



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Música e Musicologia

Área de especialização | Musicologia

Tese de Doutoramento

**Desafios do Ensino Superior de Música no Séc. XXI: estudos de caso da Universidade de Évora e da Universidade Federal de Goiás**

Leonardo Victor de Carvalho

Orientador(es) | Eduardo Lopes

Évora 2025

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Música e Musicologia

Área de especialização | Musicologia

Tese de Doutoramento

**Desafios do Ensino Superior de Música no Séc. XXI: estudos de caso da Universidade de Évora e da Universidade Federal de Goiás**

Leonardo Victor de Carvalho

Orientador(es) | Eduardo Lopes

Évora 2025

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Vanda de Sá Silva (Universidade de Évora)

Vogais | António Ângelo Vasconcelos (Instituto Politécnico de Setúbal)  
Eduardo Lopes (Universidade de Évora) (Orientador)  
Helena Vieira (Universidade do Minho)  
Levi Leonido Fernandes da Silva (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Lopes, pelo auxílio e companheirismo.

Aos meus pais Joaquim Carvalho de Souza e Neurides Carvalho de Souza, irmãos Anna Alice Carvalho de Souza, Raphael Henrique de Carvalho, Renatta Narjara de Carvalho, e sobrinha Júlia Carvalho Pina, pelo suporte familiar em todo o tempo.

A Deus, pelo amor incondicional e graça infinita.

## ABREVIATURAS

a.C.	Antes de Cristo
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs	Discos Compactos
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CH	Carga Horária
CNAFF	Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
d.C.	Depois de Cristo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
DOU	Diário Oficial da União
DR	Diário da República
EA	Escola de Artes
ECTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ECTS	Sistema Europeu de Créditos Curriculares
EGBA	Escola Goiana de Belas Artes
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas
EMAC/UFG	Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás
EUA	Estados Unidos da América
FAE-UÉ	Fundo de Auxílio de Emergência - Universidade de Évora
FASE-UÉ	Fundo de Apoio Social - Universidade de Évora
I&D	Investigação e Desenvolvimento
ISESE	Instituto Superior Económico e Social de Évora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NC	Núcleo Comum
NE	Núcleo Específico
NL	Núcleo Livre
ONU	Organização das Nações Unidas
PAVE	Prova de Aptidão Vocacional Específica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
RGCG	Regimento Geral dos Cursos de Graduação
UÉ	Universidade de Évora
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **RESUMO**

Esta tese tem como objetivo analisar e discutir até que ponto estaria o ensino superior de música dentro das universidades, formatado tal como é atualmente, sendo reflexo da integração da música com a própria sociedade do século XXI, a partir de dois estudos de caso: do Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora, em Portugal, e da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, no Brasil. Por meio da análise histórica e comparativa a respeito de documentos públicos, legislação local e registros históricos dos cursos de graduação em música dessas instituições, buscou-se compreender como as políticas públicas, as mudanças sociais e as iniciativas institucionais impactaram suas estruturas curriculares e os respectivos planos de estudos. Além disso, a investigação reflete sobre os desafios e as fronteiras do ensino de música no século XXI, observando as possíveis transformações impulsionadas pela interconectividade moderna e os contextos locais, apontando o planejamento estratégico alinhado às políticas públicas estatais e internas, das próprias instituições, como esteira para a superação dos desafios propostos e criação de resoluções benéficas à toda a sociedade.

Palavras-chave: sociedade; música; universidade; ensino superior; gestão acadêmica

## **ABSTRACT**

### **Challenges of Higher Education in Music through the 21st Century: Cases from the Universidade de Évora and the Universidade Federal de Goiás**

The aim of this thesis is to analyze and discuss the extent to which higher education in music through two universities, structured as nowadays, is a reflection of the integration of music with society itself in the 21st Century, based on those two cases: the Music Department of the School of Arts of the Universidade de Évora, in Portugal, and the School of Music and Performing Arts of the Universidade Federal de Goiás, in Brazil. Using historical and comparative analysis of public documents, local legislation and historical information of undergraduation in music at those institutions, this present study proposed to understand how public policies, social changes and institutional initiatives may have impacted their curricular structures and respective study plans. In addition, the research reflects on the challenges and the boundaries of teaching music in the 21st Century, looking at to the possible transformations driven by modern interconnectivity and local contexts, pointing to strategic planning aligned with state and internal public policies, of those institutions themselves, as a stepping stone to overcoming the proposed challenges and creating resolutions beneficial to society as a whole.

Keywords: society; music; university; higher education; academic management

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 – Música, sociedade e o ensino superior: da Antiguidade ao século XV.....</b>	<b>17</b>
1.1 A música, a sociedade e o ensino: contexto histórico até o século XII.....	18
1.1.1 A Idade Antiga.....	18
1.1.2 A Idade Média até o século XII.....	21
1.2 Do surgimento das universidades ao século XV.....	25
1.2.1 História preliminar.....	25
1.2.2 As universidades medievais.....	34
1.2.3 Universidades, experiência social e outras instituições de ensino.....	43
1.2.4 Música, sociedade e universidade.....	47
<b>2 – Música, sociedade e o ensino superior: do século XV ao final do século XX.....</b>	<b>53</b>
2.1 Duas histórias? Estética da música e o ensino de música.....	53
2.1.1 A música do Renascimento e o ensino de música.....	53
2.1.2 A estética musical barroca e o ensino de música até 1750.....	61
2.1.3 A estética musical no Classicismo, Romantismo e o ensino de música.....	69
2.1.4 A estética musical a partir do século XX e o ensino de música.....	86
2.2 Os conservatórios de música e o “habitus conservatorial”.....	106
<b>3 – O ensino superior de música na UFG e na UÉ.....</b>	<b>113</b>
3.1 Origem da UFG e contextualização sociocultural.....	113
3.1.1 Contexto Histórico.....	113
3.1.2 A criação da Universidade Federal de Goiás.....	117
3.2 O percurso do ensino superior de música na UFG.....	119
Licenciatura em Educação Artística - 1987.....	123
Bacharelado em Música - 1991.....	125
Bacharelado em Música - 1997.....	126
Bacharelado em Música - 2000.....	127
Licenciatura em Educação Musical - 2000.....	129
Música Bacharelado - 2004.....	130
Educação Musical - Licenciatura - 2004.....	132
Música Bacharelado - 2005.....	133
Música Bacharelado - 2015.....	135
Música Licenciatura - 2019.....	137
Música Popular - Bacharelado - 2023.....	140
3.3 Origem da Universidade de Évora e contextualização sociocultural.....	142
3.3.1 Contexto Histórico.....	142
3.3.2 A criação e reabertura da Universidade de Évora.....	143

3.4 O percurso do ensino superior de música na Universidade de Évora.....	146
Licenciatura em Música - 1996.....	150
Licenciatura em Música - 1998.....	151
Licenciatura em Música - 2001.....	153
Licenciatura em Música - 2004.....	155
Licenciatura em Música - 2008.....	157
Licenciatura em Música - 2009.....	158
Licenciatura em Música - 2013.....	160
Licenciatura em Música - 2016.....	162
Licenciatura em Música - 2020.....	163
Licenciatura em Música - 2021.....	166
<b>4 – O ensino superior de música no século XXI: fronteiras e desafios comuns à</b>	
<b>Universidade Federal de Goiás e à Universidade de Évora.....</b>	<b>168</b>
4.1 A sociedade do século XXI e a música.....	168
4.2 A perspectiva das universidades.....	172
4.3 Fronteiras e desafios comuns do ensino superior de música na Universidade Federal	
de Goiás e na Universidade de Évora.....	176
<b>Considerações finais e outras possibilidades.....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>
Bibliografia.....	193
Documentos e Leis.....	196

## INTRODUÇÃO

Plenamente inserida e integrada à sociedade atual, a música perpassa a vida do homem antes mesmo do seu nascimento e estará presente em cada etapa seguinte, à sua volta. Ela é executada nas escolas de ensino básico por professores, por crianças brincando, como trilha sonora de filmes, novelas, séries, nas igrejas, nas praças, nas festas populares, presente nas maiores e mais conhecidas salas de concerto do mundo, também nas menores, desconhecidas, ora como fazer informal, lúdico, desprezioso, ora com toda a formalidade e pompa prescritas pelos seus criadores.

No fim do século XX, com a popularização dos computadores pessoais e da Internet, e em seguida com os celulares, a música passou a ter um meio pelo qual praticamente se materializaria. Não apenas ouve-se música, mas é possível escolher quando, onde, e que tipo de música será ouvida. Sua produção e composição pode tornar-se automatizada, por meio de aplicativos, e ela própria pode ser rapidamente popularizada através das redes sociais e plataformas de mídia e streaming. Se antes as salas de concertos cheias representavam a popularidade de algum intérprete ou compositor e, depois, a produção e vendagem de seus discos, agora o número de visualizações e audições nas plataformas sociais e de streaming não apenas representam um novo marco para a popularidade, como ainda geram recursos financeiros para os seus detentores. Compositores, grupos musicais, bandas, profissionais ou amadores, podem ser mundialmente conhecidos muitas vezes sem nem mesmo “sair de casa”.

Toda essa efervescência aponta caminhos possíveis para a música em sua relação com a sociedade, embora muitos dos meios tradicionais permaneçam: os conservatórios, as salas de concerto, os prestigiados selos de gravação, os intérpretes especializados, o próprio ensino de música, formal ou informal, básico ou superior, como no caso das universidades. Mesmo em cada tradição preservada, transformações e influências da vida interconectada, característica do século XXI, podem ser percebidas. Embora a música seja objeto de estudo no meio acadêmico das universidades, é, ao mesmo tempo, arte, cultura e humanidade.

O contínuo contato com o ambiente universitário dos cursos de graduação em música na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), atuando em instâncias administrativas e acadêmicas nos últimos vinte anos, foi, certamente, importante fator que despertou esta investigação. Ao observar alunos que ingressam e se formam, professores sendo contratados enquanto outros se aposentam, e a própria dinâmica da instituição de ensino, ampliando os instrumentos musicais ofertados e criando novos cursos, comecei a questionar quais processos, a nível de gestão, estariam envolvidos e quais

as motivações para estes movimentos no decorrer do tempo, suscitando interesse por maior aprofundamento.

Quais seriam, então, as fronteiras e desafios presentes no século XXI para o ensino superior de música dentro das universidades, e no contexto de mudanças na relação da sociedade com a própria música? Fruto de parte destas indagações, o artigo intitulado *A Licenciatura em Música na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás: o percurso dos Projetos Pedagógicos de Curso, legislação e sociedade* (Carvalho & Lopes, 2023) tratou de levantar os muitos projetos pedagógicos de curso de graduação em música produzidos pela UFG, ou documentos equivalentes, a fim de se estabelecer a relação entre as ações tomadas no decorrer do tempo e a própria sociedade.

Na intenção de vislumbrar um cenário mais completo para o desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se necessário recorrer a outra instituição, também de ensino de música em nível universitário, mas em um contexto diferente. A Universidade de Évora (UE), por meio do Departamento de Música da Escola de Artes, destacou-se por certas semelhanças com a UFG, uma vez que é instituição pública de ensino superior, possui consolidados cursos de graduação em música e está localizada fora dos maiores centros urbanos do país onde se encontra. Por outro lado, o contexto social em que ambas estão inseridas é completamente diverso. Encontrando-se separadas pelo Atlântico, a Universidade Federal de Goiás na cidade de Goiânia, no Brasil, e a Universidade de Évora na cidade de Évora, em Portugal, mostraram-se adequadas para a continuidade da investigação proposta.

A Universidade Federal de Goiás é uma instituição pública de ensino sem fins lucrativos, sediada em Goiânia, capital do estado de Goiás, no centro do Brasil, que oferece atualmente 104 cursos de graduação presenciais para mais de 22 mil estudantes, e 78 cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrados e doutorados - para outros 4 mil e duzentos alunos, conforme UFG (2024). Trata-se da maior instituição de ensino da região Centro-Oeste brasileira em número de cursos de graduação e de estudantes. Dentre suas muitas unidades acadêmicas, a Escola de Música e Artes Cênicas promove formação acadêmica nas áreas de Música (bacharelado e licenciatura), Música Popular, Musicoterapia, Teatro e Direção de Arte. A EMAC, à época Conservatório de Música, foi também uma das cinco unidades que se juntaram a fim de fundar a UFG em 1960, juntamente com a Faculdade de Direito, Escola de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia e Faculdade de Medicina.

Idealizada, por D. João III e concretizada pelo Cardeal D. Henrique como ideia da segunda universidade em Portugal, a Universidade de Évora foi criada em abril de 1559, com

a anuência do Papa Paulo IV, e inaugurada em novembro do mesmo ano. Duzentos anos depois, em 1759, a universidade teve suas atividades encerradas em consequência da expulsão e banimento dos jesuítas. Mais de duzentos anos depois, a reabertura de suas atividades deu-se por decreto do ministro da educação nacional, professor José Veiga Simão, em 1973 e as aulas recomeçaram em novembro de 1975. É o Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora que promove formação musical em nível de graduação, Licenciatura em Música, e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Segundo Évora (2024), atualmente a UÉ oferece 41 licenciaturas, incluindo mestrados integrados, 65 cursos de mestrado e 31 cursos de doutorado, atendendo a 8.444 estudantes, dos quais 1.351 são estrangeiros, possuindo corpo docente de 724 professores e corpo não docente de 467 pessoas.

A partir da análise histórica, documental e de gestão acadêmica dos cursos de graduação em música ofertados pela UFG e UÉ, desde sua criação até os dias de hoje, objetivou-se discutir até que ponto estaria o ensino superior de música dentro das universidades, formatado tal como é atualmente, sendo reflexo da integração da música com a própria sociedade do século XXI. Parte-se do pressuposto de que o ensino de música nas universidades não se constrói isoladamente, mas em constante diálogo com os contextos históricos, sociais, políticos e culturais que o rodeiam. A formação musical superior é, assim, simultaneamente influenciada pelas transformações da sociedade e também capaz de influenciá-la, ao produzir conhecimento, formar agentes culturais e propor respostas às demandas contemporâneas. Ao longo deste trabalho, procura-se demonstrar como essa relação é dinâmica, não linear, e atravessada por disputas de sentidos, políticas educacionais, tradições estéticas e pressões institucionais. Nesse sentido, a análise não busca apenas descrever estruturas curriculares ou trajetórias institucionais, mas compreender como essas estruturas traduzem – ou tensionam – os valores, desafios e contradições da sociedade em que estão inseridas.

Por ambicioso e complexo que era, outros alvos foram traçados para cumprir tal finalidade: analisar o percurso histórico-ideológico da música com ênfase em sua relação com a sociedade; elucidar como se deu o surgimento da instituição universidade, a questão da educação formal e o ensino superior de música nesse contexto; investigar o contexto do surgimento das atuais EMAC/UFG e o Departamento de Música da UÉ, além das características locais do ensino de música em nível de graduação, a criação dos cursos, modificações estruturais e curriculares; relacionar quais as possíveis influências sociais estariam provocando as transformações ocorridas em ambas, a fim de perceber como a

relação universidade-sociedade influencia o ensino superior de música; e, finalmente, apontar os desafios e fronteiras da área de música dentro das universidades no século XXI.

Tendo em vista cada uma das metas traçadas, esta pesquisa estruturou-se começando pela discussão sobre o percurso histórico do ensino de música na sociedade desde a Antiguidade, em paralelo à própria música como obra humana e à história das universidades a partir do século XII. Enquanto os pesquisadores Burney (2010), Fubini (1997), Cardoso (2010), Massin e Massin (1997) foram as principais referências tratando-se da história geral da música, Manacorda (2000), Aranha (2020) o foram para a história geral da educação, Fonterrada (2008) para a história da educação musical, ao passo que Verger (1999 e 2001), Le Goff (2003 e 2016), Ridder-Symoens (1992 e 1996) e Rüegg (2004 e 2011) contribuíram para traçar a origem das universidades no mundo e suas transformações no tempo.

Na contextualização histórica que se fez necessária na primeira parte deste trabalho, muito mais do que narrativas, buscou-se demonstrar o inevitável paralelismo entre duas histórias, a do ensino de música e da própria música, em meio à sociedade. Duas histórias em análise preliminar, visto que foi possível constatar tratar-se, na verdade, de uma só, o casamento entre a música e a sociedade que a produz e frui. O trajeto desta análise foi dividido em duas partes, devido à amplitude dos temas abordados. Começa no capítulo 1, que trata da própria música, sociedade e do ensino superior, indo da Idade Antiga ao século XV, com destaque especial para o surgimento das universidades. A seguir, no capítulo 2, a discussão em torno da tríade música, sociedade e universidades é retomada estabelecendo-se um paralelismo entre as estéticas musicais de cada período histórico a partir do século XVI até o fim do século XX, e o ensino da própria música dentro e fora das universidades, incluindo o surgimento dos conservatórios e a formação de suas tradições.

A escolha de iniciar o trabalho com esse percurso histórico fundamenta-se na necessidade de compreender os processos que antecederam e moldaram o formato atual do ensino superior de música nas universidades. Os capítulos 1 e 2 não são apenas descritivos, mas cumprem a função de identificar continuidades e rupturas na relação entre música, universidade e sociedade ao longo do tempo. Por meio deles, buscou-se mapear os principais marcos ideológicos, filosóficos, estéticos e institucionais que influenciaram a presença, ou ausência, da música no espaço universitário, bem como compreender os contextos que favoreceram o surgimento de modelos paralelos, como os conservatórios.

Essa base histórica permite, nos capítulos 3 e 4, interpretar com maior profundidade as decisões curriculares, as tensões entre tradição e inovação e os desafios enfrentados pelas instituições contemporâneas na tentativa de equilibrar formação artística, demandas sociais e

políticas públicas. Assim, os capítulos iniciais fornecem os alicerces conceituais e cronológicos que sustentam a análise comparativa entre a Universidade Federal de Goiás e a Universidade de Évora. Permitem também identificar como transformações tecnológicas, sociais e culturais impactaram – e ainda impactam – o modo como a música é ensinada, legitimada e institucionalizada no ensino superior.

No terceiro capítulo é pormenorizada a história da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Évora, e também detalhado o percurso da música, enquanto área de estudo, dentro delas. Para tal, são analisados documentos e publicações que descrevem a criação e reformulação dos cursos, estruturas curriculares, objetivos e justificativas. Apesar das instituições possuírem programas de pós-graduação, é importante destacar que a análise aqui promovida concentra-se apenas nos cursos de graduação em música de ambas, o primeiro ciclo em Portugal. Neste capítulo, a análise dos documentos é descritiva e comparativa, sempre em relação às publicações anteriores, mas restrita ao âmbito da instituição geradora dos registros, sem que haja comparação entre a UFG e a UÉ neste momento.

No contexto da UFG, as Resoluções que aprovam os projetos pedagógicos de curso (PPC) são publicadas no Diário Oficial da União (DOU) e tratam-se da principal fonte das informações históricas curriculares buscadas. Foi necessário delimitar uma faixa temporal para análise, tendo em vista a indisponibilidade de fontes detalhadas que datam da criação dos cursos superiores de música do então Conservatório Goiano de Música, fundado em 1956. Apesar de ter-se encontrado documento que autoriza o funcionamento do curso superior de música em 1958, Brasil (1958), não houve acesso aos projetos detalhados dos cursos da época, razão pela qual optou-se por analisar PPCs criados a partir de 1987 até os dias de hoje. Ademais, tais documentos são bastante amplos e detalhados, por conta da legislação brasileira, concentrando em um único lugar informações relevantes como objetivo do curso, justificativas da criação ou modificações, estrutura curricular, carga horária, dentre outras.

Concernente à UÉ, também são publicados no Diário da República (DR) os Despachos, Deliberações e Avisos que tratam da criação dos cursos de graduação de suas modificações curriculares, sendo esta a principal fonte documental para esta análise. Contudo, uma vez que os documentos publicados no DR em Portugal são concisos, sem abordar aspectos como objetivos do curso e justificativas para as mudanças implementadas, fez-se necessário recorrer aos documentos publicados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), e pela própria UÉ, relativos às avaliações dos respectivos cursos, a fim de complementar a análise. Quanto à delimitação temporal, começa

em 1996 com a criação da primeira Licenciatura em Música da Universidade de Évora e termina com a análise do último documento publicado de reformulação curricular, em 2021.

Por sua vez, no quarto e último capítulo, o tema central são as fronteiras e desafios do ensino de música no século XXI para as universidades, em nível geral, e para a UFG e UÉ, em nível específico. As indagações iniciais são problematizadas e discutidas através da análise dos movimentos institucionais, no que tange aos cursos de graduação em música de ambas, na expectativa de compreender como as instituições caminharam até agora, adaptando seus programas de ensino e currículo aos anseios da sociedade, às questões das políticas públicas para a educação e ainda aos próprios desejos enquanto instituição composta por entes que respiram música. Finalmente, apresenta-se um panorama do que se vislumbra para o amanhã, detalhando oportunidades latentes para o contínuo exercício de absorção e resposta às provocações internas, da própria instituição, e externas, da sociedade, seja por meio da cultura ou das políticas de Estado.

A abordagem desta investigação é qualitativa, apropriada quando se deseja explorar significados, compreender contextos e interpretar documentos, narrativas e fenômenos que não podem ser quantificados de forma objetiva, para Minayo (2014). A combinação de metodologias históricas, estudo de caso e análise comparativa é utilizada para abordar os diferentes aspectos do tema. Na análise da história do ensino de música e do surgimento das universidades até o fim do século XX, adotou-se uma metodologia histórica, baseada na revisão de literatura e em fontes secundárias, como livros especializados em história, universidades e educação musical, conforme Gil (2008). Essa abordagem permitiu a construção de uma linha do tempo fundamentada, visando compreender como o ensino musical se desenvolveu em relação às mudanças sociais e institucionais ao longo dos séculos. A escolha dessa metodologia baseou-se na necessidade de contextualizar a trajetória do ensino musical desde o surgimento das universidades e a relevância histórica dessa trajetória para a análise contemporânea.

O estudo de caso e a análise documental foram os métodos empregados para traçar o percurso histórico dos cursos de música no contexto da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Évora. Para Yin (2015), o estudo de caso é adequado para explorar fenômenos complexos dentro de seus contextos reais, e, nesse sentido, os cursos de música foram analisados por meio de documentos públicos e históricos dessas instituições, além da comparação entre seus documentos curriculares. Foram analisados, no caso da UFG, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) publicados entre 1987 e 2022, além de resoluções internas e legislações educacionais brasileiras correlatas. No caso da Universidade de Évora,

foram considerados os despachos publicados no Diário da República desde 1996, além de documentos oficiais produzidos pela A3ES e pela própria universidade, como os relatórios de autoavaliação e os planos de estudos atualizados. Esses materiais foram selecionados com base em sua relevância institucional e em sua capacidade de revelar transformações curriculares, organizacionais e sociais no ensino superior de música.

A fim de comparar as duas instituições no que tange às políticas públicas estatais e quanto às influências da sociedade na criação e modificação dos cursos de música propostos, adotou-se abordagem comparativa e a análise de conteúdo dos documentos e legislações relevantes. A análise de conteúdo foi realizada com base em categorias temáticas construídas a partir de uma leitura exploratória inicial dos documentos, conforme orientação metodológica de Bardin (2016). As categorias emergentes incluíram: (1) objetivos e justificativas da criação ou reformulação dos cursos; (2) estrutura curricular e organização pedagógica; (3) inserção sociocultural e regional nos currículos; e (4) discursos sobre inovação, identidade institucional e formação docente. A interpretação dos dados buscou considerar tanto os aspectos explícitos nos documentos quanto os contextos implícitos de cada sistema educacional.

A análise comparativa foi utilizada para identificar as convergências e divergências nas políticas públicas e nas influências sociais em ambos os contextos nacionais, contribuindo para a compreensão do impacto das políticas educacionais na criação e evolução dos cursos de música, método adequado para este fim, cita Bardin (2016). Essa comparação foi orientada por princípios da história da educação comparada, campo consolidado tanto no Brasil quanto em Portugal, permitindo identificar continuidades e rupturas na relação entre universidade, sociedade e ensino musical. O foco esteve não apenas nas semelhanças estruturais, mas também nas singularidades dos processos de transformação e nos diferentes sentidos atribuídos à formação musical superior em cada país.

Finalmente, considerando a função social das universidades como promotoras de conhecimento, cultura e desenvolvimento, o tema tratado aqui é de suma importância. Ao investigar a integração do ensino superior de música nas universidades, busca-se entender não apenas a trajetória histórica, mas também como essa integração reflete as necessidades e valores da sociedade contemporânea. Além disso, evidencia-se um vasto campo ainda a ser explorado, que se apresenta como um terreno fértil para inovações que atendam às demandas da sociedade. As universidades, como espaços de formação e pesquisa, têm a possibilidade de oferecer respostas benéficas à sociedade por meio da música, promovendo transformações que ultrapassam o âmbito acadêmico e impactam diretamente o bem-estar social e cultural.

## **1 – Música, sociedade e o ensino superior: da Antiguidade ao século XV**

O estudo da música em relação à sociedade e ao ensino revela um rico panorama de interações culturais e educacionais ao longo da história. Este capítulo tem como objetivo traçar uma linha do tempo preliminar que destaca essas interações desde a Antiguidade<sup>1</sup> até o século XII, quando do surgimento das universidades e, a seguir, delas até o século XV. Neste contexto, a música não era apenas uma forma de arte, mas também um veículo crucial para a transmissão de conhecimento, valores e normas sociais.

A importância da música nas sociedades antigas é evidente nas diversas civilizações que integraram práticas musicais em rituais religiosos, celebrações comunitárias e sistemas educativos. Na Grécia Antiga, a música era considerada uma disciplina essencial para o desenvolvimento moral e intelectual dos cidadãos. Filósofos como Platão e Aristóteles discutiram amplamente o papel da música na educação, atribuindo-lhe uma função formativa tanto no caráter quanto na alma.

Na Idade Média, o contexto social e educativo da música se transformou significativamente. Com a ascensão do cristianismo, a música sacra tornou-se predominante, desempenhando um papel central nas liturgias e na vida monástica. Os mosteiros e catedrais emergiram como os principais centros de aprendizado musical, onde monges e clérigos se dedicavam à transcrição e ao ensino do canto gregoriano, uma prática que não apenas preservou a herança musical, mas também promoveu a uniformidade litúrgica através da Europa.

Nesse sentido, o foco estará em analisar as dinâmicas entre a música e a sociedade, abrangendo as funções sociais da música, os métodos de ensino e as instituições que contribuíram para a disseminação do conhecimento musical, além de relatar aspectos da educação formal da sociedade deste período. A seguir, serão discutidos o contexto social a partir do século XII, focando nas transformações que culminaram no surgimento das universidades, a descrição das universidades medievais que, embora inicialmente focadas em disciplinas como teologia, filosofia e direito, estabeleceram as bases para uma estrutura educativa formal, e o ensino de música neste contexto social.

---

<sup>1</sup> A Antiguidade, ou Idade Antiga, refere-se ao período da história que abrange desde o surgimento das primeiras civilizações, como as do Egito e da Mesopotâmia, até a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C., Funari (2001).

## **1.1 A música, a sociedade e o ensino: contexto histórico até o século XII**

A música está profundamente integrada à sociedade, acompanhando o ser humano desde antes do nascimento e permanecendo presente em cada etapa de sua vida. Ela se manifesta em diversos contextos, tanto em espaços escolares, nos quais crianças e professores fazem uso lúdico e educativo, quanto nas trilhas sonoras de filmes, novelas e séries, igrejas, praças e festas populares. Ela ocupa tanto as grandes e renomadas salas de concerto quanto pequenos espaços desconhecidos, adaptando-se a diferentes ocasiões, ora de maneira informal e despretensiosa, ora com toda a formalidade e pompa prescritas por seus criadores.

Cardoso (2010: 35) cita:

“Toda a música não é senão de homens e para homens: a metáfora da música divina, como também a das esferas, não faz mais que explicar, no ser humano, a necessidade do som artisticamente organizado. (...) A verdade é que o homem que se descobriu a si mesmo e se definiu desde o espelho da Antiguidade clássica, é o mesmo que vive de afectos, ou paixões da alma, e que organiza o seu pensamento enquanto persegue a luz total. E em todos estes momentos da humana história, a música, na senda de Orfeu, foi presença constante e criadora.”

### **1.1.1 A Idade Antiga**

A música, sendo uma das formas mais antigas de expressão artística, tem suas raízes nas primeiras sociedades humanas. Ela era utilizada para celebrações, rituais religiosos, expressão de emoções e comunicação de histórias. Ela ainda servia como um meio para coesão social e para estabelecer uma identidade cultural. Seja como um meio de contar histórias e transmitir conhecimentos e tradições de uma geração para a outra, ou nos rituais religiosos e espirituais para facilitar a conexão com o divino ou com os espíritos ancestrais, podemos categorizá-la como “culto”, fazendo referência à Benjamin (1994), quando se refere aos dois pólos que estariam presentes na arte/música de todas as eras - o “culto” e a “exposição” - em uma abordagem simbólica e outra abordagem racionalista. Para Carvalho (2012), a música como estrutura simbólica/culto é preponderante desde a remota Antiguidade até os primórdios da Renascença, deixando resíduos no período em que a Sociedade Ocidental floresceu como tal, a partir da fusão de várias culturas: a Idade Média. Já nos períodos que abrangem desde meados do séc. XV até o tempo presente, a música passou a ser abordada predominantemente a partir de seu “valor de exposição”.

Quanto às características da educação na Antiguidade, Manacorda (2000) destaca que o Egito é reconhecido como o berço da cultura e instrução, influenciando civilizações

posteriores, incluindo gregos e romanos, sendo avançada em conhecimentos de geometria, astronomia, matemática, essenciais para a agricultura e agrimensura. A instrução formal era reservada às classes dominantes, com foco na formação política e no exercício do poder, enquanto a maioria aprendia habilidades práticas no trabalho. Conforme documentos egípcios encontrados, era enfatizada a moral e os comportamentos adequados ao poder, mais do que as técnicas culturais de ler, escrever e calcular.

Porém, foi na sociedade grega que a arte, incluindo a música, ganhou novos significados. Na Grécia Antiga, a educação tinha como objetivo formar cidadãos completos, capazes de contribuir para a vida pública e privada. Esse sistema educativo abrangia tanto o desenvolvimento físico quanto o intelectual e moral dos indivíduos. Manacorda (2000) aponta que a educação grega pode ser dividida em várias fases, começando pela educação homérica, que era essencialmente prática e militar, voltada para a formação de guerreiros e líderes. Com o tempo, especialmente durante o período clássico, a educação se tornou mais estruturada, abrangendo diversas disciplinas que visavam ao desenvolvimento integral do ser humano.

De acordo com Tomás (2005), a música desempenhava um papel de extrema importância na sociedade grega antiga, pois suas conexões com outros campos do conhecimento transcendiam o conceito comum a ela atribuído. O autor destaca que o estudo da música na Grécia antiga incluía também a poesia, a dança e a ginástica, pois essas áreas, embora percebidas como distintas atualmente, eram consideradas interligadas e equivalentes, sugerindo que a música assumia múltiplas funções, incluindo o entretenimento, a dimensão ético-cognitiva, a adoração às divindades e a participação no processo educacional e cívico. Ele aponta ainda que Platão via a música em duas vertentes complementares: como um instrumento educacional, capaz de proporcionar harmonia e equilíbrio à alma, e como um conceito, um instrumento do pensamento e do conhecimento.

As conexões sociais da música ultrapassavam os limites de uma área específica. Para Fubini (1997), a abundância de mitos que relacionavam a poesia à música, desde o mito de Orfeu até os de Apolo, Marsias, Dioniso, entre outros, testemunha o papel primordial desempenhado pela música, inclusive em conexão com a religião, a cosmogonia e a vida social. Todavia, durante o período homérico essa arte parece ter perdido seu caráter terapêutico-religioso, adquirindo em seu lugar uma dimensão predominantemente hedonista. Essa tendência é evidenciada na obra *A Odisséia*, atribuída a Homero, que retrata a figura de um músico profissional que cantava apenas para o deleite daqueles que o ouviam, sem qualquer outro propósito.

Também é neste contexto que diferentes filósofos discorrem sobre o conceito de “arte”, tais como Platão (428-348 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) e Plotino (205-270 a.C.), dividindo-a de acordo com sua finalidade, necessidade ou ainda a ação envolvida para realizar a atividade. De acordo com Chauí (1999: 317), a obra “As núpcias de Mercúrio e Filologia”, escrita pelo historiador romano Varrão, “oferece a classificação que perdurará do século II d.C. ao século XV, dividindo as artes em liberais (ou dignas do homem livre) e servis ou mecânicas (próprias do trabalhador manual)”. As chamadas artes mecânicas estavam associadas a ofícios que envolviam trabalho manual, incluindo atividades como escultura, pintura, agricultura, medicina e artesanato, entre outros. Em contrapartida, as artes liberais eram voltadas para o conhecimento mais intelectual e erudito, incluindo disciplinas como gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música.

A inclusão da música neste conjunto de disciplinas remonta à Pitágoras, no século VI a.C., que buscava compreender a música em termos de suas relações matemáticas, ao invés de simplesmente como um fenômeno auditivo. Semelhante à astronomia, a descoberta de Pitágoras enfatiza que os sons, suas escalas, harmonias, ritmos e até mesmo a criação de instrumentos musicais estavam submetidos às leis físicas da acústica e aos princípios da matemática. Além disso, é relevante destacar que os antigos gregos acreditavam no poder da música para educar a alma, assim como a ginástica era vista como a forma de educar o corpo.

A relevância da música e da formação musical é evidente em diversos textos filosóficos da época, como na obra "A República", de Platão, na qual ele enfatiza o papel da música na formação dos guardiões, discutindo profundamente a conexão da música com a manutenção do ethos grego, qual seja, o caráter ou disposição moral, atitudes e hábitos de um indivíduo. Ele especifica quais instrumentos devem ser utilizados e quais devem ser evitados, quais modos musicais são mais apropriados, e também aborda tópicos como harmonia, ritmo e a relação entre música e poesia. Platão argumenta que a música está intrinsecamente ligada à construção do caráter. De acordo com os princípios gregos, o bom caráter é consequência do equilíbrio e da moderação. Nesse sentido, Platão discute os comportamentos que devem ser evitados e as virtudes que devem ser incentivadas na formação dos guardiões em seu conceito ideal de cidade. A música, portanto, é responsável por educar a alma e estimular a simplicidade entre os cidadãos.

A educação em Roma foi fortemente influenciada pela cultura grega, especialmente após a conquista da Grécia. Inicialmente, a educação romana era doméstica, centrada na figura do pater familias, que era responsável pela instrução moral e cívica dos filhos. No entanto, com o tempo, a educação formal começou a ser oferecida por escravos e libertos

gregos, que traziam consigo a erudição e a cultura helênica. As artes liberais também eram fundamentais na educação romana, mas com uma adaptação às necessidades práticas da sociedade romana. A educação musical, embora não tão central quanto na Grécia, fazia parte do currículo das elites romanas. A música era ensinada como parte das artes liberais e estava associada a outras disciplinas como a retórica e a filosofia. Os romanos valorizavam a música como um meio de educação moral e cívica, bem como uma forma de entretenimento e culto religioso, menciona Fubini (1997).

Embora a prática musical romana tenha sido fortemente influenciada pela cultura grega, destaca Fonterrada (2008), ela desenvolveu características próprias, incluindo um forte elemento de virtuosismo. A música em Roma passou a incorporar elementos grandiosos e virtuosísticos, afastando-se da simplicidade da prática musical grega e adquirindo uma feição quase "sinfônica". Esta transformação refletiu-se em grupos instrumentais imensos e em cantores que utilizavam técnicas virtuosísticas, semelhantes às dos modernos artistas dos séculos XVIII, XIX e XX. Em Roma, a vida musical era intensa e o prazer pela prática musical se espalhou, resultando em um número considerável de escolas de música e dança frequentadas pelos filhos dos patriarcas. Sobre o contexto romano,

“No final da Antiguidade, sob a influência dos neoplatônicos e dos neopitagóricos, a antiga estética musical se impôs, aos poucos, tentando continuar as especulações acústico-matemáticas dos predecessores gregos, o estudo das relações misteriosas entre números e sons, a que não correspondia, no entanto, a prática artística, permanecendo no terreno teórico especulativo. As ideias de Platão continuavam a exercer influência, relacionando música e magia. A falta de materiais sobreviventes impede que se penetre no mundo musical romano, tão afastado das concepções atuais e cuja linguagem musical é totalmente estranha ao homem contemporâneo.”  
Fonterrada (2008: 30)

### **1.1.2 A Idade Média até o século XII**

O fim da Idade Antiga e o início da Idade Média é marcado por uma série de transformações profundas no cenário político, social, econômico e cultural da Europa. O evento mais emblemático dessa transição é a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C., simbolizando o colapso da estrutura política centralizada que havia dominado grande parte da Europa por séculos. A queda de Roma foi seguida por um período de fragmentação e instabilidade, caracterizado pela formação de diversos reinos germânicos que se estabeleceram nas antigas províncias romanas. Conforme explica Manacorda (2000), o

colapso do Império Romano do Ocidente resultou em uma fragmentação política que se manifestou na formação de diversos reinos romano-barbáricos. Esses reinos trouxeram uma nova divisão de tarefas sociais, onde as populações romanizadas geralmente assumiram posições subalternas como produtores, enquanto os novos governantes bárbaros assumiram as tarefas político-militares, gerando uma sociedade dissociada, na qual as responsabilidades do poder eram separadas entre a administração cultural e o domínio militar.

A ascensão da Igreja Católica durante esse período de fragmentação foi fundamental para a manutenção da coesão social e cultural, a partir de sua estrutura organizacional dupla - o clero secular nas cidades e o clero regular nos mosteiros - tornando-se o principal agente na preservação e transmissão do conhecimento. Os mosteiros, em particular, tornaram-se centros de aprendizado e cópia de manuscritos, desempenhando um papel crucial na preservação da cultura clássica e na educação dos clérigos. Além disso, a Igreja começou a regular a educação através de decretos e concílios, como o Concílio de Trento, que reforçavam a importância das escolas episcopais e paroquiais para a formação do clero e, eventualmente, para a educação das crianças laicas, como aponta Burney (2010). A Igreja não apenas assumiu a responsabilidade pela educação, mas também integrou a cultura clássica com a doutrina cristã, criando um novo modelo educacional. As escolas cristãs, particularmente aquelas ligadas aos mosteiros e às catedrais, tornaram-se os principais locais de aprendizado, nas quais a educação era vista como um meio de promover a fé cristã e de formar uma nova elite clerical e administrativa. Essa integração de educação e religião foi essencial para a coesão cultural do período.

Fubini (1997) complementa essa análise ao destacar que a música, enquanto disciplina do quadrivium, manteve sua relevância através dos tratados de Boécio, que sintetizavam as teorias musicais da antiguidade e serviram como base para o ensino musical durante a Idade Média. Apesar da música desempenhar um papel metafísico no desenvolvimento dos gregos, ela era considerada uma disciplina matemática. Desde os tempos de Pitágoras, a música estava associada ao movimento dos planetas, resultando na teoria das esferas, que estabelecia uma correspondência numérica entre as escalas musicais e o movimento planetário. Essa perfeição numérica previsível e constante era vista pelos gregos como a máxima expressão da perfeição natural.

Agostinho (354-430 d.C.), bispo de Hipona, escreveu o tratado "De Musica", no qual reconhecia a música como resultado da razão e da aplicação matemática, seguindo os princípios pitagóricos, todavia, explorando a relação entre a música e a alma, destacando a importância da música para a experiência religiosa e espiritual. Ele via a música como um

meio de elevar a alma e aproximar-se de Deus, considerando-a ligada à poesia. Em seu tratado, aborda o ritmo, a melodia, o metro, o verso e os modos de composição musical, refletindo uma tendência neoplatônica que buscava regular a moralidade por meio da música.

Além de Agostinho, outros filósofos medievais, como Boécio (480-524), Cassiodoro (490-581) e Isidoro de Sevilha (560-636), também escreveram tratados sobre música, todos com forte influência neoplatônica e neopitagórica, mas adaptados aos princípios cristãos. Esses escritos marcam o fim da antiga ciência musical do Ocidente e dão início à teoria e à ciência musical medieval, cita Massin e Massin (1997).

Boécio atuou como uma ponte entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média, traduzindo e comentando obras filosóficas gregas, principalmente de Aristóteles e Platão, para o latim, atuando no período em que o Império Romano do ocidente já havia caído e a Europa passava por significativas mudanças políticas e culturais. No início do século VI escreveu a obra “De institutione musica”, classificando a música em três categorias: mundana (a harmonia do universo), humana (a harmonia do corpo e da alma) e instrumental (a música audível, abordando a música como ciência matemática e filosófica, alinhada com os princípios pitagóricos que associavam números e proporções à harmonia universal. De acordo com Castanheira (2009), a influência imediata dos estudos de Boécio foi limitada, devido ao contexto turbulento da transição do Império Romano para as estruturas políticas medievais. No entanto, sua obra foi preservada pelos monges nos mosteiros e tornou-se uma referência essencial durante a redescoberta do conhecimento clássico a partir do século XII, como será abordado no próximo tópico.

É preciso considerar que estamos nos atendo à música ocidental, cuja matriz está na música grega antiga e na música judaica, conforme Cardoso (2010: 11): “Aquela, porque inscrita na corrente cultural que, via Roma, conformou o pensamento e arte do Ocidente; esta, porque integrou a herança bíblica do Cristianismo; e ambas assumidas como pilares culturais da civilização ocidental”. Partindo desse pressuposto, o autor discorre sobre a música na “época medieval” abordando o canto cristão, o canto gregoriano, a polifonia culta, todos estes documentados basicamente sob a égide da igreja cristã, e o trovadorismo, considerando a música profana em oposição à música sacra, já no início do século XI. A ligação entre poesia medieval e música é mais uma vez destacada, tendo em vista a necessidade do componente musical e, normalmente, de um instrumento acompanhante para o fazer poético. Cardoso (2010: 29) menciona ainda que, no século XIII e XIV, o desenvolvimento da escrita musical, já praticada desde pelo menos o século XI, foi “um passo definitivo para a fixação documental da música no Ocidente e conseqüentemente para a sua história”.

Retomando o transcurso temporal exposto, a Igreja Católica era a principal instituição de ensino e poder, na qual a música desempenhava proeminente papel, considera Fubini (1997). O canto gregoriano era usado para celebrar a missa e outros rituais religiosos e os monges dedicavam várias horas por dia ao canto e ao ensino/aprendizagem. As *scholae cantorum*, criadas pelo Papa Gregório no final do século VI, desempenharam um papel fundamental nesse contexto, onde crianças com habilidades vocais eram treinadas para suprir as necessidades musicais das igrejas. Nas escolas monásticas e catedrais, institutos precursores das universidades que surgiram a seguir, a música era uma das sete artes liberais ensinadas, juntamente com a gramática, a retórica, a lógica, a aritmética, a geometria e a astronomia. Os alunos aprendiam a ler e a escrever música, bem como a tocar instrumentos.

A partir do século XI, com a introdução das notações musicais por Guido d'Arezzo, houve uma verdadeira revolução na prática musical. Guido propôs métodos simplificados de divisão do monocórdio e de ensino dos modos musicais, que eram mais diretamente aplicáveis ao canto e à polifonia que emergiam na época. A invenção de Guido permitiu que cada mosteiro ou igreja tivesse seu próprio coro capaz de cantar não apenas o repertório tradicional, mas também novas composições, marcando uma significativa evolução na educação musical.

Nos castelos e cortes, os menestréis e trovadores entretinham a nobreza com canções e histórias. Alguns destes músicos viajavam de corte em corte, espalhando notícias e transmitindo a cultura de um lugar para outro. Enquanto os jograis eram artistas itinerantes que apresentavam canções, contos e fábulas para o povo comum, muitas vezes na praça do mercado ou em eventos públicos, os trovadores, por outro lado, eram geralmente de origem nobre e suas canções de amor cortês eram muitas vezes realizadas nas cortes, mas também se tornaram populares entre as pessoas comuns.

Fonterrada (2008) aponta que, embora a maioria da música preservada seja de natureza litúrgica, havia também uma rica tradição de música profana, especialmente ligada à cultura cortesã e à arte da cavalaria. O ensino da música secular, similar ao da música religiosa, seguia um modelo mestre-aprendiz, onde o conhecimento musical era transmitido de forma prática e direta. Essa dualidade no ensino musical refletia a importância da música tanto como um meio de devoção religiosa quanto como uma forma de entretenimento e expressão cultural na sociedade medieval. Para além dos templos e castelos, em meio ao povo, a música desempenhava um papel fundamental nas festividades e celebrações, nos casamentos, festas de colheita, feiras e festivais religiosos. Estas ocasiões eram

frequentemente animadas por músicos itinerantes, que tocavam uma variedade de instrumentos e cantavam canções populares.

No âmbito do trabalho, as “canções de trabalho” ajudavam a sincronizar o esforço em tarefas como a colheita, a moagem de grãos ou a construção. Havia canções usadas para acalmar as crianças, enquanto outras melodias eram usadas para marcar as diferentes horas do dia ou do ano, aborda Massin e Massin (1997). É importante ressaltar que a música na Idade Média era basicamente transmitida de forma oral. A escrita musical, que surge por volta do século IX e continua a se desenvolver, era usada principalmente em contextos religiosos e educativos, e estava longe da maioria das pessoas. Estas aprendiam simplesmente ouvindo e imitando.

## **1.2 Do surgimento das universidades ao século XV**

### **1.2.1 História preliminar**

Nas esferas da demografia, economia e estruturas sociais, menciona Verger (2001), mudanças profundas ocorreram por volta do ano mil, ou até mesmo desde o século X, embora haja debates sobre sua magnitude. No entanto, no âmbito da cultura e educação, parece que houve um atraso considerável, e foi apenas nas últimas décadas do século XI que mudanças substanciais começaram a ocorrer. Manacorda (2000) relata que durante o século VI, a cultura clássica desapareceu quase completamente, exceto em poucos centros isolados de conservação. O ensino e a educação passaram por um período de grande deterioração, com a maioria dos jovens, mesmo os que tinham estudado letras, optando por ir para mosteiros ou voltando para suas propriedades. A conversão dos bárbaros ao cristianismo também não implicou em um renascimento cultural imediato, e a cultura clássica foi relegada a um papel meramente instrumental, servindo principalmente para calcular as estações e as horas da liturgia. Corroborando, Fonterrada (2008) aborda que a disseminação do conhecimento era limitada e concentrada principalmente nos mosteiros e catedrais, retardando o avanço educacional e cultural até que as universidades surgissem no século XII.

Havia um contexto favorável para o desenvolvimento da vida intelectual em tudo que precede o século XII, como argumenta Le Goff (2003). O desenvolvimento agrícola, desenvolvimento urbano e o retorno à economia monetária foram fatos que surgiram após longos séculos de economia-natureza da Alta Idade Média. Neste contexto, já nos séculos XII e XIII, os que se dedicavam aos estudos e à cultura podiam legitimamente querer tirar

proveito de seu trabalho, como os outros trabalhadores (camponeses, artesãos, mercadores), para subir na hierarquia dos status sociais.

Indo além do desenvolvimento agrícola, do crescimento das cidades e do florescer econômico, a movimentação de pessoas e ideias era possível pela melhor estrutura de vias e pontes e devido às mudanças geográficas: “Esse crescimento também permitiu uma maior mobilidade geográfica dos homens e das ideias, ampliando o espaço ocupado pelos ocidentais e facilitando sua circulação (...) No fim do século XI o Ocidente torna-se expansivo, conquistador ou mesmo imperialista”, Verger (2001: 24). Citando algumas das mudanças geográficas que influenciaram na vida intelectual ocidental, temos os normandos na Púlia Bizantina e na Sicília árabe, os muçulmanos rechaçados pouco a pouco para fora da Península Ibérica, a cristianização das populações eslavas e escandinavas, o controle da navegação mediterrânea por parte dos mercadores italianos, dentre outros.

Outrossim, a reforma da igreja também conhecida como “gregoriana” a partir da primeira metade do século XI, gerou profundo impacto em ao menos três dimensões: no clero secular, no mundo monástico e na centralização eclesiástica, aponta Le Goff (2016). Na reforma do clero secular e na valorização de seu papel pastoral, especialmente entre bispos, cônegos e paróquias, principalmente as rurais, embora possivelmente menos acessível aos reformadores em alguns casos, o que implicava uma necessidade de mais clérigos instruídos que, por sua vez, demandava uma ênfase na educação formal nas escolas e na disseminação controlada da mensagem religiosa, especialmente através da pregação e do direito canônico, abrindo novos campos para a reflexão e ação dos clérigos instruídos.

Quanto às consequências no campo monástico e regular, levou à fragmentação das tradições beneditina e clunisiana, que estavam centradas na liturgia e fortemente ligadas às estruturas feudais da sociedade. Sob a influência dos ideais reformadores, surgiram duas correntes divergentes no mundo monástico: uma mais ascética e penitencial, que pregava a retirada do mundo e a manutenção das formas tradicionais da cultura monástica (como a Cartuxa e Cister); e outra que enfatizava o uso dos ideais da vida comunitária para a evangelização dos leigos, como evidenciado pelas congregações de cônegos regulares no século XII e as ordens mendicantes no século XIII, pontua Le Goff (2016). A reforma também fortaleceu a centralização eclesiástica, aumentando o poder papal e transformando Roma em uma verdadeira capital eclesiástica, com a Cúria servindo como um centro cultural de onde clérigos de diversas origens se reuniam. Isso levou os papas dos séculos XII e XIII a confiar em auxiliares educados e obedientes, preferindo recrutar letrados das melhores

escolas e promovendo o desenvolvimento de instituições como universidades e ordens mendicantes que enfatizavam disciplinas acadêmicas.

Nesta sociedade, forças tradicionais antes prestigiosas mas agora em declínio, coabitavam com novos poderes. Verger (2001: 28, 29) cita:

"Do lado das forças tradicionais, o Império. Duramente abalado por seu afrontamento com o papado, no tempo da querela das investiduras (1075-1122), o Império reencontra seu esplendor no tempo de Frederico Barba-Roxa (1152-1190), mas decai completamente no século XIII. (...) A autoridade política da aristocracia guerreira dos donos da terra diminui diante da multiplicação das franquias camponesas, do desenvolvimento das cidades e do "movimento comunal", do renascimento enfim do poder dos príncipes."

Manacorda (2000) destaca que o período carolíngio foi marcado por esforços significativos para a renovação educacional e cultural. A criação das escolas palatinas e monásticas por Carlos Magno visava a formação de uma elite intelectual que pudesse apoiar a administração do reino. Essas escolas ofereciam uma educação baseada nos trivium e quadrivium, garantindo que os futuros administradores e clérigos tivessem uma sólida formação em gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, música e astronomia. Esse currículo abrangente era crucial para formar indivíduos capazes de lidar com as complexas necessidades administrativas e jurídicas do período.

Frequentemente, com o suporte variável da Igreja e baseando-se em um nascente sentimento de identidade nacional, o príncipe estabelece seu domínio sobre um extenso território e novas necessidades formativas surgem. Seu sucesso não se deve apenas ao seu reconhecido prestígio religioso e poderio militar, mas também à sua habilidade em administrar o território, coletar impostos, aplicar a justiça, e assegurar a paz e a segurança. Para atingir esses objetivos, é crucial que ele conte não só com auxiliares leais, mas também com uma equipe de indivíduos qualificados, familiarizados com práticas administrativas, a arte da escrita, e os complexos princípios do direito. É essencial que ele possua eruditos que possam buscar na Bíblia, no direito romano ou na filosofia grega as bases teóricas para legitimar suas reivindicações ao poder soberano. Portanto, a necessidade se estende a acadêmicos e instituições de ensino que sejam capazes de preparar tais indivíduos, parafraseando Verger (2001).

Em diversas regiões, como na Inglaterra, Sicília e França, despontavam as cortes principescas. A emergência - ou renascimento - das cortes principescas, claramente diferenciadas das básicas "mesnies" senhoriais (conjuntos de moradores dos castelos), representa uma novidade no cenário europeu do século XII. Com a formação da corte (curia),

vieram os cortesãos (curiais) e, concomitantemente, surgiram as regras, os códigos de conduta e os valores morais únicos ao estilo de vida cortesão, os quais coletivamente estabeleceram o conceito de “cortesia” (curialitas). Tais cortes aglutinavam diversas funções, como a de representar a família do príncipe, servindo ao rei e exercendo poder político, ao passo que também fascinavam os demais, o povo, e até outros principados.

Para atender às demandas deste meio, os “homens de saber” tinham então seu lugar. Verger (2001: 161) menciona:

“Para fazê-los funcionar, eram necessários clérigos e escreventes que fossem homens instruídos, conhecedores tanto da língua erudita (o latim), quanto dos artifícios da retórica, as sutilezas da dialética, os princípios do Direito. Frequentemente ainda polivalentes, envolvendo-se, segundo as circunstâncias com a administração, a justiça, as finanças e até mesmo com a organização militar, os clérigos do círculo real, simultaneamente curiais e oficiais, eram ao mesmo tempo secretários, inquisidores, embaixadores; eles viajavam entre a corte e as províncias, entre a residência de seu mestre e a dos príncipes estrangeiros.”

Para além do exercício do saber em si, as cortes representavam uma esperança de enriquecimento e promoção social. Para eles, essa via também se apresentava como uma oportunidade para obtenção de reconhecimento político e para a validação de suas habilidades intelectuais empregadas em prol do bem coletivo. De modo mais direto, ela oferecia o encanto das viagens, das novas amizades e experiências, do intercâmbio com outros eruditos e da descoberta de manuscritos até então desconhecidos, destaca Ridder-Symoens (1992).

Neste contexto, em relação às escolas do clero secular, inicialmente, o bispo ou o pároco nas paróquias, desempenhava o papel de mestre, mas rapidamente delegaram essa responsabilidade a um *scholasticus* ou *magischola*. Este cargo ganhou prestígio ao longo do tempo, a ponto de o *magischola* ascender a posições mais altas dentro da Igreja, passando, por meio de uma forma de investidura, a responsabilidade de ensinar para um sucessor, conhecido como *proscholus*. Ademais,

“Após o ano 1000, com a interrupção das últimas incursões de novos bárbaros, com a progressiva reabertura do tráfego no Mediterrâneo, com a reconciliação do poder papal e imperial, transferindo o império aos germanos (*translatio Imperi ad Germanos*), com o surgimento dos novos centros urbanos que, especialmente na Itália, se subtraem ao poder feudal e se organizam em forma de comuna, verifica-se também um grande despertar de toda atividade cultural e educativa.” Manacorda (2000:142,143)

É preciso ressaltar que, durante a era feudal, tornou-se um fenômeno típico a prática do *magischola* comercializar a licença para ensinar, conhecida como *licentia docendi*, o que levou à cobrança de ensino aos estudantes por aqueles que obtinham tal licença. A visão de que o conhecimento, sendo um presente divino, não deveria ser comercializado era amplamente defendida por renomados acadêmicos e reiterada em decretos papais: o conhecimento, embora baseado nas artes liberais, estava enraizado na doutrina cristã e alcançava seu ápice na teologia, conforme pontua Aranha (2020). No entanto, continuava a ser vendido. Investiduras e simonias caracterizavam a educação em uma sociedade e Igreja de moldes feudais, embora a comercialização do saber já sinalizasse o despontar de uma nova forma de sociedade secular.

