Música Hodie | ISSN: 2317-6776 DOI: 10.5216/mh.v26.84909

Os currículos dos bacharelados em violão do estado de São Paulo: uma análise frente a novos desafios

The curricula of bachelor's degrees in guitar in the state of São Paulo: an analysis in the face of new challenges

Guilherme Luis Bassi Arce
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
E-mail: arce.guilherme@gmail.com

José A. Rodríguez-Quiles
Universidad de Granada, Granada, Espanha
E-mail: kiles@ugr.es

Resumo: O trabalho analisa criticamente os currículos dos cinco cursos públicos de bacharelado em violão do estado de São Paulo, tendo como panorama os desafios contemporâneos da profissionalização musical no Brasil e as mudanças nos perfis de alunos ingressantes. Fundamentado em teorias críticas e pós-críticas do currículo, o estudo adota uma abordagem qualitativa em duas frentes: (1) a análise de documentos curriculares no que tange o perfil profissional do egresso, flexibilização curricular, distribuição de conhecimento por área, extensão universitária e possibilidades decoloniais; e (2) análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos e egressos, buscando compreender suas percepções sobre a formação recebida à luz de seus interesses, expectativas e atividades laborais. Os resultados revelam que, embora existam iniciativas que buscam ampliar a formação para além da performance musical, ainda predominam currículos com ênfase técnico-interpretativa, o que indica a reprodução de estruturas do modelo conservatorial. Apenas uma instituição inclui pedagogia do instrumento como disciplina obrigatória, e são oferecidos poucos componentes curriculares que apontam para caminhos distintos da performance. As ações de extensão, embora promissoras, tendem a concentrar-se majoritariamente na área de interpretação

musical e as que focalizam a formação docente carecem de articulação teórica. O trabalho conclui que há uma lacuna entre a formação ofertada e as demandas reais dos alunos, sobretudo no que se refere à formação docente. Defende-se currículos mais flexíveis, críticos e conectados às demandas dos alunos, com vistas a uma formação mais plural, sustentável e coerente com o contexto contemporâneo do trabalho em música.

Palavras-chave: currículo em música; violão; universidades públicas; teorias críticas do currículo.

Abstract: This study critically analyzes the curricula of five public undergraduate guitar programs in the state of São Paulo, Brazil, against the backdrop of contemporary challenges in musical professionalization and changes in the profiles of incoming students. Grounded in critical and post-critical curriculum theories, the research adopts a qualitative approach conducted along two complementary lines: (1) documentary analysis of curricular materials, focusing on graduate professional profiles, curricular flexibility, distribution of knowledge by area, university outreach activities, and decolonial possibilities; and (2) semi-structured interviews with current students and graduates, aimed at understanding their perceptions of the education they received in relation to their interests, expectations, and professional activities. The findings indicate that, although there are initiatives seeking to broaden training beyond musical performance, curricula remain predominantly centered on technical-interpretative development, reflecting the persistence of conservatoire-based structures. Only one institution includes instrumental pedagogy as a compulsory subject, and few curricular components point toward professional pathways beyond performance. Outreach activities, while promising, tend to focus primarily on musical interpretation, whereas those related to teacher education lack theoretical articulation. The study concludes that there is a significant gap between the education offered and students' actual professional demands, particularly with regard to pedagogical training. It advocates for more flexible,

critical, and student-centered curricula, capable of fostering a more plural, sustainable, and contextually responsive education aligned with contemporary professional realities in music.

Keywords: music curriculum; guitar; public universities; critical theories of curriculum.

Submetido em: 17 de janeiro de 2026

Aceito em: 9 de maio de 2026

Publicado em: julho de 2026

1 Introdução

Este estudo se insere nas discussões sobre os desafios do ensino superior em música no Brasil. Há décadas, parte da literatura da área problematiza a reprodução do chamado *modelo conservatorial* (Penna, 1995; Penna; Sobreira, 2020), evidenciando suas inadequações em diferentes contextos e finalidades. Estabelecido no século XIX, esse modelo direciona a formação de músicos sob a orientação de valores e práticas ligadas à música acadêmica de origem europeia. Sob a égide da colonialidade, essa concepção de instrução musical foi transmitida ao ensino superior brasileiro, sobretudo, pela incorporação de conservatórios às universidades (Pereira, 2012).

Ainda que não se trate de um modelo reproduzido de forma inalterada, as transformações que nele se operam são pontuais e periféricas, não promovendo mudanças significativas (Pereira, 2012, 2014). Em decorrência disso, desafios contemporâneos têm evidenciado novas contradições entre o modelo e os contextos de formação e atuação profissional de bacharéis e licenciados em música. A democratização do acesso ao ensino superior, ampliada a partir dos anos 2000, engendrou mudanças substanciais nos perfis de ingressantes, revelando perfis heterogêneos e, muitas vezes, distanciados dos atributos tradicionalmente esperados, tais como o extenso investimento educacional prévio, a familiaridade com a cultura legítima e as intenções laborais relacionadas à performance musical, entre outras características (Reis, 2014; Scarduelli; Fiorini, 2013). Essa diversidade de interesses e aspirações profissionais contrasta com cursos cuja ênfase recai quase exclusivamente sobre a formação técnico-interpretativa. Paralelamente, a atuação centrada exclusivamente na performance musical tem se mostrado cada vez menos viável como meio de subsistência, enquanto a consolidação de carreiras sustentáveis em música passa a depender da multiplicidade de atividades, da capacidade de adaptação a diferentes gêneros e contextos e da centralidade do trabalho

docente como condição praticamente indispensável para o sustento financeiro dos profissionais da área (Bennett, 2018).

Ainda que tais dilemas se apresentem às diversas especialidades instrumentais, o caso dos violonistas envolve desafios específicos, uma vez que esses profissionais comumente não se inserem em grupos e orquestras financiados pelo Estado e, muitas vezes, disputam os mesmos postos de trabalho com violonistas sem formação superior (Tourinho; Azzi; Dantas, 2016). Considerando a conjuntura marcada por crescentes incongruências entre a formação musical oferecida nas IES e o mundo do trabalho em música, a discussão curricular surge como um caminho estratégico para pensar possíveis reconfigurações do ensino superior e de seu papel na sociedade. Este trabalho propõe-se, portanto, a discutir o papel dos currículos na formação dos violonistas profissionais, tomando como objeto de estudo os cinco cursos de violão de universidades públicas do estado de São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (violão erudito[1] e popular); Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de São Paulo (USP), que inclui os cursos oferecidos pela Escola de Comunicação e Artes, no campus de São Paulo (ECA-SP); e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no campus de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP).

A análise dos documentos curriculares, aliada às percepções de estudantes e egressos, possibilita compreender aspectos fundamentais da formação oferecida por essas instituições, posto que o currículo de um curso apresenta diretrizes gerais do percurso formativo, sugerindo direcionamento, organização e sequenciamento dos conteúdos aos quais os estudantes terão acesso. Ainda que os alunos de uma determinada instituição experienciem o currículo de maneiras diversas e percorram trajetórias de formação substancialmente distintas, considera-se que os currículos podem apresentar um caráter homogeneizador. No âmbito da formação de violonistas em nível superior, tal característica pode influenciar não apenas o conjunto de habilidades e conhecimentos

1 Os termos "violão erudito" e "violão popular" são empregados neste trabalho por corresponder aos nomes dos cursos oferecidos na Unicamp. Por questões de espaço, não é possível adentrar nas discussões terminológicas que justificam – ou não – as práticas musicais relacionadas aos cursos.

desenvolvidos, mas também as pretensões laborais e as futuras identidades profissionais.

Embora a análise do currículo explícito possibilite a discussão de aspectos relevantes da formação do violonista, sua efetivação depende de condições institucionais, políticas e administrativas específicas (Souza, 2019). Diante dos limites de uma abordagem exclusivamente documental, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos nos cursos, buscando compreender os modos pelos quais os currículos são operacionalizados no cotidiano pedagógico, com base nas experiências e nas percepções desses agentes.

2 Leituras críticas e pós-críticas do currículo em música

O legado das teorias críticas e pós-críticas do currículo propõe analisar os documentos curriculares não como elementos de transmissão desinteressada de conteúdo, mas como fruto da seleção e da transmissão objetiva de uma visão de mundo, capaz de produzir identidades sociais e individuais particulares (Moreira; Silva, 2013, p. 14). Nesse sentido, o currículo não deve ser visto como transmissor de uma cultura unitária e incontestável, mas como um território no qual um grupo dominante busca impor uma definição particular de cultura e de seus conteúdos, assim como um espaço em que a cultura é ativamente criada e produzida. Adotar essa perspectiva implica considerar, portanto, que os currículos são histórica e socialmente contingentes, sendo resultado de uma disputa de projetos distintos de educação e forças políticas em um contexto social e histórico específico:

> Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam

> diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo que se luta e não aquilo que recebemos (Moreira; Silva, 2013, p. 35).

Decorre disso que os currículos são elementos mutáveis e que, embora perpetuem estruturas herdadas de configurações anteriores, modificam-se de acordo com o contexto social, cultural e histórico do qual são fruto. Nesse sentido, as indagações acerca de "como" um currículo é caracterizado não podem ignorar o "porquê" de determinada configuração ter prevalecido. Isso implica considerar que a seleção e a distribuição do conhecimento em uma instituição são determinadas por posicionamentos e ideologias (Apple, 1999).

Os documentos curriculares, para além de mostrarem uma seleção de disciplinas que irão compor o percurso acadêmico dos alunos, trazem consigo uma concepção específica de determinada instituição sobre a forma como o egresso deverá se inserir na sociedade e do que constituirá seu trabalho. Essa concepção se expressa na definição daquilo que se considera relevante para a formação do estudante e que deverá fazer parte do currículo obrigatório desses cursos. A seleção de conteúdos e, consequentemente, o delineamento de uma direção formativa são interpretadas pelas concepções críticas e pós-críticas de currículo como operações de poder, na medida em que "destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (Silva, 2007, p. 16). Ao delimitar quais conhecimentos e conteúdos serão considerados "oficiais", por serem válidos e importantes, o currículo expressa relações sociais de poder ao mesmo tempo em que as constitui.

Em se tratando dos cursos superiores em música no Brasil, a delimitação de conteúdos e conhecimentos, bem como a legitimação de um objeto de estudo, ocorreu sob a égide da colonialidade, cuja manifestação nos currículos foi amplamente discutida anteriormente a partir da reprodução do modelo de ensino conservatorial (Oliveira, 2024; Pereira, 2014; Penna; Sobreira, 2020;

Queiroz, 2017; Shifres; Gonnet, 2015). No entanto, sendo o currículo um terreno de disputa, embora se reproduzam estruturas próprias desse modelo, trata-se de um formato de ensino musical em constante renovação, sendo "[...] recriado, atualizado e, portanto, continuamente reproduzido (produzido de novo) no decorrer da história" (Pereira, 2012, p. 26).

