabelecidas do modo de tocar o violão são vistas com tamanha estranheza no ambiente acadêmico formal.

Os autores Scarduelli e Fiorini (2015) analisaram a situação do ensino do violão em alguns cursos superiores no Brasil. Eles observaram o predomínio de condutas tradicionais no ensino do instrumento, com ênfase em repertórios e técnicas ligadas, quase exclusivamente, à tradição solista. Além disso, constataram pouco espaço para a música contemporânea,[2] e pouco incentivo aos diálogos com compositores. Os autores salientam que ``Isto pode ser um fato preocupante no que se refere à uma estagnação de repertório´´ (SCARDUELLI/FIORINI, 2015, p. 231 e 232).

Portanto, em 2015, já apontavam para a necessidade de debates sobre a reformulação do ensino de violão pelas instituições de ensino superior de música no Brasil. Discutem, ainda, a necessidade urgente de inserir a criatividade no centro do processo formativo do aluno (SCARDUELLI E FIORINI, 2015, p. 232).

Ainda não exaurimos as discussões sobre todos os elementos que consideramos negativos no modelo de ensino tradicionalmente associado à música de concerto, modelo esse que é refratado nos programas dos cursos de violão. Seguiremos nas discussões sobre a forma de representação gráfica unilateralmente adotada pela tradição pedagógica do ensino de música.

Segundo Juan Francisco Sans ``A obra musical existe apenas como uma realidade sonora autônoma, independentemente de sua existência gráfica (SANS, 2001, p. 98), ´´. Com o advento do prestígio da escrita musical de tradição ocidental, surge um processo de hegemonia textual artificial (SANS, 2001, p. 101). Ao abordar as dicotomias que separam o estudo do fenômeno da oralidade e da escrita sob um olhar musicológico, o autor explora a possibilidade de a performance musical ser representada a partir do contexto, sendo ela própria uma construção textual a partir do seu uso discursivo e comunicativo. Ou seja, a performance musical estabelece significados amplos e complexos muito além da forma escrita. Por meio do discurso musical, surgem outras fontes de legitimação que vão além da textual (SANS, 2001, p. 94).

[2] Segundo Oliveira (2020, p. 34), um exemplo de maior abertura a práticas pedagógicas contemporâneas que incluam maior gama de possibilidades interpretativas ao violão pode ser encontrado no currículo reformulado do bacharelado em violão da Universidade Estadual de Minas Gerais. Na ementa das disciplinas de violão, há uma interessante diversidade estilística, incluindo técnicas inerentes ao violão percussivo e ao violão rasgueado.

Embora a escrita seja incapaz de ilustrar todos os elementos concernentes ao fazer musical, uma performance realizada sem o registro musical formal, é relegada a um estado de inferioridade (SANS, 2001, p. 96). Segundo Sans, a tradição hermenêutica da musicologia considera, para fins de estudo, aquilo que está escrito, o que é ``objetivado na partitura´´ (SANS, 2001, p. 98). Muito embora, dependendo do intérprete, a execução de uma obra possa estar carregada de elementos expressivos e criativos, as estruturas constituídas na partitura mantêm uma identidade que é invariável. Para o autor, ``a história da música tem se ocupado quase exclusivamente em dar conta dessa tradição escrita, ignorando uma realidade sonora que a ultrapassa (SANS, 2001, p. 101).

De forma convergente a Cook (1998) e Sans (2001), Catarina Domenici (2012) salienta que a crença no poder universal da escrita e no texto como objeto de totalizante acarretou no abandono e até mesmo da negação da oralidade, mantendo a performance subordinada à composição através da ideia de fidelidade ao texto. Para Pereira (2020), a tradição musical ocidental adotou o modelo de ensino da música erudita europeia (notada) como conhecimento legítimo e como parâmetro para estruturar disciplinas, selecionar métodos, ordenar conteúdos e valorizar práticas musicais´´ (PEREIRA, 2020 p. 16). Esse processo é falho, pois confere maior importância aos mecanismos de representação gráfica em detrimento da conscientização das relações sonoras.

É necessário o estabelecer uma pedagogia musical mais dialógica, que possibilite o desenvolvimento do conhecimento teórico tradicional, mas que se integre com formas de leituras subjetivas para reconhecer o universo sonoro. Ambos os processos são atravessados pela formação.