Em paralelo aos centros de saber, outro processo se manifestava como desenvolvimento da ideia de ensino aprendizagem: as corporações de artes e ofícios. Estas eram associações de profissionais que buscavam regular a prática e a aprendizagem de ofícios específicos dentro de uma cidade ou localidade. A aprendizagem nesse contexto era eminentemente prática, baseada no modelo de mestre-aprendiz, onde o conhecimento era transmitido de maneira direta através do trabalho. A relação mestre-aprendiz garantia que o conhecimento e as habilidades fossem passados adiante, preparando a próxima geração de artesãos e comerciantes. Manacorda (2000, p.162) descreve:

“Aqui, não há separação entre o trabalhar e o aprender; uma coisa é também a outra, de acordo com as características imutáveis de toda formação através de aprendizagem, própria, em todos os tempos e lugares, a quaisquer atividades imediatamente produtivas. Os adolescentes aprendem não num lugar separado do lugar de trabalho dos adultos. Não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é escola; somente se vão acrescentando a eles os aspectos intelectuais.”

De modo geral, na formação profissional, observa-se uma maior subordinação do aprendiz ao seu mentor do que nas universidades, que posteriormente se tornaram conhecidas por este termo por excelência. Nessas instituições, como será observado, os professores dependem mais dos seus alunos. Contudo, dentro dessas antigas estruturas educacionais, surge um desafio inédito: no processo de aprendizado de uma profissão, cujo método de ensino já foi esboçado, existe claramente, além da dimensão prática, uma faceta teórica envolvendo o entendimento dos materiais básicos, os critérios para seu processamento, os instrumentos, entre outros. No entanto, esse saber estava embutido no "segredo da arte" e não era sistematicamente organizado ou conectado a um conhecimento mais amplo. Manacorda (2000, p. 167) destaca: “De todas as artes “manuais” (keirourgikói), somente a “cirurgia”

médica e a “cirurgia” arquitetônica, isto é, a medicina e a arquitetura, vieram a transformar-se em ciências e deram origem à redação de numerosos tratados e à discussão sobre as relações entre ciência e produção”. Controlado pelas corporações de artes e ofícios, torna-se tradicional o aprendizado da oficina artesanal, criado por lei em 1381 e abolido, também por lei, em 1814, na Inglaterra, por exemplo.

Voltemos à apresentação de atores importantes no cenário histórico e social até o século XII, quais sejam, a igreja, os príncipes com suas cortes e os “homens de saber”. Estes últimos buscavam seu reconhecimento entre a igreja e os príncipes sem, contudo, alcançarem sucesso nessa empreitada até então. Este sentimento, munido de todo o contexto da época, vai reforçar o surgimento das universidades como estruturas de poder, aponta Ridder-Symoens (1992). Este tema será retomado mais adiante, agora, todavia, convém destacar aspectos do que era ensinado nos centros do saber até o surgimento das universidades.

Quanto ao ensino, a partir do século VI, com o fechamento das últimas escolas municipais de estilo antigo na Gália, na Espanha e, por fim, na Itália, quase não restaram instituições de ensino no Ocidente, à exceção daquelas sob a gestão direta da Igreja. Desde o Concílio de Vaison em 529, enfatizou-se constantemente que era obrigação de cada bispo e também dos sacerdotes das paróquias mais importantes estabelecer e dirigir, pessoalmente ou por meio de um clérigo qualificado, uma escola dedicada à formação dos futuros clérigos, assim como a educação de todos os jovens que fossem encaminhados por seus pais, com o objetivo de obterem um certo conhecimento das letras.

Já no século VII, Verger (2001: 31) menciona que “os estabelecimentos monásticos, ao menos os mais importantes, foram normalmente dotados de uma escola, de uma biblioteca, de um ateliê de cópias de manuscritos (*scriptorium*)”, e nas ilhas britânicas, Nêustria, Austrásia e na Germânia ocidental se encontravam as principais escolas monásticas entre os séculos VIII e IX. No que se refere ao programa de estudos, o ensino gramatical do latim e a própria gramática preparavam o aluno para a leitura das sagradas escrituras, enquanto a quase totalidade dos saberes ditos profanos, herança da cultura greco-romana, como a retórica, filosofia, história, ciências, direito e medicina, eram deixados de lado.

A partir daí, já no século XI, nota-se grande mudança na estrutura das instituições de ensino. Inicialmente, as escolas se multiplicaram e, com elas, os alunos e mestres. Ademais, houve uma melhora nos métodos de trabalho intelectual, além de um alargamento do campo dos saberes, revalorizando disciplinas negligenciadas a partir da redescoberta de textos. Outra mudança importante deu-se no início das escolas instaladas nos “burgos” e nas “cidades”, e não mais nos mosteiros (que eram quase sempre rurais).

No século XII, a escola catedral - urbana - se destacava como a instituição educacional mais emblemática. Contudo, outras escolas começaram a surgir, tanto nas cidades episcopais quanto em cidades e vilarejos de "menor importância". Essas novas instituições incluíam escolas capitulares associadas a um capítulo local de cônegos regulares, escolas privadas fundadas por professores independentes e tutorias pessoais em famílias da nobreza. Apesar de todas essas escolas serem entidades da Igreja, elas não seguiam mais um único modelo institucional e muitas vezes operavam de forma autônoma em relação à autoridade eclesiástica.

Tendo por base a autobiografia de Abelardo em Paris e nas cidades vizinhas, Verger (2001) trata do início da escola parisiense e elucida mais detalhadamente os componentes estudados. Cita que os currículos iniciais lembravam os das escolas do início da Idade Média, abordando o trivium, quadrivium e estudos bíblicos. Contudo, na prática, ocorreram significativas mudanças; especificamente em Paris, as disciplinas do quadrivium - aritmética, geometria, astronomia, música - eram frequentemente deixadas de lado. Dentro do trivium, a dialética, então conhecida como lógica, recebia uma ênfase particular, dominando sobre a retórica e relegando à gramática um papel secundário. Para os educadores de Paris, o foco da educação passava a ser primordialmente o estudo das artes da linguagem e os fundamentos do pensamento lógico, essenciais para o entendimento de todas as outras áreas, incluindo os estudos religiosos, que evoluíram de meros comentários sobre os textos sagrados para se tornarem "teologia".

Os métodos e os conteúdos do ensino continuaram se transformando a ponto de, no fim do século XII, serem elaborados programas de estudo e classificações das ciências bastante complexos, prenunciando os programas das primeiras universidades, conforme Ridder-Symoens (1992). Mesmo com a revitalização das artes liberais e o êxito nas áreas do Direito, Medicina e Filosofia, no século XII, a Teologia manteve-se como a principal disciplina, sendo o ápice da cultura acadêmica. Contudo, essa área também experimentou transformações importantes em termos de métodos e perspectivas. Diferentemente de outros campos, não ocorreram descobertas de novos textos, e a Bíblia permanecia como a única base para o estudo. No entanto, a maneira de explorar os estudos teológicos nas escolas das cidades era notavelmente distinta. Se anteriormente, nos mosteiros, um sólido conhecimento gramatical era considerado suficiente para interpretar os textos sagrados, nas áreas urbanas, a influência das escolas de artes, especialmente nos estudos de lógica ou do quadrivium, propiciou uma abordagem inovadora na análise dos textos bíblicos, levantando questões e

desafios que a exegese monástica tradicional havia negligenciado. Estas indagações passaram a ser o foco central do ensino.

Ademais, os professores e alunos das escolas urbanas não eram monges dedicados ao isolamento, à penitência e à oração, mas indivíduos seculares ou, no mínimo, cônegos que interagiam com os leigos, alinhados com as diretrizes dos reformadores do papado e do episcopado, muitas vezes envolvidos em tarefas pastorais por períodos variados. Portanto, seus estudos inevitavelmente refletiam esse contexto mais amplo e concreto.

Os estudos nas áreas de direito, medicina e teologia seguiam se aprofundando e gerando novos saberes. Como descrito por Verger (2001: 153),

“Atrás de uns e outros estavam homens (...) Os contemporâneos tomaram consciência disto e tiveram as palavras para designar estes recém chegados na cena social: *clerici litterati*, *magistri* ou mais precisamente, segundo a especialidade de cada um, *philosophi* para os que estudavam as artes liberais e a filosofia natural, *theologi* para os exegetas e os mestres das sentenças, *jurisperiti*, *causidici*, *doctores legum* para os juristas, *physici* ou *medici* enfim para os médicos.”

Destas nomenclaturas, *philosophi* foi a que mais passou a representar os homens de saber, o mundo das escolas, os intelectuais. Após décadas de expansão escolar e de atualização do conhecimento, a questão da posição e da função dos mestres transformou-se em um dilema tanto político quanto social.

Outros impasses se apresentavam a partir do crescimento das escolas urbanas e o seu consequente impacto social e político no fim do século XII. Nas principais cidades escolares, como Paris e Bolonha, surgiam as primeiras medidas de suporte aos estudantes, a fim de evitar altas excessivas nos aluguéis e até expulsões arbitrárias, ao passo que em cidades menores, como Chartres e Laon, havia relatos de dificuldades quanto à moradia e acesso aos livros, por exemplo. Nesse sentido, Le Goff (2003) cita ainda os primeiros incidentes graves de confrontos entre membros da comunidade escolar de um lado, e a população da cidade e os oficiais de justiça do outro, com todas as consequências legais que isso poderia acarretar.

Quanto aos currículos e pretensão de certa autonomia, as traduções de textos importantes na Sicília e Espanha finalmente estavam acessíveis em Montpellier, Paris e Oxford. Com temas abrangendo desde astronomia, geometria, sumas médicas, até obras filosóficas de Aristóteles, tratavam-se de verdadeiros sistemas filosóficos e científicos sem nenhuma referência ao cristianismo. Como mencionado por Verger (2001: 181), “Tornava-se difícil dedicar-se a seu estudo no contexto tradicional das escolas catedrais ou canonicais feitas para o estudo das disciplinas religiosas ou das matérias preparatórias do trivium”. No

contexto das escolas urbanas do século XII, a necessidade de currículos mais flexíveis e de uma maior liberdade intelectual reflete uma mudança significativa na educação e na sociedade da época. A demanda por uma abordagem mais autônoma na prática do ensino evidencia um movimento rumo ao reconhecimento da importância da inovação e do questionamento crítico, contrapondo-se ao controle rígido e à autoridade das instituições eclesiásticas, que até então dominavam o cenário educacional. Ainda assim, era necessário alcançar um equilíbrio entre o desejo de alguns de explorar os novos e cativantes conhecimentos que continuavam a emergir das traduções de Toledo e Palermo, e a intenção de outros de preservar a disseminação desses saberes dentro dos limites intelectuais e institucionais que asseguravam a unidade da sociedade cristã.

No que tange ao impacto político, uma nova economia de poderes, tanto leigos quanto eclesiásticos, instala-se na virada do século XII e XIII, afirma Le Goff (2003). O declínio do poderio local (dos senhores feudais, bispos e grandes abades, cidades de comuna) ante aos poderes universais (o papado, as monarquias nacionais e principados), transformava a Europa renovando o apogeu do poderio da igreja, mas em parceria com os príncipes, e ambos buscando legitimação ideológica e competências técnicas de que precisavam nos “homens de saber”. Estes, desejosos de sacudir a tutela dos poderes locais tradicionais, sobretudo no contexto das escolas catedrais, cooperaram com aqueles para constituir novas instituições educativas. Verger (2001: 184) sugere que “sem a ação dos príncipes e dos Papas, a passagem das escolas do século XII às universidades que vão ocupar a dianteira da cena no século XIII teria provavelmente sido impossível”.

A transformação das escolas do século XII em universidades não ocorreu de maneira tranquila ou como resultado direto e automático do crescimento urbano e intelectual da época. Este processo, que afetou apenas algumas escolas, deve ser compreendido dentro de um contexto de tensões sociais, políticas e intelectuais que caracterizavam a sociedade medieval daquele período. Essas tensões e inquietações fornecem um pano de fundo crucial para entender a intensidade dos conflitos que essa transição por vezes gerou, assim como a vibrante vida acadêmica que emergiu nas novas instituições educativas.

### 1.2.2 As universidades medievais

Marcada pela evolução da economia mercantil e pela emergência das cidades como centros de poder e cultura, esta sociedade testemunha o surgimento de um novo processo no ensino, com o aparecimento dos mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam inclusive outros leigos. A formação de comunas, que são essencialmente associações autônomas de cidadãos que governam as cidades, criou um ambiente propício para o desenvolvimento de novas formas de instrução.

A concessão da *licentia docendo* pelo *magischola* representava uma autorização formal para ensinar, evidenciando um sistema de certificação e controle sobre quem poderia transmitir conhecimentos. O fato de muitos desses mestres escolherem lecionar fora das escolas episcopais, e até mesmo fora dos muros da cidade, revela uma estratégia para escapar das restrições e da competição mais intensa dentro das áreas urbanas. Isso não apenas ampliou o acesso à educação para uma população mais ampla, mas também atendeu às demandas culturais e educacionais das novas classes sociais emergentes, que buscavam conhecimento e habilidades relevantes para o contexto mercantil e comunal, elucida Ridder-Symoens (1992).

A partir dessa vibração tanto intelectual quanto material nas cidades, e paralelamente à expansão das escolas urbanas, testemunhamos no final do século XII o surgimento das Universidades medievais. Estas instituições, contando com o suporte tanto de entidades seculares quanto do papado e adotando um método educacional focado na oralidade, no debate crítico e no pensamento analítico, desencadearam a criação de gêneros literários e modos de pensar que tiveram um papel crucial na moldagem de diversos aspectos da vida medieval. Isso inclui desde a cultura, exemplificada pelo planejamento arquitetônico das catedrais, até a esfera política, contribuindo para o desenvolvimento de fundamentos teóricos que apoiam a consolidação e o poder da monarquia, bem como a manutenção da autoridade espiritual da Igreja.

Esta entidade, que se distingue significativamente da universidade moderna, ora era formada por um agrupamento de faculdades numa cidade específica, ora por um coletivo de estudantes e professores engajados em processos educacionais e na acumulação de conhecimento nos locais de aprendizado. A terminologia mais apropriada para nomear esses espaços educativos era "Studium Generale". Para Le Goff (2003), a universidade se consolidava através da congregação de pessoas vindas de diferentes regiões, que se juntavam e participavam de atividades educacionais em cidades que serviam como pólos de atração

acadêmica. Este conjunto de indivíduos, unidos pelo propósito comum da busca pelo saber, eram denominados “universitas”.

No âmbito do renascimento urbano, as universidades emergiram como marcos de prestígio para as cidades, simbolizando a emancipação do conhecimento das mãos do clero e marcando o início da redescoberta do direito romano. Originárias dos centros culturais da Europa ocidental, destacam-se como pioneiras as universidades de Bolonha e Paris. Verger (2001) menciona que enquanto a Universidade de Paris era uma federação de mestres e de escolas autônomas inicialmente centradas no ensino de Teologia, em Bolonha desenvolveu-se uma “universidade de estudantes” voltada para o ensino de Direito. Estas instituições mantiveram o método pedagógico das escolas anteriores, porém com adaptações específicas. O método escolástico, adotado nas universidades, não apenas focava na transmissão de conhecimento, mas também promovia um constante exercício prático, integrando-se assim ao cotidiano cultural da sociedade medieval.

A relevância destes centros de aprendizado na consolidação do papel do intelectual na sociedade medieval é evidente em dois aspectos principais. Primeiramente, a formalização das universidades facilitou a organização de estudantes e professores em corporações dedicadas à defesa de seus interesses comuns. Em segundo lugar, o respaldo oferecido por autoridades laicas e religiosas fortalecia a posição desses eruditos, fornecendo fundamentos para a legitimação dos poderes dessas autoridades. Esse apoio reflete uma característica marcante da Baixa Idade Média nos centros urbanos: a tendência de agrupamento por profissão em corporações visando a proteção mútua.

Já no século XIII, o erudito medieval havia conquistado seu espaço na sociedade urbana, com um número crescente de professores e alunos vinculados a essas instituições de ensino, evidenciando a necessidade de organizações que salvaguardassem seus interesses. Essa união em defesa de objetivos comuns, embora não exclusiva dos intelectuais, era inédita no contexto educacional da época, conforme Verger (2001). As associações estudantis desempenhavam um papel crucial não apenas no fomento de práticas e métodos intelectuais, mas também na proteção de seus membros contra eventuais adversidades urbanas.

A partir do surgimento das primeiras universidades em Bolonha, Paris, Oxford e Cambridge, apesar das inúmeras discussões quanto à esta ordem, Manacorda (2000: 147) reforça o rápido desenvolvimento deste modelo de instituição de ensino por toda a Europa:

“Variada e complexa é a história das origens de cada universidade (no fim da Idade Média atingiam, na Europa ocidental, o número aproximado de oitenta). O poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las, em

seguida tomou a iniciativa de criá-las, como em Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia etc., com dotações próprias.”

Em Oxford, as escolas locais privadas nas áreas de Artes, Teologia e Direito cresciam em importância e, desde as décadas de 1220-1230, atingiram certo nível de autonomia permitindo designá-las como universidade. Seguiam o modelo de Paris, tanto no aspecto de orientação institucional, tratando-se de uma federação de escolas, ou seja, uma “universidade de mestres”, quanto à sua orientação intelectual, com forte desenvolvimento da faculdade de Artes, dominada pelo ensino do aristotelismo/dialética e a filosofia natural, destaca Verger (2001). Entre as faculdades superiores, destacava-se a de Teologia, também o ensino de Direito tanto civil quanto canônico e, mais modesto, o ensino de Medicina ao longo do século XIII.

A partir daí, conforme Ridder-Symoens (1992), várias universidades foram estabelecidas: a Universidade de Salamanca, na Espanha; a de Montpellier, na França; a de Pádua e a de Nápoles, na Itália; a de Toulouse, na França; a de Al Mustansiriya, no Iraque; a de Siena, na Itália; a de Valladolid, na Espanha; a de Roma, na Itália; a de Sorbonne em Paris, na França; a de Murcia, na Espanha; a de Coimbra em Lisboa, Portugal; e a de Madri, na Espanha. Há alguns aspectos interessantes na formação de universidades do séculos XII e XIII, como o surgimento de universidades relativamente próximas umas às outras devido às disputas internas ou externas que se davam, seja entre professores e professores, alunos e professores ou mesmo em relação a instituição em si, por questões ideológicas ou práticas de ensino. Quando a cisão não podia ser contornada, parte dos professores e/ou alunos se deslocava para as proximidades e criavam outras instituições de ensino, nos padrões desejados. A proximidade entre as universidades de Bolonha e Pádua na Itália, Oxford e Cambridge na Inglaterra, Montpellier e Toulouse na França, Salamanca e Valladolid na Espanha, são alguns destes possíveis exemplos.

Em se tratando da Península Ibérica, Verger (2001) aponta que a narrativa das universidades pioneiras destaca o papel significativo do empenho político dos monarcas. De fato, foi a partir de suas ações, independentemente do apoio das cidades ou da Igreja e seguindo um modelo testado na região da Reconquista, que todos os *studia generalia* da região surgiram na Idade Média. No caso da universidade portuguesa fundada em Lisboa em 1290, foi criada por iniciativa do rei Diniz I em Portugal e, depois, homologada pelo Papa por meio de uma bula de confirmação. Neste contexto, o príncipe atuava como o provedor dos privilégios das universidades, bem como o garantidor de sua autonomia. Ele tinha a

responsabilidade de assegurar recursos financeiros para a nova instituição, recorrendo aos fundos da Igreja e das cidades, sem os quais as fundações universitárias não conseguiriam prosperar.

Entre 1200 e 1300, as universidades possuíam um caráter universalista, com destaque para Bolonha e Paris, que atraíam estudantes de todas as regiões da Europa e até de locais mais distantes. No entanto, a partir de 1300, conflitos internos na Igreja, como a disputa pelo reconhecimento do legítimo papa, além de outros desafios envolvendo bispos e autoridades eclesiásticas, tornaram as longas viagens em busca de educação não apenas complicadas, mas também perigosas. Além disso, o surgimento de novas universidades por toda a Europa contribuiu para uma mudança, fazendo com que estas instituições passassem a atender públicos mais locais e específicos.

A partir do século XIV, ocorreu uma expansão das universidades por toda a Europa, resultando na criação de diversas instituições de ensino superior. Entre as universidades estabelecidas nesse período, conforme Ridder-Symoens (1992), estão: Lérida na Espanha, Roma na Itália, Avignon e Orléans na França, Perugia e Florença na Itália, Grenoble na França, Pisa na Itália, Praga na República Tcheca, Pávia na Itália, Jagiellonian em Cracóvia, Polônia, Viena na Áustria, Heidelberg na Alemanha e Ferrara na Itália.

Na Europa Central, incluindo países como Alemanha e Polônia, havia uma forte presença aristocrática que retardou a fundação de universidades, devido ao temor de alterações sociais indesejadas ou resistência à influência estrangeira. A primeira universidade dessa região surgiu em Praga, no ano de 1348, seguida por algumas na Alemanha a partir de 1386. Contudo, por serem menores e menos apegadas ao tradicionalismo, essas novas instituições acadêmicas foram caracterizadas por uma maior liberalidade de pensamento, estando mais abertas a mudanças e, um pouco mais à frente, consideradas de vanguarda.

No século XV, a expansão continuou e surgiram outras universidades, como Wurzburg e Leipzig na Alemanha, St. Andrews na Escócia, Turim na Itália, Rostock na Alemanha, Louvain na Bélgica, Poitiers, Caen e Bordeaux na França, Glasgow na Escócia, Copenhague na Dinamarca, Santiago de Compostela na Espanha, entre muitas outras ao longo dos séculos seguintes. No século seguinte era fundada a Universidade de Évora, destaca Ridder-Symoens (1996), a segunda universidade em Portugal, objeto de análise do quarto capítulo deste trabalho.

Havia três campos bem distintos de ensino: artes liberais, como base para o ensino superior, medicina e jurisprudência, que inicialmente abarcava apenas o direito romano ou civil e, depois, também o direito eclesiástico. Mais tarde, por solicitação particular de

Inocência III no início do século XIII e ensinada pelos dominicanos, foi acrescentada a teologia como campo de estudo, menciona Manacorda (2000). Os programas de estudos, ou seja, a lista de autoridades comentadas, de Direito, Teologia e Medicina, continuaram no século XIII praticamente os mesmos do século anterior, respectivamente: os dois *Corpus juris*, a Bíblia e as *Sentences* de Pierre Lombard, e o *ars Medicine* (o conjunto dos manuais salernitanos).

Le Goff (2003) relata que a maioria dos estudantes e mestres das faculdades superiores começaram suas trajetórias acadêmicas pela faculdade de Artes e, por isso, faz-se necessária uma abordagem sobre os programas de ensino, exames e graus nesta fase inicial das universidades, para posterior verificação das influências ainda vividas nas rotinas universitárias dos nossos dias.

As faculdades de artes desempenharam, por muito tempo, um papel introdutório na educação, não se diferenciando significativamente das escolas de gramática, suas contrapartes menores. Essas faculdades eram vistas como uma extensão do ensino medieval, servindo possivelmente como alicerce para todas as outras áreas de estudo; o foco e ponto alto dessas instituições era a "filosofia", seja a filosofia relacionada à natureza, como a física e as ciências naturais, seja a filosofia voltada para o estudo do ser humano, caso das ciências morais. Segundo Quintiliano, na antiguidade clássica, era por meio das artes que se alcançava o conhecimento científico. Assim, nas universidades da Idade Média, as artes provavelmente funcionavam como uma via de acesso aos saberes emergentes, particularmente por meio da redescoberta das obras de Aristóteles.

Ao abordar os programas da faculdade de Artes, Verger (2001) aponta que estes, como nas escolas do século XII, inicialmente compunham-se das disciplinas tradicionais do *trivium* - gramática, retórica, lógica - e do *quadrivium* - aritmética, geometria, música e astronomia, embora a lógica/dialética fosse privilegiada, colocando a gramática, e acessoriamente a retórica, como indispensáveis. As demais disciplinas eram estudadas de forma elementar pela maioria dos universitários. O triunfo da dialética culminou com a irrupção maciça da Filosofia pouco tempo depois. Em Paris, eram obrigatórios apenas o *Organon* de Aristóteles e as *Institutiones grammatica* de Prisciano, ao passo no ano de 1215 foi proibido ensinar os textos da filosofia natural, que tratam de *Física e Metafísica*, também de Aristóteles, apesar da prática da leitura particular dos mesmos, proibição esta que não existia em outras universidades, como Oxford ou Nápoles. Porém, nas décadas seguintes essa posição se abrandou e houve clara transformação no programa de estudos. Em 1230 estes textos já eram lidos publicamente e em 1255 um estatuto da faculdade de Artes de Paris

listava os ensinamentos oficiais que os mestres deviam obrigatoriamente oferecer, Verger (2001: 216):

“a retórica, os “filósofos” e o *quadrivium* desapareceram completamente; em contrapartida, ao lado do *Organon* e de Prisciano e de algumas obras menores de lógica e de gramática, figura a partir de então praticamente todo o “novo Aristóteles”: a *Física*, a *Metafísica*, o livro *Dos Animais* e a maioria dos pequenos tratados de filosofia natural (*parva naturalia*) completados pelo tratado *Da Alma* e a *Ética*; faltava apenas a *Política*, ainda não traduzida em latim. Este programa de estudo não mudaria mais até o século XIV e mesmo, em seus aspectos essenciais, até o fim da Idade Média.”

Evidentemente este programa de ensino não era exatamente o mesmo em todas as universidades. Os documentos de Oxford não são explícitos, mas sugerem que a influência do aristotelismo era um pouco menor, já que a metafísica não era abordada, enquanto o quadrivium e os trabalhos de Boécio mantinham sua relevância, conforme Ridder-Symoens (1992). Similarmente, em Toulouse, os estatutos da faculdade de Artes (por volta de 1300) colocavam a filosofia natural de Aristóteles no final do currículo, tratada apenas como “leituras extraordinárias”.

Quanto ao calendário acadêmico, observa-se que os estudantes enfrentavam uma rotina intensa, com um calendário acadêmico que começava em outubro e se estendia até a Páscoa para o primeiro ciclo de cursos, o “grande ordinário”. Os exames eram geralmente realizados na Quaresma, seguidos por um período de cursos mais breve, o “pequeno ordinário”, que durava até julho, embora alguns bacharéis só concluíssem suas atividades em agosto. Setembro era reservado para férias.

Em relação ao tempo de estudos, Verger (2001: 273) relata:

“Os estudantes das faculdades de Artes eram muito jovens e seus mestres eram provavelmente pouco mais velhos do que eles, pois os estatutos fixavam em vinte anos completos a idade de acesso ao mestrado. Os estudos de Artes duravam normalmente, ao que se sabe, cinco a seis anos em Paris, provavelmente um pouco mais em Oxford. Sabe-se que as faculdades superiores eram mais exigentes (até quinze anos para o doutorado em Teologia).”

Por fim, quanto aos graus acadêmicos no percurso dentro das universidades, os diplomas representavam a dupla vocação da universidade de então, ortodoxia doutrinal e utilidade social, e através deles se reforçava a autonomia universitária e a garantia da ortodoxia dos ensinamentos. Outorgada pelo chanceler, a *licenciatura* havia sido instituída no século XII pelo papado. Porém, depois de muitos embates no contexto das universidades, os mestres instituíram a norma pela qual só seria outorgada depois de um exame dos candidatos por uma banca de mestres, presidida pelo chanceler. Neste exame o candidato era avaliado

quanto à sua idoneidade (nascimento legítimo e vida correta) e sua ciência, respondendo de forma vitoriosa à uma disputa pública.

Para garantir autonomia na matéria dos títulos, a universidade criou outros exames e diplomas: o *bacharelado*, título dado pelos mestres aos seus estudantes mais avançados depois de um exame simples, para que tivessem o direito de apresentarem leituras cursivas e responderem nas disputas comuns. Já a *licenciatura* marcava o fim do curso. Depois de ter cumprido todas as obrigações, o estudante passava pela banca de mestres e o chanceler publicava os resultados. Fazendo referência ao mestrado e doutorado da época, Verger (2001: 275) cita:

“Com sua licenciatura em mãos, o candidato podia enfim enfrentar, se desejasse, imediata ou posteriormente, as provas do mestrado de artes (ou do doutorado das faculdades superiores). De fato, não se tratava mais realmente de um exame diante de uma banca mas de atos solenes (disputa e leitura inaugurais, arenga de aparato) diante da faculdade reunida, atos pelos quais o novo licenciado, apresentado por seu mestre (*magister presentans*), entrava oficialmente na corporação dos mestres regentes de Artes (ou de qualquer outra faculdade) da universidade de Paris e era habilitado a dar aulas comuns e a participar, por sua vez, de bancas de exames.”

Na era medieval, a maior parte dos alunos das universidades não completava os graus acadêmicos, visto que o processo era extenso e desafiador. Em vez disso, muitos estudavam áreas específicas para desempenhar funções na igreja ou na aristocracia. O método de ensino predominante era oral, baseado em palestras e debates, e os livros manuscritos eram escassos e caros. Curiosamente, até mesmo indivíduos cegos ou analfabetos podiam matricular-se nessas instituições. Os professores se baseavam em textos e escritos amplamente aceitos, que eram transmitidos aos estudantes.

Quanto ao contexto de desenvolvimento das universidades, explora Ridder-Symoens (1992), apesar de desafios que se seguiram como guerras, epidemias e o Grande Cisma, que levaram à saída de muitos estudantes estrangeiros, a Universidade de Paris ainda contava com cerca de quatro mil estudantes, com a maioria inscritos na faculdade de artes. As grandes universidades provinciais francesas, como Angers, Orléans, Toulouse, Montpellier e Avignon, primariamente focadas em estudos jurídicos, atraíam entre quinhentos a mil estudantes cada. Na Inglaterra, após a superação da Grande Peste de 1348, a Universidade de Oxford não só recuperou seu número de estudantes como também continuou a expandir, alcançando cerca de mil e setecentos estudantes durante o século XV. Cambridge, por sua vez, chegava a ter mil e trezentos estudantes. Quanto aos países do Mediterrâneo, estima-se

que Bolonha tinha cerca de três mil estudantes e Pádua, destacando-se no século XV, aproximadamente mil estudantes - Verger (1999).

O caso da Alemanha foi um destaque à parte. Verger (1999: 95) comenta:

“Nesse país, onde a instituição universitária não se implantou antes do final do século XIV, assiste-se (...) a um crescimento mais ou menos contínuo. No total, de 1385 até o início do século XVI, aproximadamente 250.000 estudantes matricularam-se nas universidades imperiais; (...) o número médio de matrículas anuais foi decuplicado em pouco menos de um século (de 300 para 3000). Ainda que a grande maioria dos estudantes não ultrapassasse o estágio da faculdade de artes e que muitos deles sequer obtivessem os diplomas, houve certamente uma multiplicação dos homens de saber no seio da sociedade alemã.”

Após o florescimento das universidades, observa-se uma fase de desafios e certa apatia nos séculos XIV e XV. O grande número de universidades inauguradas nem sempre representava o seu sucesso, e muitas das que eram abertas não permaneciam em funcionamento por muito tempo, seja por problemas financeiros ou por falta de apoio do papado ou dos príncipes. Outros dilemas estavam relacionados aos baixo efetivo de alunos e mestres, bem como ao nível do ensino local, como menciona Verger (1999: 90):

“Houve alguns verdadeiros sucessos entre as universidades novas (Praga, Cracóvia, Louvain, Cologne, Caen), mas muitas, especialmente na Península Ibérica, permaneceram muito modestas, tanto no tocante aos efetivos quanto no que diz respeito ao nível de ensino. No Império, algumas universidades se resumiam no essencial às suas faculdades de artes, e as faculdades superiores ficavam nelas frequentemente esqueléticas.”

Neste período, o contexto europeu estava em transformação, com a sociedade começando a se orientar mais fortemente em direção a questões de governança, direito, e ordem social, em parte como resposta aos desafios surgidos após a peste negra e as crises políticas e econômicas. Isso se reflete na importância crescente dada às faculdades de direito, que passaram a desempenhar um papel central na formação dos administradores, legisladores, e juristas que seriam fundamentais na construção dos Estados modernos. O direito, com suas divisões em direito civil e direito canônico, estava no coração das discussões sobre a natureza do poder, da justiça e da governança, tornando-se um campo de estudo essencial para a estruturação das sociedades europeias.

Por outro lado, as faculdades de teologia eram frequentemente monopolizadas pelas ordens religiosas e as faculdades de medicina eram quase inexistentes nas novas fundações universitárias. Quanto à teologia, indicava a manutenção do controle eclesiástico sobre a educação superior em áreas consideradas vitais para a preservação da ortodoxia e da

autoridade da Igreja. Isso também aponta para a importância contínua da religião e da teologia na vida cotidiana e no pensamento intelectual europeu, mesmo em um período de gradual secularização de outras áreas do conhecimento. No entanto, a relativa escassez de faculdades de medicina, pode ser atribuída a vários fatores, incluindo a complexidade de organizar o ensino prático necessário para a formação médica e ao fato de que, durante a Idade Média, ainda estava fortemente ligada a práticas tradicionais e a influências da filosofia natural, não tendo alcançado o mesmo grau de institucionalização acadêmica de outras disciplinas.

Para Ridder-Symoens (1992), em relação às faculdades de artes, especialmente nos países do norte da Europa, assumiram um papel de destaque, servindo não apenas como a base da educação universitária, mas também como um campo para o desenvolvimento do pensamento crítico, lógica, e filosofia. O foco nas artes liberais preparava o terreno para o surgimento do humanismo renascentista, com sua ênfase no retorno aos textos clássicos e no desenvolvimento do pensamento individual. Outrossim, a crescente adoção do humanismo como veia ideológica, uma corrente de pensamento que enfatizava o retorno aos clássicos greco-romanos, a redescoberta de textos antigos, como os de Platão, e uma renovação da retórica e da abordagem religiosa, com ênfase na análise direta dos textos bíblicos, para além de novas abordagens pedagógicas e de valorização da individualidade do alunado, representou uma ruptura com o modelo educacional anterior, mais centrado na escolástica, que dominava o ensino universitário desde a sua fundação.

A crescente separação, ao longo do século XV, entre a tradição cultural medieval, ainda presente nas universidades, e as novas aspirações culturais e intelectuais, foi evidenciada por críticas severas à escolástica, suscitando o surgimento de novos tipos de instituições de ensino. Tais mudanças refletiam um descontentamento com o modelo educacional vigente e a buscavam por alternativas que estivessem mais alinhadas com os ideais humanistas. Porém, apesar das críticas e das mudanças no panorama intelectual, as universidades tradicionais não perderam sua relevância social e política. Pelo contrário, a valorização dos graus universitários e a menção sistemática a eles em documentos diversos, como aponta Verger (1999), são indicativos da continuidade do prestígio e da importância das mesmas. Isso sugere que, embora tenha havido uma busca por novos caminhos no ensino e na produção do conhecimento, as estruturas e as credenciais estabelecidas pelas universidades mantiveram-se como elementos centrais na sociedade.

### 1.2.3 Universidades, experiência social e outras instituições de ensino

A sociedade, no final da Idade Média, se estruturava a partir de relações sociais muito mais do que pelo individualismo, experiência também observada dentro das universidades. A sociabilidade universitária estava relacionada ao pertencer a uma comunidade, seja pela fruição dos temas comuns, seja pela defesa coletiva dos mesmos privilégios, inclusive através de greves, quando necessário. Nesse contexto, dentro das universidades estavam as entidades de tamanho reduzido: a escola, a faculdade e a “nação”. Verger (1999: 101) relata:

“A escola, por vezes, assimilada a uma *societas* constituída pelo mestre e seus estudantes, poderia ser uma dessas unidades. A faculdade, que reagrupava os estudantes da mesma disciplina, e mais, ainda, a "nação" onde se reuniam os compatriotas e que assegurava não apenas a responsabilidade administrativa dos recém-ingressados, mas as distrações comuns, o enquadramento religioso e a ajuda caridosa, deviam desempenhar um-papel ainda mais importante.”

Aqui é preciso destacar o papel pioneiro que as ordens mendicantes - uma inovação na vida religiosa no início do século XIII, como parte de um movimento de reforma mais amplo dentro do cristianismo - tiveram na criação de novos institutos de ensino e na forma de abordagem pedagógica, conforme relata Le Goff (2003). Ao contrário dos monges monásticos tradicionais, que viviam em mosteiros isolados dedicando-se à oração e ao trabalho manual em comunidades fechadas, os membros das ordens mendicantes (mendicantes vem de "mendigar") adotaram um estilo de vida itinerante e comprometeram-se com a pregação, o ensino e o ministério direto aos pobres e necessitados nas áreas urbanas em crescimento.

As duas ordens mendicantes mais conhecidas são os Franciscanos, fundados por São Francisco de Assis, e os Dominicanos, fundados por São Domingos de Gusmão. Ambos os fundadores buscavam retornar a uma simplicidade evangélica, enfatizando a pobreza, a humildade e o serviço direto à comunidade, em contraste com a riqueza e o poder acumulados por muitas instituições eclesiásticas da época. Os Franciscanos focavam especialmente na imitação da vida e da humildade de Cristo, vivendo de esmolas e trabalhando diretamente com os pobres. Eles também tinham um profundo respeito pela natureza, refletindo a paixão de Francisco por todas as criaturas. Os Dominicanos, por outro lado, colocavam uma ênfase particular na educação e na pregação como meios para combater heresias e promover a fé ortodoxa. Eles se dedicavam ao estudo teológico e à criação de escolas e universidades para formar pregadores e teólogos eficazes.

Além dos Franciscanos e Dominicanos, houve outras ordens mendicantes como os Carmelitas e os Agostinianos, cada uma com suas próprias regras e focos de ministério, mas todas compartilhando o compromisso com a pobreza e o serviço ativo à sociedade, de tal forma que desempenharam um papel fundamental na transformação da educação e da pedagogia na Europa Medieval, agindo de maneira complementar e, em alguns aspectos, pioneira em relação às universidades tradicionais da época. Esse impacto é evidenciado tanto pela sua abordagem inovadora ao ensino quanto pela adoção de novas disciplinas e métodos pedagógicos. Verger (1999: 104) pontua:

“(...) essas ordens foram efetivamente dotadas de redes coerentes de *studia* conventuais destinados especialmente aos jovens membros que houvessem manifestado reais aptidões para o estudo (...) Eles começavam a frequentar o *sudium* de gramática, depois eram enviados por seus superiores para os das artes (para a lógica), de filosofia natural, de Santa Escritura, de teologia. (...) Instalados em cidades universitárias como Paris ou Oxford e integrados às faculdades de teologia locais, os mais importantes desses *studia*, qualificados de *studia generalia* das ordens, tinham a possibilidade de receber estudantes de todas as províncias da ordem de poder e conferir a eles não somente o título conventual de "leitor", mas verdadeiros diplomas universitários de licenciados e mestres em teologia. Apesar disso, a rede escolar dos Mendicantes era fundamentalmente autônoma, distinta daquela das universidades.”

As ordens mendicantes desempenharam um papel fundamental na transformação da educação e da pedagogia na Europa Medieval, agindo de maneira complementar e, em alguns aspectos, pioneira em relação às universidades tradicionais da época. Esse impacto é evidenciado tanto pela sua abordagem inovadora ao ensino quanto pela adoção de novas disciplinas e métodos pedagógicos. Além de expandir o currículo, experimentaram novas formas de ensino, que iam além da memorização e da repetição. Eles enfatizaram a importância do debate, da discussão crítica e da aplicação prática do conhecimento, métodos que influenciariam profundamente o desenvolvimento da pedagogia universitária mais a frente.

Outrossim, o colégio surge como instituição de ensino diferenciada. Com finalidade aparentemente ambígua - teoricamente local de abrigo para estudantes pobres, embora muitas vezes reservado aos parentes e compatriotas do fundador que, por sua vez, eram príncipes ou oficiais reais de alto escalão - os colégios medievais progressivamente se tornaram locais de ensino concorrentes até mesmo das universidades. Ridder-Symoens (1992) faz referência aos primeiros colégios em Paris e Oxford no século XIII, com aumento em grande número no século seguinte e posterior declínio, provavelmente devido à saturação. Ainda assim, o autor aponta que no século XV existiam doze colégios em Paris, três em Oxford e cinco em

Cambridge. Também houve sucesso desta instituição nos países mediterrâneos e Península Ibérica, ao passo que nas novas universidades alemãs e Europa central, nem tanto. Alguns colégios notáveis: colégio São Clemente, em Bolonha; colégio da Sorbonne; colégios das universidades de Avignon e Montpellier; colégio New College em Winchester.

As universidades tinham a necessidade de estabelecer um controle sobre seus membros para preservar o status e os privilégios da comunidade acadêmica. Questões relacionadas ao comportamento dos estudantes na cidade, incluindo abusos e brigas, eram frequentes. Fato é que, ainda que não houvesse aulas formais ou um conjunto definido de professores, os colégios contribuíam significativamente para a formação de seus estudantes. Isso se dava pela convivência diária em um ambiente interno rigorosamente disciplinado, pela gestão compartilhada entre os próprios estudantes bolsistas e pela promoção de interações fraternas, seja em atividades intelectuais ou em projetos conjuntos. Muitos desses estabelecimentos possuíam bibliotecas desde cedo, enriquecendo ainda mais a experiência educacional. Essas características propiciavam o desenvolvimento de um forte senso de comunidade entre aqueles que tinham a oportunidade de ingressar nesses colégios, onde muitos permaneciam por vários anos.

Para Le Goff (2016), os colégios, embora cada vez mais se tornassem centros atraentes para a elite estudantil universitária, começaram a desafiar alguns dos princípios fundamentais que formavam a base da educação universitária medieval. Introduzindo regras rigorosas e um controle mais estrito sobre o currículo dos estudantes, essas instituições limitavam a liberdade acadêmica que antes era característica das universidades. Além disso, ao invés de seguir o universalismo que marcava a universidade tradicional, cada colégio estabelecia suas próprias normas, permitindo que figuras externas à vida universitária, como fundadores e administradores, tivessem um papel ativo na gestão. Esta mudança não apenas diferenciava os colégios das universidades em termos de estrutura e filosofia educacional, mas também os aproximava de outros tipos de instituições de ensino que começaram a surgir no final da Idade Média, as quais ofereciam formas alternativas de educação para aqueles que buscavam conhecimento fora do ambiente universitário tradicional, muitas vezes em resposta às limitações ou ao formalismo excessivo das universidades.

Todavia, os precursores do colégio “interno” moderno foram os Irmãos da Vida Comum nos Países Baixos, os cónegos de Windesheim e o humanismo crescente na Itália do Norte, principalmente através do pedagogo Guarino Guarini de Verona (1374-1460), relata Verger (1999: 106):

“Denunciando, de uma só vez, o orgulho dos doutores da universidade e os abusos do clero responsável por todas as mazelas do tempo (nós estamos em plena crise do Grande Cisma), Irmãos e cônegos haviam se estabelecido em comunidades que associavam vida ativa e vida contemplativa. A título de vida ativa, eles se atribuíram desde logo como vocação, entre outras, a abertura de escolas, para uso das crianças, nas quais, submetidas a uma estrita disciplina e a um enquadramento religioso atento, estas seriam instruídas nas bases da gramática e da lógica.”

Pode-se reconhecer que os Irmãos da Vida Comum foram responsáveis por várias inovações no campo da educação, destacando-se especialmente pela introdução de um sistema de classes com níveis de dificuldade progressivos. Em contraste com os métodos anteriores, que se baseavam em grande parte na repetição, este novo sistema permitia que os estudantes avançassem através de materiais cada vez mais desafiadores conforme cresciam e se desenvolviam academicamente. Esta abordagem tornou-se amplamente adotada durante o século XVI.

Na Itália do Norte, pedagogos como Guarino Guarini de Verona criavam o *contubernium* humanista:

“Pensionato não universitário, pago, (...) dispensava aos alunos um ensino derivado daquele das antigas escolas de gramática, mas enriquecido por contribuições novas: ali, os clássicos eram detidamente estudados por si mesmos, compreendidos neles os retóricos, os poetas e os historiadores; o grego, que Guarino dominava perfeitamente (...), não era negligenciado. Por outro lado, dava-se maior ênfase ao desabrochar da personalidade do aluno; os exercícios físicos alternavam-se com os exercícios religiosos, o mestre tomava cuidado pessoal de cada um e velava por seu equilíbrio físico e moral.” Verger (1999: 107)

Ambos, as escolas fundadas nos Países Baixos e o movimento humanista na Itália do Norte, além de algumas outras instituições que surgiam em Veneza no século XV, indicavam uma transformação significativa na paisagem educacional da época, refletindo uma busca por modelos de ensino que fossem mais adaptáveis às necessidades individuais dos estudantes e que oferecessem uma formação mais alinhada com as demandas práticas e intelectuais emergentes da sociedade. Ao mesmo tempo, essa transformação sugere um questionamento mais amplo sobre o propósito e a abordagem da educação superior, abrindo caminho para inovações pedagógicas que poderiam responder melhor às expectativas de uma nova geração de acadêmicos e profissionais.

Ainda sob o aspecto das novas instituições de ensino e suas inovações, Aranha (2020) faz menção à nova inclinação ao ensino prático. A Europa passava por transformações sociais, econômicas e culturais profundas e, visando atender às necessidades práticas e profissionais, novas abordagens pedagógicas refletiam a demanda crescente por educação

especializada, adaptada aos contextos comerciais e legais. Alguns exemplos apontados: na Itália, os mestres de ábaco das cidades comerciais, que ensinavam a aritmética comercial aos futuros mercadores e as primeiras escolas de cirurgia, de caráter prático, dentro das dependências de certas faculdades de medicina; na Inglaterra, os "Inns of Court" e os "Inns of Chancery" eram associações profissionais que desempenhavam papel de formar futuros juízes e advogados na Common Law, direito consuetudinário unificado aplicado nos tribunais ingleses. Quanto à pluralidade do que era ensinado e de quem ensinava, Manacorda (2000: 174) aponta:

“Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em “cooperativas”, mestre capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino.”

#### **1.2.4 Música, sociedade e universidade**

Na Idade Média, o conceito de "universidade" era visto com grande prestígio, devido à importância atribuída à educação pela sociedade da época. Segundo Minogue (1981), os homens medievais viam a universidade da mesma forma que um artesão pobre considera uma criança talentosa, pela qual ele faz sacrifícios para a educação, deixando recursos para as universidades com a mesma generosidade com que doavam para as imensas catedrais góticas da Europa. Eles eram impressionados pelo mistério do conhecimento contido nos livros, pois, para os não letrados, cada livro guardava o encanto do segredo.

Conforme os tópicos já abordados aqui, as primeiras universidades em Bolonha, Paris e Oxford - e a seguir as demais - ofereciam cursos que integravam a música como parte de um estudo mais amplo, as artes liberais. Nesse contexto, era predominantemente teórica e focada em aspectos matemáticos e filosóficos, em linha com a abordagem medieval de entender a harmonia e as proporções universais. Enquanto o trivium - gramática, lógica e retórica - lidava com a comunicação verbal e o se fazer entender, cada uma das disciplinas do quadrivium - aritmética, geometria, música e astronomia - consideradas de menor importância neste momento, apontava como o mundo poderia ser entendido a partir da matemática, dos números: a aritmética era considerada o estudo dos números e o mundo abstrato, os números em si; a geometria, o estudo dos números no espaço; a música (ou

harmonia), o estudo dos números em relação ao tempo; e a astronomia, o estudo dos números que governam o movimento dos corpos celestes no espaço e no tempo. A concepção dessas disciplinas como um modo de entender o mundo através da matemática pode ser atribuída a filósofos da Grécia Antiga, como Platão e, mais tarde, a pensadores medievais como Boécio.

No que diz respeito à Boécio - Anício Mânlio Severino Boécio, filósofo, estadista e teórico romano que viveu aproximadamente entre 477 e 524 d.C. - desempenhou um papel crucial na incorporação da música no currículo universitário do século XII, graças ao seu tratado "De institutione musica", que foi amplamente utilizado e lhe rendeu o título de tradutor da música grega para a escolástica, fornecendo um fundamento teórico e sistemático para seu estudo. Castanheira (2009) sugere que, embora houvesse outras obras sobre música na Idade Média, como o tratado de Santo Agostinho, o último livro de "De nuptiis Philologiae et Mercurii" de Marciano Capela, e os escritos de Macróbio e Censorino, entre outros, nenhum deles ofereceu uma descrição tão detalhada do sistema musical da Grécia Antiga ou aplicou tanto rigor ao analisar as proporções numéricas que regem a música. Sua grande influência para o ensino das artes liberais no século XII pode ser observada a seguir:

“A relação do que era estudado no século XII pode ser conferida facilmente. Em 1141, Thierry de Chartres fez uma compilação dos textos e dos autores que utilizava como base para suas aulas das sete artes. Para a Gramática, textos de Donato e de Prisciano; para a Retórica, Cícero, Severiano e Martianus Capella; a Dialética analisava Porfírio, Aristóteles, Boécio e um anônimo; a Aritmética era trabalhada através de Boécio, Martianus Capella e um anônimo; a Música, através de Boécio; a Geometria com textos de Abelardo, Isidoro de Sevilha, Frontino, Columelle, Gerberto, Boécio, Gerlard e outros anônimos, e a Astronomia, com Hygino e Ptolomeu.” Castanheira (2009: 8)

Sua abordagem segue a mesma linha de pensamento de Pitágoras, que considerava a música como uma teoria matemática mas, assim como outros estudiosos medievais, acreditava que a música contribuía para a elevação espiritual. Enquanto outros tratados já abordavam a música em suas diversas especificidades, como melodia, ritmo, harmonia e instrumentos, o tratado de Boécio é ainda mais detalhado. Nele, o filósofo explora a música e sua relação com a matemática, a teoria dos sons (aspectos acústicos e harmônicos), questões relacionadas à audição, performance musical, educação musical, relações intervalares, formação de tetracordes, consonância e dissonância, bem como o prazer de ouvir música, e tudo isso a partir de quatro etapas fundamentais: identificar a necessidade de gerenciar os elementos essenciais da música; converter esses elementos em quantidades, tornando possível

seu conhecimento efetivo; desenvolver um sistema quantitativo baseado em princípios de aritmética; e implementar esse sistema nos sons musicais.

Para isso, Boécio divide seu tratado em três partes: *musica mundana* (a música celestial), *musica humana* (a música que habita os seres humanos) e *musica constituta in instrumentis* (a música produzida por instrumentos musicais). No entanto, ele é enfático ao afirmar a prevalência da teoria musical em relação à música executada. Para Castanheira (2009), Boécio defende que um músico não é simplesmente alguém que toca um instrumento ou compõe canções, mas sim aquele que domina e aplica os princípios teóricos da disciplina musical. O estudo racional é considerado mais importante do que a performance musical em si, e não depende necessariamente dela. É somente por meio da razão que se adquire a habilidade para discernir o que é apropriado e o que não é na música, podendo identificar boas e más influências musicais e exercer controle sobre elas. Observa-se, assim, que havia uma distinção entre os músicos praticantes e aqueles que se dedicavam a escrever ou compreender a teoria musical. Mas como esse tratado escrito no século VI se tornou referência para o ensino da música no início das universidades? Entender essa questão é importante para seguirmos o percurso do ensino de música também dentro das universidades, a partir do século XII.

Fubini (1997) aponta que não há evidência de que a obra "De institutione musica" teve alguma importância para os contemporâneos de Boécio. No século VI, assim como vimos no surgimento das universidades muitos séculos depois, o foco estava posto sob a gramática, retórica e dialética, em oposição ao pouco espaço para as disciplinas do quadrivium. As artes liberais não recebiam destaque na educação até o século VIII, ao passo que o plano educacional correspondia ao aplicado nas escolas anglo-saxãs e, depois, levados ao continente, correspondendo ao estudo da liturgia, escrita, canto, cálculo do tempo e leitura. Os estudos musicais estavam, quase todos, voltados para o canto, memorizado e praticado como parte da liturgia, sem marcação rigorosa de tempo e linha melódica.

Somente a partir da era carolíngia, séculos VIII e IX, com Carlos Magno e seus sucessores, a educação volta a ganhar destaque com as escolas episcopais e monásticas, como já abordado. Neste processo houve o ressurgimento das sete artes liberais e a redescoberta e valorização da filosofia grega, momento de também valorização dos textos de Boécio. A tradição do ensino da música a partir dos estudos do canto estava estabelecida e, apesar das ideias de Boécio não abordarem a prática dos cantos e sua classificação em tonalidades e modos, suas noções quantitativas poderiam auxiliar na compreensão e memorização do ritmo e da melodia, sugere Castanheira (2009). A partir do momento em que a abordagem

quantitativa de Boécio foi aceita, ela começou a ser incorporada gradualmente em tratados musicais do século X, nos quais se buscava integrar dois elementos: o repertório de canções ainda em uso e a nova abordagem do quadrivium, na qual a música deveria ser compreendida e controlada pelo intelecto através de uma perspectiva numérica.

Por outro lado, os tratados da era Carolíngia e da Baixa Idade Média eram mais práticos do que os tratados da época clássica, pós-clássica ou dos primeiros tempos do cristianismo. Burney (2010) elucida que embora Boécio fosse respeitado e suas contribuições matemáticas para a música continuassem sendo usadas na construção de escalas e na especulação sobre intervalos e consonâncias, seus escritos não eram úteis para resolver problemas imediatos de notação, leitura, classificação e interpretação do canto, improvisação e composição de organum e outras formas primitivas de polifonia. Guido de Arezzo, em seu “Micrologus” (c. 1025-1028), atribui a Boécio a exposição dos quocientes numéricos dos intervalos, mas depois apresenta um método mais fácil para aprender a mesma escala diatônica, baseada na razão de 9:8, além de se afastar da teoria grega ao construir uma escala não baseada no tetracorde e propor nova série de modos.

A maioria dos tratados musicais refletia uma abordagem prática de ensino, com autores que prestavam homenagem a Boécio no início, mas depois se dedicavam a assuntos mais prementes, explora Fubini (1997). O ensino era frequentemente realizado por meio de versos ou diálogos entre um aluno ansioso por conhecimento e um mestre onisciente. A memorização era enfatizada, com o auxílio de tábuas e diagramas como auxiliares visuais de memória. Os estudantes aprendiam a cantar intervalos, memorizar cantos e, posteriormente, ler partituras. Um dos componentes essenciais do currículo era o sistema de oito modos, ou tons, como eram chamados pelos autores medievais.

Alguns tratados eram direcionados aos estudantes que desejavam ingressar no clero. Mosteiros e escolas ligadas às igrejas-catedrais eram instituições religiosas e de ensino. Os mosteiros enfatizavam a educação musical prática, enquanto as escolas das catedrais se concentravam mais nos estudos especulativos e foram, estas, que desde o início do século XIII prepararam os estudantes para o ingresso nas universidades.