Ao mesmo tempo em que o modelo conservatorial se reproduz, sua manifestação sobre o desenho curricular das IES não apenas sofre alterações, mas também é contestada pelos agentes que integram os centros educativos e pela literatura sobre o currículo superior em música. As discussões acerca das formas pelas quais o modelo conservatorial se manifesta nos currículos explícitos incidem majoritariamente sobre os seguintes aspectos: a seleção da música acadêmica europeia como objeto legítimo de estudo na maior parte dos cursos superiores em música e a exclusão de outras manifestações musicais; a fragmentação do conhecimento musical e sua transmissão por meio de disciplinas, com a separação entre os conhecimentos práticos e teóricos; a exclusividade da notação musical tradicional como mediadora na transmissão/produção do conhecimento musical, o que implica a exclusão de práticas de transmissão oral e trabalho auditivo; e as práticas musicais solistas e o desenvolvimento técnico-instrumental como foco quase exclusivo da formação em música.

Se, conforme as abordagens críticas e pós-críticas, o currículo constitui um espaço de disputa em torno da definição do conhecimento legítimo, a perspectiva decolonial amplia essa compreensão ao evidenciar que tais disputas são atravessadas por uma matriz de poder que hierarquiza saberes, práticas e sujeitos com base em referenciais eurocêntricos. Carvalho e Flórez-Flórez (2014) interpretam que a colonialidade presente nas universidades latino-americanas não se manifesta apenas na seleção de conteúdos e nas escolhas pedagógicas, mas também na manifestação de uma lógica que institui o conhecimento europeu como referência universal e relega outras epistemologias à marginalidade. O "encontro dos saberes", indicado pelos autores como estratégia decolonial,

representaria justamente a inclusão de outros regimes de conhecimento no interior da universidade, não apenas como objetos de estudo, mas como instâncias legítimas de produção e transmissão de saberes.

Nessa direção, ao analisar currículos de cursos superiores de música, Queiroz (2017) argumenta que o ensino musical no Brasil ainda apresenta traços de colonialidade enraizados, evidenciados na centralidade da música erudita ocidental como referência dominante e na organização do conhecimento com base em um modelo disciplinar fragmentado, que orienta os processos de ensino e aprendizagem. O horizonte de decolonialidade, segundo o autor, se daria pela diversificação dos currículos, pela ampliação dos conceitos de música e pela incorporação de outras músicas e de suas formas de transmissão.

Na mesma linha, Pereira (2018) propõe que a decolonialidade no contexto do ensino superior em música passaria pela desnaturalização do modelo conservatorial como o único caminho possível para a educação musical. O autor argumenta que a presença da música erudita na formação musical não se constitui como algo negativo, mas que o problema está em sua naturalização como a única possibilidade legítima de formação, bem como na adoção de sua teorização e sistematização como base para pensar e valorar todas as práticas do universo sonoro. Com base nessa perspectiva, a permanência de práticas como a centralidade da performance técnico-interpretativa, a fragmentação disciplinar do conhecimento e a hegemonia da notação musical tradicional pode ser compreendida como resultado de processos de institucionalização que reproduzem determinadas hierarquias culturais e epistemológicas.

Diante desse cenário, propostas têm sido mobilizadas no sentido de pensar alternativas formativas que problematizam as estruturas curriculares herdadas do modelo conservatorial. Souza (2019) defende a ideia de flexibilização curricular como uma saída decolonial, apontando a necessidade de se pensar desenhos curriculares que promovam uma formação “ampla, crítica e reflexiva”,

em oposição à manutenção de currículos baseados no *habitus conservatorial*:

> [...] Ouso usar os termos colonialista e decolonialista para classificar efetivações e possibilidades de formação nas concepções curriculares. Colonialista referindo-se à permanência de reprodução do ideal eurocêntrico; decolonialista, à construção de formações outras, distintas, não necessariamente previsíveis (Souza, 2019, p. 185).

Em direção similar, Scarduelli e Fiorini (2013, p. 218), ao proporem um programa de curso de violão para a Universidade Estadual de Campinas, pontuavam a necessidade de um currículo com maiores possibilidades de formação, posto que "a variedade de perfis que se desenvolve durante um curso, assim como as oportunidades reais de trabalho, não condiz com cursos rígidos". Mais do que a simples inclusão de novos conteúdos, trata-se de problematizar os próprios critérios de organização curricular, abrindo espaço para a pluralidade de práticas, saberes e modos de aprendizagem musical. Nesse sentido, propostas que articulam currículo e perspectivas decoloniais devem apontar para a construção de percursos formativos menos rígidos e mais abertos à diversidade de trajetórias profissionais e contextos de atuação. Compreender o currículo como espaço de disputa implica também reconhecer a possibilidade de construção de percursos formativos alternativos ao modelo conservatorial, capazes de dialogar com a multiplicidade de experiências musicais contemporâneas.

3 A Flexibilização Curricular no âmbito do ensino superior em música

A discussão sobre a flexibilização curricular incide diretamente sobre os desenhos curriculares, determinando, entre outros aspectos, percentuais de carga horária das áreas e as parcelas do currículo que serão compostas por atividades escolhidas pelos

alunos. Sendo assim, é importante tangenciar esse tema ao discutir os currículos de cursos superiores.

Inicialmente, o debate sobre flexibilização curricular surgiu como uma demanda dos movimentos docente e estudantil, que buscavam romper com a lógica "cartorial e fragmentária" da reforma universitária de 1968 no Brasil, cujo aparato legislativo havia firmado os *currículos mínimos*[2]. Como apontam Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 77): "A questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de 'oxigenação' dos componentes curriculares e, consequentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado". Essa concepção orientava a formulação de estruturas curriculares mais abertas, nas quais os estudantes pudessem articular disciplinas obrigatórias e optativas de acordo com seus interesses formativos, além de ampliar o trânsito entre diferentes unidades universitárias.

No entanto, durante a década de 1990, a política oficial no Brasil apropriou-se dessa temática, redirecionando-a para a adequação dos currículos do ensino superior a uma suposta necessidade de formação de perfis profissionais flexíveis. As propostas de flexibilização curricular adotadas eram justificadas pelo entendimento de que, diante das rápidas mudanças no mercado de trabalho, os perfis profissionais passavam por mudanças abruptas também, o que demandaria dos currículos uma adequação a esses novos perfis. Essa concepção de flexibilização curricular orientava-se, portanto, pelo ajuste das habilidades e dos conhecimentos dos egressos às necessidades dos setores produtivos. Tal orientação encontrou respaldo em dispositivos legais, tendo seu primeiro marco na Lei Federal n. 9.394/96, que passou a permitir a flexibilização das estruturas curriculares em diversas áreas por meio da eliminação dos *currículos mínimos*:

2 Os currículos mínimos não foram criados pelas IES e sim pelo aparato legislativo da Reforma Universitária de 1968. Fixaram-se listagens de conteúdos e conhecimentos tidos como mínimos a serem cumpridos pelas IES, o que retirava em última instância a autonomia das instituições em decidir sobre seus currículos.

> [A] idéia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, "tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível" (Catani; Oliveira; Dourado, 2001, p. 179).

A crítica mais corrente a esse ideário de flexibilização curricular incide sobre a naturalização da universidade como espaço exclusivamente voltado à formação profissional, com vistas ao aprimoramento da competitividade de seus egressos no mercado de trabalho. Nessa concepção, relega-se a segundo plano – ou mesmo se anula – a dimensão humana na formação dos alunos e, em última instância, reduz-se o papel social da universidade. Essa apropriação neoliberal da ideia de flexibilidade curricular tende a colocar sobre a universidade uma dimensão utilitarista, em que os elementos dos processos educativos que não resultam em ganhos de produtividade perdem seu valor. Isso tende, portanto, a beneficiar a educação privada mercantil (Rodríguez-Quiles, 2021).

No âmbito do ensino superior em música, há concepções de flexibilização curricular que não se alinham à abordagem neoliberal, sendo mobilizadas, ao contrário, como alternativas para a formulação de desenhos curriculares que se contrapõem à lógica técnico-linear e ao modelo conservatorial. Barbeitas (2002), por exemplo, ao descrever a reestruturação curricular dos cursos de música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), destaca que as modificações propostas buscavam redefinir a concepção do curso, afastando-o da noção de "conservatório" e rompendo com a ideia de uma instituição voltada ao culto de valores do passado.

Nessa perspectiva, a flexibilização curricular era apresentada como um contraponto à rigidez das matrizes curriculares, caracterizadas por um elevado número de disciplinas obrigatórias, pela forte presença de pré-requisitos e pela reduzida possibilidade de cursar componentes em outros institutos e faculdades da universidade. Em termos mais amplos, tratava-se de uma crítica à concepção teórico-linear de currículo. As premissas adotadas como base do projeto pedagógico da UFMG consistiam em:

> a concepção do curso como um percurso com alternativas de trajetórias; a liberdade do aluno na definição do seu percurso; a possibilidade de o aluno obter formação complementar em uma outra área do conhecimento que não a sua específica; o entendimento do currículo como instrumento propiciador da aquisição do saber, com a consequente valorização de habilidades e atitudes formativas não contempladas pelas disciplinas (Barbeitas, 2002, p. 76).

As diretrizes de flexibilização também negavam dois outros elementos próprios do modelo conservatorial: a priorização de uma formação musical voltada ao "solismo" e a exclusividade da música erudita como único repertório trabalhado. A proposta para se opor a essa lógica deu-se a partir da inclusão de créditos em atividades que não se enquadravam em disciplinas e que desenvolviam outros aspectos da formação do aluno, tais como iniciação científica, iniciação à docência, projetos acadêmicos de extensão ou de graduação, participação em eventos e vivência profissional.

4 A Curricularização da Extensão Universitária

A extensão universitária é considerada, por alguns especialistas, uma importante via de complementação dos componentes curriculares. No caso dos cursos de música, autores como Scarduelli e Fiorini (2013) consideram que atividades de extensão podem promover uma ampliação da formação dos alunos por meio de

atividades externas à universidade, permitindo a integração entre diferentes âmbitos da formação: performance, ensino e pesquisa. Pereira (2018) e Souza (2019) também destacam a importância da extensão universitária como forma de desenvolvimento de conhecimentos profissionais, sobretudo no que se refere à docência em música.