Exemplifico, a partir da incorporação de formas programáticas de representação musical, diversos campos do conhecimento artístico que podem ser integrados. Por exemplo, é possível ressignificar o universo sonoro do instrumento por meio de elementos que escapam às abordagens tradicionais de uma partitura, como pinturas, esculturas, fotografias, filmes, objetos e paisagens. Ao conferir sentido musical à interpretação dos elementos programáticos, propomos que o aluno considere o próprio universo sonoro do instrumento a partir de perspectivas desviantes das cristalizadas pela tradição, rompendo com uma lógica predeterminada da reprodução de uma partitura musical notada. O que é capturado não é predeterminado; o significado é pessoal, o que escapa da percepção de um dado aluno é o que pode ser enfaticamente evidenciado por outro.

A centralização do processo formativo no professor é outra característica que consideramos negativa desse modelo, o qual muitas vezes é visto como adepto de uma

tradição técnica e pedagógica (VASCONCELOS, p. 64). Há uma visão quase dogmática sobre metodologias e ``escolas´´ que determinam uma lógica fixa do que são, o que fazem e como fazem o instrumento e o intérprete.

É relevante observar que certas abordagens de ensino perpetuadas por professores de violão em universidades brasileiras valorizam comportamentos individualizados de produção artística, seja por meio de aulas individuais de instrumento ou por meio do estímulo a estruturas de competição entre potenciais técnico musicais entre os alunos. Embora essas estruturas de competitividade não estejam constituídas no currículo oficial, estão presentes de forma implícita no cotidiano institucional e reforçam dados ``rituais´´ e ``regras´´ que reforçam uma cultura da ``meritocratização´´ entre "os mais competentes" e "os menos habilidosos´´, por exemplo.

A concepção de virtuosidade associada à música de concerto e perpetuada pela tradição pedagógica associada a ela atribui ao ``talento´´[3] um papel preponderante, influenciando a diferenciação entre qualidades musicais que são subjetivas. Determinadas capacidades e atributos são estabelecidos como critérios de separação e distinção de habilidades, aspectos que têm sido alvo de críticas por parte de correntes pedagógicas contemporâneas.

Nesse contexto, professores e instituições de ensino, de forma quase cínica, podem se eximir de sua responsabilidade no processo formativo do aluno, sob a justificativa de que as falhas no desenvolvimento de determinadas competências musicais são atribuíveis às supostas inabilidades ou até à falta de talento. Esse modelo de ensino naturaliza a desigualdade por meio da `` crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos" (TRAVASSOS, 2005, p.17).

O professor, herdeiro de uma dada tradição pedagógica (VASCONCELOS, p. 64), é uma agente institucional que, por meio da sua legitimação, perpetua as tradições de uma determinada forma de tocar e interpretar o instrumento. Os valores musicais e técnicos do aluno, bem como suas limitações, são baseados em critérios técnicos preestabelecidos do que é ou não legitimado pelo professor. No âmbito do ensino de violão, é comum encontrar alunos e professores que se sentem orgulhosos por estudarem com grandes concertistas do instrumento. Dentro da tradição da música de concerto, essa associação é vista de forma simbólica, no qual alguns músicos apoiam suas carreiras artísticas e profissionais, fato constatado em releases de programas de concerto de violão.

[3] O conceito de talento pode ser discutido a partir de dimensões distintas, sejam elas sociais ou culturais, conforme apresentado nos trabalhos de Travasso (2005) e de Reis (2014).

Reis (2014), aponta, ainda, para o foco do treinamento, que ``parece mais uma inculcação de devoção do que uma preparação para uma carreira, sendo o comportamento observado entre os alunos de caráter pessoal, moral e emocional do que profissional´´ (REIS, 2014 p. 26). Em nosso entendimento, essas práticas reforçam a obediência e o individualismo onde todo caráter subjetivo, abstrato e, por vezes, arbitrário da arte, é resumido em julgamentos desfigurados em relação a uma formação que busca cada vez mais a integração do conhecimento.

Considerações Finais.

Neste trabalho, discutimos alguns valores perpetuados nos programas de ensino de violão. Parte das críticas apresentadas reflete um levantamento empírico proveniente de nossa experiência pessoal no exercício profissional, seja por meio da prática artística ou da docência. Portanto, estas críticas não abrangem todos os problemas e aspectos institucionais que permeiam o ensino de violão na atualidade. Adicionalmente, a análise crítica dos valores apontados foi subsidiada por fundamentação teórica, o que contribuiu para uma compreensão parcial das limitações inerentes ao atual modelo.

Um modelo de ensino altamente programado, que adota estruturas rígidas, tende a contribuir para a idealização de programas lineares e descontextualizados de aspectos essenciais para a formação musical contemporânea.

Apontamos algumas tradições perpetuadas nos programas de violão e a manutenção de uma estrutura centrada no automatismo e na reprodução de um universo sonoro específico, com ênfase na ultraespecialização instrumental oriundas de convenções pedagógicas estabelecidas no século XIX. Discutimos, ainda, algumas regulações ideológicas que pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia criativa do aluno de violão.