Paralelamente, a música profana também estava impregnada pela prática, desde a época da educação secular dos cavaleiros. A arte da cavalaria incluía a criação de versos e canto, além de tocar instrumentos. Fonterrada (2008: 39) considera:

“Os tocadores de flauta e lira, e outros músicos e cantores seculares, exercitavam a invocação das prazeres por meio de suas produções artísticas, melodias e composições. As características do aprendizado da música profana

assemelhavam-se ao da música religiosa, cabendo a um mestre a transmissão de conhecimentos ao aprendiz.”

Fatores como o surgimento e prática da polifonia, o desenvolvimento da notação/escrita musical e a criação de novos instrumentos, a música secular, especialmente nas cortes dos nobres, aliás, o próprio fortalecimento desta nobreza frente ao clero e o início da prática de se encomendar e patrocinar música, apontavam um efervescente momento social que, tempos depois, foi chamado de Renascimento.

Antes, ainda durante o século XIV, menciona Massin e Massin (1997), surgiu um movimento conhecido como Ars Nova, nome derivado de um importante tratado escrito por Philippe de Vitry (1291-1361). A música desse período, tanto na França quanto na Itália, era considerada uma forma de arte altamente sofisticada, graças também a um sistema de notação musical quase perfeito, que estava associado a esse tratado. Essa música acompanhava o nível de conhecimento adquirido nas primeiras universidades, como Bolonha, Paris, Salamanca e Coimbra, além das obras de renomados artistas como Dante, Petrarca, Giotto e Brunelleschi.

Antecedendo a Ars Nova, existia também uma corrente chamada Ars Antiqua. Enquanto alguns musicólogos relacionam a Ars Antiqua a toda a música ocidental criada desde o Renascimento Carolíngio até a Ars Nova, outros a consideram como o estilo musical predominante na Europa ao longo do século XIII, especialmente a música criada em torno de Paris. Esse período viu um grande avanço na teoria musical, incluindo o estabelecimento da primeira notação mensural por Franco de Colônia e Petrus de Cruce.

Com o passar do tempo, a música passou a ser também uma forma de indicar status social. Ao abordar a música medieval prática, tanto tocada quanto cantada, fica evidente a divisão entre música profana e música sacra, descreve Fubini (1997). A partir do surgimento de uma sociedade cortesã, tanto a música quanto a literatura deixaram de ser exclusivamente controladas pela igreja, permitindo o estabelecimento de relações diretas entre o ouvinte e o músico, bem como a valorização deste último na sociedade. Adicionalmente, a música começou a ocupar um espaço cada vez mais significativo fora dos contextos religiosos. Além do canto litúrgico praticado e ensinado na igreja, a mentalidade racionalista emergente impulsionou as apresentações musicais, agora em novas formações instrumentais.

A partir do século XV, as diferentes concepções estéticas são convencionalmente divididas na história da música em períodos principais, nomeadamente, Renascimento,

Barroco, Clássico, Romântico, Século XX e Contemporâneo<sup>2</sup>, estas obviamente genéricas, para fins acadêmicos, conforme mencionadas por Fubini (1997), Massin e Massin (1997) e ampla literatura. No capítulo seguinte serão abordados cada um destes períodos históricos em paralelo com a história das universidades e do surgimento do modelo de ensino conservatorial, a fim de identificar as transformações da relação música-sociedade e os seus reflexos no ensino superior de música.

---

<sup>2</sup> Conforme delineada por Fonterrada (2008), a divisão da história da música em diferentes períodos oferece uma estrutura compreensiva para analisar as transformações na prática e no ensino da música ao longo dos séculos.

## **2 – Música, sociedade e o ensino superior: do século XV ao final do século XX**

Desde o surgimento da universidade observam-se ao menos três períodos distintos de sua ascensão e declínio, por meio de embates e transformações, devido às influências internas, externas e do seu imbricado relacionamento com a sociedade. O primeiro destes períodos foi a redescoberta e valorização das obras de Aristóteles na Europa Medieval do século XII, logo na origem da própria universidade, culminando em diversas transformações nos currículos e na adoção e fortalecimento da escolástica como método de ensino e pensamento, tema explorado com detalhes no capítulo anterior, menciona Ridder-Symoens (1992). Os outros dois, ambos objetos de análise neste capítulo, dizem respeito ao modelo já tradicional da escolástica versus o humanismo e racionalismo que despontaram na Europa a partir do século XIV, conforme Ridder-Symoens (1996), e à pressão exercida pela “república das letras”, nos séculos XVII e XVIII, sobre as universidades, a fim de atualizarem seus métodos de ensino e pesquisa, tema abordado por Rüegg (2004), resultando no surgimento de um novo modelo universitário: a universidade de pesquisa.

Enquanto as universidades se transformavam, a partir do século XV, no campo da música, cada período histórico trouxe consigo mudanças significativas tanto na sua prática quanto no seu ensino. Durante os períodos do Renascimento, Barroco, Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo, não apenas a estética da música se transformou, mas também o contexto educacional e institucional no qual era ensinada. Seria possível traçar um paralelo entre as transformações nas universidades e as mudanças filosóficas, estéticas e sociais nos períodos históricos da música, elucidando como essas duas trajetórias se entrelaçam e influenciam mutuamente?

### **2.1 Duas histórias? Estética da música e o ensino de música**

#### **2.1.1 A música do Renascimento e o ensino de música**

O Renascimento foi um período da história que compreendeu os séculos XV e XVI, caracterizado por um ressurgimento do interesse pelas artes e ciências da antiguidade clássica, bem como por inovações significativas em vários campos de estudo. Massin e Massin (1997) destaca que a música acompanhou a evolução das artes plásticas e literárias, alcançando seu apogeu com o desenvolvimento do contraponto vocal, a independência dos

instrumentos musicais e o surgimento da música dramática. Este período representou uma época de profunda mudança e experimentação, marcada por uma rica tapeçaria de avanços estilísticos e técnicos.

A música do Renascimento era, na sua essência, polifônica. Diferentemente da música da Idade Média, que era primariamente monofônica, de uma única linha melódica, a música renascentista era escrita para várias vozes ou partes, cada uma com sua própria melodia. Estas melodias, quando cantadas ou tocadas simultaneamente, harmonizavam-se umas com as outras, criando uma textura musical rica e complexa, com o estilo de composição muitas vezes imitativo, no qual a mesma melodia era repetida por diferentes vozes em momentos diferentes, criando um efeito de eco. A música vocal, tanto sacra quanto profana, atingiu uma perfeição notável por meio de uma sofisticada técnica polifônica, em grande parte originária da região flamenga, cita Cardoso (2010). Gradualmente, essa música começou a ser acompanhada por instrumentos que, em alguns casos, substituíam as vozes corais e até formavam uma estrutura harmônica para uma voz solo. Esse acompanhamento instrumental, conhecido como baixo contínuo, e a melodia solo formavam a chamada monodia acompanhada, aplicada em recitativos dramáticos e árias.

Todo este percurso foi possibilitado pelo patrocínio de reis, príncipes, nobres e líderes religiosos e por os compositores e executantes habilidosos, que geralmente eram formados em escolas associadas a palácios e catedrais. Isso resultou na criação de um "mercado musical" e na circulação de estilos.

“Os melhores compositores, à semelhança dos pintores e outros artistas, eram cobiçados e contratados para exercerem a sua arte, compondo e dirigindo a música de acordo com as necessidades locais. Os executantes formavam-se em escolas criadas junto de palácios e catedrais e constituíam a capela (capela real, capela papal, etc.), como uma instituição pessoal e móvel bem organizada. Gerou-se então, não apenas uma espécie de mercado musical (contratação dos melhores) mas também a circulação dos estilos e do gosto que tendia a unificar musicalmente toda a Europa.” Cardoso (2010: 37)

Ademais, nesta sociedade houve um equilíbrio entre a música sacra e secular. Enquanto a Igreja continuou a ser uma importante patrona das artes e da música, também houve um crescimento significativo na produção e popularidade da música secular. No tocante ao quadro religioso em específico, conforme Cardoso (2010: 38), “embora o Renascimento seja hoje conotado com a descoberta dos valores humanos, a verdade é que a dimensão religiosa nunca esteve em causa, sendo, pelo contrário, incentivada pelos grandes como eficaz demonstração de poder”.

A música, particularmente, assumiu um papel de destaque nos rituais litúrgicos de capelas palacianas e grandes igrejas. As cerimônias eram frequentemente realizadas aos domingos e dias especiais, com destaque para a Missa, as Vésperas e, ocasionalmente, as Matinas e o Te Deum. O canto era dividido entre a capela e o coro do clero presente, com o gregoriano sendo executado pelo clero e a polifonia, pela capela. Peças corais do Ordinário da Missa (Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus e Agnus Dei) ganharam relevância durante este período. Muitas missas foram compostas com base em uma melodia preexistente, que podia ser religiosa ou secular. A mesma melodia era utilizada em todos os cantos do Ordinário, formando uma "missa cíclica" que proporcionava unidade às peças, aponta Massin e Massin (1997).

Os compositores frequentemente usavam *cantus firmus* que identificavam festas litúrgicas, modas populares ou motetos já existentes. A celebração da Eucaristia também incluía a execução de um ou mais motetos e a música instrumental em momentos específicos. Além da Eucaristia, a música sacra permeava o Ofício Divino durante todo o dia. Na liturgia das Vésperas, realizada à tarde nos domingos e grandes festas, era necessário variar a música dos salmos, o que demandava um trabalho contínuo dos mestres de capela. Durante o Renascimento, quase todos os compositores escreveram missas, motetos e séries de salmos e Magnificat, cujos estilos variavam do homofônico ao polifônico e policoral. Muitas dessas composições começaram a ser impressas e disseminadas por toda a Europa.

Como dito, a música do Renascimento não estava confinada à Igreja, mas também desempenhava um papel significativo nos palácios e festas públicas. Com a retomada do Petrarquismo - movimento literário italiano surgido no século XV, cujo principal foco de estudo foi a poesia lírica de Petrarca, baseada nos temas amorosos e o crescente interesse pela cultura humanística - surgiu na Itália o madrigal. Anteriormente, o madrigal era uma forma musical estrófica a três vozes, mas no Renascimento se transformou em uma composição livre e contínua. Cardoso (2010) reitera que, neste novo formato, a música correspondia à qualidade do poema, com ênfase na semântica das palavras através do uso do *wordpainting* - efeitos criados pelo compositor a partir da expressão direta das palavras, que às vezes relaciona diretamente um sentido musical ao sentido do texto - e outros recursos expressivos, conhecidos como madrigalismos.

O madrigal tornou-se a grande música profana do Renascimento italiano, com compositores como Cipriano de Rore, Giaches de Wert, Luzzasco Luzzaschi, Luca Marenzio, Carlo Gesualdo e Claudio Monteverdi. O gênero também foi cultivado fora da Itália, notadamente na Espanha e na Inglaterra, onde adotou um caráter mais jovial e popular com

compositores como William Byrd e Thomas Morley. Outras formas de música profana também foram cultivadas durante este período, comenta Massin e Massin (1997), incluindo os canti carnascialeschi, a villanella e a frottola (barzelletta) na Itália, a chanson na França, o lied na Alemanha e o vilancico na Península Ibérica. Todas essas formas de música profana visavam a simplicidade e o apelo popular.

Os compositores do Renascimento começaram a explorar mais profundamente a relação entre o texto e a música. Eles se esforçaram para expressar o significado e as emoções do texto em suas composições, criando um diálogo mais rico e expressivo entre as palavras e a música. Entre os compositores mais proeminentes deste período estão Josquin des Près (1440-1521), que foi um mestre da polifonia imitativa atuando em Milão, Roma, Paris, Ferrara e Condé; Giovanni Pierluigi da Palestrina (1524-1594) ativo em sua terra natal, Palestrina e em Roma, cuja música era conhecida pela sua pureza e clareza; e William Byrd (1543-1623) músico renascentista inglês, que compôs uma vasta gama de música tanto sacra quanto profana.

Finalmente, a invenção da imprensa de tipos móveis no século XV teve um impacto profundo, explora Fubini (1997). O aumento da atividade musical durante o Renascimento levou a uma alta demanda por música para tocar e cantar. Inicialmente, manuscritos musicais eram compilados e copiados, muitas vezes sendo oferecidos como presentes luxuosos. No entanto, este processo era caro e nem sempre garantia a fidelidade à composição original. Com a evolução da arte da impressão, a difusão de partituras tornou-se mais ampla e precisa.

A primeira coleção de peças polifônicas impressas com caracteres móveis foi editada em Veneza em 1501 por Ottaviano de Petrucci. Este método era demorado e caro, mas oferecia maior clareza e precisão. A impressão única, que imprimia pautas, notas e texto de uma só vez, foi introduzida cerca de 1520 e popularizada por Pierre Attaignant em Paris a partir de 1528. A impressão musical começou na Alemanha em 1534 e nos Países Baixos em 1538, com cidades como Veneza, Roma, Nuremberga, Paris, Lyon, Lovaina e Antuérpia se tornando os principais centros desta atividade.

Também nesse período, a cultura musical europeia chegou a outros continentes através dos grandes descobrimentos além mar. A chegada de Cristóvão Colombo ao Novo Mundo em 1492, patrocinada pela Espanha, não só abriu novos territórios para a colonização europeia, mas também desencadeou mudanças globais profundas em termos de comércio, economia e interações culturais. Pouco tempo depois, em 1517, a Reforma Protestante eclodiu na Europa, desafiando a Igreja Católica e estabelecendo princípios que moldaram, inclusive, a educação.

## O ensino da música renascentista

Após o seu rápido crescimento e desenvolvimento, depois de superar os embates em torno dos estudos de Aristóteles e do estabelecimento da escolástica como mote principal, a universidade estava diante do humanismo. Este florescia nas instituições para além dos seus muros, transformando esses espaços em locais ideais para o ensino avançado. O humanismo enfatizava a valorização da vida ativa, a adoção dos idiomas nacionais para tratar de política, poesia, ou mesmo do cotidiano, em detrimento do latim, e um interesse renovado pela poesia e pelas características individuais dos indivíduos, entre outros aspectos.

Aos poucos, este conceito mais centrado no indivíduo e em aspectos terrenos da existência, contrapunha-se à visão medieval que colocava o divino no centro de todas as reflexões. Além disso, expoentes importantes como Galileu, Copérnico e Kepler ajudaram a sistematizar os princípios da ciência moderna e do método científico ao passo que Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael atuavam nas ciências e na sua integração com as artes. Imperava a ideia de sistematização de todo o saber que, a partir dos estudos de Jan Amos Comenius, pressupunha a não separação da cultura, educação, política e religião. O impacto de tal mudança foi enorme na educação, tanto em nível das universidades quanto nas demais instituições de ensino, como nos colégios, aponta Manacorda (2010). Se o primeiro marco, grande período de embate e mudanças no âmbito universitário, foi a redescoberta e valorização das obras de Aristóteles até o estabelecimento da escolástica, um novo embate estava posto: a escolástica estabelecida versus o humanismo e suas influências na sociedade.

Foi na Itália, provavelmente devido à ênfase maior em Direito de suas universidades e também por ter sido o berço de correntes humanistas nas instituições externas, que a mudança começou. A Universidade de Pádua destacou-se por sua abertura a mudanças, uma vez que era menor e menos resistente a inovações que as grandes universidades e, ainda em 1315, laureou o poeta Albetino Mussato por suas contribuições à literatura, permitindo que ensinasse na universidade mesmo sem a completa formação acadêmica antes exigida. Pouco a pouco, professores do trivium passaram a valorizar obras de Cícero e, um tempo depois, o ensino do grego era introduzido nas universidades, em parte devido à redescoberta e valorização de textos gregos, incluindo do próprio Novo Testamento da Bíblia cristã, originalmente escrito em grego.

Neste processo de absorção das influências humanistas, após a queda de Constantinopla em 1453, muitos estudantes e professores com conhecimento em literatura antiga e grego migraram do oriente para o ocidente, buscando refúgio nas universidades,

especialmente aquelas no centro da Europa. Essa migração enriqueceu significativamente o ensino universitário nas áreas de literatura e línguas antigas.

As universidades do centro da Europa, sendo mais recentes, mostravam-se mais abertas à inovação e aderiram intensamente ao humanismo, como observado na Hungria, Polônia e Viena. Essas instituições não apenas ensinavam, mas também disseminavam as ideias humanistas. Um exemplo marcante dessa influência foi o de Copérnico, que estudou em Cracóvia, Polônia, na década de 1490. Influenciado pelo ambiente humanista e inspirado pelos astrônomos gregos, Copérnico desenvolveu a teoria heliocêntrica do universo. Posteriormente, a evolução do pensamento filosófico e os estudos de ciências naturais ganharam destaque em universidades como Oxford, Cambridge e, novamente, os embates geraram mudanças que acabaram por fortalecer as universidades, aparentemente concluindo este segundo período para as mesmas.

Conforme Ridder-Symoens (1996), entre os cidadãos abastados das grandes cidades comerciais, houve um reconhecimento da necessidade de oferecer uma educação avançada para as pessoas de sua própria classe, sem depender das universidades para reformar seus currículos ou admitir outros estudantes além dos de escolas de gramática e públicas. Um exemplo notável disso foi o comerciante londrino Sir Thomas Gresham (falecido em 1579), que estabeleceu a Royal Exchange em 1565 e é também lembrado como um dos fundadores da teoria econômica. Ele deixou sua fortuna para a criação do Gresham College, inaugurado em Londres em 1597 com sete cátedras em astronomia, geometria, medicina, direito, teologia, retórica e música. As palestras eram abertas a todos. Dessa forma, a instituição tornou-se uma espécie de universidade pública e serviu como um lembrete para Oxford e Cambridge de que havia classes na sociedade que elas haviam negligenciado.

Quanto ao ensino de música no âmbito universitário, este continuava restrito às disciplinas da faculdade artes, na qual a música era compreendida através da matemática. A música começava a ser patrocinada não apenas pela igreja, mas também por cortes reais e por ricos mecenas laicos, fato que ajudou a promover uma cultura de inovação musical e teórica. As universidades, reconhecendo a importância da música como parte do currículo humanista, começaram a formalizar seu ensino somente no século XVII, como no caso das primeiras cátedras de música da Universidade de Oxford em 1626, no contexto de expansão do ensino universitário para abranger uma gama mais ampla de disciplinas, a ideia embrionária de um ensino formal de música, mais específico, mas ainda não autônomo.

Fora das universidades, principalmente no contexto litúrgico através de compositores como Palestrina na Itália, e ainda no contexto das cortes, como por Orlando de Lassus na

Baviera, Alemanha, a música era composta e ensinada, cita Fubini (1997). Giovanni Pierluigi da Palestrina passou a maior parte da sua carreira em Roma, tendo atuado como maestro de capela na Basílica de São Pedro no Vaticano, na Basílica de Santa Maria Maggiore em Roma e em outras instituições compondo inúmeras obras sacras características deste período. Já Orlando de Lassus foi um compositor flamengo que atuou principalmente em Munique, onde foi maestro de capela na corte do Duque da Baviera, Albrecht V e, posteriormente, do seu filho Wilhelm V, compondo música sacra e secular.

Como o ensino de música não era sistematizado, ocorria principalmente entre um compositor/mestre e um ou mais aprendizes, geralmente nas capelas das grandes igrejas e catedrais ou ainda nas “*scholae cantorum*”, escolas anexas às catedrais e igrejas importantes, nas quais os meninos aprendiam canto gregoriano e polifonia sacra. Outros locais de ensino de música eram as capelas das cortes, nas quais os mestres supervisionavam a educação musical dos membros do coro, incluindo jovens aprendizes que eram treinados para se tornarem músicos profissionais, e ainda em cortes privadas, nas quais compositores eram contratados para aulas privadas aos filhos da nobreza. Nesse sentido, Ridder-Symoens (1996) expõe, de forma nítida, a diferença entre o ensino de música prático, do mestre-discípulo, e do acadêmico, ao mencionar que antes de 1500, a presença de nobres ingleses nas universidades era rara, uma vez que sua formação priorizava habilidades como música, dança, conversação refinada e movimentos graciosos, sem necessidade de conhecimentos acadêmicos. Entretanto, continua o autor, durante o reinado de Henrique VIII muitos nobres começaram a se matricular nas universidades e, na era de Elizabeth, a maioria da elite já possuía diplomas universitários.

No fim do Renascimento surgiram os primeiros conservatórios de música na Itália durante o século XVI, em Veneza e Nápoles. Estas instituições inicialmente funcionavam como orfanatos que ofereciam educação musical como uma forma de preparar crianças e jovens para atuação na música dentro da igreja. A história dos conservatórios, desde seu surgimento até o estabelecimento deles como um modelo de ensino da música autônoma, muitos anos depois, será tratado com mais detalhes no próximo tópico deste capítulo.

Além dos conservatórios Italianos, a Igreja Católica e, agora, a Igreja Protestante, especialmente as luteranas, se esforçavam para fornecer uma educação competente aos seus alunos. Ambas as tradições reconheciam a importância da música na formação dos fiéis e na vida religiosa. Com a expansão do cristianismo e a necessidade de manter a uniformidade dos serviços religiosos, surgiu a necessidade de transmitir formalmente o conhecimento musical.

A Reforma Protestante, que começou em 1517 liderada por Martinho Lutero, trouxe significativas mudanças nos hábitos religiosos e educacionais, uma vez que a congregação era estimulada a participar ativamente do culto, inclusive cantando, levando à introdução do estilo coral homofônico. Este estilo, caracterizado pela simultaneidade das vozes em harmonia vertical, facilitava a participação comunitária e reforçava a concepção renascentista de simultaneidade e unidade. Essa prática musical não só ajudou na uniformização do culto protestante, mas também acabou por ser uma forma de educação musical para a comunidade, embora a educação musical formal não fosse o objetivo principal.

A Contra-Reforma da Igreja Católica que se seguiu à Reforma Protestante, também impactou a educação, inclusive musical, uma vez que influenciou toda a Europa e também as colônias na América Latina, Ásia e África, como menciona Manacorda (2000). Os jesuítas impactaram a educação de forma duradoura durante os séculos XV e XVI. Suas escolas e colégios estabeleceram padrões elevados de ensino e disciplina a partir de métodos pedagógicos inovadores e eficientes, enfatizando a importância da retórica, filosofia, teologia, estudos científicos e matemáticos, combinando a formação religiosa com o ensino das artes liberais e, aqui, sua conexão com a música. Esta era amplamente usada para a catequese, a fim de ensinar os princípios da fé católica de maneira acessível através da música litúrgica, canções religiosas e hinos para inculcar os valores e doutrinas cristãs.

A transição do Renascimento para o período Barroco foi um processo complexo, refletindo mudanças profundas na visão de mundo, nas práticas artísticas e nos contextos sociais e políticos, afirma Fubini (1997). Fatores como a saturação dos ideais humanistas e clássicos que dominaram os séculos XV e XVI, o crescente impacto da Contra-Reforma que incentivou um estilo artístico mais emocional e dramático para revitalizar a fé católica, a emergência de novas formas de expressão artística e musical que se afastavam da busca renascentista pela proporção e equilíbrio, além do crescimento da própria ópera e o estilo tenebrista na pintura, marcam esse período de transição.

Ao mesmo tempo, contrapõe Ridder-Symoens (1996), a Revolução Científica começou a desafiar as visões de mundo tradicionais, impulsionando uma mudança para abordagens mais experimentais e racionais, enquanto eventos históricos como a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), que envolveu muitas das principais potências europeias da época lutando pelo domínio e influência, refletiam e amplificavam, de forma turbulenta, as transformações culturais.

### 2.1.2 A estética musical barroca e o ensino de música até 1750

Tradicionalmente o Barroco na história da música compreende os anos de 1600-1750, para fins acadêmicos. Estes 150 anos de delimitação marcam várias transformações culturais e artísticas que começaram no início do século XVII, desde o surgimento da ópera com Monteverdi e o desenvolvimento de novos estilos em pintura e escultura por artistas como Caravaggio e Bernini, até a morte de Johann Sebastian Bach em 1750, um evento simbólico que representaria o fim da era barroca na música, consolidando uma transição para o Classicismo. Para Cardoso (2010), assim como em outras épocas, as datas de início e término deste período são apenas aproximadas, pois diversas características já se manifestavam antes de 1600, enquanto outras estavam em declínio por volta da década de 1730. No entanto, é possível e conveniente adotar essas datas como limites gerais, dentro dos quais se desenvolveram, a partir de diferentes e dispersas origens, determinadas formas de organização do material musical, certos ideais de sonoridade e formas específicas de expressão musical, resultando em um método composicional que seguia de maneira consistente um conjunto de convenções.

No que tange ao contexto social deste período, enquanto as Américas estavam sendo colonizadas, muitas das cortes europeias desempenharam um papel crucial como centros de desenvolvimento cultural e musical, como a corte do rei Luís XIV da França, entre 1643 e 1715. Além disso, outros líderes importantes, como papas, imperadores, reis da Inglaterra e da Espanha, bem como governantes de estados menores na Itália e na Alemanha, também apoiaram a música e patrocinaram artistas. Mesmo nas cidades-estados, como Veneza e várias cidades do norte da Alemanha, as instituições musicais, tanto religiosas quanto seculares, eram mantidas e regulamentadas.

Este período foi de contrastes sociais, com uma grande disparidade entre a nobreza e a classe trabalhadora. As cortes reais e aristocráticas eram os principais patronos da música, financiando compositores e músicos, embora a igreja ainda tivesse forte influência, esta foi relativamente menor durante quando comparado com épocas anteriores. Além do patrocínio aristocrático, cívico e eclesiástico, muitas cidades também viram o surgimento de "academias", ou seja, organizações formadas por particulares, que também promoviam a atividade musical. No entanto, aponta Massin e Massin (1997), é importante destacar que, nessa época, os concertos públicos com entrada paga ainda eram raros. A primeira iniciativa desse tipo ocorreu na Inglaterra em 1672, seguida pela Alemanha em 1722 e pela França em

1725. No entanto, a popularização desse movimento só ocorreu na segunda metade do século XVIII.

A possibilidade da impressão cada vez mais acessível, fez com que as composições pudessem ser distribuídas em cadernos individuais para cada voz ou parte. O aumento da complexidade da harmonia e a prática de imitação obrigaram os compositores a adaptar constantemente as vozes na composição de uma peça. A utilização de partituras, tanto manuscritas quanto impressas, se tornou mais comum, tornando a música mais acessível e mais precisa, embora houvesse diferenças notáveis no tipo de música consumida por diferentes classes sociais. Além disso, a impressão permitiu a preservação de obras musicais, possibilitando que fossem interpretadas e estudadas por gerações futuras, ao passo que as novas técnicas de composição permitiram uma variedade de formações instrumentais, e o público passou a participar de maneira mais ativa dessas inovações. Anteriormente, a música sacra possuía um caráter mais ritualístico, enquanto a música profana enfatizava as letras das canções. No entanto, a música passou a transcender sua subordinação às letras, e o público passou a se deliciar com as diferentes cores e nuances da melodia.

Esta música desempenhou um papel crucial ao desenvolver a ideia de espetáculo e da possibilidade de expressão de emoções. Durante esse período, pontua Cardoso (2010), foram estabelecidas técnicas fundamentais do sistema tonal e adotadas estruturas inovadoras, como a monodia acompanhada, a música dramática da ópera e da oratória, o estilo concertante e várias formas vocais e instrumentais. J. Ph. Rameau desempenhou um papel significativo ao consolidar as ideias musicais dos compositores contemporâneos em seu livro "Traité de l'harmonie reduite à ses principes naturels" (1722), que se tornou uma referência central no sistema tonal até o final do período romântico.

Na sociedade da época, a música barroca desempenhava papéis diferentes. Ela era usada para entretenimento em palácios, com o patrocínio da nobreza, e também começava a ser organizada de forma empresarial e lucrativa em teatros. Nas igrejas e capelas das elites, a música sacra incorporava elementos da estética barroca, muitas vezes com uma abordagem teatral, e isso era reforçado pela aceitação natural da oratória e da cantata religiosa como ferramentas para transmitir mensagens catequéticas por meio da música em concerto, tema abordado por Fubini (1997) e Massin e Massin (1997).

Além disso, a música instrumental ganhou destaque durante o período barroco, promovendo o desenvolvimento da orquestra como um conjunto musical organizado e diversificado. As reflexões sobre a tragédia grega nas academias renascentistas, como a Cammerata fiorentina (1573-1580) de Giovanni de' Bardi, e as experimentações com música

dramatizada em peças pastorais e comédias, com o uso de madrigais, levaram ao surgimento de uma forma de drama totalmente cantado, conhecida como "dramma per musica". O exemplo mais antigo desse estilo pode ser encontrado nas obras "Euridice" de Jacopo Peri e "Rappresentazione di anima e di corpo" de Emilio de Cavalieri, ambas compostas em 1600.

Outras transformações no meio musical ocorriam. A música barroca “fixou a técnica do sistema tonal, a monodia acompanhada, a música dramática (ópera e oratória), o concertante e as formas vocais e instrumentais”, Cardoso (2010: 51). Nas igrejas e capelas aristocráticas patrocinadas por bispos e nobres, a música sacra absorveu os elementos da estética barroca, inclusive com uma abordagem teatral (conhecida como *Theatrum ecclesiasticum*). Isso foi facilitado pelo reconhecimento crescente da oratória e da música cantata religiosa como veículos eficazes para a catequese através de apresentações musicais. Por outro lado, a música instrumental assumiu um papel cada vez mais importante e desenvolveu formas musicais definitivas, contribuindo para o estabelecimento da orquestra como um conjunto organizado e diversificado de instrumentos.

A ópera, que pretendia ser um espetáculo total reunindo as artes literária (libreto), cênica (encenação), coreográfica (dança), plástica (pintura, arquitetura, decoração) e musical nas suas diversas dimensões (solistas, coro, orquestra), continua Cardoso (2010), se desenvolveu fortemente na Itália, com diversas cidades repletas de teatros e diversos compositores, principalmente em Veneza, Roma e Nápoles, também na França. Mesmo em outras regiões da Europa como na Inglaterra, na Europa de língua Alemã, em cidades como Viena, Madrid e chegando até Lisboa, se desenvolvia a ópera em suas mais diferentes vertentes. Compositores como Claudio Monteverdi e Henry Purcell contribuíram para o desenvolvimento da ópera como uma forma de entretenimento de massa. As óperas frequentemente apresentavam narrativas emocionais e dramáticas que atraíam o público, tornando-se uma forma popular de entretenimento musical.

Surge, também no período barroco, a oratória. Trata-se de uma narrativa musical que envolve a participação de solistas, coro e orquestra, usando todas as formas tradicionalmente dramáticas, como recitativos, árias, coros, prelúdios e interlúdios orquestrais, cita Fubini (1996). O que a distingue da ópera é a ausência de encenação, sendo substituída por um narrador-recitante (*historicus*) que, por meio da música, guia o desenvolvimento da história. Uma outra característica que pode ser vista, embora não seja uma regra rígida, é a tendência da oratória em abordar temas religiosos, como na música de Haendel na Inglaterra, caso da oratória *O Messias*, composta em 1742 é, ainda hoje, muito conhecida mundialmente.

O Barroco trouxe o desenvolvimento de novas formas musicais, como a sonata, a suíte e a fuga. Essas formas permitiram uma maior experimentação e complexidade na estrutura musical, proporcionando aos compositores uma maior liberdade criativa. Outrossim, os instrumentos passaram por grande transformação e desenvolvimento, sejam eles de corda, sopro, percussão - haja vista o surgimento do cravo e flautas aprimoradas - e, depois, foram agrupados de forma organizada/padronizada, permitindo uma paleta sonora mais rica e variada, o início da orquestra como conhecemos hoje. Aqui convém destacar outro fator: o crescimento das cidades e o aumento da urbanização durante o período Barroco contribuíram para o desenvolvimento de teatros de ópera e espaços para espetáculos musicais. Esses locais proporcionavam oportunidades para a realização de óperas, concertos e outras formas de entretenimento musical. O público urbano crescente estava disposto a pagar por ingressos para esses eventos, um embrião do mercado econômico para a música ao vivo.

Paris era um importante ponto de convergência musical, afirma Burney (2010). O público tinha a oportunidade de ouvir as composições mais recentes, tanto de compositores italianos quanto dos franceses. No início do século XVIII, Veneza ainda atraía viajantes, especialmente músicos, pelo esplendor de sua vida vibrante e exuberante. A cidade parecia uma ópera contínua, onde a música descrevia a vida cotidiana. As pessoas cantavam nas ruas e nas lagoas; os gondoleiros tinham seu próprio repertório de canções e recitavam os versos de Tasso acompanhados de melodias tradicionais. As famílias nobres possuíam teatros de ópera e, além de se envolverem na música, reconheciam e recompensavam os músicos talentosos.

As celebrações públicas em Veneza eram mais abundantes do que em qualquer outra cidade, proporcionando uma oportunidade para um magnífico esplendor musical. A famosa Capela Musical de São Marcos ainda era renomada, e a cidade se destacava em suas tradições como um centro de impressão de partituras de música sacra, música instrumental e ópera, relata Massin e Massin (1997). Durante todo o século XVIII, Veneza nunca teve menos de seis companhias de ópera, que realizavam temporadas de espetáculos durante trinta e quatro semanas por ano. Entre 1700 e 1750, o público veneziano tinha o privilégio de apreciar pelo menos dez novas óperas a cada ano, e esse número só aumentou na segunda metade do século. Os programas musicais frequentemente eram financiados por indivíduos, confrarias religiosas conhecidas como "scuole", ou academias. Além disso, os serviços religiosos frequentemente se assemelhavam mais a grandiosos concertos instrumentais e vocais do que a cerimônias sacras tradicionais.

Ademais, aspectos sociais do período impulsionaram o ensino e propagação da música. Exemplo disso foram o surgimento das instituições como a Pietà, presentes tanto em Veneza quanto em Roma, com um objetivo inicial de acolher crianças órfãs e filhos ilegítimos, que, de acordo com relatos de alguns viajantes, eram numerosos. A estrutura dessas organizações benevolentes se assemelhava à de um convento, mas, de forma geral, a instrução musical desempenhava um papel de destaque em seu programa educacional. O ensino era rigoroso e teve um impacto significativo na cena musical de todo o país.

Outra nuance que movia a criação musical e, por conseguinte, a inserção da música criada, estava relacionada à exigência constante, por parte do público, de música nova. Burney (2010) relata que não existiam obras consideradas "clássicas", e era raro que qualquer composição, independentemente de seu gênero, permanecesse em circulação por mais de duas ou três temporadas. Vivaldi, por exemplo, era esperado para apresentar novas oratórias e concertos em cada uma das festividades regulares da Pietà. Essa demanda constante é a razão pela qual muitos compositores do século XVIII eram tão produtivos, e também explica a incrível rapidez com que trabalhavam.

## **O ensino de música até 1750**

Conforme Ridder-Symoens (1996), nos séculos XVI e XVII a fragmentação religiosa levou a uma reestruturação significativa das universidades e sistemas educacionais. As universidades protestantes, como Wittenberg, Heidelberg, Genebra e Estrasburgo, tornaram-se centros de formação de clérigos e disseminação da fé reformada ao enfatizar a necessidade de um ensino mais acessível e de qualidade. Por outro lado, universidades católicas da Contra-Reforma como as universidades de Paris, Louvain, Ingolstadt, Viena, Graz, Würzburg, Colônia, Pont-à-Mousson e Dole, bem como as universidades ibéricas, muitas vezes influenciadas pelos jesuítas, focaram na educação de clérigos competentes a partir da fundação de seminários, novos colégios e reforma das instituições educacionais existentes, conforme delineado pelo Concílio de Trento. A partir da segunda metade do século XVI, em países como a França, a supervisão rígida das universidades e a censura de materiais de leitura se tornaram comuns, com o objetivo de prevenir a disseminação de ideias reformistas e manter a unidade religiosa.

No século XVII, como analisa Fonterrada (2008), dois fenômenos importantes ocorreram na escola: a especialização demográfica das idades, na qual a infância foi dividida

em duas classes, de 5-7 e de 10-11 anos, e a especialização social, na qual dois tipos de ensino foram criados, um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. Reforçando as mudanças na educação do período, Manacorda (2000) aponta o aumento da influência do Estado na educação, com muitos governos estabelecendo e controlando diretamente instituições educacionais para garantir a formação de servidores civis e até eclesiásticos, em um processo associado ao despotismo iluminado e às revoluções americana e francesa, marcos na estatização da educação. Filósofos e educadores como La Chalotais e Basedow defenderam a ideia de que a educação deveria ser uma responsabilidade do Estado, não das instituições religiosas, e que deveria ser acessível a todos os cidadãos, refletindo os princípios da razão e da ciência emergentes.

Fato é que pode-se acompanhar as mudanças do valor da música e de seu significado estético pela revisão histórica, ao passo que pouco se pode dizer sobre a educação musical ainda nos idos de 1700.

“Sabe-se que, com o advento da burguesia, a escola, anteriormente adstrita à igreja, passou a ser ministrada a quem pudesse pagar por ela. Pode-se inferir também que, após a Revolução Francesa, a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo. A instrução musical era bastante calcada na relação mestre/discípulo. No século XVIII, apareceram as primeiras sistematizações de ensino da prática de baixo cifrado, lideradas por Matheson e pelo padre Martini. E, na Inglaterra, as escolas italianas inspiraram Charles Burney (1774) a criar um Plano para uma Escola de Música, não reconhecido, porém, por seus contemporâneos.” Fonterrada (2008: 59)

Para as universidades, um novo grande desafio despontava. Desde a invenção da prensa móvel em meados do século XV, a rápida disseminação de livros e ideias permitiu que os intelectuais compartilhassem suas obras e descobertas muito além de suas localidades. Este fato representou dois aspectos antagônicos: se por um lado os livros facilitavam o ensino, permitindo acesso a novos conhecimentos, inclusive em diferentes idiomas, por outro, a universidade deixava de ganhar lucros com a venda de livros manuscritos e também deixava de ter o papel hegemônico na educação. Alunos e mestres podiam se juntar para criar novos e efetivos locais de ensino, como o caso das repúblicas das letras. O intercâmbio epistolar entre os eruditos tornou-se um método chave de comunicação. Cartas circulavam entre estudiosos de diferentes partes da Europa, criando uma rede densa de interações intelectuais. Estudiosos como Erasmo de Roterdã, Thomas More, e mais tarde figuras como Voltaire e Rousseau, eram participantes ativos dessas redes.

O movimento informal de acadêmicos e pensadores promoveu o intercâmbio livre de ideias, informações e textos através de cartas e redes de comunicação que transcendiam as

fronteiras geográficas e institucionais, contrastando com a estrutura mais rígida e hierárquica das universidades da época. Nos anos de 1700 e 1800 essas repúblicas cresciam e se tornavam mais populares, especialmente em meio a classe média e burgueses, e as universidades passaram a ser vistas como retrógradas guardiãs do passado e quase irrelevantes. De fato, grandes e reconhecidos filósofos e pensadores como Rousseau e Voltaire não eram universitários, e cada vez mais pensadores naturalistas, não ligados às questões teológicas, ganhavam espaço. Trata-se do terceiro período de grande embate e transformação das universidades, tema que será retomado um pouco adiante, no contexto do século XIX.

É interessante destacar como o ensino de música se diferenciava em determinadas universidades, caso das universidades inglesas em relação ao resto da Europa, conforme Ridder-Symoens (1996). Enquanto nas universidades continentais a música ainda era predominantemente teórica e alinhada com os princípios matemáticos do quadrivium, na Inglaterra houve certa antecipação ao processo de criação de cátedras dedicadas especialmente à música. A primeira cátedra de música foi estabelecida na Universidade de Oxford em 1626, graças aos esforços do músico e compositor William Heather, gentleman of the Chapel Royal e um destacado figura no cenário musical inglês, que doou quantia significativa em dinheiro para a universidade com o objetivo de promover o estudo e a prática da música. Ele fundou a cátedra com a intenção de elevar o status da música como disciplina acadêmica, garantindo que houvesse um professor dedicado ao ensino de teoria musical, composição e prática instrumental.

A valorização da música enquanto conhecimento específico, em Oxford, pode ser atribuída a diversos fatores. A Reforma Protestante, na Inglaterra, gerou forte impacto na música litúrgica e coral, criando nova demanda por educação musical que pudesse sustentar e desenvolver a prática musical nas igrejas reformadas. Antes mesmo da Reforma, já havia uma tradição bem estabelecida de prática musical nas cortes inglesas e catedrais, sendo a música coral e a execução instrumental altamente valorizadas. Outrossim, o apoio de patronos ricos e da monarquia colaborou para o financiamento e promoção do ensino de música a nível universitário. Cabe destacar, porém, que a música só se tornaria área de conhecimento autônoma muito tempo depois.

Outro fator preponderante diz respeito aos novos continentes descobertos. Entre os séculos XVII e XVIII, o modelo de universidade europeia começou a se estabelecer nas Américas, inicialmente nas colônias espanholas da América Latina e, posteriormente, na América do Norte, especialmente nos Estados Unidos. Na América Latina, as primeiras

universidades foram fundadas principalmente por jesuítas com o objetivo de catequizar a população local. Essas instituições latinas, que mais tarde seriam semelhantes às universidades medievais europeias em sua luta por autonomia, desempenharam um papel crucial em movimentos de independência e em várias revoluções.

Nos Estados Unidos, expõe Ridder-Symoens (1996), as universidades começaram como centros de ensino e, mais tarde, evoluíram para centros de pesquisa, adotando o modelo de universidade de pesquisa originado na Alemanha. As primeiras instituições americanas, conhecidas como colégios coloniais, tinham como objetivo inicial a formação de cristãos para evangelizar e ocupar posições na Igreja. Esses colégios, muitas vezes localizados perto de igrejas, focavam nas artes liberais e nos ensinamentos cristãos protestantes. Apesar de algumas dessas instituições serem chamadas de seminários após 1700, elas continuavam a oferecer uma educação em artes liberais.

Antes da independência dos Estados Unidos em 1776, dezoito desses colégios coloniais foram fundados. O primeiro foi o de Harvard, estabelecido em Massachusetts em 1636, seguido por outros como o College of William and Mary em 1692, e posteriormente instituições como St. John's, Yale, Moravian College e King's College, mais tarde conhecido como Columbia. Esses colégios desempenharam um papel fundamental na educação e na formação moral tanto dos colonos europeus quanto dos americanos nativos, minimizando a necessidade de viajar para a Europa para obter educação superior.

Quanto à educação musical nas colônias da América do Norte entre 1500 e 1750, esta refletia as influências culturais e religiosas dos colonizadores europeus, com instituições religiosas, escolas privadas e sociedades musicais desempenhando papéis importantes na disseminação e ensino da música, relata Ridder-Symoens (1996). Ao norte dos EUA, com maior influência britânica, a música secular e religiosa desempenhou papel significativo na vida dos colonos, como nas referências de que música e a dança eram populares entre os puritanos, apesar das autoridades intervirem quando as festividades eram consideradas excessivas. Em Boston, Thomas Brattle instalou um órgão em sua casa em 1711 e doou outro para a King's Chapel em 1715, onde Edward Enstone fundou uma escola de música e dança, além de uma loja de música que também oferecia concertos públicos. Nas colônias centrais, como na Pensilvânia, as comunidades morávias eram conhecidas por seus extensos repertórios de música sacra e secular européia, ao passo que em Nova York, concertos privados já eram documentados em 1710, e músicos eram contratados para eventos públicos, como desfiles e bailes. No sul, especialmente em Charleston, a música secular tornou-se

excepcionalmente popular, sendo A Sociedade de Santa Cecília, fundada em 1762, uma das primeiras organizações a promover concertos públicos na região.

No Brasil, Fonterrada (2008) menciona que os jesuítas, a partir de sua chegada em 1549, rapidamente se estabeleceram como os principais educadores, inclusive fundando colégios nos quais a música européia tinha papel central no currículo. A educação musical oferecida pelos jesuítas incluía o ensino de canto gregoriano e polifonia, bem como a prática de instrumentos musicais, utilizando a música tanto nas cerimônias religiosas quanto nas atividades educativas diárias, com o objetivo claro de não só catequizar, mas também disciplinar e organizar as comunidades indígenas e coloniais. A prática musical incluía a formação de corais e bandas musicais, que eram instruídos para tocar em missas, procissões e festividades religiosas, como um meio eficaz de educação e evangelização. Em 1759, devido a expulsão dos jesuítas do Brasil por Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, as instituições que eles haviam estabelecido foram fechadas ou transferidas para outras ordens religiosas, causando uma ruptura temporária na continuidade do ensino musical estruturado que havia sido implementado.

### **2.1.3 A estética musical no Classicismo, Romantismo e o ensino de música**

A estética musical do Classicismo e Romantismo, apesar de distintas em diversos estudos, apresenta certa continuidade, ao passo que ambas se desenvolvem a partir de uma busca por expressividade e inovação dentro das formas estabelecidas, o que justifica a análise em conjunto. Outrossim, o objetivo aqui não é uma descrição detalhada quanto a estética musical em si, mas analisar como a história da estética musical se entrecruzava com a história do ensino de música no período, em particular, nas universidades. Para Massin e Massin (1997), enquanto o Classicismo, abrange aproximadamente os anos de 1750 a 1820, caracterizado por uma clareza formal, equilíbrio e harmonia, presentes em Haydn, Mozart e Beethoven, o Romantismo surge em certa forma como uma reação, ampliando a expressividade emocional, a liberdade formal e a complexidade harmônica, como exemplificado nas obras de Schubert, Chopin e Wagner, entre as décadas de 1820 a 1900. Estudar esses períodos em conjunto permite uma compreensão mais profunda das transformações estilísticas e estéticas que ocorreram na música ocidental, destacando tanto a continuidade quanto a ruptura entre os dois estilos.

O período Clássico, geralmente apontado entre 1750 e 1820 na história da música, borbulhava em meio às mudanças sociais: foi caracterizado pelo Iluminismo, uma época de pensamento racional e ênfase nos valores da liberdade, igualdade e fraternidade. A ascensão da classe média e a crescente importância da educação levaram a uma audiência mais ampla para a música. A Revolução Francesa e as mudanças políticas na Europa influenciaram o desenvolvimento musical.

Burney (2010) relata que o complexo movimento conhecido como Iluminismo teve seu início como uma revolta do intelecto. Foi uma revolta contra a religião sobrenatural e a Igreja, em favor da religião natural e da moral prática; contra a metafísica, em favor do senso comum, da psicologia empírica, da ciência aplicada e da sociologia; contra a formalidade, em favor da naturalidade; contra a autoridade, em favor da liberdade individual; contra os privilégios, em favor da igualdade de direitos e da educação para todos. Ademais, o século XVIII foi uma época de caráter cosmopolita, onde as distinções entre nações eram reduzidas, enfatizando-se a natureza compartilhada de toda a humanidade. Como exemplo disso, muitos monarcas tinham origens estrangeiras.

Cardoso (2010) sugere que a música não se limitou a expressar apenas gritos ou rebeliões sociais; ela se tornou um meio de expressar a liberdade quando as pessoas passaram a não depender de um salário para criar. Em vez disso, surgiu de uma necessidade interior de seguir um ideal que pudesse refletir a alma, tanto a individual quanto a daqueles que compartilhavam e admiravam a beleza de maneira devota.

Com o aumento da influente classe média, o século XVIII viu o início de um processo de tornar a arte e a educação mais acessíveis ao público em geral. Isso criou um novo mercado para escritores e artistas, e foi necessário adaptar não apenas a variedade de temas, mas também a forma de apresentá-los, para atender às novas demandas. Tanto a filosofia e a ciência quanto a literatura e as belas-artes começaram a se dirigir a um público mais amplo, não mais restrito a um grupo seleto de especialistas e conhecedores. Surgiram tratados populares para tornar a cultura acessível a todos, enquanto romances e peças de teatro passaram a retratar pessoas comuns, com emoções cotidianas.

A música também foi impactada por essa evolução, como referenciado por Burney (2010). O mecenato estava em declínio, e uma audiência moderna estava começando a se formar. Concertos públicos voltados para um público diversificado começaram a competir com os antigos concertos e academias privadas. Em Paris, em 1725, começou uma série de concertos públicos chamada "concert spirituel". Em Leipzig, J. A. Hiller iniciou outra série em 1763, que continuou a partir de 1781 com o nome famoso de "concertos da Gewandhaus".

A indústria de edição musical também teve um grande crescimento, com a maioria das partituras publicadas sendo destinadas a amadores, e muita música sendo publicada em periódicos. Naturalmente, um público amador procurava e comprava música fácil de entender e tocar, e também demonstrava interesse em ler e discutir música. Isso deu origem ao jornalismo musical, com revistas surgindo a partir da metade do século, focadas em notícias, resenhas e crítica musical. As primeiras histórias da música foram escritas, e a primeira coletânea de tratados musicais medievais foi publicada.

Quanto às características especificamente musicais, Cardoso (2010: 74) cita:

“Este estilo pode definir-se globalmente por alguma supremacia da música instrumental quase sempre construída dentro do padrão da forma-sonata, pela adoção da orquestra como novo ideal sonoro, pela consagração da música de câmara, pela aceitação progressiva do piano como instrumento privilegiado e pela definição de um certo modelo de música universal.”

Ao passo que Burney (2010) pontua que a música considerada ideal na segunda metade do século XVIII poderia ser descrita como de linguagem universal, sem restrições por fronteiras nacionais, sendo ao mesmo tempo digna e agradável, expressiva, porém respeitando os limites do decoro, e deveria ser “natural”, ou seja, livre de complexidades técnicas desnecessárias e capaz de cativar de imediato qualquer ouvinte com sensibilidade comum.

É preciso destacar ainda o surgimento e aperfeiçoamento dos instrumentos neste período, em especial, do piano, e como a música se tornou ainda mais popular por conta disso. Antes do piano, instrumentos como o cravo e o clavicembalo eram populares na música europeia. Esses instrumentos usavam uma técnica de martelagem das cordas para produzir som, mas não permitiam a variação de volume ou dinâmica, uma vez que as cordas eram puxadas por penas. O italiano Bartolomeo Cristofori é frequentemente creditado como o inventor do piano. Ele trabalhava como fabricante de cravos e cravicembalos, e em torno do ano 1700, ele projetou um instrumento chamado "gravicembalo col piano e forte" (clavicembalo com suave e forte). Este instrumento tinha a capacidade de variar a intensidade do som pressionando as teclas suavemente ou com força. Foi essa capacidade de tocar com expressividade que marcou o nascimento do piano. Mais tarde, Gottfried Silbermann (1683-1753) aperfeiçoou a técnica de Cristofori e construiu um instrumento mais perfeito, a que chamou Hammerklavier (piano de martelos) ou fortepiano. Cardoso (2010: 76) menciona:

“Joseph Haydn terá utilizado o cravo durante os seus primeiros anos e só a partir de 1780 é que começou a escrever sistematicamente para fortepiano. Com Mozart terá acontecido o mesmo, certamente pela divulgação crescente e aperfeiçoamento do piano em Viena (Stein, Streicher e Graf), mas é sobretudo Beethoven quem influenciará os construtores de pianos a fim de que este instrumento possa responder tecnicamente à música que ele estava a compor.”

O surgimento e aperfeiçoamento dos instrumentos influenciou e foi influenciado pela música e seus compositores a partir da consolidação das formas sonata, sinfonia e concerto, tendo o piano como um dos protagonistas no período. À medida que o século XVIII progredia, os compositores e intérpretes buscavam um instrumento mais expressivo. O piano oferecia a capacidade de tocar com variações de volume e dinâmica que não eram possíveis com instrumentos anteriores, como o cravo. Isso tornou o piano um instrumento muito desejado para músicos e compositores. Com o tempo, o piano se tornou cada vez mais popular entre músicos amadores e profissionais. Isso incentivou os fabricantes a aprimorar o instrumento para atender às demandas de um público mais amplo.

Compositores como Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven e Franz Joseph Haydn foram alguns dos primeiros a escrever peças musicais especificamente para piano solo e, não por acaso, são comumente descritos como os principais compositores de todo o período clássico. Eles exploraram a sonoridade e as características técnicas do piano, criando uma variedade de composições, como sonatas, concertos e peças virtuosas. Essas composições ajudaram a estabelecer um repertório pianístico rico e diversificado. À medida que os compositores exploravam novas possibilidades musicais, os pianos também passaram por desenvolvimentos técnicos para atender às demandas dos músicos. Fabricantes de piano responderam a essas necessidades, aprimorando a mecânica do instrumento, o teclado e o mecanismo de martelagem.

Outras interfaces musicais de forte presença social foram a música de câmara, a sinfonia e o concerto. A música de câmara, que não é uma invenção deste período, nesta época atinge um grau máximo de perfeição, embora concretizada em duos, trios, quintetos, sextetos, etc., foi o quarteto de cordas – dois violinos, viola e violoncelo – que a música clássica mais preferiu, Cardoso (2010). A Sinfonia, considerada por alguns como o gênero musical clássico definitivo, contava uma orquestra bem organizada do ponto de vista técnico e era caracterizada por apresentar estrutura de quatro movimentos, forma-sonata com equilíbrio e clareza formal, orquestração e busca de equilíbrio entre melodia/individual e harmonia/coletivo. O concerto clássico ganhou importância em paralelo à sinfonia, mas com a distinção de que o discurso musical da orquestra é compartilhado e enriquecido pela

participação de um instrumento solista. Novamente, vemos uma continuidade natural com o concerto barroco para solista. Ao contrário da sinfonia, o concerto clássico adotou uma estrutura de três partes em um ciclo que geralmente consistia em Allegro-Andante-Allegro, embora o último movimento fosse frequentemente substituído por um Rondó.

Além disso, a música vocal também tinha o seu lugar social de destaque e o canto desempenhou seu papel essencial no salão, na igreja e também no teatro. A Missa continuava a ser o gênero mais cultivado, ao passo que outras formas de música vocal, como o moteto, os salmos e os hinos, também fizeram parte do repertório em geral, adotando consistentemente a mesma linguagem musical que caracteriza o estilo clássico, sem apresentar distinções formais em relação à ópera e à oratória. Já nos teatros populares ou aristocráticos, a ópera era uma dimensão essencial da música na sociedade, presente nas causas cívicas e políticas.

Durante o final do período Clássico, compositores como Ludwig van Beethoven e Franz Schubert já estavam começando a explorar territórios musicais mais emotivos e expressivos, sinalizando uma mudança de paradigma. Beethoven, em particular, é frequentemente considerado uma figura de transição, pois suas obras, como suas últimas sinfonias, apresentavam uma intensidade emocional e uma busca pela liberdade artística que prenunciavam o período Romântico.