Atualmente, as discussões sobre extensão universitária devem levar em consideração o processo de curricularização da extensão universitária, previsto no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, normatizado por meio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018). O procedimento indica obrigatoriedade de "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (Brasil, 2018). Esse dispositivo representa uma busca por maior interação entre a universidade e a comunidade, por meio de atividades abertas à população não universitária. A proposta pauta-se na ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo esta última como "atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade" (FORPROEX, 2001, p. 2). A ideia de curricularizar a extensão justifica-se, como aponta Gadotti (2017), pelo princípio da integralidade:

> [A] extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, entre as funções da universidade. Ela deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos (Gadotti, 2017, p. 8).

Ao entender o currículo não como um conjunto de disciplinas, mas como a expressão de um projeto pedagógico, a curricularização da extensão também busca superar a prática de fragmentar as atividades de extensão em pequenos projetos. Evidentemente,

os processos de incorporação da extensão universitária aos currículos envolvem diversos desafios, mas são fundamentais para as discussões sobre a democratização da universidade e sobre seu papel social mais amplo.

5 Metodologia

Este trabalho utilizou de metodologia qualitativa, combinando a análise documental (Aranda; Martínez Cuevas; Camacho Vera, 2024) e entrevistas semiestruturadas (Kvale, 2010), realizadas entre 2024 e 2025. A análise curricular dos bacharelados em violão do estado de São Paulo ocorreu em duas frentes. De um lado, foi realizada a seleção e análise de conteúdo dos documentos selecionados: projetos pedagógicos, matrizes curriculares com distribuição de créditos e cargas horárias, ementários de disciplinas, documentos que descrevem objetivos de curso, perfil de egresso e listagens de atividades de extensão. Os documentos foram fornecidos pelas secretarias de graduação das IES ou obtidos nos sites dos cursos.

Tendo como base bibliográfica as discussões anteriormente apresentadas, a análise se pautou em cinco âmbitos:

1 Perfil do egresso e inserção laboral: descrevem-se as concepções presentes nos documentos curriculares acerca do perfil profissional dos futuros violonistas e de suas possíveis formas de inserção no mercado de trabalho;

2 Composição da matriz curricular: analisa-se a proporção entre créditos obrigatórios e optativos;

3 Distribuição do conhecimento por área: classificação das disciplinas por áreas de conhecimento em Performance, Teoria e Percepção Musical, Musicologia, Pesquisa científica, Didática e Pedagogia Musical, Criação e Outros;

4 Extensão: descreve aspectos de extensão universitária e atividades extracurriculares que contribuem para a formação dos violonistas;

5 Possibilidades decoloniais: examina-se em que medida os currículos oferecem formações alternativas ao modelo centrado exclusivamente no desenvolvimento técnico-interpretativo solista e se estabelecem diálogos com as condições concretas de trabalho e de inserção social dos egressos.

Por outro lado, foram reunidas e analisadas as impressões de graduandos, egressos e professores de violão dos cursos, tendo sido utilizada como ferramenta de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os três grupos de entrevistados voluntários de cada curso: a) cinco alunos matriculados em diferentes períodos, b) três egressos e c) um professor de violão, o que totalizou 45 informantes. Os roteiros foram previamente submetidos a um processo de validação cruzada por oito professores(as) doutores(as) nas áreas de violão e educação musical, buscando, na medida do possível, atender ao critério de paridade, sendo estes(as) docentes das seguintes instituições: Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Estadual do Amapá, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo e Universidad de Granada.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob o parecer nº 6.235.647, bem como pelo *Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada*, sob o nº 4834/CEIH/2025. As entrevistas foram conduzidas mediante a obtenção prévia de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, garantindo-se o consentimento dos mesmos, assim como o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas, por meio da substituição dos nomes de alunos e egressos por nomes fictícios.

As entrevistas focalizaram as percepções dos entrevistados sobre as lacunas curriculares e os elementos passíveis de aprimoramento. A análise de dados deu-se por meio da codificação temática, observando-se as demandas segundo as mesmas categorias presentes na “distribuição de conhecimento por área”:

Performance, Teoria e Percepção Musical, Musicologia, Pesquisa Científica, Didática e Pedagogia Musical, Criação e Outros.

6 Análise Curricular

6.1 Perfil de egresso e inserção laboral

Nos documentos curriculares da USP-SP, caracteriza-se o campo de atuação dos egressos como amplo, abrangendo performance, ensino e pesquisa, com destaque para a formação voltada ao ensino musical em contextos especializados. O documento salienta a interdisciplinaridade como elemento relevante na formação do músico, viabilizada pela possibilidade de acesso a disciplinas ofertadas por outras áreas da universidade. Além disso, a chamada "visão do departamento" fundamenta-se nas diferentes funções que o egresso poderá exercer na sociedade: "prática do instrumento musical e vocal, na composição e regência, na pedagogia e nas atividades de pesquisa no campo da sonologia, musicologia histórica, etnomusicologia, performance e teoria musical" (ECA-USP, 2023, p. 2).

O curso de Música da USP, *campus* Ribeirão Preto (USP-RP), apresenta diferenças relevantes em relação à USP-SP quanto ao desenho curricular e às formas de conceber o *perfil do egresso.* De início, o *Projeto Pedagógico do Curso* indica como três pilares fundamentais a composição, a interpretação/execução e a pesquisa musical", não incluindo o ensino musical como um dos "ofícios do músico". Ao descrever o perfil *do egresso*, o documento aponta para a formação de um egresso "apto a aplicar os conhecimentos adquiridos de forma crítica, reflexiva e ética, de maneira a encontrar soluções para as mais diversas questões emergentes no âmbito das práticas interpretativas, exercitando sua autonomia e criatividade" (FFCLRP-USP, 2024a, p. 67), o que formaria um perfil profissional "competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e autossustentável" (FFCLRP-USP, 2024a , p. 67). Essa caracterização é

reforçada na descrição do público-alvo do curso de violão: "profissionais voltados para a prática, pesquisa, interpretação e reflexão sobre questões relativas à música na contemporaneidade, em especial ao que concerne às atividades relacionadas ao violão" (FFCLRP-USP, 2024a, p. 67).

O tema da abrangência e da multiplicidade de atuações em setores diversos também é mencionado, destacando-se a possibilidade de formação docente adicional na área de pedagogia do instrumento. Nesse sentido, o documento aponta que o bacharel teria "a oportunidade de complementar sua formação com conhecimentos relacionados à área do ensino instrumental" (FFCLRP-USP, 2024a, p. 68). Paralelamente, as descrições relativas à atuação profissional dos egressos indicam o ensino como principal campo de inserção profissional, aspecto evidenciado, por exemplo, na caracterização das oportunidades de trabalho na região metropolitana de Ribeirão Preto, onde a maior parte dos postos disponíveis está vinculada ao ensino de instrumento. Evidenciam-se, assim, contradições no discurso institucional: embora o ensino não seja reconhecido como eixo estruturante da formação, a própria caracterização do mercado de trabalho regional aponta a docência como principal campo de inserção profissional dos egressos.

O *Projeto Político-Pedagógico* do curso de violão da Unesp apresenta como objetivo a formação de um profissional que "entenda a linguagem musical como parte integrante de uma formação humanística e social mais completa" (UNESP, 2024, p. 2) desenvolvendo "uma postura de inserção e intervenção cultural significativa e crítica, atento às demandas do País, aproveitando a natureza socializante, histórica e questionadora que a linguagem musical tem" (UNESP, 2024, p. 2). As noções de profissional em música indicadas no documento apontam um distanciamento das noções tradicionais que valorizam o inatismo e reforçam a necessidade de uma formação institucional. Além de ressaltar uma formação crítica e socialmente consciente, o documento curricular indica como objetivos o desenvolvimento de carreiras como músico, docente e pesquisador, o que sugere, assim como os documentos da USP-SP e USP-RP,

uma orientação do curso para interpretação musical, ensino e pesquisa. A descrição do *perfil profissional* estrutura-se com base na formação em quatro frentes: interpretação musical, atividade didática, difusão cultural e pesquisa.

No documento "*Descrição do Curso*" apresentam-se brevemente concepções sobre o mercado de trabalho dos egressos, apontando para flexibilidade e amplitude na formação dos músicos, algo que teria sido incorporado pelo curso de Música frente às necessidades do mercado: "A flexibilidade exigida do profissional músico no atual mercado de trabalho foi assimilada pelos cursos de Educação Musical e Música do Instituto de Artes (IA), campus de São Paulo" (UNESP, 2025, p. 1). Cita-se também a prática de estudos multidisciplinares e a formação de repertório que contemple culturas locais.

No caso da Unicamp, tanto para o curso de violão popular quanto para o de violão clássico, apresentam-se noções similares de perfil profissional: "formação diferenciada, [e] capaz de avaliar as condições de seu espaço de atuação, de modo a nele atuar, interferir e transformá-lo" (UNICAMP, 2025, p. 10). Os documentos apontam também para a versatilidade e a multiplicidade de contextos de atuação profissional, possibilitadas por uma formação ampla. Indica-se que o egresso poderá trabalhar nos seguintes âmbitos profissionais: orquestras, corais, grupos instrumentais, estúdios de gravação, meios de comunicação de massa, meios digitais audiovisuais, escolas especializadas e universidades, atuando como instrumentista, arranjador, professor de instrumento e pesquisador. Os documentos fazem referência também a uma formação interdisciplinar e humanística, alcançada pelas amplas possibilidades de pesquisa. Na delimitação dos objetivos do curso, apresenta-se uma concepção distinta daquela observada nas instituições anteriores ao reconhecer a impossibilidade de abarcar, no âmbito da graduação, todos os aspectos envolvidos na formação de um profissional, mesmo quando se trata de uma formação especializada. Diante disso, o principal objetivo atribuído à formação universitária passa a ser o de "capacitar o aluno a aprender"

(UNICAMP, 2025, p. 11), apontando para a necessidade de uma trajetória formativa contínua e permanente.

Apesar das diferenças pontuais na forma como cada instituição caracteriza o trabalho e o perfil profissional de seus egressos, observa-se que os documentos curriculares analisados convergem, de modo geral, para a descrição de um campo de atuação profissional amplo e diversificado. Em todos os casos, os textos institucionais enfatizam a possibilidade de inserção dos bacharéis em múltiplos contextos, indicando que a formação em música e em violão não se restringe a um único percurso profissional. Ainda que com distintas ênfases e hierarquizações, as áreas de performance, ensino e pesquisa aparecem de maneira recorrente como os principais eixos de atuação previstos para os egressos, configurando-se como um denominador comum nos discursos curriculares das instituições estudadas.