Talvez, o desafio que permeia o ensino de música e de violão na atualidade se concentre no equilíbrio entre a preservação de tradições estabelecidas e a adaptação constante às questões insurgentes que permeiam o fazer musical e artístico na atualidade. ``Se a Universidade não quiser mudar, será mudada, à revelia´´ (DEMO e FURTADO, 2023, p. 5).

O ensino de violão não precisa ser turístico, reconhecendo apenas fragmentos histórico-culturais; deve considerar o vasto panorama formativo que se coloca sobre a formação na atualidade, ensinando a questionar e a experimentar novas sonoridades, a refletir sobre os efeitos da sua produção e a não sentir o "peso" de se desviar ou ferir algumas tradições que o cercam.

Referencias.

ASSIS, Paulo. *Logic of Experimentation: Rethinking Music Performance through Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press, 2018.

AGUADO, Dionísio. *New Guitar Method, Madrid*, 1843. Ed. Michael Macmeeken. Heidelberg: Chanterelle Verlag, 1994.

BARBEITAS, Flavio Terrigno, 2002. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, set. 2002.

BECKER, Howard S. *Art worlds*. Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press, 1982. (Edição portuguesa: *Mundos da arte: edição comemorativa do 25º aniversário - Revista e aumentada*. Trad. Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.)

BOWMAN, Wayne. *The social and ethical significance of music and music education.* Revista da ABEM, Londrina, v. 26, n. 40, 2018. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/791. Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la guitara, Exposición de la teoria instrumental*. Bueno Aires: Barry Editorial, 1979.

CARCASSI, Matteo. *Méthode Complete pour la Guitarra Op. 59*. Paris. Troupenas, 1836. Reimpressão fac-símile Minkoff. Genebra, 1988

CARULLI, Ferdinando. *Método Completo de Guitarra*. Madrid, 1842. Reimpressão fac-símile Soneto. Madrid, 1992.

COOK, Nicholas. *Analysing musical multimedia.* Oxford: Oxford University Press, 1998.

DEMO, Pedro e FURTADO Joaci Pereira. *Outra universidade é possível: entrevista com Pedro Demo*. Revista Docência no ensino superior, Belo Horizonte, v. 13, 2023.

DOMENICI, Catarina Leite (2012). *A voz do performer na música e na pesquisa.* Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Rio de Janeiro, anais, p.169-182.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, v. 13, n. 21, 2002.

GIULIANI, Mauro. *Etude Complete pour la Guitare*. Pacini. Paris, 1812. Reimpressão fac-símile Soneto. Madrid, 1992.

GOEHR, Lydia (1992). *The Imaginary Museum of Musical Works*. Clarendon Press. Oxford.

GODSON, Ivor. *Currículo: a invenção de uma tradição.* In: Currículo: Teoria e História. Petrópolis, Vozes, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. *Introdução: a invenção das tradições.* In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). A invenção das tradições. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

OLIVEIRA, Cristiano Braga, 2020. Tese (Doutorado em performance). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Minas Gerais, 2020.

PENNA, Maura. Ensino de Música: *para além das fronteiras do conservatório.* In: PEREGRINO, Y. R. (Org.). Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa, Editora UFPB, 1995

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. *A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial.* Revisa Opus, v. 26 n. 3, p 01-25 set/dez. 2020.

PEREIRA, Marcus. *Ensino superior em Música, colonialidade e currículos.* Revista Brasileira de Educação v. 25. p. 01 – 23, 2020.

PUJOL, Emilio. *Escuela Razonada de la Guitarra*. (1-5). Ricordi Americana. Buenos Aires, 1934-71.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. *Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em Música.* PROA - Revista de Antropologia e Arte, n. 10, v. 1, p.153-199, jan-jun, 2020.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. *Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais.* In: BEINEKE, Viviane. Educação musical: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023.

REIS, Carla Silva. *Trajetórias em Contraponto: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Minas Gerais, 2014.

SANS, J.F. (2001). *Oralidad y escritura en el discurso musical.* Akademos, 3 (1), 89- 114.

SCARDUELLI, Fabio, FIORINI, Carlos Fernando (2015). *O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário.* Per Musi, v.¸31. Belo Horizonte.

SOR, Fernando. *Méthode pour la Guitare*. Paris: Edição do Autor, 1830.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras.* Revista da ABEM, Porto Alegre, n.12, p. 11-19, 2005.

VASCONCELOS, António Â. *O conservatório de música: professores, organização e políticas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará.* Campinas, 2000. 176 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.