Outrossim, a Revolução Francesa e os movimentos revolucionários subsequentes tiveram um impacto profundo na sociedade europeia, promovendo valores democráticos e ideais de liberdade e igualdade. Essas mudanças políticas e sociais se refletiram na música, com a busca de compositores por maior individualismo e expressão pessoal em suas composições. A ênfase no nacionalismo também desempenhou um papel importante na transição do período Clássico para o Romântico. Compositores passaram a incorporar elementos folclóricos e temas nacionais em suas composições, refletindo o interesse crescente pelas raízes culturais e históricas de suas nações. A ênfase na natureza, na subjetividade, na emoção e na imaginação como fontes de inspiração tornou-se mais proeminente. Os artistas buscavam expressar suas próprias emoções e experiências pessoais, levando a uma ruptura com as estruturas rígidas e as formas tradicionais do período Clássico.

Novamente sobre as nomenclaturas estilísticas na história da música, Burney (2010) expõe que quanto mais aprofundamos nosso conhecimento sobre a música de um período, local ou compositor específico, mais percebemos que as descrições estilísticas geralmente aceitas são insuficientes e as delimitações cronológicas, um tanto arbitrarias. Ainda assim, dividir a história da música em períodos estilísticos tem seu valor. A periodização é um recurso histórico que ajuda a reconhecer tanto a continuidade quanto a mudança. Por mais

imprecisas e genéricas que sejam, designações como clássico e romântico podem funcionar como pontos de referência ao estudar a música que foi composta. E servirão ainda melhor a esse propósito se lembrarmos que são apenas designações convenientes, tal qual um rótulo em uma caixa.

O Romantismo, seguindo o mesmo caminho das outras formas artísticas, se destaca na música do século XIX por sua natureza subjetiva, íntima e nostálgica. O gosto pelo passado, histórico ou mítico, justificando deste modo, e em última análise, o nacionalismo musical, também é característica dessa música que se prolongou pela passagem do século. Tais características, na verdade, vêm do movimento literário alemão “Sturm und Drang”, considerado precursor do Romantismo como um todo, inclusive nas demais artes.

O movimento "Sturm und Drang" foi um movimento literário e cultural que surgiu na Alemanha durante a segunda metade do século XVIII, aproximadamente entre as décadas de 1760 e 1780. O termo "Sturm und Drang" pode ser traduzido como "Tempestade e Ímpeto". Foi uma reação contra as ideias do Iluminismo que prevaleciam na época, as quais enfatizavam a razão, a lógica e a ordem, não por acaso, também características típicas do Classicismo musical. Os adeptos do movimento buscavam uma abordagem mais emocional e subjetiva da arte, valorizando a emoção, a paixão e a individualidade. Quanto aos escritores desse movimento, acreditavam que a verdadeira arte deveria ser uma expressão das emoções humanas profundas e das experiências pessoais. Eles exploraram temas como o amor, a tragédia, a rebeldia e a angústia, muitas vezes usando narradores e personagens que eram atormentados por conflitos internos.

Tal natureza temática era claramente anti-aristocrática, valorizando a realidade e natureza dos humildes, retomando temas de Homero, o “Bardo Ossiânico” - ciclo de poesia épica de James Macpherson, Shakespeare, também do folclore nórdico, da poesia popular e até da Bíblia Luterana. Influenciou significativamente a literatura alemã e autores famosos da época, como Johann Wolfgang von Goethe e Friedrich Schiller, que escreveram algumas de suas obras mais importantes durante o período. O drama "Os Sofrimentos do Jovem Werther", de Goethe, é um exemplo notável desse movimento literário. Embora com auge no final do século XVIII, suas ideias e influências continuaram a ser sentidas ao longo do século XIX e além. A ênfase na expressão emocional e na individualidade ajudou a moldar a arte, a literatura e a música europeias ao longo do século XIX, chegando a movimentos culturais subsequentes, como o próprio Romantismo e o Realismo.

Boa parte das temáticas do romantismo em todas as artes, e também na música, surge do embate entre o artista, visto como solitário, isolado da sociedade, e a natureza, a partir da

qual, por meio da contemplação, se poderia criar obras de arte que transmitissem emoções genuínas e a complexidade da condição humana. A originalidade e os méritos individuais nascem desta interação, que nem sempre era pacífica. Às vezes, a natureza era retratada como majestosa e sublime, mas também podia ser vista como hostil, selvagem ou ameaçadora. Esse confronto muitas vezes refletia os conflitos internos do artista, simbolizando as lutas pessoais e emocionais.

Ao se contrapor ao período clássico, o romantismo almeja expandir-se para além das formas e tempos bem determinados. Segundo Burney (2010), outra característica importante do romantismo é sua tendência ao ilimitado, em dois sentidos diferentes, mas interrelacionados. A arte romântica almeja ir além de uma época ou momento específico, alcançar a eternidade, mergulhar nas profundezas do passado e projetar-se no futuro, abrangendo o mundo inteiro e até as vastas extensões do cosmos. Ao contrário dos ideais clássicos de ordem, equilíbrio, autocontrole e perfeição dentro de limites claramente definidos, o romantismo valoriza a liberdade, o movimento, a paixão e a busca pelo inatingível.

O artista passa a pensar e realizar para além de sua própria arte. Sua personalidade se entrelaça com sua obra de arte, a precisão típica do estilo clássico é trocada por uma deliberada complexidade/ambiguidade e a comunicação direta é substituída por insinuações, alusões ou símbolos. As diferentes formas artísticas também se mesclam entre si, a ponto da poesia incorporar elementos da música enquanto a música intenciona adotar características da poesia. Como Cardoso (2010) destaca, muitos dos proeminentes compositores do século XIX demonstraram grande habilidade e interesse na esfera da expressão literária. Da mesma forma, diversos renomados poetas e escritores românticos demonstraram profundo amor e conhecimento da música em seus escritos. O romancista E. T. A. Hoffmann, por exemplo, era também um compositor de óperas notável. Weber, Schumann e Berlioz, por sua vez, produziram ensaios marcantes sobre música. Além disso, Wagner não apenas era um compositor, mas também atuava como poeta, ensaísta e até mesmo filósofo.

A dualidade e o contraste são características típicas do período Romântico. Aspectos que ora se complementavam e ora se contrapunham, moldaram a temática e as composições do período, bem como sua influência na sociedade. Para citar alguns: a oposição da ciência, racional, e da música em busca do sobrenatural/inconsciente; a distinção dos músicos profissionais e amadores; tradição e revolução; obras com temática nacionalista mas dirigidas a toda a humanidade; a conexão da obra musical com a palavra/letra, como na música programática; a relação entre compositor e o público; estes três últimos, explorados de forma

individualizada a seguir, tiveram grande impacto na forma como a sociedade se relacionava com a música.

O contraste “música abstrata” versus “música programática”, que também resvalava na contraposição da “grande orquestra” versus “música de câmara”, esteve presente em todo o período romântico. Conforme Cardoso (2010), os compositores mantinham a intensidade de expressão do período, bem como a aceitação dos progressos recentes no campo da harmonia musical e característica tonal, mas partiram de duas direções, ambas a partir da música de Beethoven: a primeira tem origem nas Sinfonias número 4, 7 e 8, que aponta para uma música absoluta, formalista e independente, a música por ela mesma, de caráter instrumental apenas; em oposição, com origem baseada nas Sinfonias número 5, 6 e 9, a música programática, com formas rapsódicas, livres em termo de estrutura e organização musical, inclusive com elementos extra musicais, como no caso do texto. Os poemas sinfônicos de Liszt, Mussorgsky, Dukas e Saint-Saëns são exemplos deste segundo grupo, que tiveram Berlioz como a principal influência. Como citado por Massin e Massin (1997), a relevância de Berlioz para a história da música instrumental do século XIX decorre principalmente de suas três primeiras sinfonias, especialmente a Sinfonia Fantástica. Embora sua visão sobre a relação entre música e programa tenha sido frequentemente mal compreendida, essas obras estabeleceram Berlioz como o principal líder da ala radical do movimento romântico, influenciando todos os compositores posteriores de música programática, como Strauss e Debussy, que lhe são devedores.

A oposição “compositor” versus “público” está no fato de que essa música passou a ser, no século XIX, ouvida por um público numeroso, que ascendia socialmente e que pagava para assistir os “espetáculos musicais”. A transição de um público musical relativamente pequeno, educado e homogêneo para o público burguês, numeroso, diversificado e com menos preparo no século XIX, já havia começado cerca de um século antes. O aumento das sociedades de concertos e dos festivais de música no início do século XIX, bem como o desaparecimento do mecenato individual, indicaram um aprofundamento dessa tendência. Compositores que desejavam obter sucesso precisavam, de alguma forma, alcançar esse novo e amplo público. Aqui surge a ideia do espetáculo musical, capaz de agradar ao público e passando a ser a fonte de renda e reconhecimento dos compositores em substituição do mecenato de períodos anteriores.

Porém, a luta dos compositores, para serem ouvidos e compreendidos agora, ocorria em uma arena muito maior. É precisamente nesse período que encontramos o fenômeno do artista recluso, que se sente distante de seus pares e cujo isolamento o leva a buscar

inspiração dentro de si mesmo. Esses músicos não compunham como seus predecessores do século XVIII, para mecenas ou funções específicas, mas o faziam para um público mais amplo e idealizado, esperando que um dia fossem apreciados e compreendidos. Outras vezes, eles compunham para um pequeno círculo de pessoas afins, compartilhando com eles seus sentimentos mais profundos, que consideravam delicados demais para serem revelados diante do público menos sofisticado das salas de concerto. Dessa forma, emergiram, de um lado, as grandiosas criações de Meyerbeer, Berlioz, Wagner, Strauss e Mahler; e, de outro, as expressões intimistas e líricas de Schumann, Schubert e Mendelssohn em seus Lieder, com ou sem texto, bem como nas curtas peças para piano de Chopin, aponta Cardoso (2010).

Ainda no campo das dualidades e contrastes na música, temos a oposição do particular, seja em nível individual do compositor ou coletivo, de um povo, como no caso do uso do nacionalismo, com o universal, da música voltada para toda a humanidade. Compositores românticos frequentemente exploravam histórias, lendas e mitologia de seus países como fonte de inspiração. Isso se refletiu em óperas, poemas sinfônicos e outras formas musicais que retratavam heróis nacionais ou eventos históricos importantes. O nacionalismo era muitas vezes uma expressão da identidade cultural e do orgulho nacional. Compositores buscavam afirmar a singularidade de suas culturas e reivindicar sua herança artística em um momento em que muitas nações europeias estavam passando por movimentos de unificação e independência. Até o final do século XVIII, os compositores criavam música voltada para o contexto de sua época. Em geral, eles não demonstravam um grande interesse pelo passado nem preocupação significativa com o futuro. No entanto, os compositores românticos, ao perceberem que o público contemporâneo não os acolhia de maneira favorável, buscavam a avaliação da posteridade como um meio de reconhecimento e apreciação de suas obras musicais.

Os românticos demonstraram uma apreciação especial por compositores como Bach e Palestrina. Um notável exemplo desse interesse foi a ressurreição da "Paixão segundo S. Mateus" de Bach em um concerto realizado em Berlim, em 1829, sob a direção de Mendelssohn. Esse evento ilustrou claramente o amplo interesse pela música de Bach, que culminou com o lançamento do primeiro volume da primeira edição completa de suas obras em 1850. Posteriormente, em 1862, iniciou-se uma edição semelhante das obras de Palestrina. Esse interesse pela música do passado também impulsionou os avanços na musicologia histórica ao longo do século XIX, com as descobertas dos musicólogos servindo como estímulo adicional para essa paixão em constante crescimento.

A relação da sociedade com a música na segunda metade do século XIX, mais do que em qualquer período histórico anterior, era a relação da sociedade com ela mesma, e de forma plural. A composição e fruição musical estavam imbricadas com as demais artes e com a própria forma de pensar. Para Rosen (1997), a música se expandiu e começou a dialogar com a literatura, artes plásticas e filosofia, assumindo uma carga de significados que ultrapassava a lógica abstrata, sem conseguir expressar claramente um conteúdo específico. Para enfrentar esse desafio, a música passou a imitar a poesia e a narrativa literária, mantendo-se vaga e indeterminada, através de uma escrita fragmentada, repleta de ambiguidades tonais e com uso de linhas melódicas que permaneciam subliminares e não completamente explicitadas. Ademais, contrastes inesperados de timbre e dinâmica, assim como sonoridades borradas, foram adotados como recursos para trazer à música a flexibilidade e as reviravoltas de uma narrativa literária, enquanto reconheciam a incapacidade da música de se restringir a uma narrativa linear com um começo, meio e fim bem definidos, e uma clara identificação dos eventos.

Por conta de sua importância para a música, teatro, literatura e até política, Richard Wagner (1813-1883) representa essa mistura de correntes artísticas, filosóficas e culturais do período romântico e, por fim, aponta para as transformações que viriam a seguir, inclusive as transformações políticas da Europa. Cardoso (2010) sugere que Wagner desempenhou um papel tríplice de extrema importância: ele representou o auge da ópera romântica alemã, e com forte apelo popular, da mesma forma que Verdi fez pela ópera italiana; ele inovou ao criar uma nova forma, o drama musical; e seu vocabulário harmônico revolucionário nas últimas obras esticou os limites da estrutura tonal clássica até o extremo, servindo como o ponto de partida para desenvolvimentos musicais que perduram até hoje. A ideia de arte total, pretendida pelo espírito romântico, atinge o ápice com sua ópera dramática de conteúdo significativo, imersa no texto, cenário, movimento, com a música colaborando para este fim. A partir de sua obra *Tristão*, do vocabulário musical e harmônico nela empregados, vieram as transformações harmônicas dos compositores “Bruckner, Mahler, Reger, Strauss, Schönberg, Berg, Webern, e aos ulteriores compositores dodecafônicos”.

Como reflexo da própria sociedade, e refletindo de volta, as transformações musicais apontadas estavam reverberando o conturbado cenário social e político da Europa no início do século XX. Após o Congresso de Viena de 1815, que tentou restaurar a ordem depois das Guerras Napoleônicas, e de algumas convulsões sociais de meados do século, buscou-se reafirmar relativa paz e estabilidade econômica. Diversas guerras locais acabaram por gerar a unificação da Itália em 1861 e da Alemanha em 1871. Para citar algumas: Guerra dos

Ducados em 1864, na qual a Prússia e a Áustria derrotaram a Dinamarca e anexaram os ducados de Schleswig e Holstein; Guerra Austro-Prussiana em 1866, na qual a Prússia derrotou a Áustria, enfraquecendo o poder austríaco na Confederação Germânica; Guerra Franco-Prussiana em 1870, que uniu os estados alemães sob a liderança da Prússia contra a França, da qual a Prússia emergiu vitoriosa.

O nacionalismo, presente em todo o século XIX, se fortalecia e se transformava. Conforme Massin e Massin (1997), o orgulho em uma língua e em sua literatura foi um dos elementos que contribuíram para a formação da consciência nacional e para a unificação da Alemanha e da Itália. Na Inglaterra, França, Estados Unidos, Rússia e nos países da Europa Oriental, onde a influência da música alemã era vista como uma ameaça à criatividade musical local, a busca por uma identidade nacional própria tornou-se uma das expressões do nacionalismo. Outra expressão foi o desejo dos compositores de serem reconhecidos como iguais aos seus colegas da região austro-germânica.

Em diversos países surgiram frentes de produção e composição musical derivadas do folclore e práticas locais. Muitos compositores passaram a recolher a música popular dos seus países e a produzir a partir dela. Os principais representantes deste processo na Rússia, principalmente sob a influência anterior de Mikhail Glinka e também de Tchaikovsky, foram o “grupo dos cinco”, como ficaram conhecidos os compositores mais importantes da virada do século Balakirev, Borodin, César Cui, Musorgsky e Korsakov. Outros representantes que podemos citar por toda a Europa, os compositores tchecos (Dvorak, Janáček), norueguês (Grieg), polones (Moniuszko), dinamarquês (Nielsen), holandês (Diepenbrock), finlandês (Sibelius), dentre outros. Decorre que, deste contato, diferentes rupturas com a chamada “convenção romântica” - tonalismo, formas tradicionais, melodia expressiva, narrativa musical linear, harmonia tradicional, instrumentação convencional - ganhavam destaque em toda parte: composições assimétricas, uso de progressões harmônicas pouco convencionais, maior liberdade na forma, o aumento no uso do cromatismo, influência de movimentos filosóficos e literários locais, como no caso do realismo e impressionismo.

Quanto às nuances sociais, políticas e filosóficas do final do século XIX, o cenário era este: o capitalismo como modelo econômico em franco desenvolvimento; a burguesia como classe social hegemônica; a crença no avanço da sociedade através da ciência, do conhecimento e da educação; a noção de “bem estar social e desenvolvimentismo” advinda do capitalismo, após os movimentos sociais e diversas greve; a Europa como centro do mundo e o berço das artes, ao menos até a primeira guerra mundial em 1914, através da dominação e partilha do mundo conquistado; a revolução russa e o comunismo como outro

modelo social e político, que passa a se opor ao capitalismo; o surgimento de grandes regimes totalitários na Europa - facismo, nazismo - em oposição ao modelo democrático, principalmente até a primeira metade do século XX.

### **O ensino de música nos períodos Clássico e Romântico**

No recorte temporal entre os anos 1750 e 1900, a educação continuava se transformando. É importante destacar que, no século XVIII, surgiram pensadores como Rameau, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel, que elaboraram métodos educacionais representando as primeiras experiências a fim de incluir o ensino de música na educação, cita Aranha (2020). Jean-Philippe Rameau (1683-1764) abordou a música sob uma ótica física e matemática, elevando-a ao status de ciência e integrando-a firmemente ao campo acadêmico. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) propôs uma abordagem pedagógica baseada no naturalismo, destacando a simplicidade e a expressividade natural da música. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) enfatizou o valor educacional das canções no desenvolvimento do caráter, promovendo uma educação que parte dos sentidos e valoriza as artes. Friedrich Herbart (1776-1841) filósofo e professor universitário, integrou princípios científicos e psicológicos ao ensino, estabelecendo uma metodologia estruturada que ainda influencia a pedagogia moderna. Já Friedrich Froebel (1782-1852), pioneiro dos jardins-de-infância, defendeu a inclusão de canto e artes no currículo infantil para um desenvolvimento completo e equilibrado. Juntos, esses pensadores fundamentaram as bases para os métodos ativos de educação musical e a integração contínua da música na educação formal, que alcança cada vez mais autonomia, até chegar ao Romantismo.

O período romântico na música é repleto de tendências ambíguas e por vezes opostas. Dentre elas estavam o positivismo, que privilegia o genérico, o estável, o mensurável (nas artes, representada pelo academicismo) e as áreas de resistência, que valorizam a expressividade, as vivências e as ideias libertárias, descreve Fubini (1997). Aos poucos, a música, vista na concepção iluminista como recreativa e utilitária na igreja e nas cortes, vai alcançando uma posição privilegiada em relação às outras artes, num movimento que se inicia através da orientação literária e passa por personalidades como Hegel (música e filosofia), Hanslick (estética formalista), Wagner (estética do sentimento), dentre muitos outros. Adicionalmente, o romantismo trouxe consigo uma considerável valorização da performance musical. Compositores como Franz Schubert, Frederic Chopin e Richard

Wagner buscavam transmitir suas emoções mais profundas por meio da música, exigindo dos intérpretes uma conexão emocional com as obras. A performance tornou-se um veículo para expressar o sentimento humano, cativando e emocionando o público. Citando Fonterrada (2008: 69), “a contribuição realmente específica do romantismo foi a colocação da música no topo da hierarquia das artes, considerando-a arte absoluta, capaz de chegar à essência das coisas, ao espírito, ao infinito”.

Importante ressaltar que o século XIX experienciou importantes transformações sociais a partir das revoluções industrial e elétrica, e do impulso em direção ao coletivo, a partir da filosofia marxista. Surgem novas direções a partir de pensadores que atuavam nos mais diferentes campos, do materialismo histórico à psicanálise e à filosofia, como o ser social por Marx, o psiquismo por Freud, o poder por Nietzsche. Característica marcante do romantismo foi a multiplicidade de novas abordagens, resultado do processo social que vinha se desenrolando, dentro e fora das universidades, desde o Renascimento, conforme Rüegg (2004).

Ademais, o século XIX viu surgir a musicologia como estudo científico e acadêmico da música, particularmente no âmbito do positivismo de Auguste Comte (1798-1857), diferenciando-se, assim, da abordagem da música dependente da prática artística. Foi somente a partir de uma proposta de Friedrich Chrysander em 1863, que a musicologia começou a ser tratada como método científico, em igualdade com outras disciplinas científicas, o que, por conseguinte, elevou a música ao status de uma disciplina rigorosa, comparável a outras ciências. Isso encorajou as instituições de ensino superior a integrar a música como um campo de estudo sistemático, não apenas como uma prática ou habilidade artística. Em 1885, Guido Adler codificou os ramos da musicologia, tabulando sua essência, seus métodos e propondo sua divisão em musicologia histórica e musicologia sistemática. No século seguinte a musicologia vai se voltar para o estudo da matéria musical em si, se separando do estudo da música na cultura, denominado etnomusicologia. Para Fonterrada (2008: 83):

“A ciência da música, no século XIX, voltava-se prioritariamente à reconstrução do passado e à decifração de textos antigos. Conferir a esses estudos caráter científico está diretamente relacionado ao positivismo, que aspira cobrir, com o método científico de investigação, todas as atividades humanas, inclusive as éticas e artísticas, imprimindo uma alteração radical na maneira de concebê-las e de lidar com elas.”

Ainda no romantismo, a música atinge seu maior grau de autonomia a partir da criação de escolas particulares de caráter profissionalizante e firma seu status como campo de

estudo. Enquanto isso, nas universidades, como mencionado, desde 1700 o fenômeno da República das Letras possibilitou novas abordagens para a pesquisa e a crítica textual, incluindo o uso de métodos filológicos e históricos mais rigorosos. Essa ênfase na metodologia científica e no rigor intelectual colocou pressão sobre as universidades para atualizar seus métodos de ensino e pesquisa, marcando o surgimento do terceiro marco, a partir da criação de um novo modelo universitário, a universidade de pesquisa, pondera Rüegg (2004). Recapitulando, o primeiro marco na história das universidades estava relacionado ao impacto da redescoberta e valorização das obras de Aristóteles a partir do século XII até o estabelecimento da escolástica, enquanto o segundo tratava das transformações advindas do Humanismo no século XIV e suas consequências na educação.

Gradualmente, iniciando pelas universidades da Europa central e destacando-se na Alemanha, Immanuel Kant, um influente filósofo e professor universitário em Königsberg, empreendeu a tarefa de integrar as novas correntes do empirismo e do humanismo com as concepções tradicionais da metafísica. Kant ganhou notoriedade principalmente como professor de antropologia. Seu enfoque analítico e metodológico contribuiu para o desenvolvimento de várias áreas e disciplinas especializadas, que foram sendo gradualmente incorporadas às universidades.

A seguir, Wilhelm von Humboldt - filósofo, linguista, diplomata e educador prussiano - concebeu a educação como um meio para realizar o potencial individual e promover a autoformação através do engajamento intelectual. Ele defendia que a verdadeira educação deveria ser holística, abrangendo o desenvolvimento intelectual, moral e estético. Suas ideias sobre a organização universitária destacavam a importância da pesquisa e do ensino interligados, a liberdade acadêmica para estudantes e professores, e a ideia de que o ensino deveria ser guiado pela pesquisa. Sua reforma educacional acabou por estabelecer o modelo da “universidade de pesquisa” para as universidades modernas, especialmente através da fundação da Universidade de Berlim em 1810, mais tarde renomeada como Humboldt-Universität zu Berlin, aponta Rüegg (2004).

O modelo de universidades de pesquisa tinha como principal objetivo fomentar a criação de novos conhecimentos. Este padrão buscava atrair indivíduos excepcionais, verdadeiros pioneiros em seus campos, que eram considerados gênios e recebiam destaque nas universidades. Essas figuras notáveis, muitas vezes excêntricas e únicas, eram encorajadas a escrever e ensinar, contribuindo assim para a geração de novas ideias e conhecimentos. Este fenômeno encontrava um paralelo no século XVIII e no movimento do Romantismo, onde a originalidade e a genialidade eram altamente valorizadas.

O propósito dessas universidades ia além de ensinar; buscava-se criar um ambiente que equilibrasse o controle moral com a inovação acadêmica, visando racionalizar a sociedade e torná-la mais produtiva. A pesquisa e a publicação dos conhecimentos adquiridos eram componentes fundamentais desse modelo. Além disso, valorizava-se o título de PhD como um padrão de excelência, identificando alguém não apenas qualificado para ensinar disciplinas como medicina ou direito, mas que também fosse especialista em uma área específica e engajado em pesquisa com aplicação social.

A convergência entre o modelo de universidade de pesquisa proposto por Wilhelm von Humboldt e as escolas particulares de música estabelece um interessante paralelo dentro do contexto do Romantismo, período marcado pela valorização do indivíduo e da originalidade. No âmbito acadêmico, a filosofia humboldtiana enfatizava a importância da geração de novos conhecimentos por meio da pesquisa e destacava o papel de indivíduos excepcionais, ou "gênios", nas universidades. Este enfoque ressoa fortemente com o espírito romântico na música, que exaltava a figura do compositor e do virtuose como ícones de genialidade criativa, promovendo uma forte expressão individual e emoções profundas por meio de suas obras, cita Fubini (1997). Há ainda que se fazer referência ao positivismo que valorizava a ciência e os estudos do comportamento humano, afastando as ideias dos sonhos e imaginação, o que, na área de música, gerou ênfase e preocupação com a técnica, também possível pela melhora na fabricação de instrumentos.

Ao mesmo tempo, o surgimento de escolas de música particulares, como o Conservatório de Paris em 1794, simbolizou um passo significativo para a autonomia da música como disciplina acadêmica e artística. Estas instituições ofereciam uma formação especializada e profissionalizante, elevando a música ao status de uma área de estudo rigorosa e respeitada, paralelamente ao desenvolvimento nas universidades de pesquisa, que buscavam profundidade e inovação em campos acadêmicos estabelecidos.

Com a crescente legitimidade das escolas de música e o reconhecimento de sua importância na formação artística e técnica, muitas dessas instituições foram integradas às universidades existentes ou transformadas em conservatórios universitários, movimento que ganhou força no século XX, destaca Massin e Massin (1997). Essa incorporação não apenas reforçou o status acadêmico da música, mas também refletiu uma fusão dos objetivos educacionais de promover pesquisa e especialização, típicos do modelo humboldtiano, com a formação musical avançada. A própria expansão global tanto do modelo das universidades de pesquisa quanto dos conservatórios de música ilustra a adaptabilidade e a influência universal

desses modelos educacionais. Eles se espalharam por diferentes regiões e culturas, adaptando-se às necessidades locais e influenciando a educação superior como um todo.

Este modelo de ensino advindo do período romântico também trouxe, em si, conflitos e ambiguidades, característicos daquela época. O ensino de composição musical, até o advento do século XIX, era prático e fundamentado na relação direta entre mestre e discípulo. Esta abordagem permitia uma transmissão personalizada do conhecimento musical, na qual o aprendizado ocorria não só pela instrução formal, mas também pelo exemplo e pela imersão no ambiente criativo do mestre. Contudo, com o crescente interesse pela música entre os não profissionais e o aumento da população urbana, a necessidade de uma abordagem mais sistemática e acessível ao ensino musical tornou-se evidente.

Em resposta a esse cenário, o século XIX viu o desenvolvimento do ensino teórico/prático de composição em um formato coletivo através dos tratados e manuais de instrução universais de harmonia, contraponto e estudo das formas, por exemplo. Para Fubini (1997), instituições como conservatórios e escolas de música adotaram métodos que possibilitavam a instrução em massa, eficazes para a disseminação do conhecimento musical a um público mais amplo, mas frequentemente vinculados mais às habilidades técnicas do que à expressão artística, priorizando a proficiência na construção musical e orquestração sobre a criatividade individual e a própria performance.

No entanto, é importante notar que, paralelamente a esse desenvolvimento, no caso do ensino do instrumento, canto e regência, persistiu o modelo de ensino focado na performance, comenta Massin e Massin (1997). Este valorizava tanto a habilidade técnica quanto a interpretação artística, reconhecendo a importância da individualidade e da subjetividade na realização musical. Essa dualidade reflete uma tensão mais ampla dentro do pensamento romântico, que valoriza tanto o individualismo exacerbado quanto o domínio técnico-instrumental. A música, neste contexto, era vista sob duas vertentes: como uma expressão pura de sentimentos e como uma construção técnica formal rigorosa mas, em ambos os casos, o legado do romantismo era a ênfase no indivíduo.

Enquanto a universidade de pesquisa ganhava grande destaque e se desenvolvia em toda a Europa, foi nos Estados Unidos que obteve maior prestígio. Sem pormenorizar como se deu o desenvolvimento das universidades também no novo mundo, é preciso considerar como as universidades se estabeleceram ali e como ocorreu o processo de implantação e apogeu deste modelo por lá.

Diferentemente do movimento inicial na Europa, onde os próprios estudantes se organizavam para estabelecer universidades, como ocorreu no modelo de Bolonha, nos EUA

foram os pais e outros adultos que fundaram colégios para prover educação intelectual e moral aos jovens, seguindo os preceitos cristãos protestantes, sendo a maioria dos alunos adolescentes, destaca Rüegg (2004). Nestas instituições havia um controle social rigoroso sobre o que era permitido ensinar e o diploma obtido permitia aos graduados ocupar posições na igreja, no ensino ou no governo. Entre as décadas de 1760 e 1790, várias rebeliões de estudantes ocorreram, motivadas por questões como a qualidade da comida, métodos de ensino, ou descontentamentos com os professores. Assim como na Europa, estudantes expulsos ou insatisfeitos frequentemente fundavam novos colégios menores. Mesmo no século XVIII, os colégios coloniais e as universidades nos EUA continuaram a manter uma forte conexão com a igreja e a responsabilidade de formar moralmente seus estudantes.

Para além dos colégios, surgiam as “fraternidades de estudantes” como extensão das atividades sociais e acadêmicas dos alunos. Inicialmente, esses grupos eram formados por estudantes que organizavam debates, reuniões e outras atividades que extrapolavam o ambiente estritamente acadêmico. Com o tempo, essas associações evoluíram para se tornarem os clubes de estudantes, espaços onde eram cultivadas não apenas relações sociais, mas também ideias intelectuais e culturais. Adicionalmente, no século XIX, os esportes começaram a ser incorporados no cotidiano universitário, com um destaque particular para o futebol americano. A inclusão de esportes nas atividades universitárias era vista como uma maneira de reforçar a masculinidade dos estudantes, que, diferentemente das gerações anteriores, não realizavam trabalhos físicos intensos como a agricultura. Esse movimento visava cultivar uma concepção de masculinidade robusta, em linha com os ideais religiosos conservadores, independentemente das noções de saúde e bem-estar físico que não eram tão enfatizadas naquela época.

A partir de 1800, os colégios que expandiram suas ofertas acadêmicas, adicionando faculdades de medicina e direito, começaram a evoluir para universidades. Essas instituições cada vez mais promoviam uma sensação de pertencimento e uma cultura social interna robusta. As universidades passaram a ser vistas não apenas como locais de aprendizado, mas como espaços que fomentavam uma espécie de linhagem, orgulho e cultivo de privilégios. Essa noção contribuía para criar conexões importantes entre os alunos, moldando uma nova estrutura social.

Outra interface notável diz respeito ao fato dos membros dos colégios/universidades, geralmente de classe média ou alta, serem muito engajados nas lutas em nome de manter a ordem e a vida conquistada nos Estados Unidos, analisa Rüegg (2004). Isso se reflete na participação de muitos deles nas guerras, tanto internas como externas ao país. Assim, as

universidades eram vistas como utilitárias para a sociedade em diversas frentes e, seguindo essa concepção, o próprio Estado começou a criar colégios e universidades, concedendo estrutura, terras e suporte financeiro, além de formar colégios femininos, que surgiam.

No século XIX, um número significativo de americanos viajava para a Alemanha para estudar em suas universidades, tendo em vista o prestígio que estas alcançavam. Muitos desses estudantes voltaram aos Estados Unidos com doutorados e uma profunda apreciação pelo modelo educacional alemão, cita o autor acima. Eles estavam ansiosos para implementar aspectos desse sistema nas instituições americanas. O modelo de universidade de pesquisa nos Estados Unidos começou a se consolidar com a fundação da Johns Hopkins University em Baltimore, em 1876, que tinha o foco explícito em pesquisa. Esse modelo foi posteriormente adotado pela Universidade de Chicago, fundada em 1890, ambas instituições pioneiras que enfatizavam a especialização avançada e a preparação contínua para o doutorado (PhD). Esse novo padrão representava uma ruptura com as universidades e colégios tradicionais, priorizando a pesquisa e a inovação em detrimento das normas e regulamentos internos previamente estabelecidos. Ao longo da segunda metade do século XX, cada vez mais universidades adotaram esse modelo, incluindo instituições de renome como Harvard, que se tornou a referência principal nesse formato.

#### **2.1.4 A estética musical a partir do século XX e o ensino de música**

Após a primeira guerra mundial e, principalmente, a segunda guerra mundial - 1939-1945, o continente europeu vai perdendo paulatinamente seu poder e influência, o que também se refletiu na música. Transformações advindas pelo uso da tecnologia nas mais diversas áreas, desde informática até áreas da saúde e militares; a globalização econômica em oposição às economias nacionais do século XIX; a guerra fria e a ascensão dos Estados Unidos; a oposição entre a globalização e humanidade, no sentido amplo, e a sociedade que busca o lucro e apenas os seus interesses particulares; E, ainda no sentido geral, como esse painel geral influenciou a música que se criava? Nesse contexto temos o início do Modernismo na história da música, aproximadamente a partir do final do século XIX e todo o século XX, representando uma transformação radical do pensamento musical, que viria a caracterizar esse período. Neste ínterim, Cardoso (2010) relata que o caráter radicalmente experimental de muitas obras compostas entre 1910 e 1930 fez com que fossem chamadas de “a nova música”, expressão que já encontramos em outros momentos da história da música,

como na ars nova do século XIV e nas nuove musiche de 1602. O termo “nova”, quando aplicado à música composta entre 1900 e 1930, refletia uma rejeição quase completa dos princípios tradicionais que até então orientavam a tonalidade, o ritmo e a forma musical.

Concernente ao campo musical especificamente, em oposição ao romantismo do século XIX, o modernismo representou, conforme Fubini (1997): a discussão e redefinição, inclusive filosófica, do que era a própria música, principalmente por correntes de vanguarda em diversas regiões; o deslocamento da linguagem musical do passado, derivada da origem vocal, para a ênfase nas propriedades acústicas e técnicas dos instrumentos; a emancipação do ritmo em relação à composição como um todo, principalmente a partir da análise da música folclórica; uma maior diferenciação da chamada música erudita, de concerto, da música popular, abordada mais adiante; o compositor de música erudita perde o apoio do público e passa a ter nas fundações artísticas e universidades de música sua fonte de reconhecimento e subsistência; por conseguinte, o “ser popular” passa a se tornar um estigma para os compositores; o surgimento do sistema de comunicação de massa, inicialmente com o rádio e as gravações, representando a materialização da música; a noção da sociedade de consumo da música; a separação entre as figuras do performer e do compositor. Para detalhar algumas destas manifestações artísticas musicais do período moderno e como elas impactaram e transformaram as relações entre a sociedade e a própria música.

Uma das grandes mudanças conceituais no início do século XX diz respeito ao fim de uma era linear de pensamento, ou linha homogênea, que ia em uma ou outra direção. Até o Romantismo, a história da música seguia o tradicional transcurso temporal das escolas a partir de um método definido, na qual uma nova escola substitui a anterior, ora por oposição completa, ora apenas por redirecionar formas de criar e se relacionar com a sociedade. Ocorre que, conforme Cardoso (2010: 107):

“A novidade dos séculos XX e XXI está na quebra de uma linha julgada única, ou superior, e na reformulação do pensamento e do gosto do homem do nosso tempo. Liberta a escolha, os caminhos multiplicaram-se facilitados pelo progresso tecnológico que tornou possível a aldeia global em que todos conhecem tudo, rapidamente. Sempre a música foi diferente, mas a diferença nunca foi tão conhecida e querida como hoje, que se pode fazer do plural a parábola de toda a beleza humana, talvez finalmente universal.”

A música passou por uma transformação abrangente, constante e rápida. Após o declínio da música tonal, que passaremos a abordar adiante, houve uma série de experimentações e tentativas de criar sistemas musicais alternativos. O resultado desse

esforço foi, principalmente, uma diversidade de estilos musicais coexistindo, nem sempre de forma pacífica. As diferentes correntes musicais estabeleceram suas próprias identidades, definindo claramente seus caminhos, e o impacto sobre a forma como a música e a sociedade interagiam também se transformava.

Cada uma das linhas abordadas terá o fim de demonstrar as transformações desencadeadas na troca “sociedade e música”, sem maior aprofundamento do caráter estilístico, passando pelo Impressionismo, Expressionismo, Neoclassicismo, Serialismo e Serialismo Total, inclusive pelas vertentes da música acessível, música aleatória e música eletroacústica. Ademais, será preciso discorrer sobre os impactos da criação dos meios de comunicação de massa e do computador, que demarcam uma nova era para a música e sociedade.

O *Impressionismo* foi um movimento artístico que se desenvolveu nas artes visuais, na música, na literatura e em outras formas de expressão cultural durante o final do século XIX e início do século XX, principalmente na França, aponta Massin e Massin (1997). Embora tenha se manifestado em várias disciplinas artísticas, o Impressionismo compartilhou algumas características gerais em seu sentido mais amplo: captura de impressões, uso de cores e luz, temas cotidianos, rejeição de convenções acadêmicas e individualismo.

Como já abordado, no final do século XIX havia um movimento de reação contra a tradição musical alemã, inclusive contra a influência de Wagner. Desta forma, o impressionismo musical veio como consequência do nacionalismo deste período, principalmente na França. O marco inicial costuma ser associado à obra "Prélude à l'après-midi d'un faune" (Prelúdio à Tarde de um Fauno) de Claude Debussy, que foi composta em 1894 e estreou em 1895. Lá, o compositor foi o pioneiro, apesar de ele mesmo não gostar desta conotação para suas obras. Assim como o movimento artístico impressionista na pintura, o movimento musical buscou capturar impressões sensoriais e atmosféricas, evitando a clareza e a estrutura rígida das composições musicais românticas anteriores. Algumas das características desse estilo eram o uso de escalas modais no lugar das escalas tonais tradicionais, timbre com status independente da melodia e da harmonia, além da aplicação da chamada harmonia não funcional e a clara influência da música oriental.

No início de sua carreira, Debussy teve que enfrentar alguma resistência por parte dos críticos musicais e do público, que não estavam acostumados com suas inovações musicais. Suas primeiras composições, como o "Quarteto de Cordas" e o "Quarteto de Cordas em Sol Menor," foram criticadas por sua natureza inovadora e pela maneira como desafiaram as convenções musicais tradicionais. No entanto, ele começou a atrair a atenção de círculos

intelectuais e artísticos progressistas em Paris. Pouco tempo depois, já ganhava reconhecimento e aceitação mais amplos na França e sua ópera "Pelléas et Mélisande", escrita no final do século XIX e início do século XX, foi considerada uma das obras-primas do impressionismo musical. Outros compositores associados ao impressionismo musical incluem Maurice Ravel, Erik Satie, Gabriel Fauré e Paul Dukas.

Ao mesmo tempo, por volta de 1905, desta vez na Alemanha, despontava o movimento chamado *Expressionismo*. Também envolvendo as artes visuais, mas também a literatura, teatro, cinema, arquitetura, música e outras formas de expressão, o expressionismo era conhecido por sua ênfase na expressão emocional e psicológica, muitas vezes representando um mundo distorcido e angustiante, descreve Fubini (1997). As obras expressionistas frequentemente apresentavam formas distorcidas e abstratas, com destaque na deformação deliberada da realidade, a fim de transmitir sentimentos de tensão, ansiedade e desespero. Isso se aplicava tanto à representação de figuras humanas como a paisagens e objetos.

Na área da música, sob influência do cromatismo de Wagner e Strauss, aparecem as obras atonais de Schoenberg, o uso de dissonâncias, melodias fragmentadas, com foco na expressão interna, representando também o grotesco, o obscuro. É interessante destacarmos que o interior retratado - grotesco e obscuro - converge às noções trazidas pelo desenvolvimento da Psicanálise, a partir dos estudos de Sigmund Freud. A mente humana, os processos psicológicos e a exploração do inconsciente trouxeram à tona temas perturbadores, traumas, emoções intensas. Este era o mundo interior, muitas vezes retratado no expressionismo. Os compositores expressionistas muitas vezes buscavam sons e timbres inovadores em seus instrumentos, explorando novas técnicas de execução e manipulação sonora. Arnold Schoenberg é frequentemente considerado o compositor mais importante do expressionismo musical e é conhecido por desenvolver a técnica dodecafônica, na qual todas as 12 notas da escala cromática são usadas igualmente em uma composição. Outros compositores expressionistas notáveis foram Alban Berg e Anton Webern, alunos de Schoenberg.

Quanto à esta música e à sua inserção social, Massin e Massin (1997) relata que a partir de 1930, a censura governamental na Rússia e na Alemanha tinha como objetivo principal proteger o público da "nova música". Na Rússia, essa nova música era vista como uma expressão de decadência burguesa, enquanto na Alemanha era rotulada como "bolchevismo cultural". No entanto, durante o período entre as guerras, houve esforços significativos em todos os países para tornar a música contemporânea mais acessível a um

público mais amplo. Isso incluiu iniciativas como a *Gebrauchsmusik* na Alemanha, que se destinava a ser executada por grupos de estudantes ou amadores, projetos semelhantes em outros países, a música "proletária" nas repúblicas soviéticas e a composição de trilhas sonoras de filmes por compositores de renome em todo o mundo. Essas iniciativas foram resultados desses esforços.

Do outro lado do Atlântico surgia o *Jazz*. Conforme Cardoso (2010), um dos fenômenos mais destacados da música enraizada na cultura afro-americana, teve sua origem no final do século XIX. Ele se desenvolveu a partir da influência de várias fontes musicais, incluindo o ragtime, danças, espirituais e blues, todos associados à prática musical dos negros americanos. O jazz é resultado da interação de três influências essenciais: a americana, a europeia e a africana. Essas influências foram fundamentais para permitir aos negros de origem africana, que eram escravizados na América e cercados por práticas musicais de origem europeia, criar uma forma única de expressão musical. Embora New Orleans seja frequentemente considerada o berço do jazz, é importante notar que o gênero surgiu inicialmente como ragtime music, tocado por grupos de negros de diversas origens naquela região. Para Cardoso (2010: 119):

“Nos anos 20, «a idade do jazz», Darius Milhaud foi um dos que se entusiasmou por esta música que encontrou já na Europa, mas sobretudo na América. Várias das suas obras acusam influência do jazz: *Trois rag caprices* (1922), *La création du monde* (1923). Do mesmo modo, foram significativos Stravinsky e, sobretudo, Gershwin (1898-1937), o homem que levou o jazz às salas de concerto: *Rhapsody in Blue* (1924) foi apresentada na Aeolian Hall de Nova Iorque como «An experiment in Modern Music». Também foram marcantes *An American in Paris* (1929) e a ópera *Porgy and Bess*, esta apresentada no Teatro da Broadway, 1935, como uma «American Folk Opera».”

O jazz trouxe inovações significativas em termos de harmonia e ritmo. Com suas progressões de acordes complexas, uso criativo de escalas e ênfase em ritmos sincopados e improvisação, desafiou as convenções musicais da época e influenciou a evolução da música ocidental. Além disso, inspirou o surgimento de uma variedade de subgêneros e estilos musicais, como o swing, o bebop, o cool jazz, o free jazz e o fusion. Cada um desses estilos contribuiu para a diversificação da música ocidental e influenciou outros gêneros, como o rock e a música clássica contemporânea. Outrossim, teve um impacto global na música erudita e popular, influenciando músicos e compositores de todo o mundo. O gênero se espalhou internacionalmente e se fundiu com várias tradições musicais locais em diferentes países, dando origem a novos estilos musicais híbridos.

De volta à Europa, na Rússia, o compositor Igor Stravinsky, sob influência de Korsakov e Tchaikovsky, se destacava compondo de forma inovadora em termos de ritmo, harmonia e orquestração. Como consequência do movimento nacionalista dos seus precursores russos, havia um foco sobre o folclore e tradições locais, ao mesmo tempo em que a influência do período romântico tardio era visível pela Europa. Stravinsky estabeleceu uma colaboração importante com Sergei Diaghilev, um empresário de artes russo. Neste período, compôs músicas para balés que se tornaram icônicas, como "O Pássaro de Fogo" (1910), "Petrouchka" (1911) e "A Sagração da Primavera" (1913). Essas obras foram inovadoras em termos de ritmo, harmonia e orquestração. Sua música inicial era mais influenciada pelo folclore russo e pelo nacionalismo musical, mas suas obras posteriores, especialmente "A Sagração da Primavera," marcaram uma ruptura com as convenções musicais tradicionais e um movimento em direção ao modernismo.

A Revolução Russa de 1917 resultou na queda da monarquia czarista e na ascensão do governo bolchevique liderado por Vladimir Lenin. A instabilidade política e social que se seguiu à revolução, somada à conexão com Diaghilev, que dirigia os balés russos em Paris, levaram Stravinsky a se mudar para a França em 1919. Ali, sob influência do ambiente artístico parisiense e das correntes culturais europeias da época, Stravinsky passou a explorar novas direções musicais, evoluindo de seu período russo inicial para seu estilo neoclássico e, posteriormente, para experimentações com o serialismo. Mais tarde, durante a segunda guerra mundial, o compositor se muda para os Estados Unidos, onde vive e produz até sua morte, em 1971. Sua música abrange uma variedade de estilos e períodos, e sua capacidade de evoluir e experimentar ao longo de sua carreira o tornou uma figura central na música clássica moderna. Suas obras continuam a ser apreciadas e executadas em todo o mundo, e seu legado perdura na história da música.

O *Neoclassicismo* na música, que teve Stravinsky um dos seus representantes mais influentes, era caracterizado por valorização e renascimento de técnicas composicionais do passado, não do passado imediato, já que combatia o Romantismo, mas principalmente os períodos renascentistas, barrocos e clássicos, como as formas e características das sinfonias, concertos, sonatas. Outros compositores dessa linha foram Ravel, Darius, Milhaud, Paul Hindemith, Prokofiev e Shostakovich. Essa corrente combatia a ideia de total rompimento com o passado, total liberdade do compositor, mesmo em detrimento do seu público.

Stravinsky (1996) comenta que não se sentia à vontade em trabalhar e compor a partir de infinitas possibilidades, nas quais tudo é permitido, preferindo acenar para uma liberdade contida entre limites que ele mesmo seguia. Mais tarde, como relatado, ele passaria a

experimentalizar outras correntes, até mesmo o serialismo de Schoenberg. Aliás, o experimentalismo foi uma característica marcante da música do modernismo, caracterizado por uma busca incessante por novas possibilidades sonoras, estruturais e estilísticas. Os compositores desafiaram as convenções musicais existentes e abriram novos horizontes criativos, resultando em uma diversidade de abordagens musicais que moldaram a música do século XX e continuam a influenciar a música contemporânea.

Outros vieses de transformação se desenrolavam, como dito, a partir de múltiplas linhas filosóficas. Por um lado, o desenvolvimento de linhas composicionais abstratas gerou reações, como a chamada “música acessível”, corrente artística que procurava criar música mais próxima do público em geral e, frequentemente, tinha uma forte dimensão política e social. Compositores representativos desse movimento como Kurt Weill, Darius Milhaud e Aaron Copland, tinham forte apelo político-social e procuravam abordar questões para além da própria obra. Kurt Weill, por exemplo, colaborou com o letrista Bertolt Brecht em óperas como "A Ópera dos Três Vinténs" (The Threepenny Opera), que criticava a sociedade capitalista.

Por outro, as mesmas linhas radicais de quebra com a tradição anterior continuavam a se desenvolver. Fubini (1997) destaca o serialismo de Schoenberg e seus discípulos, uma técnica composicional que preconizava o uso de séries de notas, também chamadas de séries dodecafônicas, como base composicional que dá origem ao *serialismo total* a partir da década de 1950, não se limitando apenas à organização das alturas das notas, mas também incorporando outros parâmetros musicais, como ritmo, dinâmica, articulação e timbre. Os compositores que se destacaram nesta linha foram Milton Babbitt, Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen e Olivier Messiaen. Todas as características sonoras de uma composição poderiam ser organizadas com base em séries, dando aos adeptos dessa linha extremo controle sobre a obra.

Reagindo a esse controle extremo e a partir de influências filosóficas não ocidentais como o Zen-Budismo, que enfatizava a aceitação do acaso e da incerteza, surge nos Estados Unidos, principalmente a partir da década de 1940, um movimento que ficou conhecido como *aleatoriedade*. O compositor John Cage (1912-1992) foi um dos seus maiores defensores e expoentes e desempenhou um papel fundamental na promoção da música aleatória e da indeterminação na composição. Dentre as características desenvolvidas para esta linha composicional e performática, estavam a imprevisibilidade nas performances (objetos como parafusos, borrachas e outros materiais eram colocados dentro do piano, alterando assim o timbre e a sonoridade do instrumento, introduzindo o elemento da falta de controle completo

sobre os sons produzidos) e a noção de música aleatória (certos elementos da composição não eram completamente especificados, deixando a música aberta a interpretações variadas e sem controle estrito do compositor). Algumas das obras mais conhecidas de John Cage que incorporam elementos de aleatoriedade e indeterminação incluem 4'33", obra em que o músico permanece em silêncio durante quatro minutos e trinta e três segundos, permitindo que os sons ambientais se tornem a composição, e Music of Changes, que utiliza o I Ching (um antigo sistema chinês de adivinhação) para determinar as decisões composicionais.

Outra corrente que surgia, ganhando forças principalmente nos Estados Unidos, foi o *minimalismo*, movimento artístico que se caracterizou pela ênfase na simplicidade, na redução de elementos artísticos ao mínimo e na busca pela essência da forma, descreve Fubini (1997). Na música, a partir de compositores como Steve Reich e Phillip Glass, também surgiu como reação contra a complexidade e a abstração da música serialista e experimental, na década de 1960, buscando uma linguagem musical mais direta e acessível. O minimalismo muitas vezes utiliza harmonias modais simples, em oposição à complexidade harmônica da música atonal, contribuindo para a sensação de estabilidade e acessibilidade da música minimalista.

Convém citar ainda a *música eletroacústica*, que aparece na década de 1940 e ganha força logo após a Segunda Guerra Mundial. Em primeiro lugar, é preciso dizer que este percurso composicional só foi possível graças às grandes revoluções tecnológicas vivenciadas pela sociedade no fim do Romantismo. A seguir, será preciso abordar como o surgimento da gravação (fonógrafo), o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (rádio e depois televisão) e a informática (computador e internet) se tornaram paradigmáticos, firmando o capitalismo como modo de vida em um mundo globalizado e integrado.

A música eletroacústica é um gênero musical que utiliza sons eletronicamente processados e manipulados como matéria-prima para composições musicais. Um dos marcos importantes na história da música eletroacústica foi a invenção do estúdio de música eletrônica. O compositor francês Pierre Schaeffer é frequentemente creditado como um pioneiro nesse campo. Ele fundou o Studio d'Essai da Radiodifusão Francesa em 1942, que se tornou um laboratório importante para experimentações com música eletroacústica. Schaeffer desenvolveu técnicas como a "música concreta", onde os sons gravados eram manipulados e combinados para criar novas composições.

Nos anos seguintes, outros compositores e músicos, como Karlheinz Stockhausen, Edgard Varèse e Iannis Xenakis, também fizeram contribuições significativas para o desenvolvimento da música eletroacústica. Eles exploraram novas possibilidades sonoras

usando equipamentos eletrônicos e gravações de campo. A música eletroacústica continuou a evoluir com o avanço da tecnologia, incluindo o desenvolvimento de sintetizadores eletrônicos e computadores na década de 1950 e 1960. Isso permitiu uma expansão significativa das possibilidades sonoras.

Quanto à segunda metade do século XX, assistimos a um protagonismo crescente dos Estados Unidos no mundo, em nível político, econômico, militar e até mesmo cultural, principalmente após o fim do modelo comunista depois da Guerra Fria. Tal protagonismo também se refletiu no mundo da música. A Europa, principal centro de produção musical desde a Idade Média assistiu, principalmente após as duas grandes guerras e à Guerra Fria, muitos de seus mais renomados compositores migrarem para os Estados Unidos. Este fenômeno pode ser atribuído a diversos fatores, como a busca por segurança durante os conflitos, as oportunidades de carreira em um país em ascensão cultural e econômica, e o desejo de escapar da opressão e censura em seus países de origem, especialmente durante o regime nazista e a subsequente Guerra Fria, descreve Rüegg (2011).

Nos Estados Unidos, os compositores europeus encontraram um novo público e oportunidades em um ambiente cultural em expansão. Suas influências ajudaram a moldar a música clássica americana, trazendo novas ideias e estilos. Sergei Rachmaninoff em 1918, Igor Stravinsky em 1939, Arnold Schoenberg em 1934, Béla Bartók em 1940, foram alguns dos notáveis compositores que fizeram esse percurso. Muitos destes compositores europeus assumiram posições de ensino em conservatórios e universidades americanas, impactando na formação de novos músicos e na forma como aquela sociedade interagia com a música, que se tornava mais acessível e integrada à cultura popular, especialmente com a ascensão de novas tecnologias de gravação e transmissão, as quais passamos a detalhar agora.

Precisamos aqui retomar o tema da aplicação da tecnologia à música no século XX. Muitos foram os avanços que transformaram por completo a forma como a música se disseminou na sociedade nesse período, e é preciso destacar também este percurso. A possibilidade de gravação do som e música foi o primeiro progresso nesse caminho. Cardoso (2010: 110) menciona:

“O primeiro dos factores que intervieram na «revolução» operada na música ocidental na transição do século XIX para o XX foi a aplicação da tecnologia à música, concretizada já em 1877 pela invenção do fonógrafo de Thomas Edison (1847-1931), seguida pelo gramofone de Emile Berliner (1851-1929), dez anos depois. Estes factos mudaram por completo o conceito da audição de música: o acto musical deixava de ser acontecimento único e a peça gravada poderia repetir-se vezes sem fim.”

Esse foi um marco importante, pois permitiu que a música fosse gravada e reproduzida de forma consistente e acessível. Em 1888, Emile Berliner inventou o gramofone, que utilizava discos planos em vez de cilindros para gravar e reproduzir som, o que levou à popularização dos discos como meio de distribuição de música. A música estava abrindo um novo capítulo em sua história. Isso significava que tanto estudantes quanto entusiastas da música poderiam, a qualquer momento e repetidamente, se envolver com o fenômeno musical, estudando-o e compreendendo-o com mais detalhes. Além disso, além da indústria sonora - que criou novas oportunidades econômicas para músicos, compositores e gravadoras, levando à chamada indústria da música e à comercialização de músicas e artistas - outros fatores contribuíram para a transformação de paradigmas no mundo da música, como a descoberta de novos instrumentos, novas abordagens para tocar os instrumentos tradicionais e a crescente influência da eletrônica e da tecnologia digital em todos os aspectos da produção musical, Cardoso (2010).