6.2 Composição da matriz curricular

Tendo como pano de fundo as discussões sobre flexibilização curricular, esta seção propõe-se a analisar a composição das matrizes curriculares no que tange à distribuição de créditos e carga horária nos componentes obrigatórios e optativos. No intuito de estabelecer os mesmos critérios de comparação, a análise das grades curriculares dos cursos utilizou as seguintes nomenclaturas:

- Carga Horária Obrigatória: corresponde à carga horária de disciplinas que todos os alunos dos cursos de violão de cada instituição devem cumprir, cuja denominação e delimitação nos currículos englobam categorizações como “núcleo comum”, “núcleo específico”, “ciclo básico”, “ciclo comum” etc;

- Carga Horária de Optativas Eletivas: refere-se a um conjunto delimitado de disciplinas entre as quais os estudantes podem escolher, conforme regras estabelecidas por cada instituição. Em alguns casos, essas disciplinas pertencem ao próprio curso ou a áreas específicas do curso de Música; em outros, podem abranger disciplinas oferecidas por diferentes departamentos ou institutos;

• Carga Horária de Optativas Livres: corresponde às disciplinas que podem ser cursadas em qualquer unidade da universidade, independentemente de sua vinculação direta ao curso de Música, desde que haja disponibilidade de vagas e autorização.

A integralização no curso de bacharelado em violão da USP-RP ocorre ao longo de, no mínimo, oito e, no máximo, doze semestres. As "disciplinas da grade", como são denominadas as obrigatórias e as optativas eletivas, correspondem a 2.595 horas, que, acrescidas de 180 horas de Atividades Acadêmicas Complementares e 106 horas de Atividades de Extensão, compõem a carga total de 2.881 horas. Destaca-se o elevado percentual de disciplinas obrigatórias, que corresponde a 94,2% da carga horária total do curso, associado a uma fração reduzida de optativas eletivas (5,8%) e à inexistência de optativas livres. Essa configuração sugere uma margem limitada de escolha por parte dos estudantes na construção de trajetórias curriculares individualizadas.

No caso da habilitação em violão da USP-SP, a integralização também se dá entre oito e doze semestres. Com uma carga total de 2.730 horas, a composição da matriz curricular já apresenta optativas livres e um menor percentual da carga horária destinada às disciplinas obrigatórias (82,4%), indicando uma maior abertura curricular e, potencialmente, maior possibilidade de variação nos percursos formativos dos estudantes.

A habilitação em violão erudito da Unicamp apresenta maior flexibilidade na composição dos créditos dos alunos em comparação com as habilitações oferecidas pela USP-SP e USP-RP, visto que as optativas (eletivas e livres) somam 23,7% da carga horária total do curso. A habilitação em cordas ("violão popular") apresenta pequenas diferenças em relação ao curso de violão erudito, sobretudo na distribuição entre as optativas.

O curso de bacharelado em Música com habilitação em violão da Unesp é o que apresenta o menor percentual de carga horária obrigatória e o maior percentual de optativas eletivas (14,7%) e optativas livres (10,9%). Essa distribuição indica um grau mais

elevado de flexibilidade, permitindo que os estudantes tenham maior autonomia na definição das disciplinas, dos conhecimentos e das habilidades que desejam desenvolver ao longo do curso. A Tabela 1 sintetiza, comparativamente, a distribuição percentual da carga horária obrigatória, das optativas eletivas e das optativas livres nos cursos analisados, evidenciando diferenças significativas entre as instituições.

Tabela 1 – Comparativo - Percentual de Créditos Obrigatórios, Optativos Eletivos e Optativos Livres

	USP-RP	USP-SP	Unicamp - E	Unicamp - P	Unesp
Obrigatórias	94,20%	82,40%	76,30%	79,60%	74,50%
Optativas Eletivas	5,80%	13,20%	14,00%	17,70%	14,70%
Optativas Livres	0,00%	4,40%	9,70%	2,70%	10,90%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: elaboração própria.

Observar a distribuição quantitativa da carga horária entre disciplinas obrigatórias e optativas oferece linhas gerais das possibilidades de variação na composição das grades horárias dos alunos. Considerando exclusivamente o aspecto quantitativo da matriz curricular, poderia-se afirmar que os cursos dotados de maior percentual de disciplinas optativas acolhem uma variedade maior de perfis de estudantes, partindo do pressuposto de que estes irão compor suas grades horárias de acordo com seus próprios interesses. No entanto, para que esta análise possa fundamentar afirmações sobre uma efetiva flexibilização e possibilidades decoloniais nos currículos, é necessário considerar também a distribuição do conhecimento por áreas e os tipos de saberes privilegiados nas disciplinas ofertadas.

Considera-se que a colonialidade não se expressa apenas na predominância da música acadêmica nos documentos curriculares, mas sobretudo na concepção hegemônica de como o

violonista profissional se forma, compreende o próprio trabalho e se insere socialmente. Sob essa perspectiva, um giro decolonial no âmbito curricular implica a abertura efetiva a múltiplas possibilidades de aquisição de conhecimentos e de experiências formativas, de modo que os estudantes possam, se assim o desejarem, estruturar trajetórias curriculares que mobilizem saberes distintos daqueles exclusivamente orientados à carreira em performance. Para que essa abertura seja substantiva – e não apenas formal –, torna-se necessário não apenas examinar o grau de flexibilidade dos currículos, tema abordado neste subitem, mas também identificar quais concepções de formação são efetivamente privilegiadas, com base na análise da distribuição dos conhecimentos nas disciplinas ofertadas.

6.3 Distribuição do conhecimento por área

As análises apresentadas neste subitem baseiam-se em categorizações elaboradas com base em dois eixos principais: o tipo de conhecimento, habilidade ou saber (prático ou teórico) mobilizado e a relação desses conhecimentos com as atividades desempenhadas por violonistas, as quais contribuem para a constituição de suas identidades profissionais e para suas formas de inserção no mercado de trabalho. Essas categorizações fundamentam-se tanto em classificações encontradas nos próprios documentos curriculares (por exemplo: performance, didática, pesquisa etc.) quanto em descrições de atividades presentes na literatura que discute o trabalho de violonistas (Dantas; Azzi; Tourinho, 2019).

As disciplinas e conhecimentos desenvolvidos foram agrupados em sete categorias. Ainda que as disciplinas muitas vezes mobilizem saberes de outras áreas, com base na análise de conteúdo das ementas, bibliografias obrigatórias e critérios de avaliação, foi possível identificar a predominância de áreas específicas:

- Performance: engloba disciplinas voltadas à interpretação musical, tanto solista quanto em grupo, incluindo práticas com outros instrumentos ou canto, bem como conteúdos conceituais cujo foco central recai sobre a performance musical;

• Teoria e Percepção Musical: reúne disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências teóricas e perceptivas em música;

• Musicologia: abarca disciplinas de história da música, estética, etnomusicologia, filosofia da arte, organologia musical, entre outras;

• Pesquisa científica: compreende disciplinas que desenvolvem aspectos relacionados à pesquisa científica em música;

• Didática e Pedagogia musical: inclui disciplinas que tratam de temas relacionados à educação musical de maneira geral, não apenas à pedagogia do instrumento;

• Criação: reúne disciplinas que trabalham principalmente a criação em música, seja por meio de arranjos e transcrições, seja por composição musical com diferentes finalidades. As disciplinas reunidas aqui normalmente adotam como critérios de avaliação um trabalho final de criação;

• Outros: categoria destinada a agrupar áreas mais específicas que aparecem com menor recorrência e ocupam parcelas reduzidas da carga horária nas matrizes curriculares.

A distribuição da carga horária obrigatória do curso de violão da USP-RP apresenta predominância na área de Performance, seguida de Teoria e Percepção Musical. Destaca-se, contudo, o fato de ser o único curso que inclui, em sua estrutura obrigatória, disciplinas relacionadas à Pedagogia e didática Musical, representadas por *História e Pedagogia do Violão e da Viola Brasileira* e *Oficinas de Música I e II*. A primeira disciplina anuncia objetivos voltados à formação do futuro professor de violão, mencionando estratégias de ensino específicas, materiais didáticos e incentivo à pesquisa no campo pedagógico[3]. No entanto, tanto a descrição do programa quanto o relato do docente responsável indicam que a disciplina se concentra majoritariamente em aspectos históricos e de repertório do violão de concerto, com menor aprofundamento em discussões pedagógicas sistemáticas.

3 "Discutir os aspectos fundamentais necessários para a formação do futuro professor de violão e da viola brasileira, através da análise e aplicação de diversas estratégias de ensino específicas para o seu instrumento e de material didático pertinente. Procura-se incentivar a pesquisa no campo do ensino e das práticas interpretativas do repertório do instrumento" (FFCLRP-USP, 2024b, p. 1).

As disciplinas *Oficinas de Música I* e *II* propõem a aplicação prática de conhecimentos didático-pedagógicos por meio de atividades oferecidas às comunidades interna e externa à universidade. Embora contem com acompanhamento docente regular, tal supervisão não se configura como um estágio docente supervisionado nos moldes acadêmicos formais. Ademais, a ausência de um componente teórico explicitamente estruturado restringe o potencial dessas disciplinas para uma formação pedagógica mais sistematizada e reflexiva.

No curso de violão da USP-SP, a estrutura curricular obrigatória revela uma concentração ainda mais acentuada nas áreas de Performance e Teoria e Percepção Musical, que, juntas, concentram praticamente a totalidade da carga horária obrigatória (94,7%). A Musicologia ocupa uma parcela reduzida e não há disciplinas obrigatórias relacionadas à Pesquisa, à Didática/Pedagogia Musical ou à Criação Musical. A presença residual de conteúdos classificados como "Outros" restringe-se a uma disciplina de acústica musical. Essa configuração evidencia uma concepção de formação fortemente orientada para a interpretação musical, com ênfase em competências técnico-interpretativas, em detrimento de saberes voltados à reflexão pedagógica, à produção de conhecimento e à ampliação dos horizontes profissionais do violonista.

Tabela 2 – Composição por área - USP-RP e USP-SP

USP-RP			**USP-SP**		
Área	**CH**	**%**	**Área**	**CH**	**%**
Performance	1185	48,50%	Performance	1230	54,70%
Teoria e percepção musical	540	22,10%	Teoria e percepção musical	900	40,00%
Musicologia	510	20,90%	Musicologia	90	4,00%
Didática/Pedagogia	165	6,70%	Outros	30	1,30%
Pesquisa	30	1,20%	Didática/Pedagogia	0	0,00%
Outros	15	0,60%	Pesquisa	0	0,00%
Criação	0	0,00%	Criação	0	0,00%
TOTAL	**2445**	**100,00%**	**TOTAL**	**2250**	**100,00%**

Fonte: elaboração própria.