Também no fim do século XIX e início do XX surgia o rádio como meio de comunicação. O desenvolvimento da radiodifusão envolveu vários inventores e pesquisadores, e não há um único ponto de origem definitivo. No entanto, Guglielmo Marconi, um engenheiro italiano, é frequentemente considerado um dos pioneiros da comunicação de rádio, devido ao seu trabalho em sistemas de comunicação sem fio. Em 1920, as primeiras estações de rádio comerciais foram estabelecidas nos Estados Unidos, o que marcou o início da radiodifusão como meio de entretenimento e comunicação em massa, transmitindo música, notícias e programas de entretenimento. As estações de rádio transmitiam música ao vivo, bem como gravações, para um público amplo e diversificado, permitindo que artistas e compositores alcançassem ouvintes distantes e contribuindo para a disseminação de diferentes estilos musicais, como jazz, blues, rock, música clássica, country, entre outros.

Porém, a transmissão por rádio impôs desafios e oportunidades únicas para os músicos e compositores, como a necessidade de adaptar suas performances para atender às demandas técnicas e existência de microfones e equipamentos de gravação, muitas vezes alterando a forma como a música era executada e até mesmo levando a ajustes no estilo de interpretação, aborda Massin e Massin (1997). Ao mesmo tempo, não era transmitida qualquer música. O mercado das gravações trabalhava com retorno financeiro e, podemos dizer, intervenções diretas no que era ou não transmitido era imperativo.

Uma das críticas à comunicação de massa era a preocupação de que ela contribuía para a homogeneização da cultura. A disseminação em larga escala de conteúdo cultural,

como filmes, música, rádio e jornais, muitas vezes favorecia produtos culturais populares em detrimento da diversidade cultural. Isso poderia levar à padronização e à perda da riqueza das culturas locais e tradicionais. Também foi criticada por ser usada como ferramenta de manipulação e propaganda. Isso incluiu o uso de filmes, rádios e jornais para influenciar a opinião pública em tempos de guerra, bem como para promover interesses políticos e comerciais. Alguns críticos ainda argumentavam que a comunicação de massa causaria efeitos negativos na sociedade, como a alienação, o isolamento social e o enfraquecimento dos laços comunitários, uma vez que as pessoas se tornariam consumidores passivos de conteúdo em vez de participantes ativos na vida social.

É preciso ressaltar que as diferentes músicas produzidas no século XX criaram uma maior separação entre a dita música erudita e a música popular. Conforme Cardoso (2010), a música popular não era uma novidade, pois sempre coexistiu com a música erudita e teve diferentes influências sobre ela ao longo do tempo. No entanto, notável é como as inovações se espalharam rapidamente tanto na música popular quanto na música erudita. Além disso, as diferentes linhas de compositores e ouvintes surgiam e desapareciam igualmente de maneira ágil. Podemos elencar diversos fatores que favoreceram o crescimento e divulgação da música popular, como a cultura de massas e consumo de massas, sua aderência aos movimentos para mudanças sociais e culturais, o fato de ser mais palatável e plural, não exigindo educação formal para ser apreciada e praticada, sua capacidade de rápida adaptação e resposta à uma sociedade diversa e global.

Desse emaranhado de correntes que surgiam emergiu, como nunca até então, fortes conexões entre a música que se criava e movimentos sociais e políticos. A conexão música e política sempre foi um tema complexo e controverso mas, na medida que o mundo se tornava cada vez mais integrado, também estava em transformação esta relação que, de forma clara, conectava-se à relação música e sociedade. Esse embate vem do conceito da autonomia da obra de arte/música - a música pela música - versus a arte com propósitos externos a ela própria. O debate entre essas duas abordagens reflete um conflito ideológico mais amplo sobre o propósito da arte: deve a arte servir a um propósito além de si mesma, como comentar ou influenciar questões sociais e políticas, ou deve manter uma autonomia estrita, focando apenas em seus próprios méritos estéticos?

Agora, já no pós Segunda Guerra Mundial e em um mundo bipolarizado política e economicamente entre os Estados Unidos e a União Soviética, a própria música era usada por regimes autoritários como ferramenta de propaganda, enquanto em outros, serviu como forma de resistência e desafio às opressões, cita Massin e Massin (1997). As Guerras Mundiais e a

Guerra Fria tiveram um impacto profundo sobre os compositores, muitos dos quais reagiram aos eventos através de suas composições. A música tornou-se um meio para expressar luto, resistência, esperança e crítica política. Em regimes totalitários, a música erudita muitas vezes se tornou uma forma de resistência sutil. Dmitri Shostakovich, proeminente compositor e pianista russo, é conhecido por ter incutido mensagens anti-Stalinistas em suas composições, enquanto outros, como Olivier Messiaen, influente compositor, organista e teórico francês, compuseram em circunstâncias adversas nos campos de prisioneiros durante a Segunda Guerra Mundial. Há ainda casos nos quais havia uma intersecção entre essas duas abordagens, como em Benjamin Britten, maestro e pianista britânico, que compôs navegando entre a expressão puramente musical e a exploração de temas sociais e políticos.

Ao mesmo tempo, a música popular se movia em meio às massas, era composta, ouvida e reproduzida. Seu uso político era natural, visto a natureza direta gerada pela narrativa das letras nos mais diversos idiomas, influenciando e sendo influenciada pelos movimentos políticos que borbulhavam temas de contracultura, revoluções sociais e sem o apego ao tradicional ou a qualquer convenção, características da música erudita, relata Cardoso (2010). Joan Baez era ouvida nos Estados Unidos no movimento pelos direitos civis e contra a guerra do Vietnã, Victor Jara era voz no Chile em oposição à ditadura de Pinochet, Fela Kuti criticava o governo corrupto e autoritário da Nigéria, John Lennon usava sua influência difundindo música em prol da paz, a banda U2 destacava os conflitos da Irlanda do Norte. No Brasil, Gilberto Gil e Caetano Veloso usavam sua música para criticar a ditadura militar e, em Portugal, o cantor e compositor Zeca Afonso até mesmo teve sua música “Grândola, Vila Moderna” transmitida pela Rádio Renascença, servindo como sinal para as forças armadas se mobilizarem, dando início à Revolução dos Cravos, contra a ditadura autoritária conhecida como Estado Novo que governou o país de 1933 a 1974, tema abordado com bastante propriedade por Maxwell (1995).

Fato é que, seja a música erudita ou a música popular, por sua natureza mais acessível e apelo direto às massas acabava como protagonista no quesito do seu uso político, o século XX foi uma era de intensa exploração e debate na música, com compositores e críticos pensando sobre o papel e o propósito da música. Tanto como um fim em si mesma quanto como um meio para fins políticos e sociais, ela refletia a complexidade e a profundidade do pensamento artístico e cultural, com forte engajamento e integração social.

Colaborando com o círculo de informações de forma cada vez mais acelerada e sendo, muitas vezes, o suporte dos grandes movimentos sociais do século XX, o desenvolvimento tecnológico gerou novos meios de comunicação de massa que conectaram a sociedade.

Depois das transmissões de rádio no início do século XX vieram as primeiras transmissões públicas de áudio e imagem na década de 1930, ainda em preto e branco. A televisão, inventada na década anterior, viria revolucionar mais uma vez a forma como a música se disseminava pelo mundo. Depois, a partir de 1980 e, principalmente se popularizando nos anos 90 através do computador, a Internet.

O surgimento da televisão gerou um forte impacto no mundo da música, alterando a maneira como era consumida, promovida e experimentada. No que tange aos músicos, tratava-se de uma nova plataforma para se apresentarem e serem vistos, com um alcance muito mais amplo. Quanto à estética e produção, se antes a música era principalmente uma experiência auditiva, agora havia se tornado audiovisual, levando ao desenvolvimento de estilos, danças e imagens que eram tão importantes quanto a própria música. Ademais, muitos dos programas televisionados eram extremamente populares, permitindo que artistas atingissem grandes públicos nacional e internacionalmente. Esse alcance midiático passou a ser meio para difusão de estilos musicais, como o que ajudou a popularizar o “rock ‘n’ roll”, antes marginalizado. Por conseguinte, a televisão tornou-se de grande valia para o marketing musical, já que artistas promoviam suas músicas, imagem e marca pessoal à grande quantidade de pessoas, em diferentes partes do mundo, em um mesmo período de tempo.

As críticas à comunicação por televisão continuavam praticamente as mesmas da reprodução por rádio: a comercialização da cultura, na qual muitos argumentavam que a necessidade de atender aos interesses comerciais e de patrocinadores levava à promoção de músicas mais "comerciais" ou "populares", em detrimento da qualidade ou da diversidade musical; homogeneização cultural, por dar desproporcional atenção a estilos dominantes, enquanto outros gêneros ou músicos locais ou menos conhecidos eram negligenciados, gerando, por fim, padronização; o papel dos controladores da mídia, chamados de "gatekeepers", que desempenharam um papel crucial na determinação de quais artistas e gêneros musicais recebiam exposição, levantando críticas sobre o poder desses indivíduos ou corporações em moldar o gosto musical do público; o efeito nocivo na cena musical local pela ênfase nas cenas nacionais e internacionais, de maior estrutura e apelo.

A última grande invenção do século XX, no contexto desta investigação, foi a Internet. Os primeiros avanços foram nos anos de 1960 e 1970, com objetivo inicial de permitir a comunicação entre diferentes computadores, principalmente para fins de pesquisa e militares. Em 1990, as restrições de uso comercial da rede foi removida, ocasionando rápido crescimento e expansão pelo mundo. O desenvolvimento de tecnologias, infraestrutura global e a popularização dos computadores pessoais permitiram que mais e mais pessoas estivessem

conectadas. Além disso, o grande diferencial estava na infinidade de coisas que poderiam ser acessadas por parte dos usuários. Desde o início da comunicação de massa, passando pelos meios impressos, rádio e televisão, o conteúdo era gerado e trazido de forma limitada ao usuário. Agora, com a internet e através de um computador, o usuário poderia “ir atrás” do conteúdo, da mídia, do rádio, dos vídeos, produzidos e compartilhados em qualquer lugar do mundo e, no universo musical, não foi diferente.

A partir da década de 1990, com a democratização do acesso aos computadores pessoais e da Internet, e em seguida com os smartphones, a música passa a ter um meio pelo qual praticamente se materializaria. Não apenas se ouve música, mas é possível escolher quando, onde, e que tipo de música é ouvida. Ela também passa a ser produzida e composta de forma rápida por meio de aplicativos, e pode ser rapidamente disseminada através das redes sociais e plataformas de mídia e streaming. Cada um desses termos - internet, smartphones, aplicativos digitais, redes sociais, streaming - representam a rápida evolução que se viu e que ainda vemos no nosso dia a dia.

A popularização dos computadores criou a possibilidade da música ser digitalizada. Isso significava que ela podia ser armazenada, reproduzida e compartilhada eletronicamente, representando uma mudança significativa em relação aos formatos físicos como vinil, fitas cassete e CDs que, aliás, já representavam um “meio físico” para a música. A diferença agora era que a música estava em nossos dispositivos eletrônicos, qualquer que fosse o estilo, performer ou origem. Somado a isso, a Internet facilitava o compartilhamento de arquivos de música, afetando profundamente a indústria da música, desafiando modelos de negócios tradicionais e levantando questões sobre direitos autorais e pirataria. Esse foi o contexto do final do século XX.

## **O ensino de música a partir do século XX**

No século XX, a sociedade presenciou uma profunda transformação em diversas esferas, como a intelectual, social, moral e artística, que desafiou e repensou os valores estabelecidos durante o romantismo. A teoria da relatividade de Einstein foi emblemática nesse contexto, pois desafiou conceitos absolutos de espaço e tempo, propondo uma interdependência entre eles e inaugurando um novo paradigma. No âmbito universitário os Estados Unidos já haviam se tornado referência e pesquisadores e professores americanos buscavam alternativas para dar continuidade ao processo de modernização na educação.

Historiador e autor americano, neto e bisneto de presidentes americanos, Henry Adams estudou Direito na Alemanha e, depois de voltar aos Estados Unidos, criticou intensamente a educação que recebeu por considerá-la desatualizada, incapaz de prepará-lo para enfrentar as rápidas mudanças da sua época, incluindo o advento da mídia de massa e os conflitos globais, relata Rüegg (2011). Suas reflexões sobre a necessidade de uma educação modernizada ganharam proeminência, especialmente após a Primeira Guerra Mundial. Ele argumentava que a Europa, tradicionalmente vista como o berço da educação ocidental, agora estava devastada pela guerra e que os Estados Unidos precisaria investir em abordagens educacionais adequadas aos novos tempos. Adicionalmente, justamente por conta da devastação e destruição causadas pela guerra na Europa, os EUA ganham grande impulso econômico e um maior fluxo de cientistas, acadêmicos e professores passam a migrar para as universidades americanas. Pela primeira vez na história a Europa deixava de ser o principal centro universitário global.

Enquanto Adams criticava a adequação da educação tradicional americana para enfrentar os desafios do novo século, ele indiretamente contribuiu para um clima intelectual que questionava verdades estabelecidas e normas aceitas, um terreno fértil para teorias como o relativismo cultural. Essa teoria, que se desenvolveu mais plenamente nas ciências sociais, especialmente na antropologia no início do século XX, argumenta que os valores, crenças e práticas culturais de um povo devem ser compreendidos dentro de seu próprio contexto cultural, evitando julgamentos baseados em critérios de outras culturas. Essa ideia ganhou destaque com figuras como Franz Boas e seus discípulos, que trabalharam e ensinaram em lugares como a Universidade Columbia.

Sob essa nova visão, as universidades americanas passaram a se internacionalizar, promovendo não apenas a educação, mas também os negócios e a industrialização. Elas atraíam professores, estudantes e pesquisadores de todas as partes do mundo, incluindo Europa, Ásia e América Latina, adotando uma característica cosmopolita que remete aos primórdios das universidades nos séculos XII e XIII. Esta abertura global das universidades científicas refletia um mundo cada vez mais interconectado, onde os temas acadêmicos transcendiam as barreiras geográficas.

Após a Segunda Guerra Mundial, enquanto a Europa amargava uma destruição sem precedentes, as universidades americanas enfrentaram mudanças significativas quanto ao seu funcionamento e estrutura, relata Rüegg (2011). Primeiramente, muitos homens foram convocados para o conflito, resultando em baixas tanto no campo de batalha quanto no quadro de pessoal acadêmico, afetando universidades, colégios e fraternidades. Após a

guerra, as universidades americanas experimentaram um período de expansão sem igual, impulsionado em parte pelo GI Bill de 1944, que ofereceu benefícios educacionais a milhões de veteranos retornando. Isso não apenas democratizou o acesso ao ensino superior, mas também levou à construção de novas instalações e à expansão dos programas acadêmicos. O sucesso das colaborações universitárias com o governo durante a guerra, como o Projeto Manhattan, consolidou o papel das universidades como centros de pesquisa científica e tecnológica. Isso incentivou tanto o financiamento governamental para a pesquisa quanto a colaboração entre universidades e indústrias. Além disso, a partir da década de 1960, observou-se um aumento do individualismo, uma rejeição às normas tradicionais e uma valorização do espírito livre.

Na Europa, a reconstrução das universidades destruídas foi uma prioridade imediata no pós-guerra. Além da reconstrução física, muitos sistemas educacionais europeus passaram por reformas significativas para restaurar e melhorar a liberdade acadêmica e a capacidade de pesquisa. A devastação da guerra também levou à formação de várias organizações e programas internacionais destinados a fomentar a cooperação acadêmica e cultural, como a criação da UNESCO e o estabelecimento do programa Fulbright. Estes esforços foram projetados para promover a paz e a compreensão mútua através do intercâmbio educacional e científico.

Esse período também foi marcado por uma crescente desilusão com as instituições estabelecidas, especialmente após a guerra do Vietnã, fenômeno semelhante ao ocorrido após a Primeira Guerra Mundial. Essa insatisfação desencadeou rebeliões estudantis contra os currículos rígidos e tradicionais. Alguns colégios chegaram a abolir seus currículos fixos, universidades foram ocupadas, e autoridades acadêmicas enfrentaram críticas intensas. Nas décadas de 1960 e 1970, proliferou a ideia de que as universidades estavam desconectadas da sociedade, vistas como "torres de marfim". Disputas significativas entre cidades e universidades, por questões de terras e aluguéis, passaram a ocorrer, refletindo tensões sobre o status e privilégios sociais. Nesse sentido, conforme Rüegg (2011), cresceu também a percepção entre acadêmicos e industriais de que a academia era uma esfera isolada e distante das realidades sociais e econômicas mais amplas.

Seguindo essa corrente liberalista, a revolução sexual gerou impactos significativos nas universidades americanas, especialmente após a introdução do controle de natalidade, que facilitou um aumento na frequência das relações sexuais e promoveu uma atitude mais liberal. No entanto, durante esse período, ainda persistia a segregação sexual em muitas das grandes universidades, que não admitiam mulheres. Diante do crescente liberalismo, muitos

jovens homens buscavam interações com mulheres, levando-os a procurar colégios mais liberais. Como resposta, gradualmente, as grandes universidades começaram a admitir mulheres, algumas estabelecendo colégios separados para homens e mulheres, enquanto outras integravam-as aos novos grupos de estudantes.

Até a década de 1980, era comum que as festas nesses colégios representassem o primeiro contato dos jovens com sexo, álcool e drogas, marcando uma mudança significativa em relação à antiga concepção de que as instituições de ensino eram responsáveis pela manutenção do comportamento moral dos estudantes, uma responsabilidade anteriormente atribuída aos pais. Posteriormente, com a proibição do álcool para menores de 21 anos, as fraternidades, que eram menos fiscalizadas, tornaram-se o refúgio para os mais jovens que desejavam consumir bebidas alcoólicas. Esta mudança refletiu uma transformação no papel social e cultural das universidades, marcando uma era de maior autonomia e experimentação entre os estudantes.

Paralelamente, na música, buscou-se libertação das amarras do sistema tonal maior/menor e dos padrões rítmicos convencionais, explorando novas sonoridades e estruturas, permitindo uma maior liberdade na criação e possibilitando a coexistência de princípios tonais tradicionais com inovações até então inéditas. O grande aumento populacional experimentado fez com que a sociedade passasse a privilegiar o coletivo, a indústria moderna afastava o indivíduo da vida privada e a mecanização da cultura aliada à busca por lucro criava as salas de concertos focadas em apresentações cuja sonoridade fosse agradável ao público. Quanto à educação musical do período, ao abordar os aspectos da pesquisa e ensino, Fonterrada (2008: 93) pontua:

“À medida que o século XX avançava, outros fenômenos ligados à música ocuparam o foco de interesse dos estudiosos: o incremento da pesquisa em música nas universidades e o advento da profissão de psicólogo da música. Pretendia-se determinar o que é musicalidade, e, apoiando-se nos rigorosos métodos científicos, criar métodos confiáveis de aferição dessas medidas.”

A música havia se firmado como área autônoma de estudos na Europa e nos EUA desde o fim do século XIX e o seu estudo formal, a partir do sucesso do modelo de universidades de pesquisa e dos conservatórios de música, gerava cada vez mais abordagens. O processo de criação de conservatórios musicais, especializados no ensino e prática musical de alto nível, e de sua fusão em universidades maiores, continuou ganhando força na primeira metade do século XX. Apesar das duas guerras mundiais terem destruído grande parte da Europa e acarretado enormes perdas de recursos humanos nas Américas, inclusive nas

universidades, a conseguinte reconstrução da Europa Ocidental manteve o ímpeto academicista do período, com retomada das pesquisas a seguir. Os estudos e pesquisas criaram novas ramificações e focos, passando pela teoria musical, etnomusicologia, musicologia, educação musical, performance musical, composição, musicoterapia, tecnologia musical, estudos de mídia musical e indústria musical, dentre outros.

A psicologia da música, por exemplo, tornou-se um campo de interesse fundamental, impulsionada por figuras como Carl Seashore, que em 1919 publicou "The Measures of Musical Talent". Seashore foi pioneiro ao aplicar métodos científicos para investigar e medir habilidades musicais, o que não só ampliou o entendimento sobre o que constitui a musicalidade, mas também influenciou o ensino e a avaliação de talentos musicais. A investigação da natureza da escuta musical, um campo que Seashore ajudou a moldar, abriu portas para um estudo mais profundo dos processos cognitivos e emocionais envolvidos na percepção musical. Estudos nesse campo ajudaram a compreender como as pessoas interpretam e reagem à música, explorando desde a cognição até a resposta emocional.

Outros estudos acadêmicos focados nos processos de composição, improvisação, execução musical e escuta, buscavam entender não apenas a música em sua forma, mas também os processos criativos e performáticos, por trás dela. A teoria musical, ao desvendar as estruturas e sistemas subjacentes à música, oferece ferramentas para entender e criar novas formas musicais. A composição, por sua vez, é o laboratório prático onde essas teorias podem ser testadas e novas obras musicais podem ser criadas.

Essa ênfase na criação do novo ganhou uma importância ainda maior devido à situação da música contemporânea nas salas de concerto. No início do século XX, muitas obras contemporâneas não eram bem recebidas pelo público em geral, que frequentemente preferia repertórios mais tradicionais e estabelecidos. As salas de concerto, preocupadas com a rentabilidade e a aceitação do público, muitas vezes hesitavam em programar obras contemporâneas e experimentais. Os casos emblemáticos de Stravinsky com *A Sagração da Primavera* (1913), depois com Schoenberg e a segunda escola de Viena, ou ainda Charles Ives nos EUA, para citar alguns, representavam esse descompasso entre o novo e o rentável.

Nesse cenário, as universidades desempenharam um papel crucial como refúgio para os compositores contemporâneos. Devido à sua autonomia acadêmica e menor dependência direta de lucratividade comercial, as universidades puderam oferecer um espaço onde compositores puderam explorar e desenvolver suas ideias inovadoras sem o medo imediato da rejeição comercial. As universidades não só proporcionavam recursos como salas de

concerto e ensembles para a execução dessas obras, mas também um ambiente intelectual no qual compositores e estudiosos podiam debater e refinar novas abordagens musicais.

Quanto às críticas aos modelos adotados e às iniciativas para mitigá-las, muitos programas de música nas universidades tornaram-se altamente especializados, focando em treinamento técnico avançado e repertório clássico ocidental, relata Fonterrada (2008). Essa abordagem muitas vezes resultou em uma forma de elitização, onde a música era vista como uma disciplina isolada do público geral e acessível principalmente para aqueles com formação específica. Essa especialização podia alienar a universidade das comunidades locais e da cultura musical mais ampla, limitando sua capacidade de se conectar com um público diversificado. Em resposta ao reconhecimento desse distanciamento, muitas instituições começaram a expandir seus currículos para incluir uma variedade maior de gêneros musicais, como jazz, música popular, música eletrônica e estudos de música mundial. Essa expansão visava não apenas a diversificar a formação musical, mas também a tornar a música mais relevante e acessível para uma gama mais ampla de estudantes e comunidades. Essa tendência foi particularmente visível no final do século XX e continuou a se desenvolver no século XXI.

No início dos anos 2000, emergiu um novo viés dentro das universidades, orientado para a ciência e o empreendedorismo, descreve Rüegg (2011). Este modelo promove uma abordagem individualista, incentivando os alunos a personalizarem seus próprios currículos, e marca um retorno aos valores humanistas em contraposição às rígidas estruturas conservadoras anteriores. Os estudantes são encorajados a tomar as rédeas de sua educação e de sua rotina diária. Nesse contexto, o diploma universitário transcende sua função tradicional de promover a mobilidade social e se torna um requisito básico para o trabalho e recompensa financeira.

À medida que as universidades se expandem globalmente para atender a essa nova demanda, os alunos buscam principalmente duas vertentes, quais sejam, a econômica, focada em como a educação pode proporcionar retorno financeiro no futuro, e a voltada ao prazer pessoal, explorando o que o curso pode oferecer em termos de diversão, esportes e entretenimento. Neste cenário, o cânone tradicional e os estudos teóricos e práticos dos cursos tornam-se secundários, refletindo uma mudança significativa nas prioridades educacionais e nos objetivos dos alunos.

Apesar destes novos desafios e cenários, as universidades e instituições de ensino superior têm reverberado diferentes respostas, a depender das áreas envolvidas e ainda do contexto em que se encontram. Na transição para uma análise mais detalhada do ensino de

música nas primeiras universidades e as transformações vivenciadas pela área, é essencial considerar como o pensamento acadêmico influenciou e foi influenciado pela prática musical. A música, sendo uma parte integrante da educação universitária, não só enriquecia a experiência educacional dos estudantes, como também se moldava e se adaptava às estruturas acadêmicas existentes. Este período testemunhou o desenvolvimento de currículos específicos para música, a reintegração da prática musical nas atividades diárias da universidade e debates intensos sobre o papel da música na sociedade e sua autonomia ou dependência em relação ao ambiente acadêmico.

Outro desenvolvimento importante foi o aumento do foco na educação musical comunitária. Muitos programas de música começaram a enfatizar a importância de envolver as comunidades locais, participando de projetos de educação musical em escolas, hospitais e outros espaços comunitários. Isso não apenas ajudou a tornar a música mais acessível, mas também reforçou o papel dos músicos e educadores musicais como agentes ativos na sociedade. As discussões sobre diversidade e inclusão também ganharam destaque no contexto da educação musical universitária. Há um crescente reconhecimento da necessidade de incluir mais vozes de grupos sub representados e de questionar os cânones e repertórios tradicionalmente aceitos.

Finalmente, muitos programas de música nas universidades estão abraçando uma abordagem mais interdisciplinar, ligando a música a áreas como saúde mental, terapia, educação social, e ativismo. Isso reflete uma visão mais ampla de que a música não é apenas uma forma de arte, mas também uma ferramenta poderosa para o engajamento social e a mudança, refletindo um esforço contínuo para realinhar a educação musical universitária com as necessidades e valores da sociedade contemporânea, tornando-a mais relevante, acessível e responsiva às mudanças sociais e culturais.

Depois de discorrer sobre a estética musical e o ensino de música, de forma geral, em cada um dos períodos históricos mencionados, com foco especial nas universidades, se faz fundamental refletir sobre os conservatórios de música de forma aprofundada, sua origem, o desenrolar dos seus métodos de ensino e prática, bem como analisar os motivos de tamanha influência destes nos currículos dos cursos de música do mundo todo ainda hoje.

## 2.2 Os conservatórios de música e o “habitus conservatorial”

No fim do Renascimento surgiram os primeiros conservatórios de música na Itália durante o século XVI, em Veneza e Nápoles. Fonterrada (2008: 47,48) descreve:

“Essas escolas, conhecidas como "conservatórios", eram, na verdade, orfanatos. Veneza contava com uma importante escola de meninas, enquanto Nápoles era reconhecida por seus "orfanatos" musicais para meninos, o primeiro dos quais criado em 1537. (...) Esse período coincidiu com a mudança na maneira de ver a infância, por parte da sociedade e da família; o hábito de deixar a criança por conta de aprendizes, em convivência direta com os adultos, se modificou. A educação começou a ser organizada nos colégios e seminários e a criança a ser encarada com maior responsabilidade pela família e por autoridades da Igreja e do Estado do que fora nos séculos anteriores.”

Estas instituições inicialmente funcionavam como orfanatos que ofereciam ensino de algumas artes, dentre elas a educação musical como uma forma de preparar crianças e jovens para atuação na música dentro da igreja, com o fim de preservar da miséria estes órfãos abandonados. Os quatro conservatórios mais famosos foram fundados em Nápoles: o Conservatório della Pietà dei Turchini, o Conservatório di Sant'Onofrio a Capuana, o Conservatório dei Poveri di Gesù Cristo e o Conservatório di Santa Maria di Loreto. De acordo com Vasconcelos (2002: 41):

“Durante o século XVIII os Conservatórios de Veneza e de Nápoles tiveram uma grande influência em toda a Europa. Compositores como Francesco Gasparini, Baldassare Galuppi (1706-1785), Nicola Porpora e Pietro Locatelli (1695- 1764), por exemplo, viajaram por vários países para produzirem suas óperas, tornando-se como que embaixadores deste tipo de escola.”

Esses conservatórios napolitanos estabeleceram um modelo para o ensino de música e outras disciplinas, refletindo o espírito renascentista de organização e sistematização do conhecimento, o que, a seguir, representaria certa ênfase profissionalizante.

Na Alemanha, a *Thomasschule zu Leipzig* tornou-se um centro importante de educação musical, particularmente no canto coral e na música religiosa. Fundada em 1212, embora não fosse um conservatório musical nos moldes dos criados na Itália, a instituição era conhecida por sua abrangente e qualitativa ênfase na formação musical dos alunos, que recebiam instrução rigorosa em canto coral, na prática de instrumentos musicais e ainda em teoria e composição. Em 1723 Johann Sebastian Bach foi nomeado *Thomaskantor* da instituição, posto equivalente ao de regente, que ocupou até sua morte em 1750, marcando uma era de grande prestígio para a instituição, uma vez que era responsável pela educação

musical dos alunos, incluindo o ensino de canto, teoria musical e prática instrumental. Durante seu tempo na Thomasschule, Bach compôs muitas de suas obras mais famosas, incluindo cantatas, missas e motetos, que eram executados pelo coro da escola. Estas composições não apenas elevavam o nível artístico da escola, mas também serviam como material didático para os estudantes.

Na França, a *Académie Royale de Musique* (Real Academia de Música), fundada em 28 de junho de 1669 por decreto do rei Luís XIV em Paris, foi uma instituição central na história da música e da ópera francesa. Também conhecida como Ópera de Paris, a instituição desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e na promoção da ópera e da música clássica na França e na Europa. O rei francês Luís XIV via na música e na ópera formas de glorificar sua corte e promover a cultura francesa. A academia foi estabelecida pelo compositor e libretista Pierre Perrin, com o apoio do ministro das Finanças de Luís XIV, Jean-Baptiste Colbert e, em 1672, Jean-Baptiste Lully, um dos compositores mais influentes do período barroco, assumiu seu controle. Sob sua direção, a instituição floresceu, e ele desenvolveu a *tragédie lyrique*, um gênero de ópera que combinava elementos da tragédia clássica com a música e a dança.

A revolução francesa, que teve início em 1789 e se estendeu até 1799, representou marco significativo na luta antiabsolutista e na promoção do ideário liberal, influenciando profundamente a concepção do Estado Moderno e a institucionalização burocrática de diversas áreas sociais, conforme abordado por Silva (2007: 23):

“A consolidação dos Estados Nacionais pela Europa no final do século XVIII e ao longo do XIX, exigiu redefinições das diversas funções que estavam pulverizadas entre Igreja, nobreza e monarquia. As idéias primordiais que estavam subjacentes às novas concepções do Estado Moderno foram propiciadas, sobretudo, pela revolução francesa, marco da luta antiabsolutista, e pelo avanço do ideário liberal, tanto europeu como norte-americano, em que se previa a institucionalização burocrática de diversas áreas sociais, antes delegadas a regulamentação leiga ou religiosa.”

Este novo modelo de ensino institucionalizado substituiu o antigo sistema de aprendizado baseado na relação mestre-aprendiz, atendendo à nova classe burguesa que emergiu nesse período. Para além do sentido político-musical, aborda Silva (2007: 28):

“(…) pedagogicamente houve a separação entre prática e teoria, uma ruptura importante com toda uma tradição pautada em um ensino musical prático, onde seu destino era necessariamente o trabalho, onde, antes de tudo, aprendia-se exercendo um ofício. Harnoncourt ao explicar as mudanças ocorridas na estruturação do trabalho e na aprendizagem de um ofício aponta que o pressuposto básico foi a necessidade de tornar a música acessível a todos, uniformizando os estilos e cita as

obras didáticas encomendadas por Cherubini, que materializavam o desejo de universalização do conhecimento, desestruturando o antigo sistema de regulamentação profissional baseado no laço mestre-aprendiz, que foi substituído por uma instituição e por um sistema: o Conservatório.”

Quanto à separação entre teoria e prática instrumental, característica presente no ensino musical dos conservatórios, as disciplinas escolhidas que compunham a base do ensino se concentravam principalmente no treinamento técnico, negligenciando disciplinas de caráter mais humanista. Essa ênfase pode ser vista como uma continuação da tradição de ensino musical voltada predominantemente para a prática, refletindo a persistência de um modelo educacional que privilegiava a execução e o domínio técnico, em detrimento de uma abordagem mais ampla e especulativa do conhecimento musical, em um claro contraponto ao modelo adotado dentro das universidades, essencialmente especulativo.

Como resultado das grandes transformações trazidas pela revolução, a música começou a ocupar um papel central dentro dos conservatórios. Essas instituições passaram a se dedicar à formação de cantores e instrumentistas, focando na excelência da performance musical. O modelo de ensino destes conservatórios é abordado por Vasconcelos (2002: 62):

“A formação ministrada no conservatório de música é o resultado de um cruzamento onde confluem múltiplos factores que advêm da forma como o músico e a música são encarados socialmente, das expectativas em relação ao músico, do percurso sócio-histórico e sócio-técnico da música e de formação, de um modelo originalmente concebido para transmissão de uma cultura musical específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos, no fundo, da coexistência de diferentes paradigmas.”

Em paralelo, a música alcançava seu maior grau de autonomia a partir da criação de escolas particulares de caráter profissionalizante e firmava seu status como campo de estudo. O modelo conservatorial, com instituições dedicadas ao ensino especializado de música, se espalhou por todo o ocidente e começaram a ser definidos modelos para o ensino de música, padrão que seria adotado na Europa e também nas Américas. Silva (2007) menciona que a França foi a base neste processo, fornecendo dois modelos fundamentais, o da *École Royale de Chant*, criada em 1783, e o segundo o da *École pour la Musique de la Garde Nationale de 1792*, que mais tarde se tornaria o *Institut National de Musique*, a primeira com uma estrutura inteiramente secular, sem aporte de recursos de fundos de caridade. Logo a seguir, era fundado o Conservatório de Paris, criado em 1794.

A partir daí, esse modelo de escola de música se espalhou chegando a Praga (1811), Genebra (1815), Viena (1817), Londres (*The Royal Academy of Music* - 1822, *The Trinity*

*College* - 1872 e *The National Training School of Music* - 1873), Lisboa (Conservatório Nacional de Lisboa - 1836), Berlim (1850), Moscou (Conservatório de Música de Moscou - 1866), Leipzig (Conservatório de Música de Leipzig - 1843) e até do outro lado do Atlântico no Brasil (Conservatório Brasileiro de Música - 1845), nos Estados Unidos e Canadá a partir de 1860 (Boston, Illinois, Montreal), para citar algumas. Fonterrada (2008: 81) relata: “Na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuose e corroboram a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos”.

Os conservatórios de música foram, muitos deles, integrados às universidades no final do século XIX, movimento que ganhou força no século XX. O aumento da classe média e o crescimento das cidades criaram uma demanda maior por educação formal e especializada. Nesse contexto, as universidades começaram a expandir suas ofertas acadêmicas para incluir disciplinas artísticas, reconhecendo a importância da educação musical na formação cultural e intelectual dos estudantes.

Originalmente fundado por Felix Mendelssohn em 1843 como *Conservatorium der Musik in Leipzig*, o atualmente conhecido *Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig* é hoje uma das universidades de artes mais renomadas da Alemanha, parte do sistema de ensino superior alemão. Essa transformação reflete a tendência geral de integração de instituições de ensino especializado com universidades maiores, embora esta instituição continue a manter uma identidade distinta focada nas artes, especialmente em música e teatro, ainda que faça parte do sistema universitário.

Nos Estados Unidos, a tendência de integração foi similar. A Universidade de Harvard, por exemplo, começou a oferecer cursos de música no final do século XIX, refletindo uma valorização crescente da educação musical no contexto universitário. A fundação do Conservatório de Música de Boston em 1867 e sua posterior associação com a Boston University permitiu oferecer programas de graduação e pós-graduação em música, integração que ajudou a elevar o status da educação musical, alinhando-a com outras áreas de estudo que já eram tradicionalmente parte do currículo universitário. Além desta questão, refletindo a crescente valorização da educação formal e do reconhecimento da música como uma disciplina acadêmica legítima, a associação com universidades trazia outros benefícios, como acesso a recursos acadêmicos mais amplos, melhores oportunidades de pesquisa e um ambiente que favorecia a colaboração interdisciplinar.

No Brasil e em Portugal também encontramos exemplos dessa integração. A Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi originalmente fundada em 1841

como Conservatório de Música, sendo integrada à UFRJ pelo Decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931, época em que se chamava Instituto Nacional de Música. Em outro caso, a atual Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás tem suas origens no Conservatório Goiano de Música, na década de 1950, vindo a ser uma das cinco unidades de ensino fundadoras da UFG em 1960. Em Portugal, a Escola Superior de Música de Lisboa, o Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e o Departamento de Música da Universidade de Évora são alguns dos exemplos do ensino de música em nível universitário integrado à universidade.

Convém salientar que muitas instituições possuem reconhecimento acadêmico quanto aos cursos ministrados sem, contudo, estarem integradas às universidades, operando de forma independente, embora questões legislativas e padrões socialmente estabelecidos sejam continuamente requeridos para manutenção do status de reconhecimento. O *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*, na França, a *Juilliard School* nos Estados Unidos, a *Royal College of Music* e *Royal Academy of Music*, ambas no Reino Unido, por exemplo.

Todavia, em todas estas instituições há padrões no ensino superior de música, herança dos conservatórios musicais europeus. A sistematização do conhecimento musical propiciada pelo desenvolvimento dos conservatórios, além de fomentar a autonomia do intérprete e a técnica do compositor, contribuiu para a formação de uma identidade de grupo, demonstrando que havia outros fatores em jogo além da necessidade de sustento material, incluindo a criação de um campo de trabalho mais amplo e complexo. Esse campo artístico, conforme Bourdieu (2008), opera com uma lógica própria, distinta do sistema anterior, no qual prevalece uma atitude estética essencial para seu funcionamento. Assim, o chamado modelo conservatorial, como abordado por Pereira (2012: 26), “pode ser encarado não como algo que vem sendo simplesmente reproduzido, passado de geração em geração; mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer da história”.

Bourdieu (1983: 61) sugere que o conceito de campo está inteiramente ligado ao de *habitus*, qual seja,

“(…) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”

Assim, o *habitus* é definido como um sistema de disposições, moldado pela história individual e coletiva dos agentes, que orienta percepções, pensamentos e ações. É a internalização das estruturas sociais, que se manifesta em práticas cotidianas. Juntos, campo e *habitus* explicam como as ações dos agentes são moldadas tanto por suas experiências passadas quanto pelas estruturas sociais em que estão inseridos, criando uma dinâmica de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade.

Tratando da definição e correlação deste *habitus conservatorial* com os campos artístico e educativo, Pereira (2012: 28) relata:

“O conceito de *habitus* se mostra como uma ferramenta teórica capaz de responder à questão central que se coloca em relação às práticas conservatoriais: disposições estruturadas e estruturantes que atuam como matrizes de percepção e ação que são continuamente recriadas no decorrer da história do campo (...). Ou seja, este “modelo conservatorial” pode ser entendido, na verdade, como um *habitus* incorporado pelos agentes do campo em questão, que orienta as estratégias dos agentes nas relações de força deste campo. Não se trata, portanto, de um modelo fechado, acabado, mas de disposições em constante atualização, que estruturam o ensino e as práticas musicais e são, por conseguinte, também estruturados por elas. O *habitus conservatorial* (...) seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi*.”

Desta forma, o conceito de *habitus conservatorial* refere-se ao conjunto de disposições, atitudes e práticas inculcadas nos indivíduos que passam pelo ambiente dos conservatórios de música, moldando sua maneira de agir, pensar e se relacionar com a música e o ensino musical. Este *habitus* é específico do campo artístico musical, mas, ao ser transposto para o campo educativo, influencia profundamente a forma como a educação musical é estruturada e vivenciada. A interação entre os campos artístico e educativo resulta na incorporação desse *habitus* nos agentes ao longo do tempo, através do contato com a instituição, suas práticas e seu currículo, que refletem e perpetuam uma ideologia particular. As instituições de ensino musical, herdeiras da tradição dos conservatórios, podem ser vistas como "*opus operatum*" (obra realizada), onde o "*habitus conservatorial*" atua como "*modus operandi*" (modo de operação), direcionando as dinâmicas internas e as disputas de poder dentro desse campo educacional. Este processo destaca como as práticas e estruturas históricas dos conservatórios continuam a influenciar e moldar a educação musical contemporânea, perpetuando valores e métodos específicos.

São características do ensino conservatorial, todas interconectadas entre si, conforme aponta Pereira (2012: 123, 124):

“O ensino aos moldes do ofício medieval; o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la); o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecido como meta a ser alcançada; o poder concentrado nas mãos do professor; apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato.”

Em relação à relação mestre-discípulo, Lopes (2011: 1,2) complementa:

“Um dos argumentos utilizados para a defesa da universalidade da música é a transversalidade cultural da relação professor/aluno de instrumento musical. Ao longo dos tempos, e na sua forma mais vulgar, o aluno é caracterizado como um jovem aprendiz, que aprende a sua arte sob a orientação de um professor especialista: um artista de reconhecido mérito e de grande capacidade técnica instrumental. Todo este saber e capacidades conferem ao professor um estatuto de autoridade na sua área, sendo-lhe também vulgarmente associado o título de Mestre. Caberá então ao mestre passar a sua arte a um aprendiz, que por sua vez quererá imitar o seu par.”

Atualmente, seja o ensino superior de música dentro das universidades ou nas instituições fora dela, tais características podem ser encontradas em sua grande maioria, quando não todas elas. Não cabe aqui uma crítica sistematizada ou detalhada sobre cada um destes aspectos, apenas destacar o quão fortes e presentes tais características estão no ensino superior de música. No último capítulo desta pesquisa este tema será retomado no sentido de aventadas possibilidades, em nível de gestão, para dinamizar e integrar esforços a fim de criar alternativas às instituições de ensino superior de música.

### **3 – O ensino superior de música na UFG e na UÉ**

#### **3.1 Origem da UFG e contextualização sociocultural**

##### **3.1.1 Contexto Histórico**

A Universidade Federal de Goiás (UFG) é uma instituição pública de ensino sem fins lucrativos, sediada em Goiânia, capital do estado de Goiás, no centro do país, e que oferece atualmente 104 cursos de graduação presenciais para mais de 22 mil estudantes, e 78 cursos de pós-graduação stricto sensu - mestrados e doutorados - para outros 4 mil e duzentos alunos. Trata-se da maior instituição de ensino da região Centro-Oeste brasileira em número de cursos de graduação e de estudantes. Dentre suas muitas unidades acadêmicas, a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) promove formação acadêmica nas áreas de Música (bacharelado e licenciatura), Música Popular, Musicoterapia, Teatro e Direção de Arte. A EMAC, à época Conservatório de Música, foi também uma das cinco unidades que se juntaram a fim de fundar a UFG em 1960, juntamente com a Faculdade de Direito, Escola de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia e Faculdade de Medicina.

Porém, antes de discorrer sobre a UFG e o seu surgimento, diretamente vinculado à atual EMAC, é necessário discorrer sobre o cenário sócio-cultural em que isso se deu: o surgimento da cidade de Goiânia. Esta, cidade planejada fundada em 1933 para ser a capital do estado de Goiás, na região centro-oeste do Brasil, surge como resultado da política conhecida como “Marcha para o Oeste” no governo Vargas, conforme Borges (1998), além da ideia originária de se criar um ambiente político e administrativo que propiciaria maior dinamismo e liberdade de ação para o governo pós revolução de 1930. Convém ainda ressaltar que Goiânia substituiu a capital anterior, Cidade de Goiás, tornando-se o centro político e econômico da região, bem como abarcando grande parte do arcabouço cultural da antiga capital Vila Boa, como também era conhecida. Tanto entidades culturais oficiais, como bandas militares de música, como entidades populares, a exemplo do Jazz Band na cidade de Goiás, se transferiram para a nova capital.

Ainda sobre a transferência de pessoal e entidades da antiga capital para a nova e da movimentação cultural nesse processo, logo a seguir ao governo, também se mudou a Faculdade de Direito de Goiás, com todas as famílias vinculadas a ela, e o Liceu de Goiás, renomada instituição de ensino, com professores, alunos, biblioteca e arquivo, conforme Pina (2002), onde começou-se um trabalho musical e criação de conjunto instrumental, coral e

outros movimentos culturais. Vinculado ao Liceu, o professor Joaquim Edson de Camargo desenvolveu importantes trabalhos de educação musical através do canto coral e o ensino de matérias teóricas. A seguir surgiram formações de conjuntos musicais estudantis e orquestras, cujas atividades se davam no próprio Liceu e no Instituto de Educação de Goiás. Outras instituições apontadas como importantes nesse início cultural e musical de Goiânia foram o Colégio Santa Clara e seu contexto musical, o Grande Hotel e os bailes de carnaval, além da criação da Praça Joaquim Lúcio, palco de muitas apresentações musicais.

Para além das instituições que movimentavam a nova capital em seu início, algumas pessoas são repetidamente mencionadas por diversos pesquisadores, dentre eles, Pina (2002) e Borges (1998), que as consideram fundamentais para a difusão musical goianiense: Maria Angélica da Costa Brandão, conhecida como Nhá-Nhá do Couto, suas duas filhas, Diana Luísa do Couto Spencieri, Hebe Luísa do Couto, sua neta, Belkiss Spencieri; ainda da organista Francisca da Veiga Jardim, membros da família Mascarenhas Roriz, Nadir de Moraes e Érico Pieper, Edméia de Camargo, Mercedes Veiga Mendonça, Crundwald Costa, Maria Luci da Veiga Teixeira (Dona Fifia), Maria Luiz da Póvoa Cruz (Dona Tânia) e Dalva Pires Bragança.

Nhá-Nhá do Couto transferiu-se para Goiânia em 1940 e contribuiu para a instalação de uma escola de música de caráter específico, na qual ministrava aulas de teoria musical, canto e piano. Em 1942, levou sua neta Belkiss Spencieri, que ela iniciara no piano e que já havia estudado no Conservatório de Música de Belo Horizonte, para continuar seus estudos na Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, inclusive com auxílio financeiro do governo do estado de Goiás. Após o término do curso em dezembro de 1945, Belkiss Spencieri voltou à Goiânia e, de posse de uma série de documentos, iniciou os primeiros contatos para criação de uma escola superior de música, o Conservatório Goiano de Música, projeto que só se concretizou 10 anos depois. Capuzzo (2016: 49) relata:

“(...) o governador de Goiás em exercício, Dr. Jerônimo Coimbra Bueno autorizou a pianista Belkiss Spencieri Carneiro de Mendonça, já professora renomada na cidade de Goiânia, a ir para o Rio de Janeiro fazer um estudo com o objetivo de criar um Conservatório de Música. Ao chegar à cidade do Rio de Janeiro, a professora Belkiss recebeu orientações do compositor Villa Lobos sobre as principais disciplinas que deveriam ser ministradas no Conservatório. Dentre elas estavam aquelas que contemplavam o ensino de ritmo e som, teoria, harmonia, canto coral, além do ensino de instrumentos. Por ser a Escola Nacional considerada padrão, Villa Lobos aconselhou Belkiss a adaptar o programa do conservatório em processo de criação ao dessa instituição para que no futuro se conseguisse uma equiparação dos cursos. Porém, por questões políticas, não foi possível a criação do conservatório naquela época, sendo que essa discussão voltou a ser pauta de reuniões a partir da década de 1950.”

Ainda no ano de 1945, surgiu em Goiânia a Pró-Arte, movimento cultural que teve José Amaral Neddermeyer como um dos idealizadores, e que pretendeu unir as várias manifestações artísticas da cidade. A este respeito, Pina (2002) menciona que tal movimento fomentou diversas iniciativas, como a Orquestra Pró-Arte, dirigida pelo piano-guia de Érico Pieper, e até mesmo a criação de um grupo sinfônico.

Nesse contexto, criada pelo escultor alemão Henning Gustav Ritter juntamente com Luiz Augusto do Carmo Curado e Frei Nazareno Confaloni, em 1954 surge a Escola Goiana de Belas Artes - EGBA. Vinculada à Universidade Católica de Goiás e inicialmente fundada com a finalidade de ampliar o universo cultural e artístico goianiense, a instituição passou a oferecer cursos de Desenho Técnico, Pintura, Escultura e Licenciatura em Desenho. Em seu início, a EGBA teve poucos alunos e, no mesmo ano, começou estudos para criação do Instituto de Música integrado à instituição, a fim de angariar mais alunos e em conformidade com o plano de se tornar um centro cultural (Borges, 1998). Por indicação de Henning Gustav Ritter, os fundadores da EGBA convidaram o maestro belga Jean François Douliez para organizar a criação do Instituto, e este se deslocou à Goiânia com grande quantidade de partituras, composições e arranjos de sua autoria.

A instalação do Instituto de Música, oficializada em 1955, gerou o ingresso de um grande número de alunos para a EGBA. Belkiss Spenciere foi convidada por Luiz Augusto do Carmo Curado para dirigir a instituição, juntamente com Douliez, e muitos professores de música que atuavam em Goiânia foram convidados a lecionar no instituto. Borges (1998) cita que no fim de 1955, três quartos dos alunos da EGBA eram do Instituto de Música e, devido a problemas de espaço físico, além de movimentos contrários à contínua expansão, este se tornou independente, dando origem ao Conservatório Goiano de Música em janeiro de 1956. Belkiss foi designada Diretora da nova instituição, pela comissão criada para organizar os estatutos da fundação que deveria manter o Conservatório, comissão esta integrada por Dalva Maria Pires M. Bragança, pelo maestro Jean Douliez e a própria professora Belkiss.

Capuzzo (2016, p. 50) relata:

“Para que se mantivesse esse conservatório, criou-se a Fundação do Conservatório Goiano, mas a luta para que esse conservatório tivesse reconhecimento federal continuava. (...) o presidente dessa fundação, Valdomiro Saraiva da Cruz, requereu a autorização para o funcionamento de um curso superior de música nesse conservatório goiano. Em 12 de dezembro de 1958, conforme o Parecer n. 439, da Comissão de Ensino Superior, o Conselho Nacional de Educação aprova o funcionamento do Curso Superior de Música em Goiás, a ser ministrado pelo Conservatório Goiano de Música.”

Reforçando o reconhecimento dos cursos ministrados pelo Conservatório Goiano de Música, Bittencourt (2008, p. 39), também menciona o Parecer CNE n. 439 (1958), no qual consta que “após a verificação da vasta documentação solicitada e exame dos títulos apresentados pelos professores, os cursos ministrados pela nova escola de música foram reconhecidos”, e o Decreto n. 45.285 (1959), “assinado, em 26 de janeiro de 1959, pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek e pelo Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado - autoriza o funcionamento do Conservatório Goiano de Música”.

De volta ao âmbito nacional, outros conservatórios de música surgiram no Brasil e também foram incorporados às universidades. Capuzzo (2016, p. 47) menciona que:

“A partir de 1961, vários conservatórios brasileiros são incorporados pelas universidades federais e também estaduais, adquirindo a condição de ensino superior, graças à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que instituiu a disciplina de Educação Musical nas escolas como uma prática opcional, substituindo o ensino do canto orfeônico.”

Pereira (2012) relata outros casos, como o Conservatório Musical Carlos Gomes - São Paulo - que torna-se instituição privada de ensino superior de música em 1963, o Instituto Musical Santa Marcelina - São Paulo oficializado como ensino superior em 1965, o Conservatório Mineiro de Música - Belo Horizonte - transformado em Escola de Música da universidade em 1962, a Escola Nacional de Música - Rio de Janeiro - transformada em Escola de Música da universidade em 1965, dentre outras. Quanto a esta última, o Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, onde se criou o curso superior de música, havia sido incorporado à Universidade do Rio de Janeiro desde 1931, conforme o Decreto n. 19852 (1931). Inicialmente o Instituto Nacional de Música oferecia três graus de ensino: Fundamental, Geral e Superior, sendo o curso fundamental preparatório para o curso geral que, por sua vez, teria por objetivo formar instrumentistas profissionais de orquestras e coristas. O curso superior se voltava à formação de professores (instrumentistas e cantores), compositores, regentes e virtuosos. Em 1937 a Universidade do Rio de Janeiro passa a se chamar Universidade do Brasil e o Instituto Nacional de Música, Escola Nacional de Música.

### 3.1.2 A criação da Universidade Federal de Goiás

Conforme Carvalho (2012), o Conservatório Goiano de Música integrou o núcleo pioneiro que deu origem à Universidade Federal de Goiás (UFG), juntamente com a Faculdade de Direito – fundada em 1898 na primeira capital de Goiás – com a Escola de Farmácia e Odontologia (1945), com a Escola de Engenharia (1952) e com a Faculdade de Medicina (1960). Estas cinco instituições se juntaram para dar início à UFG, cuja instalação oficial deu-se em 3 de fevereiro de 1961. Borges (1998) menciona que no ano de 1960, a Fundação Conservatório Goiano de Música aprovou por unanimidade sua incorporação à Universidade Federal do Brasil Central, cujo processo de criação se encontrava em andamento na Câmara dos Deputados em Brasília. O Conservatório passou a integrar a Universidade Federal de Goiás pela Lei n. 3.834-C (1960), de 14 de dezembro de 1960, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro do mesmo ano, denominando-se Conservatório de Música da UFG.

A partir daí, segue-se uma história repleta de desafios e mudanças. Pina (1973) relata que os cursos de graduação em instrumento musical, piano e violino, são reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação em 1969 e, a partir deste mesmo ano, somaram-se a estes os cursos de Canto e Licenciatura em Música.

Em 1972 a Faculdade de Artes da UFG agregou-se ao Conservatório de Música da UFG, dando origem ao Instituto de Artes. Borges (1998) comenta que a fusão do Conservatório de Música com a Faculdade de Artes, para formar uma nova unidade acadêmica, obedecia a uma estruturação consubstanciada no novo Estatuto da UFG, aprovado pelo Conselho Federal de Educação como exigência da Reforma Universitária. O Instituto de Artes foi criado a partir do Decreto n. 63.817 de 16 de dezembro de 1968, que aprovou o plano de reestruturação da UFG em um contexto conturbado gerado pela ditadura militar no Brasil, e a fusão foi concretizada em 22 de junho de 1972, a partir do término do mandato dos diretores das Unidades.

Em 1973 Belkiss Spencièrè foi empossada Diretora do Instituto de Artes da UFG, cargo que ocupou até 1978, porém, desde o início, como relata Borges (1998), a convivência das duas áreas distintas, música e artes, em um só Instituto, gerou uma série de conflitos políticos-ideológicos que tiveram de ser superados ou amenizados, ao menos. O clima de insatisfação e dificuldades entre os docentes das duas áreas, somado ao crescimento de ambas, culminou com outra reforma de estatutos da UFG em 1996, sob direção da professora

Dilma Yamada, surgindo então a Escola de Música e a Faculdade de Artes Visuais da UFG, conforme Resolução Conjunta ECU/CCEP/ECC n. 03/1996 da UFG.

Outros pontos importantes a serem citados nesse processo histórico, e até o surgimento e consolidação da Escola de Música e Artes Cênicas, na atualidade: no início da década de 1990 é criado o Mestrado em Artes do Instituto de Artes da UFG, sobretudo a partir da ação da professora Glacy Antunes de Oliveira e sob diretoria da professora Miriam da Costa de Mendonça, com as áreas de concentração de Música e Artes Visuais que, após a nova divisão dos institutos, passa a ser designado Mestrado em Música da Escola de Música da UFG; ainda na década de 1990 foi criado na Escola de Música da UFG o curso de graduação em Musicoterapia, o primeiro a ser oferecido por uma universidade pública no país, sob direção da professora Glacy Antunes de Oliveira e coordenação da professora Leomara Craveiro de Sá; no início dos anos 2000, também sob direção da professora Glacy Antunes de Oliveira, foi criado o curso de Artes Cênicas e a unidade acadêmica passou a se chamar Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e, posteriormente, a partir de agosto de 2010, planejado sob direção do professor Eduardo Meirinhos, a área de Artes da Cena se amplia, passando a oferecer também o curso de graduação em Direção de Arte; no ano de 2016 o programa de pós-graduação Mestrado em Música da EMAC foi descredenciado pelos órgãos reguladores brasileiros - CAPES - e, até a presente data, 2024, ainda não foi reaberto, embora esforços tenham sido empreendidos nesse sentido, a partir de propostas para sua reestruturação; em outubro de 2018 a área de Artes da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação no Brasil, recomendou a criação do programa em Pós Graduação Mestrado em Artes da Cena da EMAC/UFG, sendo em seguida criado institucionalmente pela UFG; em 2022 é aprovado a criação do curso de graduação em Música Popular na EMAC, com as primeiras turmas começando em 2023, sob coordenação do professor João Casimiro e direção do professor Eduardo Meirinhos, atual diretor da unidade; conforme o documento Brasil (2024), em agosto de 2024, a CAPES aprovou proposta de criação do novo programa de pós-graduação Mestrado em Música da EMAC, previsto para começar em 2025.

### 3.2 O percurso do ensino superior de música na UFG

O ensino superior tradicional na área de música passou, e ainda passa, por diversas transformações, como a abertura ou fechamento de habilitações em diferentes instrumentos e educação, criação de cursos em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), constantes reformulações na forma de ingresso de novos alunos e nas matrizes curriculares dos cursos existentes. Todas essas mudanças refletem a necessidade de adaptação às demandas que surgem, seja de origem social, política, ou por iniciativa da própria instituição. Na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, o percurso deste ensino pode ser analisado a partir da criação dos cursos de graduação, modificações estruturais e curriculares, cujas principais fontes são documentais, desde as publicadas no Diário Oficial da União, como os Pareceres de reconhecimento de cursos, até as Resoluções internas da própria UFG, que tratam das reestruturações na história da EMAC. A tabela a seguir, lista alguns destes documentos de teor administrativo e reestruturante:

<i>Parecer n. 439 de 29 de novembro de 1958</i> , da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, que concede autorização para o funcionamento do curso superior de música no Conservatório Goiano de Música.
<i>Decreto n. 45.285 de 26 de janeiro de 1959</i> , assinado pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek autoriza o funcionamento do Conservatório Goiano de Música.
<i>Lei n. 3834-C de 14 de dezembro de 1960</i> , assinado pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek, cria a Universidade Federal de Goiás.
<i>Decreto n. 63.817 de 16 de dezembro de 1968</i> , assinado pelo Presidente da República Costa e Silva, aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Goiás que previa a criação do Instituto de Artes.
<i>Decreto n. 64.099 de 12 de fevereiro de 1969</i> , assinado pelo Presidente da República Costa e Silva, concede reconhecimento ao curso de Instrumento, modalidade Piano e Violino, do Conservatório de Música da UFG.
<i>Parecer n. 1.539 de 07 de março de 1976</i> , originário da Câmara de Ensino Superior - processo 17.421-2/75 - Conselho Federal de Educação - aprova o pedido de reconhecimento do curso de Música, licenciatura e Canto, do Instituto de Artes da UFG.
<i>Resolução Conjunta ECU/CCEP/ECC n. 03 de 05 de setembro de 1996 da UFG</i> - Dispõe sobre o desmembramento do Instituto de Artes em Faculdade de Artes e Escola de Música.

Quanto à análise dos cursos em si, a principal fonte são os documentos/resoluções que criaram ou alteraram os cursos da área de música a partir de 1984 até o ano de 2023, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, com algumas das principais características de cada um

deles - objetivo, estrutura do curso, duração e carga horária - além das disciplinas e ementas como anexos desta pesquisa, para explicitar as mudanças que ocorreram com o tempo e as possíveis razões deste processo. Estes documentos são importantes por revelar, para além da estrutura dos cursos criados, a intenção dos agentes nesta criação, a relação que estabeleceram com a legislação vigente de cada período e ainda com a sociedade, seja na busca de novas áreas de atuação, na criação de novas habilitações de instrumentos e na expectativa de criar maior integração social via ensino, pesquisa e extensão. A seguir, a lista dos PPCs criados e aprovados na EMAC neste período:

PPC de Educação Artística 1987 - Resolução UFG n.260 de 20 de março de 1987.
PPC de Bacharelado em Música – Instrumento: Piano, Violino e Flauta - Resolução CCEP UFG n.321 de 01 de novembro de 1991.
PPC de Bacharelado em Música – Instrumento e Canto e Exposição de Motivos - Resolução CCEP UFG N.412 de 04 de março de 1997.
PPC de Bacharelado em Música – Habilitações: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical, para alunos ingressos a partir de 2000 - Resolução CECEP UFG n.502 de 09 de maio de 2000.
PPC de Licenciatura em Música – Habilitações em Instrumento, Canto e Educação Musical passa a denominar-se Educação Musical – Habilitações Instrumento Musical, Canto e Ensino Musical Escolar, para alunos ingressos a partir de 2000 - Resolução CEPEC UFG N.532 de 07 de novembro de 2000.
PPC de Música – Bacharelado, Habilitações: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical para alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004 - Resolução CEPEC UFG N.660 de 02 de abril de 2004.
PPC de Educação Musical – Licenciatura – Habilitações em Instrumento Musical, Canto e Ensino Musical Escolar - Resolução CEPEC UFG n.687 de 23 de novembro de 2004.
PPC de Música – Bacharelado, Habilitações: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical para alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004, <i>revogando a Resolução CEPEC n.660</i> - Resolução CEPEC UFG N.714 de 08 de março de 2005.
PPC de Música, modalidade presencial, Bacharelado, habilitações: Composição, Regência, Instrumento Musical e Canto, para alunos ingressos a partir de 2009 - Resolução CEPEC UFG N.1363 de 08 de maio de 2015.
PPC de Música Licenciatura – Habilitações: Educação Musical, Ensino do Instrumento Musical, Ensino do Canto, para alunos ingressos a partir de 2009 – Resolução CEPEC UFG n. 1660 de 29 de novembro de 2019.
PPC de Música Popular - UFG (2023) - Aplicado para alunos ingressos a partir de 2023, ainda em fase de aprovação nas instâncias superiores da UFG

Os projetos pedagógicos dos cursos de música no Brasil são fortemente influenciados e regidos pela legislação brasileira, que estabelece diretrizes e normas para garantir a qualidade e a relevância da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, incluindo os de música, são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e têm como objetivo padronizar a qualidade da educação superior no país. No caso específico dos cursos de música, é a Resolução CNE/CES n. 2/2004 que estabelece as DCNs para os cursos, definindo competências, habilidades e conteúdos mínimos que devem ser contemplados nos projetos pedagógicos. Essas diretrizes determinam que os cursos de música devem oferecer uma formação ampla, que inclui não apenas o domínio técnico e artístico, mas também conhecimentos pedagógicos e didáticos essenciais para a atuação dos futuros músicos e professores, no caso das licenciaturas.

Com o advento da Lei 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica, houve um impacto significativo nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, devido à necessidade de adequar a formação dos futuros professores para que eles pudessem atender a essa nova demanda do mercado de trabalho. Os PPCs passaram a incluir e prever, como alvo máximo: integração entre teoria e prática a partir da inclusão de atividades práticas, estágios supervisionados e experiências em escolas de educação básica para preparar os alunos para a realidade do ensino; diversificação do conteúdo com a ampliação do repertório musical abordado, incluindo não apenas a música erudita, mas também a música popular brasileira, a música folclórica e outras manifestações culturais relevantes; formação continuada e atualização constante dos professores por meio de cursos de extensão, workshops e seminários que abordem novas metodologias e tecnologias no ensino de música; avaliação e acompanhamento, estes através de processos de avaliação contínua e acompanhamento dos egressos para garantir que a formação oferecida esteja alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Especificamente quanto às diretrizes para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de música, a partir da atual Resolução CNE/CES n. 2/2004, temos em seu artigo segundo, parágrafo primeiro:

“O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Música, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional,

política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional; IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; XI - concepção e composição das atividades complementares; XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.” Brasil (2004:1)

Em síntese, esta resolução estabelece como diretriz que os projetos pedagógicos dos cursos de música devem incluir os objetivos do curso, competências e habilidades, estrutura curricular, cargas horárias, avaliação e acompanhamento, dentre outras. Como, no caso da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG muitos dos seus PPCs são anteriores à atual legislação, a análise dos dados estará concentrada nos itens: objetivo, estrutura do curso, duração e carga horária. Convém ainda ressaltar que, conforme as Diretrizes aprovadas na resolução acima, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em música podem admitir modalidades e linhas de formação específica, demonstrando a característica bastante ampla dos cursos, admitindo diferentes modalidades, como nos casos da oferta de cursos de bacharelado e licenciatura da EMAC/UFG.

Também é importante mencionar que as definições de “bacharelado” e “licenciatura” no Brasil, amplamente encontradas nas ofertas de cursos superiores das universidades, inclusive na Escola de Música e Artes Ciências da UFG, são estabelecidas por um conjunto de diferentes dispositivos, como as normativas do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada área, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta última fornecendo a estrutura geral da educação superior. Sem a intenção de buscar origens ou detalhamento histórico destes termos e definições, ênfase dos capítulos anteriores, aqui será abordado apenas a razão desta diferenciação.

No Brasil, a maioria dos cursos de graduação - música, engenharia, matemática, letras, direito, sociologia, economia, administração, contabilidade, comunicação social, farmácia, medicina, odontologia, fisioterapia e enfermagem - conferem o título de bacharelado. Em geral, os cursos de bacharelado têm uma duração que varia entre três e seis anos e para obter este título é necessário cursar todas as disciplinas obrigatórias da matriz

curricular do curso, além de disciplinas optativas, conforme previsto no PPC de cada curso. O bacharelado proporciona uma formação ampla, preparando o estudante para atuar na profissão e o aluno tem contato com várias possibilidades profissionais dentro da área, permitindo-lhe obter um conhecimento abrangente sobre o mercado de trabalho relacionado.

Quanto aos cursos de licenciatura, são direcionados para aqueles que desejam seguir a carreira de ensino, preparando-os para se tornarem professores. Nesses cursos, além das disciplinas comuns ao bacharelado, os estudantes ainda cursam matérias específicas como didática, práticas pedagógicas, estágio supervisionado e outras relacionadas à pedagogia. Os cursos de licenciatura podem ser ofertados em várias áreas, preparando os alunos para atuar como professores especificamente na educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No caso do ensino de música, a Lei n. 11.769/2008 tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica, implicando que este ensino deve ser realizado por profissionais com formação na modalidade licenciatura, não apenas em música.

Se a licenciatura é requerida para exercício da docência no ensino básico regular, o mesmo não se aplica ao ensino de música em espaços alternativos, como escolas especializadas de música e conservatórios. Conforme Pereira (2012: 105):

“A formação do professor de música que atuará em outros espaços que não a escola regular deve se dar em que curso: no Bacharelado ou nas Licenciaturas? Deve-se abrir uma modalidade especial para estes casos ou deve-se formar um profissional polivalente (ideal na sociedade neoliberal)? Estas são questões que devem ser respondidas por cada instituição na organização de seus projetos pedagógicos, aonde indicarão a vocação do curso e detalharão o perfil dos seus egressos.”

A seguir, o detalhamento dos projetos pedagógicos de curso da EMAC a partir de 1987, quanto ao objetivo, estrutura do curso, duração e carga horária.

### **Licenciatura em Educação Artística - 1987**

#### **Objetivo**

a) domínio do conteúdo (...), Isso implica na capacidade de selecionar o conteúdo, priorizando o que é fundamental para a aprendizagem na escola de 1o e 2o graus, de estabelecer a sequência em que esse conteúdo vai ser ministrado e a forma de ação pedagógica para o ensino desse conhecimento; b) conhecimento em educação que lhes permita compreender a escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social; c) consciência de suas sociedades e do seu tempo histórico; d) domínio dos conteúdos teórico-práticos fundamentais ao exercício da sua profissão; e) capacidade de reflexão e ação diante de situações diversas; f) percepção e sensibilidade desenvolvidas para estimular criatividade; g) despertar uma visão crítica da história, paralela a uma formação específica.

**Estrutura**

Trata-se do curso de Educação Artística, habilitações em Música, Desenho e Artes Visuais. O núcleo epistemológico do Curso de Licenciatura em Educação Artística é constituído de uma Parte Comum, interdisciplinar, que habilita o professor para atuar por área de estudos, e uma Parte Diversificada(Habilitação) para atuação em disciplinas específicas, tanto na área de educação geral, como na formação especial. O núcleo de que trata este artigo fica assim definido: Introdução, Evolução e Estética da Arte; Oficinas Básicas de Música e Artes Plásticas; Oficinas(específicas) das habilitações em Desenho e Artes Plásticas; Linguagem e Estruturação Musicais, Ritmo e Som, Práticas Instrumentais e Acompanhamento; Disciplinas de Formação Pedagógica. As disciplinas da parte comum dos cursos foram distribuídas no primeiro e segundo ano de curso, juntamente com algumas disciplinas específicas das habilitações. No terceiro e quarto, somente disciplinas da parte diversificada.

**Duração e carga horária**

Duração mínima de 04 anos com a seguinte carga horária: Habilitação Música: 2.432 (duas mil quatrocentos e trinta e duas) horas-aula mais 100(cem) horas de atividades complementares, perfazendo um total de 2.532 (duas mil quinhentas e trinta e duas). Habilitação Desenho: 2.560(duas mil quinhentas e sessenta) horas-aula mais 100(cem) horas de atividades complementares, perfazendo um total de 2.660(duas mil seiscentas e sessenta). Habilitação Artes Plásticas: 2.560(duas mil quinhentas e sessenta) horas-aula mais 100 horas de atividades complementares, perfazendo um total de 2.660 (duas mil seiscentas e sessenta).

Fonte: UFG (1987)

A Resolução CCEP - Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG - n. 260 de 20 de março de 1987 traz em seu caput a informação de que altera dispositivos da Resolução n. 200, de 16.01.84, que adapta os Currículos Plenos dos cursos de Licenciatura em Música, Desenho e Artes Plásticas ao curso de Educação Artística de acordo com as exigências do parecer nº 1539/76, do Conselho Federal de Educação. Publicado em 1976, o parecer surgiu a fim de regulamentar e estruturar o ensino das artes nas escolas brasileiras, tanto no nível fundamental quanto no nível médio, propondo que os cursos de licenciatura em educação artística abrangessem diferentes áreas das artes, como artes plásticas, música, teatro e dança. Este parecer ofereceu diretrizes para a elaboração dos currículos desses cursos, incluindo disciplinas obrigatórias nas áreas de fundamentos teóricos e práticos das artes, história da arte, metodologia do ensino da arte e estágio supervisionado.

Convém salientar que desde 1972 o Conservatório de Música e a Faculdade de Artes estavam agregados em uma única unidade acadêmica, o Instituto de Artes, e este PPC de Licenciatura em Educação Artística de 1987 estava neste contexto.

## Bacharelado em Música - 1991

### **Objetivo**

O curso de Bacharel em Música - Instrumento: Piano, Violino e Flauta tem por objetivo formar profissionais que tenham: a) Consciência de sua sociedade e do seu tempo histórico. b) Domínio do conteúdo teórico-prático fundamentais ao exercício da sua profissão. c) Capacidade de reflexão e ação diante de situações diversas. d) Percepção e sensibilidade desenvolvidas para criar e estimular criatividade. e) Uma visão crítica da história, paralela a uma formação específica; ambas devem ser aplicadas e usadas objetivamente de acordo com as competências individuais, oportunidades de trabalho e a realidade brasileira. O Curso de bacharel em Músico conferirá o grau de bacharel e destinará à formação de profissionais habilitados para o exercício das atividades ligadas à Música. De sua formação resultará o intérprete, o solista de orquestra sinfônica e ou conjuntos musicais, instrumentais de música de câmara podendo, também, ministrar aulas no Curso Superior, conforme legislação vigente.

### **Estrutura**

O núcleo de matérias básicas do Curso de Bacharel em Música - Instrumento: Piano, Violino e Flauta é constituído das seguintes: a) Instrumento (Piano ou Violino ou Flauta) b) Prática de Música de Câmara c) Linguagem e Estruturação Musicais d) História da Música, distribuídas nos quatro anos do curso.

### **Duração e carga horária**

O currículo do Curso de Bacharel em Música-Instrumento é constituído por matérias obrigatórias e atividades complementares totalizando 1.956 horas, sendo 1.856 horas-aula e 100 horas de atividades complementares.

Fonte: UFG (1991)

Trata-se da Resolução CCEP/UFG n. 321 de 1º de novembro de 1991, que fixa o currículo pleno do curso de Bacharelado em Música - Instrumento: Piano, Violino e Flauta. Como este é um PPC para um curso de bacharelado em música, estão ausentes as disciplinas de formação pedagógica, requisitadas apenas para as licenciaturas, conforme legislação brasileira. Outrossim, como os cursos de bacharelado focam na formação de profissionais para atuação prática e teórica nas respectivas áreas artísticas, como músicos, artistas plásticos, atores, (...), sem a ênfase no ensino que caracteriza os cursos de licenciatura, eles estavam fora da diretriz de multidisciplinaridade presente no PPC anterior.

O contexto deste PPC ainda é o do Instituto de Artes da UFG, que só vai se desmembrar em Escola de Música e Faculdade de Artes Visuais em 1996. Os instrumentos oferecidos - piano, violino e flauta (transversal) - estavam na base de formação dos professores da casa, assim como o canto, mas o desejo de ampliação na oferta passava pela necessidade de mais vagas para docentes para contratação de professores através de concursos públicos.

## Bacharelado em Música - 1997

### **Objetivo**

O perfil do profissional a ser formado no curso de Bacharelado em Música será aquele ligado à área da realização musical - criação, ensino pesquisa - em seus múltiplos aspectos: a) compreensão da música como área de conhecimento contextualizada social e historicamente; b) domínio dos fundamentos, conteúdos e metodologias necessários ao exercício da sua profissão e à produção e transmissão de conhecimento; c) visão crítico-reflexivo-criativa de seu contexto histórico, social, artístico e cultural, objetivando uma atuação ético-humanística, de acordo com as competências individuais, oportunidades de trabalho e a realidade brasileira.

### **Estrutura**

As matérias que compõem o Núcleo Epistemológico estão assim distribuídas: a) quanto à realização musical: concentradas nas matérias específicas, Prática Instrumental e de Canto - uma vez que são típicas de cada habilitação e modalidade - e distribuídas ao longo de todo o curso; b) quanto à abordagem cognitiva: concentradas no Tronco Comum, nas matérias Linguagem e Estruturação Musical, Estética Musical, Iniciação à Pesquisa e Didática, e distribuídas ao longo de todo o curso; c) quanto às matérias complementares: concentradas nas matérias Musicologia e Tecnologia, e distribuídas ao longo do curso. O currículo do curso de Bacharelado em Música divide-se em disciplinas do Tronco Comum, obrigatórias a todos os alunos de todas as Habilitações, e disciplinas Específicas, que levam em conta as especificidades de cada Habilitação e que são obrigatórias aos alunos destas Habilitações. As modalidades oferecidas pela Escola de Música na Habilitação Instrumento: piano, violão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, clarineta, fagote e trombone, além da habilitação Canto.

### **Duração e carga horária**

Duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 06 (seis) anos, mediante o cumprimento de 1760 (um mil setecentos e sessenta) horas para (Instrumento) ou 1952 (um mil novecentos e cinquenta e duas) horas para (Canto) em matérias obrigatórias assim distribuídas: Instrumento: Tronco Comum 1344 horas Disciplinas Específicas 416 horas; Canto: Tronco Comum 1088 horas Disciplinas Específicas 864 horas. A carga horária será acrescida de 160 (cento e sessenta) horas de atividades complementares, num total de 1920 (um mil novecentas e vinte) horas (Instrumento) ou 2112 (duas mil cento e doze) horas (Canto).

Fonte: UFG (1997)

A Resolução CCEP/UFG n. 412 de 04 de março de 1997 fixa o currículo pleno do curso de Bacharelado em Música e suas habilitações - Instrumento e Canto - para os alunos que ingressaram na UFG a partir de 1997. Esta resolução apresenta novidades em relação à anterior, ao propor em seu Art. 7º que no último ano do curso o ensino se concentra em três eixos - núcleo instrumental, núcleo de estudos musicológicos e núcleo de didática musical - devendo o aluno optar por um destes eixos, de acordo com sua habilidade e anseios profissionais. O documento ainda aponta que novos eixos poderão ser propostos e aprovados no Conselho Diretor da unidade acadêmica, passando a fazer parte das ofertas de atividades da Escola de Música.

Outras novidades presentes neste PPC: apresenta em um único documento as habilitações de Canto e Instrumento musical; currículo mais detalhado, com a inclusão de um tronco comum para disciplinas básicas e específicas, ajustadas às necessidades de cada modalidade; introduz a exigência de um Projeto Final, no qual alunos devem realizar uma apresentação musical ou elaborar uma monografia, detalhes não apresentados anteriormente; ajustes na carga horária e na distribuição das disciplinas, aumentando a quantidade de horas dedicadas às práticas instrumentais e introduzindo atividades complementares que ampliam a formação do aluno; enfatiza a importância de atividades complementares, como participação em congressos, seminários, e recitais.

### **Bacharelado em Música - 2000**

#### **Objetivo**

O curso de Bacharelado em Música compreende um currículo no qual se integram disciplinas básicas, introdutórias, de formação geral, disciplinas específicas e atividades práticas, sendo que as primeiras se prestarão à formação básica, humanística e artística do aluno, capacitando-o ao raciocínio e criação artística, cultural e científica, à reflexão crítica da realidade, de modo a se converter em agente responsável pelas transformações sociais, enquanto as demais disciplinas tornam-se instrumentos aptos a preparar o músico para o exercício da ampla gama de atividades que se oferecem a este profissional, instrumentista, agente e produtor cultural. O perfil do profissional a ser formado no curso de Bacharelado em Música será aquele ligado à área da realização musical - criação e interpretação - em seus múltiplos aspectos, com competência para atuar como solista, camerista ou em conjuntos instrumentais diversos. Para isso, o egresso do Bacharelado em Música deve demonstrar: compreensão da música como área de conhecimento contextualizada social e historicamente; domínio dos fundamentos, conteúdos e metodologias necessários ao exercício da sua profissão e à produção de conhecimento; visão crítico-reflexivo-criativa de seu contexto histórico, social, artístico e cultural, objetivando uma atuação ético-humanística, de acordo com as competências individuais, oportunidades de trabalho e a realidade brasileira; capacidade de desenvolver pesquisa na área de Interpretação Musical e Composição.

#### **Estrutura**

O currículo do Curso de Bacharelado em Música divide-se em disciplinas de conteúdo comum, obrigatórias a todos os alunos do curso, e disciplinas de conteúdo específico, obrigatórias aos alunos conforme a escolha da habilitação (Instrumento Musical, Canto, Regência ou Composição). A Escola de Música mantém conjuntos musicais dos quais os alunos participarão, atendendo às especificidades das habilitações Canto e de cada Instrumento: Coro, Coro de Câmara, Orquestra de Metais e Orquestra de Cordas. Quanto aos diferentes instrumentos musicais oferecidos: piano, violão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, trombone, clarineta e fagote.

**Duração e carga horária**

O Curso de Bacharelado em Música terá duração mínima de 04 (quatro) anos e prazo máximo de 06 (seis) anos para integralização curricular. O Bacharelado em Música tem um currículo que se integralizará mediante o cumprimento de carga horária - acrescidas de todas as atividades previstas - assim especificada: Habilitação Regência Coral – C.H. Total: 2912 horas; Habilitação Composição – C.H. Total: 3008 horas; Habilitação Canto – C.H. Total: 2944 horas; Habilitação Instrumento Musical Piano – C.H. Total: 2784 horas; Habilitação Instrumento Musical Violão – C.H. total: 2592 horas; Habilitação Instrumento Musical Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta Transversal, Trombone, Clarineta e Fagote – C.H. Total: 2592 horas.

Fonte: UFG (2000)

A partir do ano 2000, data de aprovação deste PPC, a Escola de Música passou a ser Escola de Música e Artes Cênicas, graças a criação do curso de graduação em Artes Cênicas. De fato, o curso de Artes Cênicas na Universidade Federal de Goiás foi criado em 1999 para a modalidade de Bacharelado e em 2000 para a Licenciatura. Desde então esse curso está vinculado à Escola de Música e Artes Cênicas - EMAC - tendo sido idealizado por Hugo Zorzetti, um importante teatrólogo goiano.

Neste contexto de ampliação da unidade acadêmica, esse PPC foi regulamentado pela Resolução CEPEC/UFG n. 502 de 09 de maio de 2000. As principais atualizações apontadas para o curso de Bacharelado em Música incluem a ampliação das habilitações, incluindo Regência Coral e Composição, reestruturação curricular com maior organização entre disciplinas comuns e específicas, a introdução de novas disciplinas voltadas para tecnologias modernas e práticas contemporâneas, e um maior enfoque na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o perfil do egresso foi atualizado para preparar os alunos para uma atuação mais diversificada, não se limitando à performance - criação e interpretação, mas também abrangendo pesquisa, produção cultural e outras possibilidades.

O curso de Bacharelado em Música, habilitação instrumento musical, ofertava ainda os mesmos instrumentos do PPC de 1997 (piano, violão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, trombone, clarineta e fagote) mas apresenta, neste PPC, no Art. 14, a informação de que as opções de instrumento oferecidas na habilitação Instrumento Musical era condicionada à disponibilidade de docentes e de vagas nas disciplinas específicas, uma vez que estas disciplinas eram ministradas em aulas individuais.

## Licenciatura em Educação Musical - 2000

### **Objetivo**

O perfil do licenciado pelo curso de Educação Musical será aquele ligado ao ensino da Música em seus múltiplos aspectos. Para tanto, o curso formará um profissional: com competência musical e pedagógica para atuar de forma articulada na rede de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições de ensino específico de música; apto a participar do desenvolvimento da área e atuar profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes; que compreenda os processos de produção, fruição, divulgação e ensino da música; que possa viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música, em específico no que diz respeito aos meios sistemáticos de investigações em Educação Musical e Didática do Instrumento Musical; que apresente capacidade crítica, reflexiva e criativa com cidadão atuante em seu contexto histórico, político, social e cultural, objetivando uma postura ético-humanista. De acordo com a habilitação cursada, o perfil do egresso terá as seguintes características: o egresso da habilitação Ensino Musical Escolar é licenciado para atuar como professor de música em escolas do ensino regular; o egresso das habilitações Instrumento Musical ou Canto é licenciado para atuar como professor em escolas específicas de ensino de música.

### **Estrutura**

As matérias que compõem o Núcleo Epistemológico estão assim distribuídas: Disciplinas comuns obrigatórias (Comum a todos os cursos da área de Música), conjunto de conteúdos que possibilitam uma formação musical e humanista consistentes e abrangente, bem como aqueles voltados à viabilização da pesquisa científica e tecnológica em música; Disciplinas específicas obrigatórias, conjunto de conteúdos voltados à formação do profissional que se dedica à Educação Musical ou ao Ensino do Instrumento Musical, conforme a habilitação escolhida. Na disciplina Instrumento Musical (de I a IV) da habilitação Ensino Musical Escolar, o aluno deverá cursar violão ou flauta doce, instrumentos adequados à realização musical em sala de aula do ensino regular, devendo, a definição do instrumento, ser feita na 1ª série e mantida até o final do curso. A habilitação Instrumento Musical poderá ser cursada em um dos seguintes instrumentos: Piano, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta Transversal, Violão, Trombone, Clarineta ou Fagote.

### **Duração e carga horária**

Tempo mínimo de 4 anos e máximo de 6 anos. Disciplinas Comuns: 1824 horas; Instrumento Musical – Disciplinas Específicas: 1056 horas – Total: 2880 horas. Canto – Disciplinas Específicas: 1216 horas – Total: 3040 horas. Ensino Musical Escolar – Disciplinas Específicas: 1152 – Total: 2976 horas. A carga horária de que trata o caput deste artigo será acrescida de 160 horas de atividades complementares. A integralização do currículo pleno depende ainda da participação nos conjuntos musicais (vocais e instrumentais) da Escola de Música, na conceituais, em cada série – com carga horária de 128 horas anuais (ou 4 horas semanais), de acordo com as especificidades de cada Habilitação: a Escola de Musica mantém conjuntos musicais dos quais os alunos participarão para cumprir a disciplina. os conjuntos deverão atender às especificidades de cada instrumento: Coro, Coro de Câmara, Orquestra de Cordas e Orquestra de Metais. A disciplina Educação Física tem caráter optativo e será ministrada de acordo com o disposto na resolução - CEPEC no 440. A carga horária final do curso de Educação Musical, acrescida de todas as atividades previstas fica, portanto: Instrumento Musical: 3040 horas; Canto: 3200 horas; Ensino Musical Escolar: 3236 horas.

Fonte: UFG (2000)

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma série de pareceres e resoluções para regulamentar os cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à formação de professores. A Resolução CNE/CP 2/1999, por exemplo, definiu diretrizes curriculares para a formação de professores do ensino fundamental e médio. A partir do final da década de 1990, começaram a ser elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, que definiram a estrutura e as finalidades dos cursos de formação de professores, levando à reformulação dos cursos de licenciatura em Música em diversas partes do Brasil, a fim de atender às novas exigências legais, contexto deste PPC em análise.

Este PPC da Licenciatura em Música consta da Resolução CEPEC/UFG n. 532 de 07 de novembro de 2000, mesmo ano de aprovação do PPC do Bacharelado. O curso de Licenciatura em Música, habilitação em Instrumento ou Canto ou Educação Musical passou a denominar-se Educação Musical, habilitação em Instrumento Musical ou Canto ou Ensino Musical Escolar, para alunos ingressos a partir do ano 2000. Este documento manteve o dispositivo presente no PPC do Bacharelado em Música quanto à oferta dos diferentes instrumentos para a habilitação Instrumento Musical, qual seja, no Art. 7º, de que as opções de instrumento oferecidas será condicionada à disponibilidade de docentes e de vagas nas disciplinas específicas, uma vez que estas disciplinas eram ministradas em aulas individuais.

### **Música Bacharelado - 2004**

#### **Objetivo**

Formar profissionais com amplo e aprofundado domínio dos conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais à sua atuação como bacharel em música, voltado para a área da realização musical – criação e interpretação - em seus múltiplos aspectos. O perfil do profissional a ser formado no curso de Bacharelado em Música será aquele ligado à área da realização musical - criação e interpretação - em seus múltiplos aspectos, com competência para atuar como solista, camerista ou em conjuntos instrumentais diversos, e para isso o egresso do Bacharelado em Música deve demonstrar: compreensão da música como área de conhecimento contextualizada social e historicamente; domínio dos fundamentos, conteúdos e metodologias necessários ao exercício da sua profissão e à produção de conhecimento; visão crítico-reflexivo-criativa de seu contexto histórico, social, artístico e cultural, objetivando uma atuação ético-humanística, de acordo com as competências individuais, oportunidades de trabalho e a realidade brasileira; capacidade de desenvolver pesquisa na área de Interpretação Musical e Composição.

#### **Estrutura**

O núcleo epistemológico do curso de Música - Bacharelado se define como a realização musical em uma abordagem cognitiva que desenvolva a capacidade de detectar,

discriminar, identificar, relacionando conhecimento musical com aspectos sócio histórico-culturais. O curso de Música - Bacharelado compreende um currículo no qual se integram disciplinas básicas, introdutórias, de formação geral, disciplinas específicas e atividades práticas, sendo que as primeiras se prestarão à formação básica, humanística e artística do aluno, capacitando-o ao raciocínio e criação artística, cultural e científica, à reflexão crítica da realidade, de modo a se converter em agente responsável pelas transformações sociais, enquanto as demais disciplinas tornam-se instrumentos aptos a preparar o músico para o exercício da ampla gama de atividades que se oferecem a este profissional, seja como regente coral, compositor, cantor, instrumentista, agente musical, produtor cultural ou profissional atuante em diversas outras manifestações musicais. O currículo do curso de Música - Bacharelado divide-se em disciplinas do núcleo comum (NC), de natureza obrigatória; disciplinas do núcleo específico (NE) também obrigatórias conforme a escolha da habilitação; disciplinas do núcleo livre (NL), de natureza opcional, embora a carga horária, correspondente a 10% da carga horária necessária, deva ser oferecida, a todos os alunos do Curso, conforme a escolha da habilitação.

#### **Duração e carga horária**

O curso de Música - Bacharelado terá duração mínima de 8 (oito) semestres e prazo máximo de 12 (doze) semestres para integralização curricular. Para efeito de integralização curricular, o aluno terá de cumprir 100 (cem) horas de atividades complementares. A integralização curricular depende ainda da participação nos conjuntos musicais da Escola de Música, na forma de disciplina conceitual, em cada série - com carga horária de 4 (quatro) horas semanais, 64 (sessenta e quatro) horas semestrais, de acordo com as especificidades de cada habilitação. O Bacharelado em Música tem um currículo que se integralizará mediante o cumprimento de carga horária - acrescidas todas de todas as atividades previstas - assim especificada: Habilitação Regência Coral – C.H. Total: 3265 horas; Habilitação Composição – C.H. Total: 3407 horas; Habilitação Canto – C.H. Total: 3194 horas; Habilitação Instrumento Musical Piano – C.H. Total: 3016 horas; Habilitação Instrumento Musical Violão – C.H. total: 2874 horas; Habilitação Instrumento Musical Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta Transversal, Trombone, Clarineta, Fagote, Trompete, Saxofone, Oboé e Percussão – C.H. Total: 2874 horas.

Fonte: UFG (2004)

Este PPC de Música Bacharelado foi aprovado pela Resolução CEPEC/UFG n. 660 de 02 de abril de 2004. Dois anos antes, através da Resolução CONSUNI/UFG n. 06/2002 foi introduzido na UFG a obrigatoriedade do núcleo livre, que deveria ocupar 10% da carga horária total dos cursos de graduação. O núcleo livre refere-se a um conjunto de disciplinas que os alunos podem escolher livremente em outras unidades acadêmicas, independentemente de sua habilitação ou curso, permitindo flexibilização curricular e oferecendo aos estudantes a oportunidade de explorar áreas de conhecimento fora do currículo obrigatório de sua graduação.

Assim, as principais modificações no PPC de 2004 para o Bacharelado em Música, em comparação com o de 2000, refletem uma evolução significativa na estrutura e no

conteúdo do curso. A introdução do "núcleo livre" se somou à transição do curso de um regime anual para um regime semestral.

### **Educação Musical - Licenciatura - 2004**

#### **Objetivo**

Formar profissional com competência musical e pedagógica para atuar de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de música. O perfil do profissional a ser formado no curso de Educação Musical – Licenciatura - será aquele ligado ao ensino da Música em seus múltiplos aspectos. De acordo com a habilitação cursada, o egresso do curso de Educação Musical – Licenciatura - estará apto para atuar nos seguintes espaços: o egresso das habilitações Instrumento Musical e Canto é licenciado para atuar como professor de instrumento musical ou canto em escolas de ensino específico de música e em espaços não formais de educação; o egresso da habilitação Ensino Musical Escolar é licenciado para atuar como professor de música em escolas de ensino regular, em escolas de ensino específico de música e em espaços não formais de educação.

#### **Estrutura**

O Curso de Educação Musical – Licenciatura - compreende um currículo no qual se integram disciplinas de formação geral, musical e pedagógica, sendo que as primeiras se prestarão à formação básica, humanística e artística do aluno, capacitando-o ao raciocínio e criação artística, cultural e científica, à reflexão crítica da realidade, de modo a se converter em agente responsável pelas transformações sociais; as disciplinas de formação musical destinam-se a preparação do músico; as disciplinas pedagógicas constituem-se em instrumentos para a preparação do educador musical para o exercício da ampla gama de atividades que se oferecem a este profissional, seja como professor de canto, instrumento, ou professor de música da escola regular, pesquisador, agente musical, produtor cultural ou profissional atuante em diversas outras manifestações musicais. O currículo do Curso de Educação Musical – Licenciatura - divide-se em disciplinas do núcleo comum (NC), disciplinas do núcleo específico (NE), também obrigatórias conforme a escolha da habilitação e disciplinas do núcleo livre (NL), de natureza opcional, embora a carga horária, correspondente a 05% da carga horária necessária, deva ser cumprida, por todos os alunos do Curso conforme a escolha da habilitação.

#### **Duração e carga horária**

O Curso de Educação Musical – Licenciatura – é oferecido em turno integral e terá duração mínima de 08 (oito) semestres e prazo máximo de 12 (doze) semestres para integralização curricular. A carga horária mínima por semestre é de 302 (trezentas e duas) horas. O Curso de Educação Musical – Licenciatura - tem um currículo que se integralizará mediante o cumprimento de carga horária – acrescidas de todas as atividades previstas - assim especificada: Habilitação Ensino Musical Escolar – CH Total: 3491 horas; Habilitação Instrumento Musical – CH Total: 3307 horas; Habilitação Canto – CH Total: 3375 horas.

Fonte: UFG (2004)

Este PPC consta da Resolução CEPEC/UFG n. 687 de 23 de novembro de 2004, aprovado quatro anos depois do seu antecessor. As principais diferenças entre os dois

refletem uma transformação significativa na estrutura e objetivos do curso. O PPC de 2004 introduziu um regime semestral, em contraste com o regime anual do PPC de 2000, proporcionando maior flexibilidade e dinamismo ao currículo, o que já havia ocorrido no curso de Bacharelado em Música no primeiro semestre deste mesmo ano. Além disso, o PPC de 2004 da Licenciatura também incluiu as disciplinas de núcleo livre, mas em um percentual menor da carga horária, graças a mudanças internas na UFG, especialmente no RGCG - Regimento Geral dos Cursos de Graduação.

Outra mudança relevante foi a inclusão de um núcleo pedagógico mais robusto no PPC de 2004, alinhado às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que demandava uma formação docente mais abrangente e centrada em competências pedagógicas gerais. Isso resultou na introdução de disciplinas voltadas para a didática, políticas educacionais e psicologia da educação.

### **Música Bacharelado - 2005**

#### **Objetivo**

Formar profissionais com amplo e aprofundado domínio dos conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais à sua atuação como bacharel em música, voltado para a área da realização musical – criação e interpretação - em seus múltiplos aspectos. O perfil do profissional a ser formado no curso de Bacharelado em Música será aquele ligado à área da realização musical - criação e interpretação - em seus múltiplos aspectos, com competência para atuar como solista, camerista ou em conjuntos instrumentais diversos, e para isso o egresso do Bacharelado em Música deve demonstrar: compreensão da música como área de conhecimento contextualizada social e historicamente; domínio dos fundamentos, conteúdos e metodologias necessários ao exercício da sua profissão e à produção de conhecimento; visão crítico-reflexivo-criativa de seu contexto histórico, social, artístico e cultural, objetivando uma atuação ético-humanística, de acordo com as competências individuais, oportunidades de trabalho e a realidade brasileira; capacidade de desenvolver pesquisa na área de Interpretação Musical e Composição.

#### **Estrutura**

O núcleo epistemológico do curso de Música - Bacharelado se define como a realização musical em uma abordagem cognitiva que desenvolva a capacidade de detectar, discriminar, identificar, relacionando conhecimento musical com aspectos sócio histórico-culturais. O curso de Música - Bacharelado compreende um currículo no qual se integram disciplinas básicas, introdutórias, de formação geral, disciplinas específicas e atividades práticas, sendo que as primeiras se prestarão à formação básica, humanística e artística do aluno, capacitando-o ao raciocínio e criação artística, cultural e científica, à reflexão crítica da realidade, de modo a se converter em agente responsável pelas transformações sociais, enquanto as demais disciplinas tornam-se instrumentos aptos a preparar o músico para o exercício da ampla gama de atividades que se oferecem a este

profissional, seja como regente coral, compositor, cantor, instrumentista, agente musical, produtor cultural ou profissional atuante em diversas outras manifestações musicais. O currículo do curso de Música - Bacharelado divide-se em disciplinas do núcleo comum (NC), de natureza obrigatória; disciplinas do núcleo específico (NE) também obrigatórias conforme a escolha da habilitação; disciplinas do núcleo livre (NL), de natureza opcional, embora a carga horária, *correspondente a 5% da carga horária necessária*, deva ser oferecida, a todos os alunos do Curso, conforme a escolha da habilitação.

#### **Duração e carga horária**

O curso de Música - Bacharelado terá duração mínima de 8 (oito) semestres e prazo máximo de 12 (doze) semestres para integralização curricular *e será oferecido em tempo predominantemente no turno matutino*. Para efeito de integralização curricular, o aluno terá de cumprir 100 (cem) horas de atividades complementares. A integralização curricular depende ainda da participação nos conjuntos musicais da Escola de Música, na forma de disciplina conceitual, em cada série - com carga horária de 4 (quatro) horas semanais, 64 (sessenta e quatro) horas semestrais, de acordo com as especificidades de cada habilitação. O Bacharelado em Música tem um currículo que se integralizará mediante o cumprimento de carga horária - acrescidas todas de todas as atividades previstas - assim especificada: *Habilitação Regência Coral – C.H. Total: 3098 horas; Habilitação Composição – C.H. Total: 3234 horas; Habilitação Canto – C.H. Total: 3032 horas; Habilitação Instrumento Musical Piano – C.H. Total: 2864 horas; Habilitação Instrumento Musical Violão – C.H. total: 2728 horas; Habilitação Instrumento Musical Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta Transversal, Trombone, Clarineta, Fagote, Trompete, Saxofone, Oboé e Percussão – C.H. Total: 2728 horas.*

Fonte: UFG (2005)

O PPC do curso de Música Bacharelado foi aprovado pela Resolução CEPEC/UFG n. 714 de 08 de março de 2005, apenas um ano após a aprovação do PPC anterior, visando basicamente redistribuir a carga horária do curso. Apesar de constar, no caput deste documento, a informação “Considerando a Resolução CONSUNI 010/2004 que altera dispositivos da Resolução CONSUNI 06/2002”, trata-se, na verdade, da Resolução CONSUNI/UFG n. 11/2004. Esta sim, modificou parte do Art. 5º da Resolução CONSUNI 06/2002, reduzindo a carga horária destinada às disciplinas de núcleo livre, que passou de 10% em 2004 para 5% em 2005. Como a CH de NL representava uma porcentagem da carga horária total do curso, essa mudança implicou a redistribuição das horas anteriormente destinadas ao NL para outras áreas do currículo, entre as disciplinas obrigatórias e específicas das quatro habilitações do curso: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical.

## Música Bacharelado - 2015

### **Objetivo**

O Curso de Bacharelado em Música, através das habilitações de Composição, Regência, Canto e Instrumento Musical, é voltado para a área de realização musical – criação e interpretação – em seus múltiplos aspectos. Tem como objetivo geral formar compositores, regentes, cantores e instrumentistas profissionais com amplo e aprofundado domínio dos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais a sua atuação como Bacharéis em Música capazes de atuarem profissionalmente com competência na produção de obras musicais, na direção musical de grupos vocais e instrumentais variados e para atuarem como solistas, cameristas e em diversos conjuntos musicais. O curso tem por objetivo específico a formação de profissionais músicos capazes de contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, para a sensibilidade artística e apto a manifestar-se na sociedade através das dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas.

### **Estrutura**

O Curso de Bacharelado em Música possui quatro matrizes curriculares, conforme as habilitações oferecidas. Estruturadas a partir de eixos temáticos que agrupam as disciplinas e as atividades curriculares afins articulam o conhecimento de forma interdisciplinar e complementar. São os seguintes eixos temáticos: I - Eixo de Práticas Interpretativas: disciplinas relacionadas com a performance musical em suas diversas facetas; II - Eixo de Linguagem Musical: disciplinas técnico-teóricas de estruturação da linguagem musical; III - Eixo de Musicologia: disciplinas de reflexão do fazer musical de cunho histórico, estético, filosófico, sócio-antropológico, etc; IV - Eixo de Iniciação à Pesquisa: disciplinas de treinamento técnico e de desenvolvimento das atividades acadêmicas de pesquisa; V - Eixo de Prática Artística: disciplinas relacionadas ao exercício profissional orientado; VI - Eixo Optativo: disciplinas destinadas a explorar e desenvolver as potencialidades e capacidades de cada aluno conforme suas tendências acadêmicas e profissionais. Quanto à habilitação Instrumento Musical, são oferecidos: Piano, Violão, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Flauta Doce, Flauta Transversal, Oboé, Clarinete, Saxofone, Fagote, Trompete, Trombone, Trompa, Tuba, Percussão, Guitarra Elétrica, Contrabaixo Elétrico. Tais opções condicionar-se-ão à disponibilidade de docentes e de vagas nas disciplinas específicas, uma vez que estas disciplinas, assim como Canto (na habilitação Canto) e Prática de Composição (na habilitação Composição), são ministradas em aulas individuais.

### **Duração e carga horária**

Cada uma das quatro matrizes do curso: 1. Composição: Mínimo 10 semestres / Máximo 15 semestres; 2. Regência: Mínimo 10 semestres / Máximo 15 semestres; 3. Canto: Mínimo 8 semestres / Máximo 12 semestres; 4. Instrumento Musical: Mínimo 8 semestres / Máximo 12 semestres. C.H. dos Cursos: Composição: 3546 horas; Regência: 3546 horas; Instrumento Musical: 2794 horas; Canto: 2794 horas.

Fonte: UFG (2015)

A Resolução CEPEC/UFG n. 1363 de 8 de maio de 2015 aprovou este PPC de Música Bacharelado nas habilitações em Composição, Regência, Instrumento Musical e Canto, da Escola de Música e Artes Cênicas, dez anos após o PPC anterior, de 2005. Aliás, como abordado, como o PPC de 2005 apenas modificou a carga horária do componente de Núcleo Livre do PPC de 2004, na prática, foram onze anos até a aprovação de mudanças

efetivas relacionadas a objetivo, estrutura do curso e carga horária. Ainda assim, convém destacar que, embora este PPC de Música Bacharelado só tenha sido aprovado em 2015, sua aplicação se deu para os alunos ingressos a partir de 2009, ou seja, as mudanças práticas começaram bem antes de sua aprovação final<sup>3</sup>. É importante frisar que este PPC de Música Bacharelado é o documento norteador atual para o curso na EMAC (um novo PPC está em vias de ser aprovado e deve começar a ser aplicado a partir do ano de 2025 na UFG).

De qualquer forma, o PPC de 2015 trouxe muitas novidades para as quatro habilitações oferecidas para o curso de Música Bacharelado. A própria estruturação do documento foi bastante modificada. Se antes todos os PPCs dos cursos de música da UFG estavam contidos no próprio documento de aprovação (resoluções), neste último o PPC está como anexo à resolução de aprovação, que traz apenas o caput descrevendo a finalidade do documento e dois artigos:

“Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música, grau acadêmico Bacharelado, modalidade presencial, da Escola de Música e Artes Cênicas - EMAC, da Universidade Federal de Goiás, na forma do Anexo a esta Resolução. Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, com efeito para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2009, revogando-se as disposições em contrário.” UFG (2015)

Também houve ampliação quanto à abordagem do PPC, que passou a incluir os itens: apresentação do projeto, exposição de motivos, objetivos, princípios norteadores para a formação profissional, expectativa da formação do profissional, estrutura curricular, política e gestão de estágio (embora trata-se do PPC de um bacharelado, no qual o estágio não é obrigatório, como há a opção de estágio não obrigatório, este tema é normatizado aqui), trabalho de conclusão de curso, sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, integração ensino, pesquisa e extensão, política de qualificação do docente e técnico-administrativo da unidade acadêmica, sistema de avaliação do projeto de curso, considerações finais e referência. Para fins de comparação, o PPC de 2004 tem um total de 39 páginas, incluindo sua própria resolução de aprovação, enquanto o PPC de 2015 possuiu 129 páginas.

Contudo, a mudança mais significativa diz respeito à flexibilização da matriz curricular a fim de valorizar a individualidade do aluno e também do professor. No PPC anterior do bacharelado, estavam previstas e descritas na matriz curricular disciplinas obrigatórias de núcleo comum, núcleo específico e núcleo livre. Estas últimas, embora não

---

<sup>3</sup> O PPC está anexo à resolução de aprovação e em sua primeira página indica o interstício temporal entre sua elaboração e aprovação final: “Goiânia 2008 / 2015”.

estivessem descritas, tratavam-se de disciplinas de outros cursos de graduação, que deveriam ser cursadas para promover intercâmbio de conhecimento entre diferentes áreas. No PPC de 2015, manteve-se um núcleo comum obrigatório e o núcleo livre, mas o núcleo específico foi dividido entre obrigatório e optativo, deixando grande parte da carga horária - quase um terço deste núcleo - para disciplinas que o aluno pudesse escolher juntamente com seu orientador/professor, de acordo com o perfil de ambos. Conforme o PPC 2015:

A criação do núcleo específico optativo gerou ainda a reformulação das disciplinas previstas na matriz curricular. Como mencionado, neste PPC quase um terço do núcleo específico é optativo e, dentre estas disciplinas, além das inúmeras descritas e cadastradas, deixou-se em aberto a possibilidade da criação, por parte dos professores, de novas disciplinas durante o curso, de acordo com a formação e especialidade dos mesmos.

### **Música Licenciatura - 2019**

#### **Objetivo**

Formar profissionais com competência pedagógica e musical para atuar no ensino fundamental e médio (público ou privado) e no ensino específico de música, sem, contudo, deixar de atender as demais possibilidades que a educação musical comporta. Objetivos Específicos: Propiciar a compreensão do contexto social da escola e de espaços alternativos de educação no Brasil, de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação entre trabalho escolar e as demandas sociais; Orientar escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos, partindo do princípio de que todo aluno é capaz de aprender; Propiciar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, incentivar a reelaboração dos saberes e das atividades de ensino, sempre considerando a realidade social, os objetivos da escola e de outros ambientes de educação, o cotidiano e as experiências dos alunos; Incentivar a criação, avaliação e aperfeiçoamento de projetos de ensino e de aprendizagem, articulando-os com outras áreas do conhecimento, bem como estimular ações coletivas, de modo a caracterizar uma nova concepção de trabalho educacional; Incentivar a investigação do contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-os como objeto de reflexão, de modo a poder desenvolver soluções mais afinadas com os desafios da educação na contemporaneidade; Incentivar o processo de formação continuada.

#### **Estrutura**

A estrutura curricular do Curso de Música - Licenciatura da EMAC/UFG está organizada em torno de três núcleos: 1) Núcleo Comum (NC): conjunto de conteúdos e práticas necessárias à formação de qualquer profissional em música. Trata-se de disciplinas obrigatórias comuns às três habilitações do Curso de Música - Licenciatura e ao Curso de Música – Bacharelado; 2) Núcleo Específico (NE): conjunto de conteúdos e práticas que darão especificidade à formação do professor de música, observadas as peculiaridades das habilitações Educação Musical, Ensino do Instrumento Musical e Ensino do Canto. As

disciplinas deste núcleo poderão ser definidas como obrigatórias ou optativas. Dentre as disciplinas optativas, para completar a carga horária do NE os alunos poderão cursar as que julgarem mais adequadas à sua formação específica ou ao seu perfil individual. Trata-se de disciplinas optativas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas pelos diversos cursos da Escola de Música e Artes Cênicas ou oferecidas pelos professores da unidade. Estas devem ser aprovadas pelo Conselho Diretor da EMAC e enviadas posteriormente para aprovação na Câmara de Graduação, devendo ser anexadas ao Projeto Pedagógico do Curso; 3) Núcleo Livre (NL): conjunto de conteúdos que objetiva ampliar e diversificar a formação do aluno; promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do aluno; viabilizar o intercâmbio entre alunos de diferentes cursos da UFG. Deverá ser composto por disciplinas optativas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade, respeitados os pré-requisitos. Trata-se, por conseguinte, de disciplinas não especificadas na matriz curricular.

#### **Duração e carga horária**

Cada habilitação está assim definida: Habilitação Educação Musical e Habilitação em Ensino do Instrumento Musical com total de 3352 horas, distribuídas entre Núcleo Comum - 880 horas, Núcleo Específico - 2112 horas, Núcleo Livre - 160 horas, Atividades Complementares - 200 horas e Prática como componente curricular - 400 horas; Habilitação Ensino do Canto, 3384 horas, distribuídas entre Núcleo Comum - 880 horas, Núcleo Específico - 2144 horas, Núcleo Livre - 160 horas, Atividades Complementares - 200 horas e Prática como componente curricular - 400 horas.

Fonte: UFG (2019)

O presente Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura foi aprovado pela Resolução CEPEC/UFG n. 1660 de 29 de novembro de 2019. Como ocorreu com o PPC de Música Bacharelado de 2015, este PPC é válido para alunos ingressos a partir de 2009, o que revela muitas semelhanças entre os dois documentos, como será observado. Ademais, o próprio PPC, anexo à sua resolução de aprovação, traz na primeira página o ano em que foi elaborado, 2008, outra semelhança com o PPC de Música Bacharelado. Ou seja, ambos foram elaborados em 2008 e foram aplicados aos alunos que ingressaram em 2009, embora sua aprovação final tenha ocorrido posteriormente em 2015 e 2019, bacharelado e licenciatura respectivamente. Esta lacuna temporal reflete os prazos e modificações internas, uma vez que, para aprovação final, o PPC passa por diversas instâncias internas na UFG e muitas vezes precisa de alterações.

Quanto às demais semelhanças com o PPC de Música Bacharelado 2015, podemos listar a criação do núcleo específico optativo, com ênfase na formação individualizada do aluno e a possibilidade de criação de novas disciplinas optativas, no decorrer do curso, a fim de utilizar a formação específica dos professores. A diferença principal entre o bacharelado e licenciatura, evidentemente, são as disciplinas do eixo pedagógico, ausentes nos PPCs do

primeiro: Fundamentos da Arte e Educação; Fundamentos da Didática da Música 1 e 2; Psicologia da Educação 1 e 2; Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação; Políticas Educacionais Brasileiras; Educação Musical, Tecnologias e Mídias; Métodos Ativos 1 e 2; Cultura, Currículo e Avaliação em Música 1 e 2; Estágio Supervisionado (obrigatório); Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para comparar este PPC de 2019 com o anterior de Licenciatura em Música, aprovado em 2004, é preciso observar que o novo passou a ser aplicado em 2009, ou seja, cinco anos após o primeiro - destaque necessário para não incorrer no risco de pensar que se tratou de um PPC que só veio 15 anos depois. A partir desta definição, as principais diferenças são as já apontadas em relação ao surgimento das disciplinas optativas e à possibilidade dos professores criarem novas disciplinas, conferindo maior flexibilidade ao currículo. A carga horária dos cursos, quadro de disciplinas obrigatórias ou mesmo as habilitações de instrumentos oferecidas são semelhantes.