A carga horária obrigatória do curso de violão da UNESP mostra-se ainda mais voltada ao desenvolvimento de aspectos de Performance musical, representando 65,7% da carga horária total, seguida de Teoria Musical e Musicologia. Diferentemente das demais instituições, a UNESP se destaca pela presença de disciplinas obrigatórias voltadas à pesquisa científica (*Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II*), totalizando noventa horas, o maior volume dedicado a essa área entre os cursos analisados. Por outro lado, não existem disciplinas voltadas às áreas de Didática/Pedagogia ou Criação, resultando em uma formação que, embora mais aberta à produção acadêmica, permanece limitada quanto à preparação pedagógica e à exploração de práticas criativas. No âmbito da performance, observa-se a predominância da formação solista, concentrada nas disciplinas *Violão I a VIII* e no *Trabalho de Conclusão de Curso*, complementada por práticas camerísticas que, embora relevantes, ocupam posição secundária no conjunto do currículo.

Tabela 3 – Distribuição da Carga Horária por área – Unesp

Área	CH	%
Performance	1350	65,7%
Teoria musical	360	17,5%
Musicologia	255	12,4%
Pesquisa	90	4,4%
Didática/Pedagogia	0	0,0%
Criação	0	0,0%
Outros	0	0,0%
TOTAL	**2055**	**100,0%**

Fonte: elaboração própria.

Finalmente, a análise dos cursos de violão erudito e popular da Unicamp mostra abordagens distintas dos cursos anteriores e entre si. Inicialmente, chama atenção que a área de Teoria e Percepção Musical é mais significativa que a área de Performance na composição da carga horária obrigatória. Dentre as disciplinas que constam nessa área, as que constituem o "núcleo comum" a todas as habilitações do curso de Música são as que ocupam maior

percentual, sendo compostas por quatro semestres de *Rítmica* e quatro semestres de *Percepção Musical*, além de *Estruturação Musical I* e *II.* Em entrevista a discentes do curso, a proposta se justifica por uma tentativa de "nivelamento" dos alunos ingressantes, que entram com defasagens no conhecimento teórico anterior.

Tabela 4 – Distribuição da Carga Horária Obrigatória por Área - Unicamp (violão erudito e popular)

Unicamp - E			**Unicamp - P**		
Área	**CH**	**%**	**Área**	**CH**	**%**
Teoria e Percepção Musical	900	44,8%	Teoria e Percepção Musical	780	37,1%
Performance	690	34,3%	Performance	720	34,3%
Outros	210	10,4%	Outros	270	12,9%
Musicologia	180	9,0%	Musicologia	180	8,6%
Pesquisa	30	1,5%	Criação	120	5,7%
Didática/Pedagogia	0	0,0%	Pesquisa	30	1,4%
Criação	0	0,0%	Didática/Pedagogia	0	0,0%
TOTAL	**2010**	**100,0%**	**TOTAL**	**2100**	**100,0%**

Fonte: elaboração própria.

Na área de Teoria e Percepção Musical, as diferenças entre as habilitações se mostram nas disciplinas de *Análise I* a *IV,* presentes apenas no catálogo do curso de violão erudito, e nas disciplinas de Harmonia: enquanto o curso de violão popular apresenta as disciplinas *Harmonia I* a *IV,* que tematizam o estudo de harmonia na música popular, o curso de violão erudito apresenta as disciplinas de *Harmonia do período barroco, Harmonia do período clássico, Harmonia do Romantismo ao século XX* e *Harmonia do Século XX*.

No tocante à área de Musicologia, o número de horas é o mesmo. A habilitação em violão erudito apresenta as disciplinas de *História da Música I a IV* e *História da Música Brasileira I e II*, que tematizam, respectivamente, a música acadêmica em âmbito internacional e em âmbito nacional. Já o curso de violão popular apresenta as disciplinas *História e Linguagem da música popular I* a *IV* e *Música Industrializada I* e *II*.

Ambos os cursos apresentam apenas uma disciplina com duração de um semestre voltada ao desenvolvimento do aluno como pesquisador – *Introdução à Pesquisa* – e não apresentam disciplinas obrigatórias voltadas à Didática/Pedagogia musical. A principal diferença, no entanto, está na área de Criação. A habilitação de violão popular é a única dentre os cinco cursos estudados que apresenta disciplinas que trabalham aspectos relacionados com a criação musical especificamente. Essa área é composta pelas disciplinas de *Arranjo I* e *II* e *Trilhas Sonoras I* e *II.* As duas primeiras apresentam a seguinte descrição: "Técnicas de escrita musical para formações instrumentais diversas. Prática de arranjo em música popular" (UNICAMP, 2026a). A pequena bibliografia de suporte apresenta tratados de orquestração e livros que discutem arranjo em música popular. Não se explicitam quais são os critérios de avaliação nem os objetivos do curso. As disciplinas voltadas a trilhas sonoras também trabalham aspectos de criação musical e apresentam uma descrição breve: "A música como elemento das linguagens audiovisuais. Aspectos histórico e técnico" (UNICAMP, 2026a). Como no caso das anteriores, os critérios de avaliação também não são explicitados.

6.4 Projetos de Extensão e Carga Horária em Atividades Extensionistas

Tendo em vista o potencial da curricularização da extensão universitária para a formação do violonista e para sua articulação com contextos sociais externos à universidade, procedeu-se à análise desse componente nos documentos curriculares.

O *Programa Pedagógico de Curso* da USP, *campus* Ribeirão Preto, cita 26 atividades de extensão, que contemplam áreas de Performance, Pedagogia/Didática e Pesquisa. As atividades de extensão vinculadas à área da performance musical materializam-se, em geral, por meio de projetos que promovem apresentações abertas ao público, bem como por apresentações associadas a disciplinas que destinam parte de sua carga horária à extensão, como *Violão I* a *VIII* e *Acompanhamento de Canto I* a *IV*, entre outras.

Merecem destaque as atividades de extensão nas quais os alunos podem atuar como professores em aulas em grupo ou individuais de instrumento, sendo supervisionados semanalmente pelos professores de seus respectivos instrumentos. Os contextos de ensino são variados, incluindo públicos em diversas faixas etárias (crianças a idosos), e situações pedagógicas desafiadoras (pacientes com doenças terminais e pacientes com transtornos mentais), o que representa uma importante via de aquisição de conhecimentos práticos em pedagogia do violão. Embora essas atividades representem possibilidades de *practicum* relevantes para a formação docente dos violonistas, não dispõem de uma parte teórica em sala, o que implica que os aprendizados docentes se originam estritamente da prática. Essas atividades se realizam nas disciplinas de *Oficinas de Música*, que dispõem de um componente extensionista e representam, nesse sentido, um exemplo de como poderia ser utilizada a curricularização da extensão para a complementação da formação docente dos alunos.

No campus da USP de São Paulo, as atividades extensionistas apresentam condições diferentes das anteriormente citadas em Ribeirão Preto. As atividades de Cultura e Extensão do Departamento de Música da *Escola de Comunicação e Artes* consistem majoritariamente em atividades de Performance Musical, nas quais os alunos podem participar com recitais e concertos ou em apresentações musicais didáticas. Em termos de pedagogia, há apenas uma opção representada pelos *Cursos de Difusão em Instrumentos*, em que anualmente alunos supervisionados pelos respectivos docentes oferecem aulas em formato individual aos inscritos. No entanto, não há indícios de participação anual dos alunos de violão, posto que nos anos de 2024 e 2025, por exemplo, não foi oferecido curso nessa modalidade.

No Instituto de Artes da Unesp, a maior parte das atividades de extensão também se relaciona à Performance Musical, mediante apresentações musicais dos alunos. Vale destacar, no entanto, o cursinho popular preparatório para os vestibulares de música *Da Capo*, organizado e ministrado pelos alunos e docentes do curso

de Música da Unesp. O projeto oferece aulas preparatórias para vestibulares de música nas áreas de teoria musical, técnica vocal, composição, percepção, rítmica e regência. Embora não disponha de aulas de violão, representa uma via pela qual alunos de violão podem ministrar aulas nas outras áreas.

No caso da Unicamp, as atividades oferecidas apresentam periodicidade variada, de maneira que algumas ocorrem de forma esporádica e outras apresentam frequência previsível. Constituem-se de cursos, projetos, programas e eventos, destacando uma conexão com a pesquisa e com as aulas que ocorrem no âmbito dos cursos de bacharelado. No *Projeto Pedagógico do Curso de Música*, destacam-se três projetos: *Projeto Primeira Nota*, Ações Formativas Oferecidas no *FEIA* (*Festival do Instituto de Artes*) e o *Programa Aluno-Artista*. O primeiro consiste em aulas de música oferecidas a crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino que não precisam ter experiência musical prévia. Oferecem-se cursos de violino, viola, violoncelo, contrabaixo, saxofone, trompete, trombone, tuba, flauta, clarinete e percussão, mas não de violão, o que significa que este projeto não pode contribuir para a formação docente dos violonistas da Unicamp. As atividades formativas oferecidas no *FEIA* apresentam potencial de oferta de atividades elaboradas pelos alunos de graduação, mas se constituem em ações pontuais, que ocorrem durante a realização do festival. Já o *Programa Aluno-Artista* consiste na realização de apresentações musicais voltadas à comunidade acadêmica e externa à universidade.

Embora não conste formalmente na lista de atividades de extensão informadas, destaca-se a atuação da *Escola Livre de Música*, que oferece cursos gratuitos de instrumentos à comunidade. Entre essas iniciativas, incluem-se aulas coletivas de violão ministradas por estudantes dos cursos de graduação. Tais atividades, entretanto, não contam com supervisão docente sistemática nem com um arcabouço teórico estruturado, o que faz com que sua contribuição para a formação docente se concentre predominantemente no desenvolvimento de aspectos práticos da docência, por meio da experiência direta de ensino. Já a curricularização da extensão se dá

predominantemente em disciplinas ligadas à performance (*Violão IV* e *Música de Câmara*), não oferecendo ações relacionadas à formação pedagógica dos alunos.

6.5 Possibilidades decoloniais nas disciplinas optativas

Conforme discutido anteriormente, pensar currículos orientados por perspectivas decoloniais exige mais do que a garantia de um percentual expressivo de créditos optativos. É igualmente necessário que tais currículos ofereçam disciplinas cujas propostas formativas tensionem e ampliem os referenciais tradicionalmente associados ao modelo conservatorial. Sendo assim, analisou-se a oferta de disciplinas optativas em cada instituição, com o objetivo de identificar possibilidades formativas que apontem para trajetórias profissionais alternativas àquelas centradas exclusivamente na performance musical solista.

No caso da USP-SP, observa-se a presença de disciplinas optativas que ampliam o escopo formativo para além do repertório erudito tradicional, o que se observa em disciplinas como *Música Popular Brasileira I e II*, *Aspectos da Música Brasileira I e II* e *O Choro: sua história, seus compositores e intérpretes*. No campo da Criação e da Improvisação, é oferecida a disciplina *Tópicos em Improvisação I*, que aborda concepções de improvisação em contextos musicais diversos, além das disciplinas *Práticas Experimentais de Criação Musical I e II,* que propõem a experimentação por meio da improvisação livre e da arte sonora, deslocando o foco da reprodução interpretativa para processos criativos.

Apesar dessa diversidade temática, a área de pesquisa aparece de forma pouco expressiva, restringindo-se à disciplina *Metodologia de Pesquisa em Música*. No que se refere à pedagogia, a disciplina *Práticas e Didáticas de Conjunto* sugere uma articulação entre performance coletiva e ensino; contudo, a ementa não explicita com clareza se o foco recai sobre o ensino coletivo de instrumentos ou sobre práticas de performance em grupo, o que dificulta a compreensão de seu alcance formativo no campo

da docência. Destaca-se ainda a disciplina *Técnicas de Reeducação Corporal e Técnicas de Abrandamento da Ansiedade de Performance Musical*, que articula performance, corporalidade e saúde do músico, apontando para uma compreensão ampliada da formação do instrumentista. Em conjunto, essas disciplinas indicam esforços de diversificação temática, ainda que permaneçam periféricas em relação ao núcleo central do currículo.

A USP-RP apresenta um número pequeno de disciplinas eletivas, possivelmente explicado pelo reduzido corpo docente que integra o departamento de música. As optativas na área de Educação Musical são: *Metodologia na Educação Musical I* e *II*, *Projetos em Educação Musical I* e *II.* Estas disciplinas trabalham aspectos gerais de educação musical e se relacionam à musicalização infantil, não abordando aspectos relacionados à pedagogia do instrumento. As disciplinas de *Criação Musical I* e *II* informam em seus ementários que os conteúdos se dirigem à criação de materiais didáticos voltados à escola básica e a escolas especializadas de música.

Os cursos de violão oferecidos pela Unicamp apresentam a possibilidade de se cursarem disciplinas de todo o Instituto de Artes, o que reúne os cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Comunicação Social, Midialogia e Dança. Além disso, os alunos matriculados nos cursos de música erudita podem cursar as disciplinas oferecidas pelos cursos de música popular, caso existam vagas disponíveis. O mesmo vale para os alunos do curso de violão popular em relação às disciplinas dos cursos de instrumento de música erudita. Essa possibilidade amplia substancialmente os caminhos e as vias de adquirir experiências em outras músicas além daquelas com as quais os alunos têm contato ao longo do curso. É possível afirmar que, nesse sentido, a Unicamp apresenta possibilidades de trajetórias variadas em comparação às universidades analisadas.

Os estudantes interessados em processos de criação musical podem cursar disciplinas como *Arranjo*, nas quais são abordados temas relacionados à elaboração de arranjos com foco na música popular. Além disso, a dimensão da pesquisa é ampliada pelo oferecimento das disciplinas *Iniciação Científica I* a *IV*, que atribuem

até seis créditos aos alunos com projetos de pesquisa aprovados por agências de fomento.

Em outro sentido, observa-se ainda a predominância de estruturas próprias do modelo de conservatório, sobretudo no que tange à formação docente. As disciplinas eletivas de *Práticas de Ensino*, embora trabalhem a formação docente em instrumento, não apresentam componente teórico, sendo disciplinas meramente práticas, em que um aluno do curso de violão oferece aulas individuais a alunos de outras habilitações do curso de Música. Há supervisão espaçada por parte do professor de instrumento; no entanto, não se caracteriza como um *practicum* supervisionado.

No caso da Unesp, a análise das disciplinas optativas indica uma predominância de componentes voltados à performance musical e à musicologia tradicional. Vale destacar, no entanto, a disciplina *Projetos Culturais e Mecanismos de Fomento e Incentivo* que, segundo o ementário, apresenta um panorama resumido sobre aspectos relacionados ao mundo profissional e à produção artística, abordando os seguintes temas: elaboração de projetos culturais, políticas de fomento e mecanismos de incentivo a projetos e esferas de circulação. Trata-se, portanto, de uma disciplina que dialoga com aspectos importantes da sustentabilidade das carreiras em música.

7 Demandas de alunos e egressos

Entre as demandas curriculares identificadas, a área de Pedagogia e Didática do instrumento musical concentrou o maior número de menções. A maioria dos relatos aponta a inexistência de disciplinas dessa área na grade curricular, bem como a percepção de que tal lacuna se torna particularmente problemática diante da recorrente inserção dos egressos em atividades de ensino do instrumento no mercado de trabalho. Os trechos abaixo exemplificam o exposto:

> Acho que seria essencial ter pelo menos uma ou duas disciplinas voltadas para isso, porque a pedagogia do

> violão envolve muitos aspectos que não são cobertos no curso. Ensinar violão exige que o professor tenha ferramentas didáticas, não só o domínio do instrumento. Se houvesse disciplinas focadas em estratégias de ensino, como conduzir uma aula coletiva, adaptar repertório, lidar com diferentes níveis de alunos, acho que isso prepararia muito melhor os futuros professores. Não só ajudaria quem já tem experiência, mas também daria um ponto de partida para quem está começando e precisa de mais orientação (Josias, 23 anos, USP-SP, entrevista concedida em 12 out. 2024).

> Eu acho muito estranho não ter pedagogia do instrumento porque pouquíssimos violonistas que eu conheço não dão aulas. A maioria dos violonistas chega a um ponto em que tem que dar aula, mas não tem nenhum tipo de instrução aqui sobre isso (Marina, 23 anos, Unicamp-E, entrevista concedida em 15 abr. 2024).

Embora existam cursos de Licenciatura em Música nas universidades participantes, tais cursos não abordam diretamente o tema da Pedagogia e Didática do instrumento musical. Em levantamento realizado com base na matriz curricular obrigatória e eletiva, do ementário e da bibliografia das disciplinas do curso de Licenciatura em Música da Unicamp, observa-se que a formação pedagógica voltada ao instrumento aparece de forma bastante limitada. Foram identificadas apenas duas disciplinas que dialogam indiretamente com essa temática: *Laboratório de Instrumentos Harmônicos*, cujo enfoque recai predominantemente sobre o piano, e *Pedagogia e Didática Musical III*, que contempla conteúdos relacionados ao Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) e à elaboração de arranjos para práticas coletivas. Não foram encontradas, entretanto, disciplinas ou conteúdos específicos voltados à pedagogia do violão, evidenciando uma lacuna na formação docente nesse campo.

De modo semelhante, na análise do curso de Licenciatura em Música da Unesp, observa-se a presença de apenas uma disciplina eletiva (*Práticas Pedagógicas da Oficina de Música I* e *II*) que dialoga indiretamente com o tema do ensino coletivo de instrumentos musicais, sem, contudo, apresentar especificações mais detalhadas ou enfoque direcionado a instrumentos específicos.

Na USP-SP, por sua vez, há apenas uma disciplina eletiva que tangencia aspectos relacionados à pedagogia de instrumentos (*Literatura Pedagógica para Instrumentos de Cordas Friccionadas*), cujo enfoque se restringe a esse grupo instrumental. A disciplina *Práticas Experimentais de Criação Musical I*, embora envolva práticas coletivas com instrumentos, possui caráter voltado à criação e à performance, não se configurando como componente de formação pedagógica no ensino instrumental. Do mesmo modo, as disciplinas eletivas *Práticas Instrumentais I* a *IV* não se voltam à pedagogia do instrumento, tendo como objetivo a capacitação técnico-interpretativa do licenciando.

Já no curso de licenciatura da USP-RP, as disciplinas intituladas *Seminário de Performance* e *Pedagogia do Instrumento I* a *VIII*, a despeito de o título sugerir uma abordagem voltada à pedagogia do instrumento, não contemplam de forma sistemática tal área. A análise de suas ementas, objetivos e métodos indica um foco predominante na preparação e execução da performance musical, com ênfase em aspectos técnico-interpretativos, sem a inclusão consistente de conteúdos relacionados à didática, metodologias de ensino ou processos de aprendizagem do instrumento. Assim como no curso de bacharelado, as únicas disciplinas que se aproximam mais diretamente da pedagogia do instrumento são as já mencionadas *Oficinas de Música I* e *II*.

Os próprios alunos entendem que os cursos de licenciatura não contemplam a formação de professores de instrumento em suas grades curriculares, sendo majoritariamente voltados à musicalização infantil e à educação musical básica:

> Eu acho que seria interessante ter uma disciplina disso [pedagogia do violão], porque a licenciatura aqui na

> Unicamp é voltada à escola regular e à educação infantil. Então, acho que são perfis muito diferentes (Aline, 21 anos, Unicamp-E, entrevista concedida em 15 abr. 2024).
>
> Eu acho que eu acabei não pegando [disciplinas do curso de licenciatura] porque é um curso muito focado na musicalização infantil, não na pedagogia do instrumento. Isso sempre me pareceu um déficit sério em um curso de licenciatura (Federico, 24 anos, ex-aluno Unesp, entrevista concedida em 28 jun. 2024).

Alguns relatos apontam medidas extracurriculares tomadas pelos próprios alunos no sentido de se criarem espaços em que pudessem ser trabalhados aspectos de Pedagogia e Didática. No primeiro relato abaixo, um aluno da Unesp indica que se tentou criar um grupo de estudos voltado à pedagogia do violão. No outro relato, um aluno da USP-SP explica que, durante um período de greve, surgiu a demanda pela criação de um diploma duplo que contemplasse a formação do bacharel de instrumento também como docente:

> Quando a gente fez aquele grupo de estudos [...] foi meio que para tentar correr atrás disso [referindo-se a uma formação docente em violão] (Federico, 24 anos, ex-aluno Unesp, entrevista concedida em 24 jun. 2024).
>
> No período da greve que teve na USP ano passado, a gente tentou de alguma forma instigar os professores a achar um jeito de criar esse diploma duplo [bacharelado e licenciatura], porque querendo ou não, todo mundo que está no bacharelado dá aula. A gente não sabe se eles vão levar isso a sério, mas a gente tentou levar isso para a pauta (Luan, 21 anos, USP-SP, entrevista concedida em 10 jul. 2024).

Dentre as demandas na área de Performance Musical, diversos relatos apontam a necessidade de uma disciplina que ofereça

aulas de performance (conhecidas como *Recital Class*, em algumas instituições estrangeiras). Os alunos fazem referência à necessidade de se trabalharem aspectos como ansiedade de palco, construção da performance, interação com o público, escolha e definição de repertório, estratégias de estudo, consciência corporal e postural, dentre outras temáticas:

> Acho que uma aula sobre Performance é essencial para quem faz bacharelado. É importante estar sempre tocando na frente de outros alunos, aprendendo a se comportar no palco. Sem isso, você acaba se tornando um "violonista de quarto", e isso não é bom (Francisco, 26 anos, ex-aluno Unesp, entrevista concedida em 27 jun. 2024).