Em relação aos instrumentos musicais ofertados, foram adicionados trompete, saxofone e percussão, ao passo que o fagote foi retirado da lista uma vez que o professor que ministrava as disciplinas do instrumento era de outra instituição e não pôde continuar atuando na UFG. Ainda assim, conforme observado no quadro de professores contratados da EMAC/UFG, o curso de Música Licenciatura recebeu importante acréscimo de professores a partir de contratações ocorridas no âmbito do programa Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais lançado no fim de 2007. Nesse contexto, a partir de 2008, com a contratação de novos professores nas áreas de “música e educação”, “música e linguagem” e musicologia, a EMAC criou um novo curso de Música Licenciatura no período noturno e ampliou a oferta de instrumentos musicais ofertados, abarcando instrumentos como bateria, piano popular, guitarra elétrica, violão popular, saxofone, contrabaixo popular. Tal ampliação do corpo docente foi a base para permitir a criação do curso de Música Popular, modalidade bacharelado, a partir do ano de 2023, para o qual ainda foram contratados professores nas áreas de Canto Popular, Acordeon e Produção Musical - UFG (2023).

## Música Popular - Bacharelado - 2023

### **Objetivo**

O Curso de Bacharelado em Música Popular com as habilitações em produção musical, instrumento musical e canto, é centrado nas diversas formas de criação, interpretação e produção com ênfase na música popular urbana. O objetivo geral deste curso é formar instrumentistas, cantores e produtores musicais, considerando o contexto educacional local e regional, com amplo domínio dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais para atuação profissional, nos diversos campos da música popular: solista, integrante de grupos musicais, diretor ou produtor musical (com experiência de atuação em apresentações ao vivo e gravações em estúdio), compositor e arranjador.

### **Estrutura**

A estrutura curricular do Curso de Música Popular da EMAC/UFG está organizada em torno de três núcleos: Núcleo Comum (NC): conjunto de conteúdos e práticas necessárias à formação de qualquer profissional em música. Trata-se de disciplinas obrigatórias comuns às três habilitações do Curso de Música Popular; Núcleo Específico (NE): conjunto de conteúdos e práticas que darão especificidade à formação do discente, observadas as peculiaridades das habilitações Instrumento Musical, Canto Popular e Produção Musical. As disciplinas deste núcleo poderão ser definidas como obrigatórias ou optativas. Dentre as disciplinas optativas, para completar a carga horária do NE, os alunos poderão cursar as que julgarem mais adequadas à sua formação específica ou ao seu perfil individual. Tais disciplinas optativas serão ofertadas pelos diversos cursos da Escola de Música e Artes Cênicas, e estão descritas no ementário (tópico 6.8). Novas disciplinas poderão ser incluídas após aprovação no NDE do Curso, Conselho Diretor da EMAC e enviadas posteriormente para aprovação na Câmara de Graduação, devendo ser anexadas ao Projeto Pedagógico do Curso; Núcleo Livre (NL): conjunto de conteúdos que objetiva ampliar e diversificar a formação do aluno; promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do aluno; viabilizar o intercâmbio entre alunos de diferentes cursos da UFG. As disciplinas e práticas que compõem o Núcleo Comum e o Núcleo Específico do Curso de Música Popular foram, por sua vez, agrupadas em Eixos Temáticos, ou seja, tema agregador de saberes e atividades articulando o conhecimento de forma interdisciplinar e complementar. Eixo de Práticas Interpretativas: Disciplinas relacionadas com a performance musical em suas diversas facetas; Eixo de Musicologia: Disciplinas voltadas para o fazer musical em sua dimensão histórica, antropológica, sociológica e filosófica; Eixo de Linguagem e Criação Musical: Disciplinas teórico-práticas relacionadas ao conhecimento das especificidades da linguagem, produção e criação musical; Eixo de Iniciação à Pesquisa: Disciplinas e atividades orientadas relacionadas aos procedimentos técnicos, teóricos e metodológicos necessários à realização do projeto de pesquisa e monografia final de curso.

### **Carga Horária**

Quanto à Duração e Carga Horária, o curso tem duração mínima de 4 anos, 8 semestres, distribuídos da seguinte forma: Habilitação em Instrumento: 2402 h; Habilitação em Canto Popular: 2402 h; Habilitação em Produção Musical: 2402 h.

Fonte: UFG (2023)

O curso de Música Popular - bacharelado - foi criado em 2023, para alunos ingressos neste ano. Este PPC encontra-se em fase de aprovação nas instâncias superiores da UFG, por

isso a ausência de sua Resolução, embora seja aplicado para as duas turmas que ingressaram em 2023 e 2024, respectivamente. Trata-se de um novo curso de bacharelado, uma vez que o anterior, Música Bacharelado nas modalidades de Instrumento Musical, Regência, Canto, Composição, continua sendo ministrado. O novo curso representa uma forte mudança estrutural na forma de se ensinar música, em nível de graduação, na EMAC, quando comparado ao PPC de Música Bacharelado anterior, uma vez que os quatro eixos temáticos de sua estrutura - musicologia, linguagem e criação, práticas interpretativas, iniciação a pesquisa - estão centrados na música popular brasileira.

O PPC está estruturado em três habilitações: instrumento musical, canto popular e produção musical, com disciplinas de núcleo comum e específico dentro dos quatro eixos temáticos citados. O enfoque diferenciado fica claro quando o comparamos com o PPC do curso de Música Bacharelado 2015, que possui quatro habilitações - Instrumento Musical, Composição, Regência, Canto - centradas nas práticas tradicionais de composição e performance, dentro de uma estética musical eurocêntrica.

Por fim, no curso de Música Popular, as disciplinas comuns às três habilitações têm claro enfoque específico, dentro dos eixos temáticos, conforme abaixo:

<b>Eixo de Musicologia:</b> Apreciação da Música Popular Instrumental Brasileira; Culturas Musicais Populares Brasileiras; Etnomusicologia; História do Jazz; Matrizes Culturais Musicais Brasileiras: Africana e Indígena; Tópicos sobre Indústria Cultural e Música Popular.
--

<b>Eixo de Linguagem e Criação:</b> Arranjo na Música Popular 1; Harmonia e Análise da Música Popular 1 e 2; Harmonia Funcional Aplicada ao Teclado; Introdução a Produção Musical; Percepção Musical 1 a 6; Produção Cultural.
---

<b>Eixo de Práticas Interpretativas:</b> Coro da Graduação 1; Percussão complementar; Prática de Conjunto e Repertório 1 e 2; O Corpo na Performance Musical; Psicologia da Performance Musical.
--

<b>Eixo de Iniciação à Pesquisa:</b> Fundamentos da Pesquisa em Música; Metodologia da Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso 1; Trabalho de Conclusão de Curso 2.
--

Fonte: UFG (2023)

### 3.3 Origem da Universidade de Évora e contextualização sociocultural

#### 3.3.1 Contexto Histórico

A região de Évora possui uma longa história, com evidências de presença humana que remontam à pré-história. Sua localização estratégica contribuiu, ao menos em parte, para a relevância que a cidade alcançou desde os tempos antigos, tornando-se um centro político e social importante para todas as civilizações que deixaram sua marca no atual território de Portugal. Conforme Évora (2024), a cidade está localizada no centro da peneplanície alentejana, na junção de três grandes bacias hidrográficas – Tejo, Guadiana e Sado – sendo um ponto de encontro milenar de caminhos e rotas comerciais que conectam o litoral ao interior da península, bem como o norte ao sul.

A conquista de Évora em 1165, por parte do reino de Portugal, a transformou em um importante centro estratégico e político. A fim de se evitar que a cidade voltasse a ser dominada pelo avanço muçulmano, D. Afonso Henriques, recorrendo às ordens militares que ali ou em suas imediações se instalaram, fortaleceu as posições de conquista e defesa do território a sul de Portugal. A seguir, a construção da Catedral, iniciada em 1204, e a crescente relevância da cidade, fez com que a corte lá se estabelecesse temporariamente, ingrediente que impulsionou seu crescimento e prosperidade. Pardal (2003: 21,22) menciona:

“Um dos aspectos que mais valorizou a cidade de Évora foi o facto de aqui se terem reunido Cortes por diversas vezes. Concretamente doze vezes, entre 1391 e 1535, embora muitas delas fossem compartilhadas com outras localidades, como Lisboa e Coimbra. (...) Évora foi, como se sabe, uma das sedes eleitas para acomodação do rei e das estruturas administrativas, políticas, jurídicas económicas e sociais.”

Conforme a pesquisadora citada acima, a presença do rei e da Corte em Évora trouxe transformações significativas, especialmente no campo econômico, ao atrair uma diversidade de profissionais e mercadores, tanto nacionais quanto estrangeiros, que tornaram a cidade um centro cosmopolita. A convivência entre carpinteiros, arquitetos, ourives e mercadores envolvidos no comércio de especiarias e açúcar da Madeira ilustra a dinâmica econômica vivida nesse período. Contudo, além da prosperidade material, Évora também experimentou uma efervescência cultural, destacando-se como um núcleo humanista entre 1490 e 1550. Herdeira de uma rica história romana e muçulmana, a cidade se consolidou como um dos principais centros culturais de Portugal, sendo considerada por alguns como “a segunda cidade do reino”.

### 3.3.2 A criação e reabertura da Universidade de Évora

Alçada a metrópole eclesiástica, residência temporária da Corte e fortificada pelas ordens militares, Évora despontou como candidata ideal, ao sul de Portugal, para sediar a segunda universidade do país, uma vez que a Universidade de Coimbra havia sido inaugurada em 1537. Idealizada por D. João III e concretizada pelo Cardeal D. Henrique, a Universidade de Évora foi criada em abril de 1559 e inaugurada em novembro do mesmo ano, com a anuência do Papa Paulo IV. Conforme UÉ (2005), de fato, o Cardeal D. Henrique primeiro fundou o Colégio do Espírito Santo, que ficou à cargo da recém fundada Companhia de Jesus (jesuítas) e, em seguida, solicitou ao Papa Paulo IV a transformação do colégio em universidade plena. Através da bula *Cum a nobis* de abril de 1559, foi criada a nova universidade, que podia lecionar todas as disciplinas exceto a Medicina, o Direito Civil e a parte contenciosa do Direito Canônico.

A fundação ocorreu no contexto da Contra-Reforma, que colocou a Universidade de Évora no centro dos esforços da Igreja Católica para consolidar e difundir a educação e os valores católicos em resposta à expansão do protestantismo na Europa. A Companhia de Jesus tinha como missão a formação de clérigos e leigos de acordo com a doutrina católica, que refletia o papel dos jesuítas como educadores e defensores da fé católica durante a Contra-Reforma, Manacorda (2000). As principais disciplinas ensinadas na Universidade de Évora eram Filosofia, Moral, Escritura, Teologia Especulativa, Retórica, Gramática e Humanidades, seguindo o modelo de educação jesuítica, que tinha como um dos pilares a formação intelectual e espiritual rigorosa. O documento UÉ (2005) menciona que outras disciplinas, como Geografia, Física e Arquitetura Militar seriam introduzidas no reinado de D. Pedro II, como parte da inserção do ensino das Matemáticas.

Conforme o Relatório de Auto-Avaliação da Licenciatura em Música, o prestígio da universidade nos primeiros dois séculos de sua existência estava fortemente atrelado ao prestígio e valor científico dos seus docentes:

“A ela estiveram ligados nomes relevantes da cultura portuguesa e espanhola, dos quais importa ressaltar, em primeira linha, Luis de Molina, Teólogo e moralista de criatividade e renome europeu. Em Évora, foi doutorado um outro luminar da cultura ibérica desse tempo, o jesuíta Francisco Suárez, depois professor na Universidade de Coimbra. Aqui ensinou durante algum tempo Pedro da Fonseca, considerado o mais importante filósofo português quinhentista, célebre pelo esforço de renovação neoescolástica do pensamento aristotélico.” UÉ (2005: 5).

Apesar do talento individual de muitos dos seus docentes, o sistema de ensino revelou-se desajustado e antiquado, incapaz de responder às demandas intelectuais e sociais daquele tempo. Embora houvesse esforços para adaptar-se ao novo espírito científico emergente na Europa, esses esforços não resultaram em uma verdadeira renovação do pensamento e das práticas acadêmicas. A universidade se inseriu, assim, na tendência mais ampla das elites e instituições culturais ibéricas do Antigo Regime, de se distanciar das inovações que caracterizavam a Europa além dos Pirineus, mantendo-se isolada de avanços que iriam transformar o cenário em outros países, aponta o documento UÉ (2005).

Conforme Manacorda (2000), no século XVIII crescia na Europa certa oposição à Companhia de Jesus, relacionada a questões políticas, econômicas e culturais, particularmente em um contexto de fortalecimento dos Estados absolutistas e de reformas inspiradas pelos ideais iluministas. Os jesuítas passaram a ser vistos como defensores de uma educação tradicionalista e como força ligada ao poder papal que conflitava com os interesses estatais, tendo sido expulsos da França, Espanha, Ducados italianos e Nápoles, culminando com a supressão da Companhia de Jesus por ato do Papa Clemente XIV nos idos de 1773.

Em Portugal, Marquês de Pombal instituiu campanha reformista e centralizadora, que revelou-se hostil aos jesuítas, nos moldes da conjuntura política e cultural da época. O cerco militar por tropas de cavalaria à Universidade de Évora em 1759, como consequência do decreto de expulsão e banimento dos jesuítas, seguiu-se à expulsão e prisão dos seus mestres, alguns encarcerados e outros deportados. Assim, duzentos anos depois de ter sido criada, a universidade teve suas atividades encerradas. A Câmara Municipal de Évora (Évora, 2024) relata que o fechamento da universidade representou um duro golpe para a cidade, dando início ou intensificando um processo de relativa decadência à medida que a cidade perdia importância e prestígio. Quanto às estruturas desocupadas, UÉ (2005: 5) menciona:

“A partir da segunda metade do século XIX, instalou-se no nobre edifício henriquino o Liceu de Évora, ao qual a rainha Dona Maria II concedeu a prerrogativa do uso de "capa e batina", em atenção à tradição universitária da cidade e do edifício.”

O movimento em prol do restabelecimento da Universidade de Évora teve início em 1957, quando a opinião pública começou a se mobilizar para reviver a instituição, cita UÉ (2023). Esse esforço ganhou força em 1959, durante as comemorações dos quatrocentos anos da fundação da Universidade e dos duzentos anos de sua suspensão, o que revitalizou as esperanças na região. No entanto, em 1960, o governo declarou inviável a restauração da

universidade, frustrando temporariamente os esforços locais. Nesse mesmo ano, foi criada a Fundação Eugénio de Almeida, que visava, entre outros objetivos, auxiliar na criação de um instituto de estudos superiores em Évora, orientado pela Companhia de Jesus, respeitando as tradições acadêmicas da cidade. Em 1964, o governo autorizou a criação do Instituto Económico e Social de Évora, um passo importante rumo ao restabelecimento da educação superior na cidade, que culminou na fundação do Instituto Universitário de Évora em 1973, marcando o início de uma nova fase para o ensino superior na região.

O Instituto Universitário de Évora foi criado pelo Decreto-Lei 402 em 11 de agosto de 1973, marcando o ressurgimento da Universidade de Évora, e sua criação envolveu a associação com o Instituto Superior Económico e Social de Évora (ISESE), fundado em 1964. A primeira Comissão Instaladora, presidida pelo Professor Eng. Ário Lobo Azevedo, iniciou seus trabalhos em 1974, contando com um grupo de professores e profissionais renomados. Nos primeiros meses, a comissão desenhou a estrutura acadêmica e administrativa da nova instituição, e apesar das dificuldades, o Instituto começou suas atividades letivas em novembro de 1975, com cursos de Engenharia Zootécnica e Engenharia Biofísica. A participação dos departamentos como base estrutural foi estabelecida desde o início e os primeiros serviços funcionaram em diferentes localizações na cidade de Évora.

Ainda de acordo com UÉ (2023), o período de instalação do Instituto durou nove anos, de 1973 a 1982, bem além dos três anos inicialmente previstos. Em 1979, o Instituto Universitário foi transformado oficialmente na Universidade de Évora, por meio do Decreto-Lei 482/79. A universidade recebeu autonomia administrativa e financeira em 1982 e alcançou sua plena institucionalização em 1989, com a homologação de seus estatutos. Ao longo dos anos, os estatutos passaram por revisões, incluindo a mais significativa em 2008. Documentos importantes como a Informação Interna e o Anuário do Instituto Universitário de Évora registram o percurso e as dificuldades enfrentadas durante os primeiros anos da instituição. Segundo UÉ (2024), atualmente a UÉ oferece 41 licenciaturas, incluindo mestrados integrados, 65 cursos de mestrado e 31 cursos de doutorado, atendendo a 8.444 estudantes, dos quais 1.351 são estrangeiros, possuindo corpo docente de 724 professores e corpo não docente de 467 pessoas.

### 3.4 O percurso do ensino superior de música na Universidade de Évora

O percurso da área de música no contexto da Universidade de Évora teve sua origem a partir da proposta de criação de ensino artístico dentro da universidade, elaborada por um grupo de trabalho criado pelo Despacho n. 64 de 25 de maio de 1994 do Reitor Jorge Araújo, que descreve:

“O Ensino Artístico não se encontra individualizado e estruturado na nossa Universidade, não obstante existirem recursos e potencialidades eventualmente mobilizáveis para a oferta de tais ensinamentos especializados. Acresce que se faz sentir agudamente a carência de educadores e professores para o ensino artístico genérico e vocacional, a nível básico e secundário. E, por outro lado, existirão eventuais oportunidades de formação de criadores, executantes e outros profissionais da produção artística, tirando partido da cooperação com outros agentes culturais.” UÉ (1994)

O despacho descreve ainda a missão do grupo, dividida em quatro partes:

“(i) fazer o levantamento de áreas de conhecimento e de efectivos docentes pertinentes disponíveis, (ii) identificar domínios e modalidades de ensino artístico ao alcance da Universidade que sejam socialmente relevantes e oportunos, (iii) avaliar as potencialidades de cooperação com outros agentes culturais que viabilize tais ensinamentos, (iv) propor domínios de ensino artístico a serem desenvolvidos e estudar soluções organizativas para tal aconselháveis.” UÉ (1994)

Sob coordenação do vice-reitor Rui Namorado Rosa, responsável pela ação educativa e incumbido de produzir um relatório conclusivo até 31 de outubro de 1994, integraram esta primeira comissão os docentes Christine Zurbach, Helder Fonseca, José Alberto Machado, Nuno Mendonça e José Sebastião. De acordo com UÉ (2005: 16), como resultado, “a proposta contemplava a criação de três licenciaturas de 5 anos: Estudos Teatrais, Música e Artes Plásticas, com a opção do ramo ensino ou vocacional”. Ainda em 1994, conforme o documento Informação de 13 de dezembro de 1994 (UÉ, 1994), foi marcada a data de 15 de dezembro de 1994 para assinatura de um Convênio de Cooperação entre a Universidade de Évora e a Academia de Música Eborense com a Escola Profissional de Música de Évora.

Em 1995 foram criadas as licenciaturas de Ensino Artístico, além de uma Comissão Instaladora e, no ano seguinte, o curso de música pelo Despacho n. 3 de 07 de março de 1996, após deliberação do Senado Universitário - UÉ (1996). Em 19 de janeiro de 2000, também por aprovação do Senado Universitário de proposta submetida pelo Conselho Científico, foi criado o Departamento de Artes (Ordem de Serviço N.01 de 09 de fevereiro de 2000). Segundo UÉ (2005), o Departamento de Artes era composto pelas secções de Música, Estudos Teatrais e Artes Visuais, e possuía um Conselho de Departamento e uma Comissão

Científica, conforme os estatutos da Universidade de Évora. Porém, não pertencia a nenhuma “Área Departamental”, o que lhe impedia de ter autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. A maioria das disciplinas da Licenciatura em Música era oferecida pelo Departamento de Artes, exceto por três disciplinas do ramo de ensino que eram de responsabilidade do Departamento de Pedagogia e Educação, além de disciplinas optativas de História e Italiano, oferecidas pelos Departamentos de História e de Línguas, respectivamente.

O Departamento de Música foi criado pelo Despacho n. 45 de 22 de março de 2007, conforme UÉ (2007), composto pelos docentes Christopher Bochmann, Rui Fernando Vieira Nery, Benoît Gibson, Eduardo José Tavares Lopes, João Pedro Carvalho de Alvarenga, José Manuel Bettencourt da Câmara, Maria Manuela Sousa Magno, Amílcar Vasques Dias, Liliana Margareta Biziniche, Filipe Santos Mesquita de Oliveira, João Brito e Cunha Lucena e Vale, Vanda de Sá Martins Silva, Elizabeth Ann Allen, João Manuel Neves Vaz.

A estrutura de departamentos que abrigava os cursos de música voltaria a se modificar em 2010. Nos termos do Despacho n. 1885 de 27 de janeiro de 2010, era estabelecida a Escola de Artes, por meio da publicação dos seus estatutos no Diário da República, UÉ (2010). Tratava-se de uma nova unidade de investigação, ensino, criação, experimentação, produção artística, e transmissão/difusão da arte e da cultura, que era composta por quatro departamentos, a saber, Departamento de Arquitectura, Departamento de Artes Cênicas, Departamento de Artes Visuais e Design, Departamento de Música, composição ainda hoje mantida. O regulamento do Departamento de Música, descrevendo sua natureza, composição, funções, além das competências dos respectivos entes, consta aprovado em 26 de maio de 2010 pela Assembleia de Representantes da Escola de Artes, UÉ (2010).

A tabela a seguir, relaciona os documentos históricos de teor administrativo e reestruturante citados até aqui:

<i>Despacho n. 64 de 25 de maio de 1994, do Reitor Jorge Quina Ribeiro de Araújo, que cria o grupo de trabalho para criação de Ensinos Artísticos dentro da Universidade de Évora.</i>
--

<i>Informação de 13 de dezembro de 1994, do Arquivo da Universidade de Évora, que marca a data de 15 de dezembro de 1994 para assinatura de um Convênio de Cooperação entre a Universidade de Évora e a Academia de Música Eborense com a Escola Profissional de Música de Évora.</i>
---

<i>Despacho n. 3 de 07 de março de 1996, do Reitor Jorge Quina Ribeiro de Araújo, que cria o curso de Licenciatura em Música.</i>
---

*Ordem de Serviço N.01 de 09 de fevereiro de 2000, que cria o Departamento de Artes com a Secção de Música.*

*Despacho n. 45 de 22 de março de 2007, do Reitor Jorge Quina Ribeiro de Araújo, que cria o Departamento de Música.*

*Despacho n. 1885 de 27 de janeiro de 2010, que cria a Escola de Artes integrada pelos Departamentos de Arquitectura, Departamento de Artes Cênicas, Departamento de Artes Visuais e Design, Departamento de Música.*

Atualmente, o Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora possui curso de Licenciatura em Música (primeiro ciclo, objeto desta investigação) com os Ramos de especialização em Interpretação, Jazz, Musicologia e Composição, para além dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, segundo e terceiro ciclo, respectivamente.

Como realizado na análise dos cursos da UFG, para o estudo das estruturas e planos de curso de cada formação na área de música, a principal fonte são os documentos e resoluções entre 1996 e 2023. A seguir, a lista das principais fontes deste período:

Licenciatura em Música 1996 - Despacho nº 3/SAC/1996 de 07 de março de 1996.

Licenciatura em Música 1998 - Despacho nº 17668/98 de 13 de outubro de 1998.

Licenciatura em Música 2001 - Deliberação nº 1481/2001 de 14 de setembro de 2001.

Licenciatura em Música 2004 - Deliberação nº 1174/2004 de 16 de setembro de 2004.

Licenciatura em Música 2008 - Despacho nº 1229/2008 de 10 de janeiro de 2008.

Licenciatura em Música 2009 - Despacho nº 9430/2009 de 03 de abril de 2009.

Licenciatura em Música 2013 - Despacho nº 5028/2013 de 12 de abril de 2013.

Licenciatura em Música 2016 - Aviso nº 3565/2016 de 16 de março de 2016.

Licenciatura em Música 2020 - Aviso nº 6746/2020 de 21 de abril de 2020.

Licenciatura em Música 2021 - Aviso nº 17439/2021 de 15 de setembro de 2021.

Estes documentos descrevem as estruturas curriculares e planos de estudos dos cursos de Música na Universidade de Évora, em Portugal, e são os documentos equivalentes aos Projetos Pedagógicos de Curso, no Brasil. Mais concisos e diretos, quando comparados aos PPCs da área de música da Universidade Federal de Goiás, são regulamentados pela Lei

49/2005 (Portugal, 2005), pelo Decreto-Lei nº 74/2006 (Portugal, 2006), com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 65/2018 (Portugal, 2018), e publicados no Diário da República, apresentando descrição simplificada da estrutura do curso, com foco no plano de estudos, sem entrar em detalhes extensivos sobre diretrizes pedagógicas ou competências específicas.

Os detalhes sobre diretrizes pedagógicas, objetivos do curso, competências e metodologia de ensino podem ser encontrados nos documentos internos das universidades, como o Regulamento do Curso e o Guia Acadêmico. Esses documentos são elaborados pela própria instituição de ensino e complementam as informações publicadas oficialmente no Diário da República, descrevendo as regras e orientações específicas sobre a organização e os objetivos do curso.

Ainda no sentido de complementar as informações dos diferentes cursos propostos na Universidade de Évora, área de música, pode-se recorrer aos formulários de auto-avaliação preenchidos no âmbito das avaliações dos cursos, estas coordenadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES. Esta entidade é responsável por assegurar a qualidade dos cursos de ensino superior em Portugal, atuando através de processos de avaliação e acreditação periódica, nos quais analisa os programas dos cursos, recursos humanos, infraestrutura, e práticas pedagógicas, visando garantir que atendam aos padrões de qualidade definidos. Com base nessas avaliações, a A3ES decide se os cursos são acreditados, podendo ser aprovados com ou sem recomendações, suspensos ou mesmo descontinuados, assegurando, assim, que a oferta educativa no país é adequada às exigências académicas e profissionais. Como o objetivo aqui não é sobre a avaliação dos cursos em si, mas sim do acompanhamento das modificações propostas no decorrer do ano nos cursos da área de música, 1º ciclo, este será o foco na análise destes documentos públicos de avaliação/acreditação.

Há que se fazer referência, também, às unidades de crédito das disciplinas e dos cursos, presentes nos documentos dos anos de 1996, 1998 e 2001, como será demonstrado. Antes do Processo de Bolonha, as unidades de crédito do sistema de ensino português representavam certa medida do esforço do estudante necessário para concluir uma disciplina, englobando tanto as horas de aula como o tempo dedicado ao estudo individual, preparação para exames e realização de trabalhos. Esse sistema de créditos foi substituído, a partir das reformulações curriculares de 2004, especificamente pela Lei 49/2005, pelo sistema europeu de créditos curriculares - ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) -

introduzido pelo Processo de Bolonha, que buscava padronizar o sistema de créditos entre os países signatários, como será detalhado em momento oportuno.

A seguir, apresenta-se o detalhamento dos documentos públicos referentes à criação e modificação dos cursos de graduação da área de música na Universidade de Évora, abrangendo sua estrutura curricular, planos de estudo e outras informações pertinentes.

### **Licenciatura em Música - 1996**

**Despacho nº 3/SAC/1996, Diário da República, 2º série, nº 57, de 07/03/1996**

**Regime de acesso:** concurso local, nos termos do art. 39.º do Dec.-Lei 189/92, de 3-9

#### **Estrutura**

- Área Científica do curso: Música
- Ramo de Ensino: 123 unidades de crédito entre obrigatórias e optativas, e aprovação no estágio pedagógico. Estágio Pedagógico para o Ramo de Ensino (Portaria 431/79, de 16-8, com a redação que lhe foi dada pelas Portarias 791/80, de 6-10, e 494/84, de 23-7).
- Ramo Vocacional: 119 unidades de crédito entre obrigatórias e optativas, e aprovação no estágio profissionalizante para concessão de grau. Estágio Profissionalizante anual (proposta do conselho científico da Universidade a ser regulamentado pelo Reitor).
- Áreas Científicas Obrigatórias: Ciências da Educação, Filosofia, História, História de Arte, História da Música, Língua Estrangeira, Pedagogia Musical, Prática Musical, Projeto Musical, Psicologia, Sociologia, Teoria Musical.
- Áreas Científicas Optativas: Artes Plásticas, Biblioteconomia, Ciências da Educação, Estudos Teatrais, Língua Estrangeira, Prática Musical, Psicologia, Sociologia, Teoria Musical.
- Instrumentos: não há lista de instrumentos no documento

#### **Duração e Carga Horária (unidades de crédito)**

- Duração normal do curso: 5 anos
- Ramo de Ensino: 123 unidades de crédito, sendo 12 de optativas (destas unidades de crédito, pelo menos 7,5 deverão ser obtidas na área de Ciências da Educação ou na área de Psicologia ou em ambas as áreas).
- Ramo Vocacional: 119 unidades de crédito, sendo 14,5 optativas

**Entrada em funcionamento:** O ano lectivo do início de cada uma das novas licenciaturas será decidido por despacho do reitor, reunidas as condições humanas e materiais necessárias ao funcionamento dos cursos.

Fonte: UÉ (1996)

O documento trata da criação dos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas, Estudos Teatrais e Música na Universidade de Évora, conforme o Despacho n.º 3/SAC/96, publicado em 1996. Ele detalha a estrutura curricular desses cursos, que são divididos em dois ramos: Ramo de Ensino e Ramo Vocacional. O despacho estabelece as áreas científicas, os créditos necessários, e a organização das disciplinas obrigatórias e optativas para cada ramo. Também aborda os estágios pedagógicos para o ramo de ensino e os estágios profissionalizantes para o ramo vocacional, além de outros aspectos administrativos relacionados à criação desses cursos e suas condições de funcionamento.

O concurso local é o regime de acesso, nos termos do Art. 39.º do Decreto-Lei n.º 189/92 (Portugal, 1992)<sup>4</sup>, que menciona a responsabilidade dos cursos de publicar os respectivos regulamentos, com as regras a que devem obedecer os concursos de candidatura à matrícula e inscrição nos mesmos. Assim, a Universidade de Évora normatiza o ingresso via Regulamento do Concurso Local que, no caso dos cursos de música, institui os detalhes da seleção, passando pelas condições para a candidatura e pela Prova de Aptidão Vocacional Específica - PAVE.

### **Licenciatura em Música - 1998**

#### **Despacho n.º 17668/98, Diário da República, 2.º série, n.º236, de 13/10/1998**

**Regime de acesso:** O acesso ao curso de Música far-se-á através de concurso local, nos termos da legislação aplicável.

#### **Estrutura**

- Área Científica do curso: Música
- Ramo de Ensino: 125 unidades de crédito entre obrigatórias fixas, obrigatórias alternativas e optativas, e aprovação no estágio pedagógico.
  - Obrigatórias fixas: áreas de Ciências da Educação; Musicologia; Prática Musical; Teoria da Música
  - Obrigatórias alternativas: áreas de Musicologia; Teoria da Música; Prática Musical e Composição
  - Optativas: áreas de História e História de Arte; Artes Plásticas; Ciências da Educação; Composição; Didática da Música; Estudos Teatrais; Gestão; Língua Estrangeira; Musicologia; Prática Interpretativa; Prática Musical; Psicologia; Teoria da Música
- Ramo Vocacional: 121 unidades de crédito entre obrigatórias fixas, obrigatórias alternativas e optativas, e aprovação no projeto artístico.
  - Obrigatórias fixas: áreas de Musicologia; Prática Musical; Teoria da Música

<sup>4</sup> Esta legislação foi atualizada pelos Decretos-Lei 28-B/96, 296-A/98, 99/99, 26/2003, mas continua preservando a responsabilidade dos cursos de publicar os regulamentos do concurso local.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrigatórias alternativas: áreas de Musicologia; Teoria da Música; Composição, Prática Interpretativa e Prática Musical</li> <li>- Optativas: áreas de História; História de Arte; Artes Plásticas; Ciências da Educação; Composição; Didática da Música; Estudos Teatrais; Gestão; Língua Estrangeira; Musicologia; Prática Interpretativa; Prática Musical; Psicologia; Teoria da Música</li> </ul> <p>→ <b>Instrumentos:</b> Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta transversal, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola da gamba, Violeta, Violino, Violoncelo. O aluno proporá à comissão sua opção como instrumento principal e como instrumento secundário.</p>
<p><b>Duração e Carga Horária (unidades de crédito)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Duração normal do curso: 5 anos</li> <li>→ Ramo de Ensino: 125 unidades de crédito, sendo 64,5 obrigatórias fixas, 44 obrigatórias alternativas e 16,5 optativas</li> <li>→ Ramo Vocacional: 121 unidades de crédito, sendo 42,5 obrigatórias fixas, 62 obrigatórias alternativas e 16,5 optativas</li> </ul>
<p><b>Entrada em funcionamento:</b> a partir do ano lectivo de 1998-1999</p>

Fonte: UÉ (1998)

A primeira reestruturação da Licenciatura em Música, implementada em 1998, trouxe modificações relevantes tanto no ramo Vocacional quanto no ramo de Ensino. A principal mudança foi a introdução de um projeto artístico como requisito obrigatório para a conclusão do curso no ramo Vocacional, que substituiu o estágio profissionalizante presente no despacho de 1996. Além disso, o número de unidades de crédito necessário para a obtenção do grau foi ajustado, sendo fixado em 121 créditos no ramo Vocacional e 125 no ramo de Ensino.

De acordo com UÉ (2005: 19, 20), os princípios para estas modificações foram:

“Reforço significativo da formação técnica e científica específicas, como garante indispensável da viabilidade do formando na futura actividade profissional, a que acresce a abordagem preferencial de repertórios especializados além da formação geral, e o reconhecimento de que um competente professor de instrumento ou de canto, a par da competência pedagógica, tem que ser um competente instrumentista ou cantor, sabendo-se que o processo de aprendizagem musical é, neste particular, essencialmente mimético; Diminuição sensível das cargas horárias lectivas (para um máximo de 26 horas semanais no 1.º e no 2.º ano e 23 horas no 3º e no 4º ano), por forma a permitir o exercício suficiente, individual e, em certos casos, colectivo, na área de formação específica (Instrumento, Canto ou Composição), por períodos diários contínuos, alternados com períodos igualmente contínuos de formação técnica e científica, teórica e teórico-prática; Diferenciação das vias ensino e vocacional por disciplinas em alternativa e opção; Opção no 1.º ano pelas vias

ensino ou vocacional, mas com possibilidade de obter o grau nas duas vias em alternativa; Acompanhamento permanente de cada aluno por um docente-orientador, responsável, nomeadamente, pela composição do plano curricular adequado à expectativa, necessidade e aptidão do novo formando; Correção de defeitos objectivos do plano curricular vigente, como e.g. a cessação da prática instrumental para os alunos do ramo ensino a partir do 3.º ano.”

Outra novidade foi a ampliação do elenco de disciplinas e áreas de estudo. No novo plano curricular, foram introduzidas novas disciplinas obrigatórias e optativas nas áreas de Prática Musical, Composição, Musicologia e História da Música. Além disso, os alunos possuíam certa autonomia na escolha dos instrumentos de estudo, podendo propor à comissão de curso os instrumentos principais e secundários de sua preferência. Destaque ainda para a possibilidade de cursar como optativa, na área de Gestão, a disciplina semestral Gestão da Atividade Profissional, de carácter “teórico-prático” que valia 1,5 créditos.

### **Licenciatura em Música - 2001**

#### **Deliberação nº 1481/2001, Diário da República 2ª Série, nº 214, de 14/09/2001**

**Regime de acesso:** O acesso ao curso continua a fazer-se através de concurso local, nos termos da legislação aplicável.

#### **Estrutura**

- Área Científica do curso: Música
- Ramo Vocacional e Ramo de Ensino passam a desdobrar-se nas seguintes áreas de formação específica: a) Composição; b) Canto e Instrumentos; c) História e Teoria da Música
- Ramo de Ensino: 125 unidades de crédito entre obrigatórias e optativas, e aprovação no estágio pedagógico.
  - Obrigatórias: de cada uma das formações específicas - composição, canto e instrumentos, história e teoria da música - são requeridos créditos nas áreas científicas de Ciências da Educação, Composição, Musicologia, Prática Interpretativa, Prática Musical e Teoria da Música
  - Optativas: áreas de Artes Plásticas; Ciências da Educação; Composição; Didática da Música; Estudos Teatrais; Gestão; História; História de Arte; Língua Estrangeira; Musicologia; Prática Interpretativa; Prática Musical; Psicologia; Teoria da Música
- Ramo Vocacional: 133 unidades de crédito entre obrigatórias e optativas.
  - Obrigatórias: de cada uma das formações específicas - composição, canto e instrumentos, história e teoria da música - são requeridos créditos nas áreas científicas de Composição, Musicologia, Prática Interpretativa, Prática Musical e Teoria da Música
  - Optativas: áreas de Artes Plásticas; Ciências da Educação; Composição; Didática da Música; Estudos Teatrais; Gestão; História; História de Arte; Língua Estrangeira; Musicologia; Prática Interpretativa; Prática Musical; Psicologia; Teoria da Música

→ **Instrumentos:** Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta doce, Flauta transversal, Guitarra portuguesa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola da gamba, Violeta, Violino, Violoncelo.

**Duração e Carga Horária (unidades de crédito)**

- Duração normal do curso: 5 anos
- Ramo de Ensino: 125 unidades de crédito, sendo 108,5 de áreas científicas obrigatórias e 16,5 de áreas científicas optativas, além do estágio pedagógico anual.
- Ramo Vocacional: 133 unidades de crédito, sendo 116,5 de áreas científicas obrigatórias e 16,5 de áreas científicas optativas.

**Entrada em funcionamento:** no ano lectivo de 2001-2002

Fonte: UÉ (2001)

A reestruturação de 2001 trouxe uma organização mais específica das áreas de formação, dividindo o curso em três formações específicas - composição, canto e instrumentos, História e Teoria da Música - tanto no ramo vocacional quanto no de ensino. A carga de créditos no ramo vocacional foi aumentada para 133, enquanto o ramo de ensino permaneceu com 125 créditos. Além disso, a oferta de disciplinas optativas foi expandida, abrangendo campos como Artes Plásticas, Psicologia, e Estudos Teatrais. Em relação à adequação curricular, conforme UÉ (2005:20), este documento assentou-se na:

“Necessidade de uma definição mais clara dos domínios de formação específica da Licenciatura em ambos os ramos, designadamente no que respeita à escolha dos blocos de disciplinas obrigatórias alternativas mais adequados a cada um desses domínios. Por outro lado, considerou-se igualmente conveniente a oferta de um domínio de formação específica de História e Teoria da Música, correspondente a um conjunto de disciplinas de natureza científica já constantes do plano curricular em vigor, mas funcionando até agora como complemento teórico de formação da Prática Musical ou da Composição.”

Outra mudança diz respeito ao Projeto Artístico, que passa a ser uma disciplina de 12 créditos da área de Prática Interpretativa para o Ramo Vocacional, formações específicas de Composição e Canto-Instrumentos, enquanto, no Ramo Vocacional, a formação específica História e Teoria da Música possui a disciplina Projeto Científico de 12 créditos, da área de Musicologia.

Em relação aos instrumentos musicais ofertados, não houve modificações substanciais entre as reestruturações de 1998 e 2001. Ambas mantêm uma ampla gama de opções, incluindo Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta doce, Flauta transversal, Guitarra portuguesa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone,

Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola da gamba, Violeta, Violino e Violoncelo. A novidade aqui é que o plano de estudos divide a formação específica de Canto e Instrumentos em 3 grupos, para divisão de créditos e disciplinas: a) alaúde, cravo e órgão; b) piano; c) canto e demais instrumentos. Um exemplo desta diferenciação é na obrigatoriedade da disciplina anual instrumento principal I, II, III e IV para os 3 grupos, enquanto as disciplinas instrumento secundário I, II, III são obrigatórias apenas para o grupo “canto e demais instrumentos”.

#### **Licenciatura em Música - 2004**

**Deliberação nº 1174/2004, Diário da República 2ª Série, nº 219, de 16/09/2004**

**Regime de acesso:** O acesso ao curso continua a fazer-se através de concurso local, nos termos da legislação aplicável.

#### **Estrutura**

- Área Científica do curso: Música
- Ramo Vocacional e Ramo de Ensino, mantendo as seguintes áreas de formação: a) Canto e Instrumentos; b) Composição; c) História e Teoria da Música
- Todas as disciplinas passam a ser semestrais, exceto Estágio Pedagógico do ramo de ensino - anual.
- Disciplinas optativas: quaisquer disciplinas da licenciatura em música, não obrigatórias para o aluno. Podem ser criadas outras disciplinas optativas, mediante proposta do Departamento de Artes, aprovada pelo reitor da Universidade.
- Todas as disciplinas propostas no plano de estudo do ramo vocacional são da área científica de música - obrigatórias e optativas.
- O ramo de ensino conta, para além das disciplinas da área científica de música, com 35 créditos ECTS para disciplinas do componente pedagógico da área científica de Ciências da Educação e Psicologia.
- Canto e Instrumento: subdivisão das formações específicas em “alaúde, cravo e órgão”, “piano”, “restantes formações”, para definição dos planos de estudo.
- Instrumentos que correspondem às disciplinas de Instrumento Principal: Alaúde, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra Portuguesa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.

#### **Duração e Carga Horária**

- Duração normal: 4 anos para o ramo vocacional.
- Duração normal: 5 anos para o ramo de ensino. O ramo Ensino inclui obrigatoriamente um estágio pedagógico anual, a realizar no último ano do curso, nos termos da legislação em vigor.
- Carga Horária (ECTS):
  - Canto e Instrumento, Ramo Vocacional:

- Alaúde, Cravo e Órgão: 173,5 obrigatórias + 40 optativas = 213,5
- Piano: 173,5 obrigatórias + 40 optativas = 213,5
- Restantes formações: 172,5 obrigatórias + 40 optativas = 212,5
- Canto e Instrumento, Ramo Ensino:
  - Alaúde, Cravo e Órgão: 198,5 obrigatórias + 25 optativas = 223,5
  - Piano: 198,5 obrigatórias + 25 optativas = 223,5
  - Restantes formações: 197,5 obrigatórias + 25 optativas = 222,5
- Composição:
  - Ramo Vocacional: 177,5 obrigatórias + 40 optativas = 217,5
  - Ramo Ensino: 202,5 obrigatórias + 25 optativas = 227,5
- História e Teoria da Música
  - Ramo Vocacional: 177,5 obrigatórias + 40 optativas = 217,5
  - Ramo Ensino: 197,5 obrigatórias + 25 optativas = 222,5

**Entrada em funcionamento:** no início do ano lectivo de 2004-2005

Fonte: UÉ (2004)

A reformulação de 2004 da Licenciatura em Música da Universidade de Évora trouxe importantes mudanças estruturais no curso. Entre as principais alterações, destaca-se a diferenciação na duração dos ramos Vocacional e de Ensino, passando a ser de quatro anos para o primeiro e cinco anos para o segundo, refletindo a necessidade de formação pedagógica mais aprofundada no ramo de Ensino. Outrossim, é através desta Deliberação que o sistema de unidades de crédito foi substituído pelo sistema europeu de créditos curriculares - ECTS, promovendo padronização dos créditos e facilitando a mobilidade académica internacional, além de apontar para a adequação ao Processo de Bolonha, que virá na Deliberação seguinte. Todas as disciplinas passaram a ser semestrais, com exceção do Estágio Pedagógico no ramo de Ensino, que manteve seu carácter anual e obrigatório no último ano do curso.

Outra mudança significativa foi a nova disposição das disciplinas optativas no documento, que passaram a ser quaisquer disciplinas da própria Licenciatura em Música, que não fossem obrigatórias para o aluno, tendo sido retiradas as disciplinas optativas de outras áreas da Universidade de Évora.

## Licenciatura em Música - 2008

Despacho nº 1229/2008, Diário da República 2ª Série, nº 7, de 10/01/2008

**Regime de acesso:** Não menciona

### Estrutura

- Curso: Música
- Grau ou diploma: Licenciatura
- Área científica predominante do curso: Música (ramos de interpretação e composição) e Musicologia (ramo de Musicologia)
- A licenciatura divide-se em 3 ramos: Interpretação, Composição e Musicologia
- Quanto às disciplinas optativas: Os créditos optativos podem ser obtidos em qualquer área científica conforme o perfil e a orientação do aluno. No entanto, o aluno deverá mostrar ou adquirir competências linguísticas suficientes em inglês, estabelecendo como meta a obtenção de um certificado internacional de proficiência nessa língua. Caberá ao Departamento de Línguas e Literaturas identificar as competências linguísticas do aluno e a coordenação da sua formação. Nos planos de estudos e estrutura dos cursos, não aparecem optativas de outras áreas científicas além de Música e Musicologia.
- Instrumentos que correspondem às disciplinas de Instrumento Principal I a VI: Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra Portuguesa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.

### Duração e Carga Horária

- Duração normal: 6 semestres
- 180 ECTS
- Carga Horária (ECTS):
  - Ramo de Interpretação: 138 obrigatórias + 42 optativas = 180
  - Ramo de Composição: 130 obrigatórias + 50 optativas = 180
  - Ramo de Musicologia: 120 obrigatórias (80 de musicologia + 40 de música) + 60 optativas = 180. Das 80 obrigatórias de musicologia, 30 são de opção condicionada (Os alunos completarão obrigatoriamente seis das oito unidades curriculares do conjunto de Opções do Ramo da Musicologia - 30 unidades de ECTS)

**Entrada em funcionamento:** a partir do ano lectivo de 2007-2008

Fonte: UÉ (2008)

O despacho nº 1229/2008 aponta:

“Na sequência da aprovação pelo Senado Universitário de 9 de Novembro de 2006, da adequação ao Processo de Bolonha do curso de Licenciatura em Música pela Universidade de Évora, em conformidade com os Decretos-Lei n. 42/2005 de 22 de Fevereiro e 74/2006 de 24 de Março foi registado pela Direcção-Geral do Ensino Superior com o número R/B - AD - 646/2007, a adequação do 1º ciclo do curso de Música, conducente ao grau de licenciado em Música. Assim, em cumprimento do nº

6 do referido despacho e nos termos do despacho nº 10543/2005 (2ª série), de 11 de Maio, no uso de delegação de competências, determino que se proceda à publicação em anexo da estrutura curricular e do plano de estudos do ciclo de estudos adequado, o qual entrará em funcionamento a partir do ano lectivo de 2007-2008.” UÉ (2008)

Nos anexos que se seguem foram publicados a estrutura curricular e os planos de estudos do curso de Licenciatura em Música, adequado ao Processo de Bolonha, que previa a padronização dos cursos de graduação no 1º ciclo para 6 semestres de duração. Houve mudanças significativas na estrutura do curso, com impactos profundos no currículo, na organização dos ramos de estudo e na flexibilidade para os alunos. A primeira delas foi quanto à estrutura do documento, nos termos do Despacho nº 10543/2005 (Portugal, 2005), que aprovou os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior descrevendo, como anexo, as normas técnicas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores e sua publicação. A partir de então, o regime de acesso não é mais mencionado nos documentos de apresentação e reformulação das estruturas curriculares e planos de estudo.

Outra alteração notável foi a exclusão do ramo vocacional no primeiro ciclo de estudos. Até esta readequação, o ramo vocacional representava uma formação direcionada para o desempenho técnico e artístico, permitindo que o aluno optasse pela performance sem a necessidade de aprofundar-se em estudos pedagógicos. Assim, a duração normal do curso passou a ser de 6 semestres, ante os 4 ou 5 anos nos cursos propostos até aqui, e os créditos exigidos no primeiro ciclo caíram de mais de 210 para 180 ECTS, medida que ainda é mantida, seguindo o padrão adotado na União Europeia.

### **Licenciatura em Música - 2009**

**Despacho nº 9430/2009, Diário da República 2ª Série, nº 66, de 03/04/2009**

#### **Estrutura**

- Curso: Música
- Grau ou diploma: Licenciatura
- Área científica predominante do curso: Música (ramos de interpretação, *jazz* e composição) e Musicologia (ramo de Musicologia)
- A licenciatura divide-se em 4 ramos: Interpretação, Jazz, Composição e Musicologia
- Quanto às disciplinas optativas: Os créditos optativos podem ser obtidos em qualquer área científica conforme o perfil e a orientação do aluno. No entanto, o aluno deverá mostrar ou adquirir competências linguísticas suficientes em inglês, estabelecendo como meta a obtenção de um certificado internacional de

proficiência nessa língua. Caberá ao Departamento de Línguas e Literaturas identificar as competências linguísticas do aluno e a coordenação da sua formação. Nos planos de estudos e estrutura dos cursos, não aparecem optativas de outras áreas científicas além de Música e Musicologia.

- Instrumentos (ramo de Interpretação) - Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra (viola dedilhada), Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola da Gamba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.
- Instrumentos (ramo de Jazz) - Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Bateria, Contrabaixo/Baixo Eléctrico, Guitarra, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Voz.

### **Duração e Carga Horária**

- Duração normal: 6 semestres
- 180 ECTS
- Carga Horária (ECTS):
- Ramo de Interpretação: (132-144) obrigatórias nas áreas de música, musicologia ou outra + (0-48) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
- Ramo de Jazz: (138-144) obrigatórias na área de música + 6 obrigatórias na área de musicologia + (0-36) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
- Ramo de Composição: (144-150) obrigatórias na área de música + 6 obrigatórias na área de musicologia + (0-30) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
- Ramo de Musicologia: 90 obrigatórias na área de musicologia + (36-42) obrigatórias na área de música + (0-54) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180. No Ramo de Musicologia, os alunos completarão obrigatoriamente seis das oito unidades curriculares do conjunto de opções condicionadas (36 unidades de ECTS) e entre 48 e 54 unidades de ECTS em unidades curriculares de opção livre, ou em unidades curriculares de opção condicionada além do número obrigatório.

**Entrada em funcionamento:** a partir do ano lectivo de 2008-2009

Fonte: UÉ (2009)

As principais diferenças entre o Despacho n.º 1229/2008 e o Despacho n.º 9430/2009 no curso de Licenciatura em Música da Universidade de Évora refletem mudanças estruturais significativas, especialmente com a introdução do novo ramo de Jazz e ajustes nos instrumentos e áreas de estudo. Em 2008, o curso era composto por três ramos principais: Interpretação, Composição e Musicologia, enquanto em 2009 houve a adição do ramo de Jazz, ampliando o espectro formativo para atender às necessidades de uma área musical distinta.

No que diz respeito aos créditos e às áreas científicas, a carga total de 180 ECTS foi mantida, mas o ramo de Jazz trouxe uma distribuição específica de créditos voltada para as particularidades desse estilo musical, como disciplinas focadas em Teoria, Análise e História do Jazz. Convém destacar a inclusão de 6 créditos ECTS obrigatórios da área científica de Musicologia no plano de estudos dos ramos de Jazz e Composição, a saber, História do Jazz I e II, e Estéticas Contemporâneas I e II, respectivamente. O ramo de interpretação continuou sem disciplinas obrigatórias especificadas no plano de estudos.

Quanto às disciplinas optativas, permaneceu em 2009 a lista de opções das áreas científicas de Música e Musicologia, sem fazer referência a outras áreas científicas dos demais cursos da Universidade de Évora, embora conste a palavra “outra” nos quadros de áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para obtenção do diploma (quadros 1 a 4). Outro ponto relevante foi a adição de novas unidades curriculares obrigatórias do ramo Jazz, como as disciplinas de Instrumento Jazz I a VI, Ensemble Jazz, e disciplinas teóricas e práticas voltadas exclusivamente para esse estilo.

No campo dos instrumentos, o Despacho de 2009 expandiu a lista de instrumentos no ramo de Interpretação, com a inclusão da Harpa, além da mudança da nomenclatura da Flauta Doce para Flauta de Bisel e da Viola para Guitarra (viola dedilhada). No ramo de Jazz, foram incluídos os instrumentos Bateria, Contrabaixo/Baixo Eléctrico, Guitarra, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete e Voz, com especial distinção para com o Canto, do ramo de Interpretação.

### **Licenciatura em Música - 2013**

**Despacho nº 5028/2013, Diário da República 2ª Série, nº 72, de 12/04/2013**

#### **Estrutura**

- Estabelecimento de ensino: Universidade de Évora
- Unidade orgânica: Escola de Artes
- Curso: Música
- Grau ou diploma: Licenciatura
- Área científica predominante do curso: Música (ramos de interpretação, jazz e composição) e Musicologia (ramo de Musicologia)
- A licenciatura divide-se em 4 ramos: Interpretação, Jazz, Composição e Musicologia
- Quanto às disciplinas optativas: Os créditos optativos podem ser obtidos em qualquer área científica conforme o perfil e a orientação do aluno. No entanto, o aluno deverá mostrar ou adquirir competências linguísticas suficientes em inglês, estabelecendo como meta a obtenção de um certificado internacional de

proficiência nessa língua. Caberá ao Departamento de Línguas e Literaturas identificar as competências linguísticas do aluno e a coordenação da sua formação. Nos planos de estudos e estrutura dos cursos, não aparecem optativas de outras áreas científicas além de Música e Musicologia.

- Instrumentos (ramo de Interpretação) - Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Alaúde, Acordeão, Bombardino, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra (viola dedilhada), Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola da Gamba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.
- Instrumentos (ramo de Jazz) - Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Bateria, Baixo Eléctrico, Contrabaixo, Clarinete, Guitarra, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Vibrafone e Voz.

### **Duração e Carga Horária**

- Duração normal: 6 semestres
- 180 ECTS
- Carga Horária (ECTS):
  - Ramo de Interpretação: (132-144) obrigatórias nas áreas de música, musicologia ou outra + (0-48) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
  - Ramo de Jazz: (138-144) obrigatórias na área de música + 6 obrigatórias na área de musicologia + (0-36) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
  - Ramo de Composição: (144-150) obrigatórias na área de música + 6 obrigatórias na área de musicologia + (0-30) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
  - Ramo de Musicologia: 90 obrigatórias na área de musicologia + (36-42) obrigatórias na área de música + (0-54) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180. No Ramo de Musicologia, os alunos completarão obrigatoriamente seis das oito unidades curriculares do conjunto de opções condicionadas (36 unidades de ECTS) e entre 48 e 54 unidades de ECTS em unidades curriculares de opção livre, ou em unidades curriculares de opção condicionada além do número obrigatório.