Algumas demandas também apontam para a necessidade de desenvolvimento de habilidades de improvisação. Esse tema é citado não apenas por alunos dos cursos de violão clássico, mas também pelos de violão popular da Unicamp, uma vez que ele é trabalhado apenas pontualmente nas aulas individuais de violão. Os trechos abaixo exemplificam as demandas nesse sentido:

> Tem muito assunto da música popular que eu queria estar estudando, de improvisação e de espontaneidade. É algo que a gente vê pouco no [violão] erudito (André, 20 anos, Unicamp-E, entrevista concedida em 18 abr. 2024).

> Eu acho que o caráter tecnicista do ensino de violão clássico é uma coisa muito ruim. Eu fui muito tolhida em relação à criatividade. Por que a gente que está no violão clássico também não pode aprender a improvisar? Os próprios compositores que escreveram as músicas que a gente toca, improvisavam (Liana, 31 anos, ex-aluna Unicamp-E, entrevista concedida em 6 maio 2024).

Alguns alunos destacam a necessidade de disciplinas que desenvolvam aspectos relacionados à produção musical, sobretudo à escrita de projetos para editais de fomento à cultura. Considerando

que as oportunidades de trabalho em performance musical são escassas, as leis de fomento à cultura permitem a captação de recursos que podem viabilizar trabalhos na área de performance. Nos exemplos abaixo, alguns alunos mencionam tais aspectos:

> Eu queria ter tido alguma disciplina relacionada à escrita de editais; essas questões de produção cultural, como escrever um edital, como executar etc. (Federico, 24 anos, ex-aluno Unesp, entrevista concedida em 24 jun. 2024).

> Eu não tive nenhuma matéria relacionada à produção cultural. A gente não tem uma disciplina de como escrever projetos. Acho que seria super importante. [...] Você não tem muitas opções [referindo-se ao trabalho em performance]. Eu acho que poderia ter também essa coisa de como você se virar sozinho. De repente, música e empreendedorismo, por que não? Ou então como organizar eventos (Josias, 23 anos, USP-SP, entrevista concedida em 12 out. 2024).

Outros relatos indicam uma lacuna no que se refere à conexão entre aspectos teóricos e práticos, em consonância com a lacuna própria da tradição de ensino musical eurocêntrica em que os conteúdos teóricos se dão em um momento e os práticos em outro. Mais de um aluno relatou dificuldade não apenas em compreender aspectos de teoria musical aplicados ao violão, mas também em ensinar teoria e prática de forma integrada:

> [...] [A]s disciplinas de harmonia são muito distantes do que eu precisava saber para o violão. Eu acho que se tivesse uma disciplina chamada "Harmonia aplicada ao violão" seria ideal. Você pegar o violão, tocar e entender o que você está fazendo ... eu acho que falta algo nesse sentido. Não interessa se você toca violão clássico, a gente toca um instrumento harmônico. Isso para mim demorou muito tempo e eu entendo um pouco, mas nem perto do que eu gostaria (Liana, 31 anos, ex-aluna Unicamp-E, entrevista concedida em 6 maio 2024).

Em menor frequência, também foram mencionadas demandas relacionadas à inclusão de disciplinas sobre aspectos de Criação e Arranjo, especialmente em função do fato de que parte significativa dos entrevistados que atuam com aulas coletivas de violão elabora arranjos próprios para utilização em seus contextos pedagógicos. Ademais, foram apontadas lacunas referentes à musicologia do violão, uma vez que, nas disciplinas de musicologia e teoria musical atualmente oferecidas, obras pertencentes ao repertório violonístico raramente constituem objeto de análise e estudo sistemático.

> Pensando quase que utopicamente, seria super interessante se houvesse matérias com aplicabilidade no instrumento que a gente está estudando: história ou harmonia do repertório de violão, que sejam coisas que a gente possa encontrar na vida. Como é que você vai aplicar aquilo? (Federico, 24 anos, ex-aluno Unesp, entrevista concedida em 24 jun. 2024).

Finalmente, diversos relatos apontam para uma carência no que se refere à orientação profissional e às vias de consolidação de uma carreira em música, principalmente no tocante à performance musical. Os relatos abaixo exemplificam essa questão:

> Fico com uma bronca da faculdade às vezes, porque acho que não vou acabar trabalhando com o violão, principalmente o violão clássico. Não me parece um curso que te forma para o mercado de trabalho. [...] É meio estranha a ideia de que você termina a faculdade e vai arrumar um emprego. Não sei onde, não parece que funciona assim (Leo, 25 anos, Unesp, entrevista concedida em 10 jun. 2024).
>
> Aqui na Unicamp, quando eu entrei, eu pensava muito em entender melhor o que eu faria como violonista, quais são os caminhos que eu posso seguir. Mas acho que tudo é muito nebuloso. Não tem alguém que diga: "Ó, você

> pode seguir esse caminho.” As orientações são sempre algo como: “Ah, faz um festival, faz não sei o quê.” Então, muitas vezes, eu não sei muito bem qual caminho seguir para chegar no meu objetivo, sabe? Com quem eu tenho que falar, quais são os contatos que tenho que fazer. Tem muita coisa que acontece nos bastidores, e nem sempre sabemos como nos inserir nisso (Marina, 23 anos, Unicamp, entrevista concedida em 15 abr. 2024).

8 Discussão

Os documentos curriculares analisados reconhecem a multiplicidade de atividades que compõem a atuação profissional do violonista, com destaque para a performance, o ensino e a pesquisa. Entretanto, a incorporação dessa diversidade às matrizes curriculares ocorre de maneira desigual, refletindo distintos níveis de flexibilização. Nesse sentido, a oferta de disciplinas optativas configura-se como um elemento central para a construção de trajetórias formativas mais plurais, permitindo aos estudantes alinhar sua formação a interesses e perspectivas de inserção profissional. A análise comparativa evidenciou contrastes significativos entre os cursos, com a USP-RP apresentando o menor percentual de carga horária optativa e a Unesp o maior.

A descrição da distribuição dos créditos obrigatórios por áreas do conhecimento revelou incongruências em relação aos objetivos dos cursos e às suas visões sobre a atuação profissional dos violonistas. Embora a área da pesquisa seja citada como uma das mais centrais nos projetos formativos dos cursos, o bacharelado em violão da Unesp é o único que apresenta uma carga horária de 90 h destinadas a esse âmbito. Os cursos da USP-RP e da Unicamp (tanto erudito quanto popular) apresentam apenas 30 h destinadas à introdução de seus alunos à pesquisa; o curso da USP-SP sequer apresenta disciplinas obrigatórias destinadas a essa área. Diante desse cenário, propõe-se a ampliação da formação em pesquisa por meio da inclusão de, ao menos, dois semestres dedicados ao

desenvolvimento progressivo de competências investigativas, contemplando desde a introdução aos métodos de pesquisa em música até a elaboração de projetos e práticas investigativas aplicadas. Sugere-se, ainda, a articulação da pesquisa aos ementários das disciplinas de violão e de pedagogia do violão, de modo a integrar práticas interpretativas e pedagógicas a processos reflexivos e investigativos, contribuindo para a formação de profissionais capazes de produzir e mobilizar conhecimento em sua área de atuação.

No âmbito da performance musical, observa-se a predominância de componentes curriculares voltados à performance solista, decorrente da centralidade atribuída às disciplinas individuais de instrumento. Embora haja variações na forma como os cursos distribuem os créditos entre diferentes modalidades de performance musical, a análise das ementas e da organização curricular não evidencia propostas que se afastem de maneira substantiva das abordagens tradicionalmente associadas ao modelo conservatorial, de modo que a principal forma de aquisição de habilidades em performance se dá por meio de aulas em formato tutorial. Em função disso, propõe-se, especialmente para os cursos voltados ao violão clássico, a ampliação desse eixo por meio da inclusão de disciplinas que promovam o diálogo com outros gêneros e práticas musicais, favorecendo a construção de perfis profissionais mais versáteis. Sugere-se, ainda, a incorporação de componentes voltados à criação musical, como arranjo, transcrição e composição para violão, de modo a ampliar as possibilidades de atuação dos estudantes e fomentar abordagens mais ativas e autorais na prática performática.

Dentre as três principais áreas de atuação do violonista indicadas pelos documentos curriculares, a que possui menor significância na composição das matrizes curriculares é a de ensino. Não foram identificadas, nos componentes obrigatórios, disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento, seja em uma perspectiva geral do ensino instrumental, seja especificamente voltada ao violão. O curso que mais se aproxima a uma instrução nesse sentido é o da USP-RP, que apresenta as disciplinas *História e Pedagogia*

do Violão e *Oficinas Musicais.* No entanto, a primeira concentra-se predominantemente em aspectos históricos e bibliográficos do instrumento, com menções pontuais a métodos e escolas violonísticas; a segunda, embora apresente uma proposta relevante para a formação docente, carece de fundamentação teórica. Na Unicamp, em se tratando das disciplinas optativas, há possibilidade de realização de práticas relacionadas ao ensino individual de instrumento por meio das disciplinas *Práticas de Ensino I* a *IV*. No entanto, essas disciplinas não contam com uma parte teórica e não abordam os distintos contextos de ensino de violão, focando-se apenas no ensino individual.

Essa realidade contrasta com os relatos e demandas dos alunos. Dentre as áreas centrais à formação do violonista, a pedagogia do instrumento foi a que apresentou maior número de demandas por parte de alunos matriculados e egressos. Isso indica não apenas que os alunos percebem essa lacuna no curso de bacharelado, mas que também têm consciência de que essa formação não é disponibilizada nos cursos de licenciatura. Para o caso específico da formação violonística, essas questões também confirmam a falta de formação docente indicada por Santos (2023), Tourinho, Azzi e Dantas (2016) e Souza (2019).

Ao mesmo tempo, os cursos carecem de articulações entre a formação dos alunos e projetos de extensão. Existe grande potencial para se complementar pela via da extensão universitária aquelas lacunas de formação que os currículos não podem atender. No entanto, a análise das atividades extensionistas e da curricularização da extensão mostram que esse potencial ainda é pouco explorado, predominando atividades extensionistas de performance musical.

Diante disso, a dimensão pedagógica se destaca como a mais crítica, seja por concentrar o maior número de demandas por parte dos estudantes, seja por corresponder a uma das principais frentes de atuação profissional dos egressos, ao mesmo tempo em que permanece significativamente marginalizada nas matrizes curriculares. A literatura que versa sobre o tema dispõe de propostas

de diferentes naturezas. Alves e Santana (2018) propõem uma terceira via entre a licenciatura e o bacharelado, a Licenciatura com Habilitação em Instrumento Musical. No entanto, para o caso dos cursos paulistas, tal via não cobriria a lacuna de formação pedagógica, haja vista a carência de disciplinas voltadas a esse tema também nos cursos de formação de professores.

Santos (2023), ao elaborar uma proposta de inclusão de formação pedagógica para bacharelados em violino, demonstra, com base em experiências concretas, que ofertas isoladas de disciplinas não são suficientes para uma formação consistente, apontando a necessidade de disciplinas com duração superior a dois semestres e de articulação com práticas supervisionadas. De maneira mais específica, Scarduelli e Fiorini (2013) apresentam um modelo estruturado de formação em pedagogia do violão ao longo de dois semestres, contemplando conteúdos técnico-musicais, históricos e didáticos próprios do instrumento. À luz dessas contribuições, propõe-se a inclusão, nos currículos de bacharelado em violão, de um eixo formativo composto por disciplinas de Pedagogia e Didática do Violão distribuídas em, no mínimo, dois semestres consecutivos, de modo a garantir progressão e aprofundamento dos conteúdos. Essas disciplinas devem articular fundamentos teóricos da pedagogia e didática em música, conhecimentos específicos do ensino do instrumento em diferentes contextos e finalidades e práticas de ensino supervisionadas. Estas poderão se concretizar por meio da articulação com ações de extensão universitária[4], por meio de projetos de ensino de violão voltados à comunidade, em diferentes formatos (oficinas coletivas, aulas individuais e práticas em contextos institucionais diversos), de modo a possibilitar aos estudantes a vivência de situações reais de ensino e a construção de competências pedagógicas contextualizadas.

9 Considerações Finais

Este estudo sustentou a ideia de que a colonialidade – manifesta nos currículos por meio de permanências do modelo

4 Trabalhos como Tourinho (2007), Arôxa, Rebouças e Oliveira (2013) e Azevedo, Cunha e Sardinha (2014) demonstram o potencial de formação docente que ações extensionistas supervisionadas têm no contexto da formação do instrumentista.

conservatorial – não se expressa apenas na seleção da música erudita como objeto legitimado de estudo, mas sim por meio da visão de mundo que concebe uma formação monotemática para o violonista e sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo explícito dos cursos de violão pode ser compreendido como resultado de disputas entre diferentes concepções de educação musical. Com base nesse entendimento, o presente estudo buscou descrever e analisar as propostas formativas em violão dos cinco bacharelados oferecidos por universidades públicas do estado de São Paulo.

As semelhanças entre os currículos universitários analisados e as premissas do modelo conservatorial levantam questões referentes ao papel da universidade na formação musical. Se, por um lado, o ensino superior não deve ser reduzido a uma instância de preparação estritamente orientada às demandas imediatas do mercado, por outro, tampouco se justificam desenhos curriculares que tratem a formação superior em música como mera continuidade do conservatório, conforme tem indicado a literatura especializada (Penna; Sobreira, 2020). No que se refere ao currículo explícito, as análises indicam não apenas a reprodução do ideal de virtuosismo herdado do século XIX, mas também limites no cumprimento do papel formativo mais amplo da universidade, ao propor percursos que se mantêm distanciados das complexidades sociais, culturais e profissionais que atravessam a atuação contemporânea do violonista.

Diante do panorama analisado, evidencia-se que os bacharelados em violão do estado de São Paulo, apesar de avanços pontuais, ainda permanecem fortemente ancorados em um modelo formativo de base conservatorial, cuja centralidade em elementos técnico-interpretativos reduz a amplitude de percursos possíveis aos estudantes. Essa ênfase constitui limites à construção de currículos capazes de dialogar com a heterogeneidade dos perfis ingressantes e com a multiplicidade de inserções profissionais que caracterizam o mundo do trabalho do violonista. Embora haja iniciativas que busquem flexibilizar os currículos e incorporar perspectivas críticas e

decoloniais, estas ainda se apresentam de forma fragmentada, restrita a componentes isolados e sem articulação estrutural suficiente para produzir mudanças significativas. O desafio que se coloca, portanto, é o de pensar currículos mais flexíveis, dinâmicos e conectados às demandas concretas dos estudantes, que trabalhem no sentido do fortalecimento de identidades profissionais e que valorizem a diversidade de práticas musicais e a dimensão social e laboral da profissão.

Referências

APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; CUNHA, Iara Gregório Tristão da; SARDINHA, Fernando Carvalho. O programa MUSICAR – música na comunidade, aulas e recitais, uma proposta de formação docente na extensão universitária. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM: EDUCAÇÃO MUSICAL: FORMAÇÃO HUMANA, ÉTICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, 9., 2014, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: ABEM, 2014. p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v1/papers/963/public/963-2748-1-PB.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

ARANDA, Mariana Marcelino; MARTÍNEZ CUEVAS, María del Carmen; CAMACHO VERA, Alejandro Daniel**.** Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. **Revista Digital Universitaria (RDU)**, v. 25, n. 6, nov./dic. 2024. Disponível em: http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1. Acesso em: 17 set. 2025.

ALVES, Cindy Helenka.; SANTANA, Fernando Vago. A licenciatura em Música com habilitação em instrumento/canto como alternativa de hibridização entre o bacharelado e a licenciatura em música. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2018, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: ABEM, 2018. p. 1-11. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3248/public/3248-11423-1-PB.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

ARÔXA, Ricardo Alexandre; REBOUÇAS, Felipe Silva; OLIVEIRA, Adriano de Almeida. Oficinas de violão da EMUS-UFBA: um relato de experiência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1824-1833. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

BARBEITAS, Flávio 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, 2002. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/434/361. Acesso em: 21 dez. 2025.

BENNETT, Dawn. Rethinking employability in music: a challenge for all educators. **ISME News**, 15 maio 2018. Disponível em: https://www.isme.org/news/rethinking-employability-music-challenge-all-educators. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2026.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. **Postcolonial Studies**, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/13688790.2014.966411. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13688790.2014.966411. Acesso em: 12 jun. 2026.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zP6b5RFb5GWpztVCwMZLQjL/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2026.

DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel; TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre desenvolvimento de carreira de violonistas sobre atividades musicais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 20, n. 1, p. 45-56, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100005. Acesso em: 21 dez. 2025.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES (ECA-USP). **Projeto Acadêmico do Departamento de Música (CMU)**. Quinquênio 2023-2027. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, 2023. Disponível em: https://www.eca.usp.br/cmu/projeto-academico. Acesso em: 17 set. de 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. MEC SESu: Fórum de Pró-reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras, 2001. Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf. Acesso: em 20 set. 2023.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Campus de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). **Projeto Pedagógico do Curso**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2024a. Disponível em: https://sistemas.ffclrp.usp.br/down.php?id=134. Acesso em: 17 set. de 2025.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Campus de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). **Disciplina: 5971330 - História e Pedagogia do Violão e da Viola Brasileira**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2024b. Disponível em: https://uspdigital.

usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=5971330. Acesso em: 17 set. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária**: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://paulofreire.org/9-noticias/247-extensao-universitaria-para-que. Acesso em: 21 dez. 2025.

KVALE, Steinar. **Doing interviews**. London: SAGE, 2010.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tadeu Tomaz. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, José de Carvalho. Reflexões propositivas sobre o ensino de música para estudantes com perfil fora do padrão conservatorial europeu. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 164-178, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/227511. Acesso em: 21 dez. 2025.

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

PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611. Acesso em: 21 dez. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós-diretrizes curriculares nacionais 2004**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 261 f. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/13061464/Ensino_de_Superior_e_as_Licenciaturas_em_M%C3%BAsica_P%C3%B3s_DCN_2004_um_retrato_do_habitus_conservatorial_nos_documentos_curriculares. Acesso em: 12 jun. 2026.

PEREIRA, Marcus Vinícius. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, n. 32, p. 35-45, 2014. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464. Acesso em: 21 dez. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/1944. Acesso em: 21 dez. 2025.

QUEIROZ, Luiz 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**, Porto Alegre, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articleview/726/501. Acesso em: 17 set. 2025.

REIS, Carla Silva. **Trajetórias em contraponto**: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras. 309 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/c12162c2-d139-4c71-b24b-20f90e5f8202. Acesso em: 21 dez. 2025.

RODRÍGUEZ-QUILES, José Antonio. Educación musical, epistemocracia y postcovid-19. **Revista Electrónica de LEEME**, n. 47, p. 1-16, 2021. DOI: 10.7203/LEEME.47.17550. Disponível em: https://digibug.ugr.es/handle/10481/68830. Acesso em: 11 maio 2026.

SANTOS, Marina Maugeri. **Bacharelado em violino e o preparo para a docência do instrumento**: caminhos para a inclusão de formação pedagógica. 173 f. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2023. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/16248. Acesso em: 17 set. 2025.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, 2013. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/157/141. Acesso em: 5 maio 2026.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**, v. 3, n. 2, p. 51-67, 2015. Disponível em: https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/issue/view/277. Acesso em: 17 set. 2025.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 2007, reimpressão.

SOUZA, Euridiana. **Da arte de (re)posicionar-se**: educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino. 312 f. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/1b521b1e-9e63-4701-b3e9-6019f5520db5/content. Acesso em: 12 jun. 2026.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 83-93, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/1b521b1e-9e63-4701-b3e9-6019f5520db5/content. Acesso em: 25 maio 2026.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta Gurgel.; DANTAS, Marilda Aparecida. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão. **Percepta**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 49-68, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/2030/203060783006/movil/. Acesso em: 17 set. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Diretoria Acadêmica. **MP110 – Arranjo I – 1S/2026**. Ementa. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2026a. Disponível em: https://

www.dac.unicamp.br/portal/caderno-de-horarios/2026/1/S/G/IA/MP110. Acesso em: 26 jun. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Instituto de Artes. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música**. Campinas: Unicamp, 2025. Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/wp-content/uploads/2025/01/PPC-MUSICA-2025.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Instituto de Artes. **Turma MU132 – Trilhas Sonoras I – Turma A**. Ementa. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2026b. Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/si/public/cg/oferecimento/35/turma/2718. Acesso em: 26 jun. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Instituto de Artes. **Descrição do curso**: música. São Paulo: Unesp, 2025. Disponível em: https://www.ia.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/musica/. Acesso em: 25 maio 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Instituto de Artes. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2024. Disponível em: https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/ppp-bacharelado.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos da UFG. As ideias expressas neste artigo são de responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião dos editores ou da universidade.