**Entrada em funcionamento:** a partir do ano letivo de 2013-2014

Fonte: UÉ (2013)

Praticamente não há alterações nesta estrutura curricular e plano de estudos, quando comparado com o anterior de 2009. Porém, pela primeira vez, há referência à unidade orgânica Escola de Artes, que abriga o curso de Licenciatura em Música. Nos demais documentos até aqui apresentados, no campo “Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.)” estava a referência “não aplicável”. Como a Escola de Artes foi oficialmente

constituída em 2010, conforme já abordado, faz-se menção a ela neste Despacho do curso de Licenciatura em Música.

Outra novidade apresentada em 2013 é a inclusão dos instrumentos acordeão e bombardino, dentre as formações específicas que correspondem às unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI, no ramo de Interpretação. Quanto ao ramo de Jazz, os instrumentos contrabaixo (fazendo diferenciação ao contrabaixo elétrico) e vibrafone foram adicionados.

### **Licenciatura em Música - 2016**

**Aviso nº 3565/2016, Diário da República 2ª Série, nº 53, de 16/03/2016**

#### **Estrutura**

- Estabelecimento de ensino: Universidade de Évora
- Unidade orgânica: Escola de Artes
- Curso: Música
- Grau ou diploma: Licenciatura
- Área científica predominante do curso: Música (ramos de interpretação, jazz e composição) e Musicologia (ramo de Musicologia)
- A licenciatura divide-se em 4 ramos: Interpretação, Jazz, Composição e Musicologia
- Quanto às disciplinas optativas: Nos planos de estudos e estrutura dos cursos, não aparecem optativas de outras áreas científicas além de Música e Musicologia.
- Instrumentos (ramo de Interpretação) - Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Alaúde, Acordeão, Bateria, Bombardino, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola da Gamba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.
- Instrumentos (ramo de Jazz) - Formações específicas a que correspondem as unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Bateria, Baixo Eléctrico, Contrabaixo, Clarinete, Guitarra, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Vibrafone e Voz.

#### **Duração e Carga Horária**

- Duração normal: 6 semestres
- 180 ECTS
- Carga Horária (ECTS):
  - Ramo de Interpretação: (132-144) obrigatórias nas áreas de música, musicologia ou outra + (0-48) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
  - Ramo de Jazz: (138-144) obrigatórias na área de música + 6 obrigatórias na área de musicologia + (0-36) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180

- Ramo de Composição: (144-150) obrigatórias na área de música + 6 obrigatórias na área de musicologia + (0-30) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180
- Ramo de Musicologia: 90 obrigatórias na área de musicologia + (36-42) obrigatórias na área de música + (0-54) optativas nas áreas de música, musicologia ou outra = 180. No Ramo de Musicologia, os alunos completarão obrigatoriamente seis das oito unidades curriculares do conjunto de opções condicionadas (36 unidades de ECTS) e entre 48 e 54 unidades de ECTS em unidades curriculares de opção livre, ou em unidades curriculares de opção condicionada além do número obrigatório.

**Entrada em funcionamento:** a partir do ano letivo de 2016-2017

Fonte: UÉ (2016)

O Aviso n. 3565/2016 apresenta Estrutura Curricular de Planos de Estudo semelhantes, em relação ao de 2013. A única diferença se dá na inclusão do instrumento bateria dentre as formações específicas que correspondem às unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI, ramo de Interpretação. Vale ressaltar que o instrumento bateria já constava como Instrumento Principal I a VI para o ramo de Jazz. Os planos de estudo para todos os ramos, bem como a proposta de disciplinas optativas, permaneceram os mesmos.

### **Licenciatura em Música - 2020**

**Aviso nº 6746/2020, Diário da República 2ª Série, nº 78, de 21/04/2020 - Parte E**

#### **Estrutura**

- Estabelecimento de ensino: Universidade de Évora
- Unidade orgânica: Escola de Artes
- Curso: Música
- Grau ou diploma: Licenciatura
- Área científica predominante: 212 - Artes do Espetáculo
- A licenciatura divide-se em 4 ramos: Interpretação, Jazz, Composição e Musicologia
- Quanto às disciplinas optativas: Nos planos de estudos e estrutura dos cursos, as disciplinas foram separadas em quadros específicos para cada um dos quatro ramos. O estudante passou a ter duas opções de grupos de disciplinas optativas e sua disposição consta no Plano de Estudos de cada ramo.
- Instrumentos (ramo de Interpretação) - Formações específicas a que correspondem às unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Alaúde, Acordeão, Bateria, Bombardino, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão,

Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola da Gamba, Viola de Arco, Violino, Violoncelo.

- Instrumentos (ramo de Jazz) - Formações específicas a que correspondem às unidades curriculares de Instrumento Principal I a VI: Bateria, Baixo Eléctrico, Contrabaixo, Clarinete, Guitarra, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Vibrafone e Voz.

#### **Duração e Carga Horária**

→ Duração normal: 6 semestres

→ 180 ECTS

→ Carga Horária (ECTS):

- Ramo de Interpretação: 138 obrigatórios, dos quais 132 na área de música e 6 na área de musicologia + 42 opcionais, dos quais 12 na área de musicologia e 30 de música ou musicologia = 180
- Ramo de Jazz: 156 obrigatórios, dos quais 144 na área de música e 12 na área de musicologia + 24 opcionais nas áreas de música ou musicologia = 180
- Ramo de Composição: 168 obrigatórios, dos quais 150 na área de música e 18 na área de musicologia + 12 opcionais nas áreas de música ou musicologia = 180
- Ramo de Musicologia: 126 obrigatórios, dos quais 102 na área de música e 24 na área de musicologia + 54 opcionais nas áreas de música ou musicologia = 180.

**Entrada em funcionamento:** a partir do ano letivo de 2020-2021

Fonte: UÉ (2020)

Contextualmente, o governo português procedeu com alterações no regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior através do Decreto-Lei nº 65/2018 (Portugal, 2018), depois de ter solicitado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE - avaliação dos sistemas de ensino superior e de ciência, tecnologia e inovação de Portugal, entre 2016 e 2017. As recomendações visavam fortalecer a capacidade de inovação das instituições de Investigação e Desenvolvimento (I&D), diversificar o ensino superior e melhorar as condições de emprego científico. Como resultado, foram implementadas mudanças no regime jurídico dos graus e diplomas de ensino superior, com foco em garantir ambientes de investigação de alta qualidade para cursos de doutorado, fortalecer a formação superior profissionalizante, e criar ciclos de estudos em áreas emergentes. As condições de acreditação foram modificadas, exigindo a participação de docentes de carreira e reforçando a articulação entre I&D e ensino superior, além de promover a simplificação administrativa e a digitalização de processos.

Diversas alterações foram introduzidas na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Évora, conforme o aviso de 2020. A primeira delas diz respeito à descrição da área científica predominante do curso, qual seja, “212 -

Artes do Espetáculo”, antes havia apenas a referência “Música e Musicologia”. A relação das áreas científicas mencionadas no documento está em conformidade com o sistema de classificação oficial adotado pelo ensino superior em Portugal, a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação - CNAEF, conforme Portugal (2005).

Em relação à estrutura do curso de Licenciatura em Música, os quatro ramos permaneceram, cada um com 180 ECTS, mas diversas mudanças podem ser apontadas nos planos de estudos de cada um deles. Em todos os ramos foram adicionadas as disciplinas de pesquisa Iniciação à Investigação em Música e Musicologia I e II, no 5º e 6º semestres, a partir da readequação de créditos das demais disciplinas. No ramo de Interpretação, o conjunto de disciplinas do primeiro semestre “Instrumento Principal, Conjunto Vocal e Instrumental, Análise Musical e Formação Auditiva”, que se repetia por diversos semestres, foi modificado para “Instrumento Principal, Música de Câmara, Coro/Orquestra, Análise Musical e Formação Auditiva”, incluindo Música de Câmara e Coro/Orquestra. No ramo do Jazz, o Coro/Orquestra também foi adicionado. No ramo de Composição, as disciplinas Coro I a IV foram modificadas para Coro/Orquestra I a VI, as disciplinas Estéticas Contemporâneas I e II foram modificadas para Estética da Música I e II. No ramo de Musicologia, as disciplinas das opções condicionadas passaram a ser indicadas, como História da Música Ocidental I, no primeiro semestre, além de várias outras alterações nos créditos de cada disciplina, quando comparados os Planos de Estudos de 2016 e 2020.

Outra novidade relevante trazida neste documento, diz respeito à organização das disciplinas optativas, bem como os créditos a cada uma atribuídos. Em 2016, a relação de disciplinas optativas era comum aos diferentes ramos, porém, a partir de 2020 cada ramo passou a contar com uma lista própria, descrita no Plano de Estudos, e ainda particionada em opções. Tomando o exemplo do ramo de Interpretação, o plano de estudos prevê disciplinas da opção 1, da área de musicologia, no primeiro e segundo semestres, e disciplinas da opção 2 nos semestres seguintes, das quais a maior parte é da área de música. Já para os ramos de Jazz, Composição e Musicologia, as disciplinas optativas nos seis semestres está em uma lista específica para cada um dos ramos, mescladas entre as áreas científicas de música e musicologia.

Conforme o Guia Acadêmico 2024/2025 (UÉ, 2024), disciplinas optativas de outras áreas, chamadas de unidades extracurriculares, poderiam ser solicitadas pelos alunos no momento da inscrição na época normal de qualquer ano letivo, nos prazos estipulados no Calendário de Procedimentos Acadêmicos, seguindo normas específicas regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 65/2018.

## Licenciatura em Música - 2021

Aviso nº 17439/2021, Diário da República 2ª Série, nº 180, de 15/09/2021 - Parte E

### Estrutura

- Estabelecimento de ensino: Universidade de Évora
- Unidade orgânica: Escola de Artes
- Tipo de Curso: Licenciatura - 1º ciclo
- Grau ou diploma: Licenciado
- A licenciatura divide-se em 4 ramos: Interpretação, Jazz, Composição e Musicologia
- Quanto às disciplinas optativas: Nos planos de estudos, as disciplinas foram reagrupadas em um único quadro, para todos os ramos, tendo sido separadas em duas opções e discriminadas, ora como “comum a todos os ramos”, ora como comum a ramos específicos. Também foram reorganizadas nos planos de estudos de cada um dos ramos.
- Instrumentos dos ramos de Interpretação e Jazz não são mencionados.

### Duração e Carga Horária

- Duração normal: 6 semestres
- 180 ECTS
- Carga Horária (ECTS):
  - Ramo de Interpretação: 138 obrigatórios, dos quais 132 na área de música e 6 na área de musicologia + 42 opcionais, dos quais 12 na área de musicologia e 30 de música ou musicologia = 180
  - Ramo de Jazz: 156 obrigatórios, dos quais 144 na área de música e 12 na área de musicologia + 24 opcionais nas áreas de música ou musicologia = 180
  - Ramo de Composição: 168 obrigatórios, dos quais 150 na área de música e 18 na área de musicologia + 12 opcionais nas áreas de música ou musicologia = 180
  - Ramo de Musicologia: 126 obrigatórios, dos quais 102 na área de música e 24 na área de musicologia + 54 opcionais nas áreas de música ou musicologia = 180.

**Entrada em funcionamento:** a partir do ano letivo de 2021-2022

Fonte: UÉ (2021)

O Aviso nº 17439/2021 formaliza alteração do ciclo de estudos publicada em 2020, ajustando alguns detalhes da organização curricular para o ano letivo de 2021-2022. São mantidos os mesmos ramos de Interpretação, Jazz, Composição e Musicologia, além da mesma distribuição de cargas horárias entre componentes obrigatórios e opcionais. Porém, a área científica predominante do curso não foi citada, bem como não foram mencionadas as opções de instrumentos para os ramos de Interpretação e Jazz.

Os planos de estudos dos diferentes ramos permaneceram praticamente inalterados, mas a relação de disciplinas opcionais foi reagrupada em um único quadro para todos os

ramos, tendo sido separadas em duas opções e discriminadas, ora como “comum a todos os ramos”, ora como comum a ramos específicos. Também foram reorganizadas nos planos de estudos de cada um dos ramos.

## **4 – O ensino superior de música no século XXI: fronteiras e desafios comuns à Universidade Federal de Goiás e à Universidade de Évora**

### **4.1 A sociedade do século XXI e a música**

A análise dos primeiros dois capítulos nesta pesquisa buscou estabelecer uma linha temporal comum para as histórias do ensino e da estética da música, com destaque especial para o surgimento das universidades, seus ciclos históricos de transformação e da música como área de conhecimento e pesquisa, até o final do século XX. Se este paralelo entre a música e o ensino de música é possível no passado, também o é para o século XXI. A intenção de tratar desse tema neste último capítulo está fundamentada no fato das duas unidades acadêmicas, Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, no Brasil, e Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora, em Portugal, terem sido fundadas e desenvolverem atividades de ensino em nível de graduação em música neste século, como já detalhado.

O século XXI distingue-se significativamente do século XX em diversos aspectos, refletindo uma era marcada por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novos desafios globais. Enquanto o primeiro foi caracterizado por duas grandes guerras, depois a Guerra Fria, e revoluções industriais e culturais, o século XXI é amplamente reconhecido pela revolução digital, a globalização acelerada e um aumento da interdependência entre os países. A internet, a comunicação instantânea, a ascensão de novas tecnologias, os avanços científicos nas áreas da saúde e bem estar, mudaram o cotidiano das pessoas e a forma como trabalham e se relacionam.

Apesar destes avanços, o presente século também é caracterizado por disputas militares regionais em todo o mundo, embates econômicos e por uma busca de maior representatividade do chamado “Sul Global”, os países que historicamente foram marginalizados no sistema internacional, em grande parte resultado do colonialismo e da divisão Norte-Sul, que caracteriza a desigualdade global em termos de desenvolvimento econômico, militar, poder político e condições sociais. Equilibrar os interesses individuais de nações e grupos sociais com a necessidade de cooperação global, reconhecendo que desafios como a desigualdade social, educação para todos e inclusão social, só podem ser enfrentados

coletivamente, representam muitos dos ideais da Organização das Nações Unidas (ONU, 2021), bem como da União Europeia e do Mercosul<sup>5</sup>.

Em meio a essa sociedade, a música tornou-se quase onipresente. A primeira década do século XXI trouxe contínuas inovações no campo tecnológico e de redes, afetando diretamente a forma como a música era produzida e ouvida. As plataformas de streaming legais começaram a emergir no início dos anos 2000 como uma resposta à crescente preocupação com a pirataria digital e o compartilhamento ilegal de arquivos de música. Considerado um dos primeiros serviços de streaming de música por assinatura, o Rhapsody foi lançado em 2001. Ele oferecia streaming legal de música com o apoio das principais gravadoras, marcando um importante passo na direção de modelos de negócios sustentáveis para música digital. A Apple lançou a iTunes Music Store em 2003, oferecendo uma forma de comprar músicas digitalmente. Embora não fosse um serviço de streaming no sentido tradicional, a iTunes Music Store foi crucial para legitimar a distribuição digital de música e pavimentou o caminho para futuros serviços de streaming.

A forma de reconhecimento e premiação também sofre grande influência. Se antes as salas de concertos cheias representavam a popularidade de algum intérprete ou compositor, e depois a produção e vendagem de seus CDs, agora o número de visualizações/audições nas plataformas sociais e de streaming não apenas representam um novo marco de popularidade, como ainda premiam financeiramente os seus produtores. Compositores, grupos musicais, bandas, profissionais ou amadores, se tornam até mundialmente conhecidos muitas vezes sem nem mesmo sair de casa. Outro marco nesse setor foi o surgimento do Spotify, lançado em 2008, frequentemente creditado por popularizar o modelo de streaming de música como o conhecemos hoje. Com um modelo “freemium” que oferecia tanto um serviço gratuito com anúncios quanto opções de assinatura, estabelecendo um novo formato de como as pessoas acessam e consomem música.

Com a chegada dos smartphones, a música tornou-se ainda mais integrada ao cotidiano. Os celulares não eram apenas dispositivos de comunicação, mas também centros multimídia portáteis. Os seus aplicativos móveis permitiram não apenas o acesso a músicas, mas também a integração com redes sociais, possibilitando que as pessoas compartilhassem experiências musicais e descobrissem novas músicas através de suas conexões sociais. Os primeiros smartphones datam de 1994 (IBM Simon) e início dos anos 2000 (BlackBerry),

---

<sup>5</sup> Conforme Mercosul (1991), o Mercado Comum do Sul é uma organização regional fundada em 1991 para promover a integração econômica, política e social entre seus países membros, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, visando a criação de um mercado comum e o fortalecimento das relações comerciais na América do Sul.

mas foi a partir do surgimento do iPhone que tudo mudou. Lançado pela Apple em 2007, esse aparelho é frequentemente citado como um ponto de inflexão na história dos smartphones e de como o homem passou a se integrar digitalmente. O iPhone introduziu a tela sensível ao toque, um design elegante e uma interface de usuário intuitiva, além de um ecossistema robusto de aplicativos através da App Store. Os aparelhos de telefonia móvel, chamados de celulares no Brasil, telemóveis em Portugal, passaram a ser usados não apenas para comunicação, mas também para entretenimento, trabalho, fotografia, navegação na internet e para ouvir, consumir e até produzir música.

Ademais, as possibilidades de composição e disseminação de novas músicas foram amplamente alargadas. Nos idos de 1990, a produção musical exigia equipamentos caros em estúdios profissionais. Nos anos 2000, músicos e produtores já podiam compor, editar, mixar e compartilhar novas músicas a partir de aplicativos de produção musical que estavam em aparelhos nos seus bolsos. Hoje, nos anos 20 do século XXI, existem aplicativos que simulam sintetizadores, sequenciadores, drum machines, e até estúdios de gravação completos. Alguns aplicativos são versões móveis de softwares de produção musical famosos, enquanto outros são ferramentas únicas desenvolvidas especificamente para smartphones. Até a colaboração remota hoje é possível, permitida por aplicativos de colaboração musical através dos quais artistas trabalham juntos em determinados projetos, mesmo estando em locais diferentes, outro diferencial para a produção musical contemporânea.

É importante destacar que, no século XXI essas novas possibilidades não se limitam a um ou outro tipo de música. Devido aos avanços tecnológicos, foi reduzida a diferenciação quanto aos aspectos gerais de produção musical da música erudita e popular. Aliás, o século XXI trouxe a percepção de integração das possibilidades. Em um mesmo estúdio de gravação, com os mesmos aparelhos, muitas vezes com os mesmos performers, pode-se produzir qualquer tipo de música.

Neste contexto, a sociedade e a música no século XXI transcenderam as pautas conceituais de arte, entretenimento e cultura, fazendo da música característica onipresente e multifacetada da vida cotidiana, para Le Guern (2020). Este fenômeno é resultado de uma complexa interação entre avanços tecnológicos, mudanças socioculturais e globalização (Ikem & Efurhievwe, 2022). A música não apenas reflete, mas também molda as dinâmicas sociais contemporâneas, conforme Denora (2003), quer seja de dentro para fora, como as comunidades urbanas (Jensen, 2010), quer seja de fora pra dentro, em referência à cultura das massas populares (Hesmondhalgh, 2009). Assim, ela atua como um elo de coesão e identidade coletiva (Whiteley; Bennett; Hawkins, 2004), não mais cerceada por uma ou outra

estética, mas coexistindo nas várias maneiras de se fazer música, em uma sociedade marcada pela pluralidade de ideias, consumo e atores que tencionam e distensionam.

Como abordado anteriormente, é possível escolher uma linha histórica do ensino musical na sociedade e mesmo tratar do caráter estético da música até o Classicismo no século XVII, de forma quase linear. Porém, já a partir do Romantismo do século XIX, várias linhas se sobrepõem, ao passo que, no século XXI, esse tipo de análise é praticamente impossível, para além de improdutivo, tamanha a integração e dinâmica de intercâmbios culturais permanentes.

Filosoficamente, a onipresença da música levanta questões tendo como base a experiência estética e a natureza da arte em diferentes Eras: do clássico ao contemporâneo. O lugar quase exclusivo da sala de concerto, ainda presente e com vigor em nosso tempo, se junta à música em experiência estética integrativa, ou seja, parte do fluxo diário da vida cotidiana, desde o trabalho até o lazer, especialmente com o advento da “internet das coisas” e do streaming. É também na atual estrutura social, que discursos têm sido provocados no sentido da reflexão sobre a autenticidade e o valor da obra de arte. A produção musical já muito conectada à tecnologia computacional traz, à luz da discussão, os limites dados entre a dita arte erudita e da cultura popular, e o conceito de autoria tende a se tornar fluido, com a mixagem e a colaboração, sendo estes centrais na criação musical industrial.

Se a noção de cultura é o pilar de discussão, a integração entre música e sociedade conflita a complexidade estabelecida entre tradição e inovação. Os gêneros tradicionais são reinventados, mesclando-se com influências digitais. Essa hibridização cultural causa erosão e, ao mesmo tempo, contribui para sedimentar novas identidades culturais. Neste sentido, esses dualismos borram os limites entre seus opostos, fazendo que, a partir disso, surjam nuances de entendimento do tradicional, do erudito, do clássico, do técnico em direção à inovação, ao tecnológico, ao contemporâneo, do estilo livre, e vice-versa.

Para além, as plataformas digitais democratizaram o acesso à criação e à distribuição musical, permitindo que vozes, grupos e instrumentos marginalizados encontrem espaço de expressão (Brusila; Cloonan; Ramstedt, 2021). Do ponto de vista sociológico, a música foi usada como instrumento político para construção de ideias, conscientização, marcas de dominação e marcos históricos de movimentos sociais dissidentes (Espinosa, 2020). Por meio da música, o ser humano consegue organizar o seu senso identitário e se projeta na coletividade, ainda que metaforicamente. Por ser um componente essencial na articulação humana, tem a capacidade de transcender as barreiras geográficas e linguísticas, conectando indivíduos e culturas, em direção a indivíduos e culturas. A globalização, intensificada pela

internet, facilita a troca cultural e a fusão de estilos musicais, resultando em um cenário musical no qual o local e o global coexistem de maneira dinâmica.

Por fim, a música do século XXI não é apenas um reflexo das transformações culturais e sociais, mas também um motor que impulsiona mudanças na forma como entendemos identidade e expressão. À medida que a discussão avança, é importante abrir espaço para futuras indagações sobre como a interseção entre globalização e regionalismo na música levanta questões sobre como preservar tradições culturais enquanto se abraça a inovação e, no âmbito das instituições de ensino superior em música, como as políticas educacionais podem equilibrar inovação tecnológica e preservação da diversidade cultural.

## 4.2 A perspectiva das universidades

O ensino de música nas universidades desponta como reação e resposta às questões da sociedade, nos diferentes séculos de sua história. Se, por um lado, estas instituições são guardiãs da herança musical, preservando estilos, técnicas e obras clássicas, desempenhando um papel crucial na manutenção de tradições musicais, ao mesmo tempo incentivam a inovação e a experimentação, em uma tentativa de se adaptar e contribuir para as tendências contemporâneas. Em relação ao ensino ministrado, as universidades de música oferecem uma formação rigorosa para músicos, compositores, regentes e educadores musicais, a depender da instituição. O ensino especializado de música pretende assegurar que os músicos sejam bem preparados e, em tese, possam desempenhar funções nos mais diversos campos sociais, como em escolas - no ensino regular ou especializado, através de pesquisas, ou ainda atuando em iniciativas culturais, por exemplo.

A formação acadêmica em música tradicionalmente se concentrou em aspectos técnicos, históricos e teóricos da arte musical, e o currículo é estruturado basicamente em torno de técnicas de performance e em teoria/análise musical do repertório clássico europeu, característica do *habitus conservatorial*, Pereira (2012). Porém, graças às novas tecnologias em voga no presente século, aspectos desse *habitus*, como a relação de mestre-discípulo, na qual o aluno é um aprendiz sob a orientação de um professor especialista em um ambiente controlado e o caráter individual das aulas de instrumento, nas quais o mestre detém toda a autoridade e poder sobre o processo de ensino-aprendizagem, encontram-se em processo de transformação. É o que aponta Lopes (2017) ao argumentar ser impossível manter tais características no século XXI. Graças à integração e proliferação de tecnologias digitais, o

que gera democratização do acesso à informação, o controle exclusivo do professor sobre os conteúdos do ensino de música enfraquece, proporcionando ao aluno maior autonomia e empoderamento. Aulas online e a possibilidade de escolha entre diversos professores equilibram a relação de poder, oferecendo um espaço neutro e confortável que diminui a hierarquia e promove a inclusão, complementa o autor.

No entanto, a crescente diversificação dos estilos musicais e o avanço tecnológico têm pressionado as instituições a reavaliar e expandir seus planos de estudos. Um dos principais desafios é integrar as novas tecnologias e estilos musicais emergentes ao ensino tradicional. A ascensão das mídias digitais, a produção musical eletrônica e as plataformas de streaming têm alterado radicalmente o panorama musical. Nesse contexto, a criação de programas de ensino que adaptem seus currículos para incluir a produção digital, a gestão de carreira online e a análise de dados relacionados ao consumo de mídia, por exemplo, é um desafio premente.

É preciso esclarecer que a criação de novos cursos de música, ou mesmo a ampliação de ênfases da área de tecnologia musical nos cursos já existentes, não implica no abandono dos tradicionais métodos para o ensino de música, seja em relação às práticas de performance ou mesmo ao foco no currículo musical centrado na música clássica europeia. A ênfase nas novas tecnologias do século XXI pode perfeitamente coexistir com o importante papel dos cursos no modelo conservatorial, aliás, um fortalecendo o outro, dentro de uma perspectiva global em uma mesma instituição de ensino. Nesse sentido, abririam-se portas para parcerias público-privadas a partir da tendência de melhoria da média de “alunos x professor contratado”, da maior intersecção entre as áreas de ensino com desenvolvimento de tecnologia e da própria aderência dos programas de ensino com o meio social.

Ora, a maior possibilidade de entrada de alunos e de financiamento público/privado, em uma gestão integral da instituição, poderia significar melhor estruturação administrativa, financeira e de pessoal, fortalecendo todos os cursos. Ademais, outras possibilidades de integração das áreas certamente viriam. Os concertos clássicos do período romântico, produzimos nos dias de hoje nas salas de concerto e monetizados nas plataformas de streaming, como YouTube, são um dos muitos exemplos de integração entre o que está estabelecido e o que está latente: um mesmo concerto executado por um ou mais performers de alto nível permanece online, sendo assistido por vezes e mais vezes, gerando recursos financeiros advindos da nova plateia mundial, para além do público que o assistiu presencialmente. Essa já é uma realidade do nosso tempo. Temos, em um só cenário, muitos atores que poderiam ter sido formados ou mesmo estarem em processo de formação em uma mesma instituição, como músicos performers, produtores, gestores de mídia, dentre outros,

produzindo música em alto nível, cumprindo papel social, tanto de educação musical aos alunos, quanto em relação à própria sociedade. Assim, ensino, pesquisa e extensão continuam sendo as três dimensões fundamentais para as universidades, que se complementam, favorecendo a criação de um ambiente dinâmico de formação, inovação e transformação social.

Diversos autores apontam que a inovação seria a quarta dimensão a ser desenvolvida no contexto universitário, ampliando o papel dessas instituições como agentes de desenvolvimento social e econômico, conforme Etzkowitz & Leydesdorff (2000). Mais do que gerar novos conhecimentos, a inovação buscaria aplicá-los de maneira criativa e eficaz, contribuindo para o avanço tecnológico e a resolução de problemas reais da sociedade, sugere Clark (1998). Essa dimensão envolve o incentivo ao empreendedorismo, à criação de startups, e à transferência de tecnologia e conhecimento para o setor produtivo, fomentando uma relação próxima entre a universidade e o mercado. Ao promover a inovação, as universidades se conectam diretamente aos desafios do século XXI, formando profissionais capazes de atuar de maneira proativa e adaptável em um contexto de rápidas transformações e de criação de valor social e econômico, complementa Barnett (2011).

No Brasil, a Lei da Inovação estabelecida em 2004 pela Lei 10.973/ 2004 (Brasil, 2004) e atualizada pelo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei 13.243/ 2016 (Brasil, 2016), visou criar um ambiente propício à inovação e ao desenvolvimento tecnológico. Do ponto de vista da concepção de fomento à universidade como um todo, trata-se de um instrumento com a capacidade de promover parcerias entre instituições públicas e privadas, incentiva a criação de parques tecnológicos e incubadoras, oferece incentivos fiscais para investimentos em pesquisa, e facilita a proteção da propriedade intelectual. Ademais, o fato de financiamento é particularmente importante no Brasil, tendo em vista que a maioria das universidades com cursos superiores de música no país são públicas, gratuitas para os alunos e inteiramente financiadas pelo Estado.

Em Portugal há iniciativas relacionadas à inovação e à tecnologia. Especialmente a partir da primeira década do século, as universidades têm sido centradas na prioridade nesse escopo de política pública. Dentre as iniciativas, a Lei do Sistema Científico e Tecnológico Nacional, Lei n. 62/2007 (Portugal, 2007), criou ambiente favorável à investigação e à inovação. Na sequência, a Estratégia Nacional de Investigação e Inovação para uma Especialização Inteligente, lançada em 2014, reforçou essa estrutura, incentivando a colaboração entre universidades, centros de pesquisa e o segundo setor, com foco na transferência de tecnologia. Nessa direção, conforme A3ES (2018: 31):

“A UÉ promove reuniões com os dirigentes das principais instituições de ensino superior da região Sul de modo a encontrar pontos de interesse comum para a concretização de projectos de ensino, investigação e de cooperação. A cooperação interinstitucional neste ciclo de estudos é também promovida através de protocolos, incluindo medidas recíprocas de partilha e cooperação, quer com instituições nas quais os estudantes se apresentam em eventos culturais, quer com entidades e instituições de ensino superior com as quais são desenvolvidos projectos de ensino e de investigação comuns, como é o caso dos Centros de Investigação da FCSH-UNL: INET/MD e CESEM, Universidades de Aveiro, la Rioja, Campinas. Parcerias com a Câmara Municipal de Viana do Alentejo, com a Orquestra Sinfónica Juvenil e a Orquestra Clássica do Sul.”

Para além, a política portuguesa tem dado continuidade a esse tipo de iniciativa, sendo o mais recente a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ECTI 2030), que tem por objetivo definir metas para o desenvolvimento científico e tecnológico com foco na inovação sustentável e digitalização. O Plano de Recuperação e Resiliência lançado em 2021, na sequência do movimento português, inclui medidas específicas para modernizar o setor da ciência e promover a recuperação econômica pós-pandemia, impulsionando a ciência, tecnologia e inovação como propulsores de desenvolvimento. O Acordo de Parceria Portugal 2030 é um documento importante que estabelece diretrizes estratégicas para aportar recursos de fontes de investimento em inovação e alinhadas com os objetivos da União Europeia.

Apesar de ser um aceno estruturante muito positivo para a universidade como um todo, o olhar tecnicista da inovação pode ter aspecto castrador para outros tipos de “fazer ciência”, como os que podem estar associados à formação musical, tendendo a estimular um “remixar da educação musical” para melhorias que envolvam o aspecto financeiro. Outrossim, a esfera educacional, especialmente em universidades públicas, representa um grande desafio quando pensamos em inovação e tradição. A integração de tecnologias e métodos inovadores pode enriquecer a formação acadêmica musical, mas também apresenta provocações, como a possível uniformização do currículo.

O funcionamento das universidades públicas também é um componente central na discussão sobre a formação acadêmica e a educação musical. A estrutura e o financiamento dessas instituições influenciam diretamente a qualidade e a acessibilidade da educação oferecida. As leis de inovação e as políticas de financiamento revelam como as universidades enfrentam desafios relacionados aos recursos e à administração. A criação de parcerias público-privadas e o incentivo a parques tecnológicos podem promover a inovação, mas levantam questões sobre equidade e integridade acadêmica. A análise crítica do funcionamento das universidades públicas, conforme abordado por autores como Silva

(2018) e Leite (2017), permite examinar os impactos das políticas institucionais sobre a formação dos músicos e a capacidade das universidades de oferecer uma educação de qualidade.

Além disso, em linha com o já abordado, a música, enquanto instrumento na construção e expressão da identidade cultural, se transforma em um parâmetro complementar na variável educacional universitária, quando se extrapola a noção da formação acadêmica. A globalização e a digitalização facilitam a troca cultural e a fusão de estilos musicais, criando um cenário onde o local e o global coexistem de maneira dinâmica. Este aspecto reflete no seio das instituições de ensino, ainda outra vez, o anseio da sociedade contemporânea descrito nas diversas resoluções globais quanto ao que representa o século XXI: o equilíbrio entre a busca por identidade e a cooperação intercultural para o bem comum.

#### **4.3 Fronteiras e desafios comuns do ensino superior de música na Universidade Federal de Goiás e na Universidade de Évora**

A fim de se estabelecer um paralelismo institucional entre a Universidade Federal de Goiás e a Universidade de Évora, parâmetros foram escolhidos para análise do percurso histórico de criação e transformação da Escola de Música e Artes Cênicas na UFG e do Departamento de Música da Escola de Artes na Universidade de Évora, bem como dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em música de ambas as instituições. Essas dimensões são influenciadas por questões históricas e sobre a forma como a música era pensada e, portanto, produzida e vivenciada, além de como a sociedade apreende o conhecimento musical, quer seja pelas vias formais ou informais.

Há considerações geográficas pertinentes para a presente análise, uma vez que contrastar modelos educacionais de dois países exige maior discussão. O Brasil, de história relativamente recente, vasta extensão territorial e muito populoso, possui enorme diversidade regional que acaba por criar realidades distintas para o acesso à educação superior, resultando em desigualdades que refletem diferenças econômicas, sociais e culturais entre as diversas partes. Em contrapartida, Portugal, um país peninsular de história milenar, enfrenta desafios prementes como a necessidade de alinhar políticas educacionais às demandas de um mercado europeu integrado e à manutenção de identidades regionais dentro de um contexto de globalização. Portanto, as abordagens à educação, embora semelhantes em certos aspectos,

necessitam de adaptações que considerem os diferentes contextos geográficos e sociais dos dois países.

Ainda no aspecto geográfico, tanto a Escola de Música e Artes Cênicas da UFG quanto o Departamento de Música da Escola de Artes da UE estão em regiões fora dos maiores centros urbanos dos dois países, em Goiânia e Évora, respectivamente, o que se reflete em pontos específicos dos programas de ensino de música em nível de graduação de ambas. Como exemplo dessa relação entre o regionalismo e as mudanças implementadas nos cursos das duas instituições, na Universidade de Évora, para além da oferta de instrumentos regionais específicos como a guitarra portuguesa, o Despacho N. 9430, de 03 de abril de 2009 cria, dentre várias outras alterações, o “ramo de Jazz” como componente do curso de Licenciatura em Música, juntamente com os ramos de Interpretação, Composição e Musicologia que já existiam antes dele. No documento Guião para a auto-avaliação ACEF/1415/10442 (A3ES, 2018) de 23 de março de 2018, referente aos alunos letivos de 2012/2013 a 2014/2015, ponto 1.2, temos uma das possíveis motivações que deram origem à mudança, diretamente ligada às questões regionais:

“A criação da Licenciatura em Música com os Ramos de Especialização em Interpretação, Jazz, Musicologia e Composição visou responder a uma crescente procura por parte da sociedade de uma área de formação superior no que refere à música colmatando uma lacuna existente no ensino superior da música a centro e sul do país. O desdobramento da oferta em dois ramos de natureza prática, Interpretação e Jazz, confirmou-se como uma resposta adequada à crescente procura no universo do Jazz que se confirma com um facto relevante, quer a nível nacional, quer internacional, sobretudo por parte de músicos espanhóis em processo de formação avançada.” A3ES (2018: 26)

Na mesma linha, através do percurso histórico dos cursos de graduação em música na Universidade Federal de Goiás percebe-se a oferta de disciplinas regionais nas matrizes dos cursos, como “Conjunto musical de flauta doce ou violão” e “Apreciação da Música Popular Instrumental Brasileira”. Outrossim, o projeto pedagógico aplicado à partir de 2009 na UFG explora, em sua exposição de motivos, a intenção de se utilizar da flexibilidade curricular para explorar os regionalismos na atividade acadêmica. Primeiro, critica o que chama de currículo “abrangente e totalizante”, que acaba por enrijecer a formação do aluno:

“(…) o ensino de música no Brasil seguiu o modelo conservatorial europeu e procurou em seus esforços empreender uma formação cada vez mais abrangente e totalizante. (...) A vigência de um currículo em música abrangente e extensivo até então vigente não somente na UFG, mas em grande parte das universidades brasileiras se traduziu na rigidez excessiva das disciplinas obrigatórias e dos

pré-requisitos, no excesso de matrizes curriculares e na consequente burocratização do ensino.” UFG (2015: 5, 6)

E, a seguir, ainda em tom de crítica, aponta que as iniciativas do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação buscam regionalizar a atividade acadêmica sem, contudo, alcançar sua finalidade justamente pela padronização dos currículos:

“No modelo conservatorial de ensino musical tornaram-se inócuas as iniciativas do CNE e do MEC em regionalizar a atividade acadêmica. De norte a sul estudam-se as mesmas disciplinas com as mesmas práticas pedagógicas e não se considera que a formação docente é decisiva para caracterizar o perfil dos cursos e, consequentemente, das ofertas de disciplinas.” UFG (2015: 6)

Como alternativa apontada, o documento termina por justificar a criação de um “núcleo específico optativo”, que correspondeu a quase um terço da carga horária do curso, cujas disciplinas seriam definidas entre o professor orientador e o aluno, inclusive com a possibilidade de se criar novas disciplinas para este fim, no transcorrer da formação:

“(…) a estrutura curricular baseia-se no fato de que o projeto de graduação não é um ato unilateral da instituição, mas sim uma construção dialógica articulada entre o discente e o curso através da figura do orientador acadêmico. Dessa forma, o curso apresenta uma série de disciplinas consideradas indispensáveis como conhecimento mínimo necessário para a atuação profissional em música, mas também prevê uma carga de aproximadamente 30% (variável conforme a habilitação) em que o discente definirá com o seu orientador que disciplinas e/ou atividades acadêmicas (pesquisa e extensão, inclusive) ele realizará durante o curso, constituindo-se somente num componente importante para a caracterização do seu perfil profissional individual, mas fundamentalmente e desde o início exigindo do discente uma postura profissional baseada no desenvolvimento de capacidades de diálogo e de trabalho colaborativo, além de propiciar a todo tempo a visão de futuro e o conhecimento de exploração de suas tendências e possibilidades de atuação profissional.” UFG (2015: 8)

Sob ponto de vista econômico e da natureza das instituições, ambas, UFG e UÉ, são públicas, com financiamento vinculado fortemente ao Estado que, por vezes, oscila devido às flutuações econômicas e políticas. Isso pode impactar a disponibilidade de recursos de infraestrutura, pesquisa e apoio estudantil.

No Brasil, a responsabilidade pelo ensino superior gratuito é do governo federal, o que está garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, Inciso IV: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, Brasil (1988). As universidades públicas são majoritariamente mantidas e financiadas pelo governo federal por meio de recursos do Ministério da Educação. Esse financiamento cobre não apenas as despesas operacionais das instituições, mas também

bolsas de estudos, programas de pesquisa e extensão, e outras iniciativas para apoiar o acesso e a permanência dos estudantes. Na UFG, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE - é específica para este fim, abrigando programas de moradia estudantil, bolsas permanência e alimentação, de apoio pedagógico, “bolsa canguru” para apoio à mães de crianças de até 5 anos, dentre muitas outras.

Em Portugal, o financiamento do ensino superior público é responsabilidade do Estado, sendo regulado principalmente pelo Orçamento Geral do Estado. Embora as universidades públicas recebam a maior parte de seus recursos do governo, os estudantes de graduação também contribuem através do pagamento de propinas, conforme estabelecido pela Lei n.º 37/2003 (Portugal, 2003), alterada pela Lei n.º 49/2005 (Portugal, 2005), que define o valor das propinas a ser fixado anualmente pelo governo. Esse financiamento cobre as despesas operacionais das instituições, bem como o apoio a programas de pesquisa, mobilidade acadêmica e outras atividades educativas. O sistema de bolsas de estudo, gerido pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), oferece suporte financeiro centralizado a estudantes com dificuldades econômicas, promovendo equidade no acesso ao ensino superior. Assim, as propinas, em conjunto com o apoio estatal, permitem que o sistema de ensino superior público seja acessível a um grande número de estudantes, como ocorre no Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora. Além da possibilidade de auxílio centralizado via DGES, a instituição possui programas de bolsas de estudo vinculadas ao Fundo de Apoio Social - FASE-UÉ, Fundo de Auxílio de Emergência - FAE-UÉ, Programa +Superior e parcerias público-privadas para este fim, como as Bolsas Santander Apoio Universitário.

Nesse sentido, tanto a UFG quanto a UÉ desempenham importante papel na formação musical em suas comunidades, com políticas de inclusão e permanência para os alunos e ainda devolvendo para a sociedade o investimento estatal realizado, seja por meio de ações de extensão e cultura, seja por meio dos próprios egressos, que acabam por se tornar agentes transformadores via música. Como demonstrado nas análises das instituições, as duas têm ampliado a oferta de instrumentos e ramos para as graduações nas diferentes áreas de música, sempre com pessoas interessadas em ingressar nos cursos, mesmo que esse parâmetro oscile com o tempo.

Há ainda que se abordar a autonomia universitária em ambas as instituições, que possuem certa liberdade na definição de suas diretrizes e currículo, bem como na coordenação interna de pessoal e até propondo contratações e concursos públicos. Tal autonomia reverbera nas constantes mudanças de currículos dos cursos de graduação em

música de ambas as instituições, abordando temas como a contratação de professores, a consequente oferta de instrumentos musicais para graduação em música, a estrutura dos cursos com diferentes focos (performance, musicologia, educação).

A Escola de Música e Artes Cênicas é vinculada a Universidade Federal de Goiás, regida de forma específica pelo Regimento Geral (UFG, 2015) e, em linhas gerais, pelo Estatuto (UFG, 2021), que definem atribuições e competências, desde a execução do orçamento da unidade acadêmica, passando pela indicação da necessidade de contratação de professores e, também, formalizando as propostas de reformulação ou de novos projetos pedagógicos de cursos e suas respectivas avaliações estatais. O Departamento de Música da Escola de Artes da UÉ também goza de autonomia similar, conforme o Despacho EA n. 18/2022 (UÉ, 2022), que publica o seu regulamento, incluindo as competências de elaborar propostas de contratação de pessoal docente, de aquisição de bens e serviços e de regularmente elaborar relatórios de autoavaliação dos cursos. O desenvolvimento curricular e político do curso estão sujeitos às regulamentações nacionais e de forma macro, às diretrizes da União Europeia. Apesar desta autonomia, nos dois casos, há uma série de protocolos administrativos e jurídicos, em constante análise pelo Estado, para fins de fiscalização e regularização.

Quanto à coordenação interna de pessoal docente, há diferenças bastante claras entre as duas instituições, ligadas à legislação local. As universidades federais no Brasil contratam docentes efetivos e substitutos, cada um com regimes distintos de trabalho e direitos. Os docentes efetivos são aprovados por meio de concurso público, conforme determinado pela Lei nº 8.112/1990 (Brasil, 1990), que estabelece o regime jurídico dos servidores públicos federais, garantindo-lhes estabilidade após três anos de estágio probatório, desde que cumpram os requisitos de desempenho. Já os docentes substitutos são contratados de forma temporária, conforme a Lei nº 8.745/1993 (Brasil, 1993), que permite a contratação por tempo determinado para atender a necessidade de substituição de professores efetivos afastados ou licenciados, e por um tempo máximo de dois anos.

Nesse sentido, de acordo com UFG (2024), a EMAC possui atualmente corpo de 58 professores efetivos na área de música, todos com estabilidade e, neste segundo semestre de 2024, 7 professores substitutos atuando no lugar de docentes efetivos licenciados. Como o contrato dos professores substitutos é de no máximo 2 anos, não podendo ser recontratados pelos 2 anos seguintes, muitas vezes é necessário refazer concursos para ingresso de novos professores. Ainda assim, como o quadro de docentes efetivos é bastante expressivo, estes sim com estabilidade, as mudanças destes professores não é tão frequente e, quando

solicitada, costuma demandar uma nova contratação na mesma área ou instrumento do docente que deixa de atuar. Tal característica gera certa morosidade no que tange à contratação de professores em áreas não existentes, já que é preciso esperar novas vagas de professores efetivos do governo federal ou mudanças internas, como aposentadorias de vários professores de uma mesma área, permitindo a realocação de vagas, em tese.

A contratação de professores nas universidades públicas em Portugal segue o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior instituído pela Lei nº 62/2007, e o Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei nº 205/2009. Em Portugal, há duas categorias principais de docentes: os docentes de carreira e os convidados. Os professores de carreira, que incluem auxiliares, associados e catedráticos, são contratados através de concursos públicos rigorosos, e têm estabilidade na carreira após provimento definitivo, semelhante ao sistema de estabilidade no Brasil. Já os professores convidados são contratados por tempo determinado, muitas vezes para responder a necessidades específicas de ensino e investigação, não possuindo as mesmas garantias de estabilidade e outros benefícios.

O quadro de docentes do Departamento de Música da UÉ, obtido no site oficial da instituição, UÉ (2024), apresenta 54 professores, dos quais 15 são de carreira e 39 convidados. Se por um lado, ganha-se agilidade na proposição de possíveis novas contratações quando verificadas as necessidades, por outro, há o risco da descontinuidade no trabalho docente em virtude das substituições, como aponta o último relatório preliminar da Comissão de Avaliação Externa referente à acreditação do curso de Música Licenciatura, A3ES (2023: 2,3):

“dispõe de um corpo docente numeroso e com perfis variados, indiciando um bom planeamento dos recursos humanos para este programa (...). O corpo docente apresenta um número bastante alto de contratações a tempo parcial, um procedimento normal e inevitável no contexto do ensino superior de música, mas a Instituição não descurou a contratação de um número significativo de docentes a tempo inteiro, que garantem a constituição de um núcleo estável de funcionários docentes. No entanto, a percentagem de docentes que permanecem na Instituição por mais de 3 anos não é particularmente elevada, nem o número de docentes que frequentam estudos de doutoramento (considerando, em particular, o facto de haver um número elevado de docentes que possui apenas grau de mestre ou licenciado).”

Já quanto às propostas de criação e reformulação dos cursos de graduação em música, outra característica da autonomia universitária, as duas instituições têm atuado de forma constante e incisiva. Há inúmeras modificações nesse sentido, apontadas nos documentos de criação e reformulação dos cursos ao longo dos anos nos dois casos, seja por demandas

internas da própria instituição e seus docentes, ou por demandas externas muitas vezes impostas, como mudança na legislação relativa aos cursos.

Na UFG, o PPC de Música Bacharelado 2004 traz alteração do regime anual para semestral, juntamente com a criação do Núcleo Livre, buscando gerar maior flexibilidade e dinamismo ao currículo, facilitando a atualização e adaptação constante das disciplinas às novas exigências da academia. A semestralização também permitiu uma melhor organização das cargas horárias, com maior ênfase nas disciplinas práticas e específicas de cada habilitação, como Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical. Novas disciplinas, como Música Computacional e Laboratório Eletroacústico, foram adicionadas, refletindo um foco ampliado em práticas contemporâneas e tecnológicas da época.

Analisando os PPCs da UFG de 2015 e o de 2019, aplicados nas turmas que ingressaram em 2009 de Música Bacharelado e Música Licenciatura respectivamente, pode-se identificar diversas alterações que demonstram o contínuo acompanhamento das iniciativas propostas pelos projetos de cursos em vigor, e mesmo das demandas externas da sociedade para futuras modificações. Ao justificar a reforma curricular de 2015, o documento menciona que o PPC anterior viera do regime anual de curso e, visando migrar para um regime semestral, as disciplinas foram simplesmente bipartidas, mantendo-se a rigidez e inflexibilidade curricular refletida na obrigatoriedade de todas as disciplinas previstas.

“A vigência de um currículo em música abrangente e extensivo até então vigente não somente na UFG, mas em grande parte das universidades brasileiras se traduziu na rigidez excessiva das disciplinas obrigatórias e dos pré-requisitos, no excesso de matrizes curriculares e na conseqüente burocratização do ensino. (...) No sistema conservatorial de currículo rígido e inflexível não há espaço para otimização do trabalho docente, pois este não é aproveitado naquilo que mais sabe, objeto de sua especialização e qualificação em nível de mestrado e doutorado. (...) Assim, não é incomum verificarmos que os currículos de música em geral apresentam grandes dificuldades e entraves para a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão.”  
UFG (2015)

Seguindo esse viés, a proposta curricular para Música Licenciatura abarcou a criação do curso no turno noturno a partir de 2009, demanda de alunos que trabalham durante o dia, e seguiu o impulso dado pelo Estado com a contratação de docentes para abertura de novos cursos. O fato da Escola de Música e Artes Cênicas ter ampliado bastante o número de vagas ofertadas para a graduação e ter contratado mais professores efetivos, principalmente na vertente de instrumentos de música popular locais, como guitarra, contrabaixo elétrico, viola caipira, sanfona, dentre outros, são mais exemplos de que a unidade utiliza-se de sua autonomia para responder às demandas sociais locais.

A contratação de mais docentes que atuavam tanto na música erudita quanto na música popular, ou mesmo a contratação de docentes exclusivos para a área de música popular permitiu, em 2023, a criação do curso de Música Popular na UFG. O novo currículo oferece disciplinas voltadas para a performance ao vivo, produção musical e improvisação, além de incluir gêneros como jazz, samba, bossa nova e música regional brasileira. As habilitações de Instrumento Musical e Canto Popular se concentram nas práticas interpretativas e criativas específicas da música urbana, com ênfase em oralidade, improvisação e técnicas idiomáticas dos gêneros populares, ao passo que na habilitação de Produção Musical, explora-se o uso de equipamentos e softwares para gravações e edições, agregando conhecimentos para contextos de produção contemporâneos, conforme UFG (2023).

Do outro lado do Atlântico, na Universidade de Évora, também a criação e mudanças nos cursos aponta para uma atenção especial às demandas internas e externas da instituição. A própria criação do curso de Licenciatura em Música em 1996 ocorreu em um momento de expansão e consolidação acadêmica da UÉ, após sua reabertura em 1979. Nas décadas que se seguiram à sua reabertura, a universidade passou por um processo de reconstrução, tanto em termos físicos quanto acadêmicos, com o objetivo de se estabelecer como uma instituição de ensino superior cada vez mais relevante em Portugal. Esse período marca um esforço da universidade em ampliar suas áreas de atuação, especialmente no campo das artes e das humanidades, integrando-se a um cenário educacional que buscava adaptar-se às novas demandas sociais e culturais do país e da Europa.

Nas modificações que se seguiram em 1998, 2001 e 2004 para além das constantes modificações nos planos de estudos e criação de disciplinas, a criação de novas formações específicas em Composição, Canto e Instrumentos e ampliação na oferta destes últimos, está diretamente vinculada às demandas da comunidade. Nesse sentido, conforme o Relatório de Auto-Avaliação da Licenciatura em Música de 2004:

“A realidade musical portuguesa reflecte, desde há várias décadas, gravíssimas carências de docentes de música, de compositores e de executantes. A Licenciatura em Música da Universidade de Évora procura ajudar a colmatar esta debilidade do mundo musical português. Neste sentido, o plano de estudos do Curso desdobra-se em dois ramos. O ramo de ensino visa a formação de docentes dotados de qualificações pedagógicas e científicas especialmente adequadas ao ensino da música em Universidades, Academias, Conservatórios, Escolas Profissionais ou outras. O ramo vocacional proporciona uma formação de músicos (instrumentistas, cantores ou compositores) ou investigadores, preparados para a prática musical.” UÉ (2005:15).

Referente ao documento de Música Licenciatura 2004, em claro aceno às questões internas verificadas no dia a dia da instituição, tal reestruturação procurou:

“Adaptar a Licenciatura em Música ao espírito das recomendações da Declaração de Bolonha, designadamente no que respeita à valorização do esforço de aprendizagem pessoal solicitado ao aluno, da diminuição da carga lectiva presencial nas disciplinas de natureza teórica, e da viabilização da mobilidade discente entre instituições académicas nacionais e internacionais, pela adopção de uma estrutura curricular organizada por semestre e da norma europeia de conversão de créditos (ECTS).” UÉ (2005: 21).

Em 2008, muitas mudanças refletem um alinhamento ao Processo de Bolonha, que valoriza a formação generalista no primeiro ciclo de estudos e a especialização em ciclos subsequentes, fato comprovado pelas áreas atuais dos cursos de mestrado, 2º ciclo, na Universidade de Évora, *Ensino de Música e Música*, esta última com áreas de especialização em Composição ou Interpretação. O mesmo raciocínio se aplica à retirada das disciplinas exclusivamente da área científica de educação, mesmo o curso tratando-se de uma licenciatura, além do estágio pedagógico e das disciplinas de projetos, presentes no ramo vocacional das propostas anteriores.

Como exemplo adicional ao exercício da autonomia universitária, em atenção às necessidades externas verificadas, as alterações incluídas a partir do ano letivo de 2008-2009 criaram o ramo de Jazz, que se juntou aos já existentes ramos de Interpretação, Composição e Musicologia. O documento Guião de Auto-Avaliação referente ao curso de Licenciatura em Música, relativo aos períodos letivos de 2012/2013 a 2014/2015, traz os objetivos do curso:

“Formar músicos que, enquanto intérpretes ou executantes de Jazz, desenvolvam uma carreira autónoma e profissional de elevado nível de exigência artística quer a solo, quer enquanto músicos integrados em instituições como orquestras, bandas, ensembles Jazz, ou outro tipo de agrupamentos. Desenvolver capacidades de investigação que no quadro de uma profissão de músico promovam apetências para a renovação de repertórios a nível nacional e internacional. Desenvolver capacidades de integração do intérprete no processo criador promovendo nomeadamente a apetência para o aprofundamento das relações de trabalho criador entre músico prático, altamente especializado, o musicólogo e o compositor. O desenvolvimento das relações entre intérprete, Jazzman, musicólogo e compositor é um dos objectivos de fundo que a presente Licenciatura assume para o cumprimento dos seus objectivos.” A3ES (2018: 26).

A inserção do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Évora na comunidade local é descrita neste trecho do documento:

“A actividade musical decorrente do funcionamento deste ciclo de estudos articula-se com a oferta de concertos à comunidade que o Departamento de Música frequentemente organiza, o que resulta num efectivo enriquecimento no quadro da

actividade cultural da cidade, vindo a fortalecer o papel da Universidade e a sua inserção na cidade de Évora. Tal facto constitui-se como uma componente importante na missão da Universidade de Évora. A Licenciatura em Música, em regime articulado com as restantes ofertas formativas do Departamento de Música, cumpre uma efectiva articulação entre investigação segundo as práticas e padrões internacionais, prática musical que resulta em oferta cultural de qualidade a qual fortalece o peso e significado da missão da Universidade no quadro mais alargado da relação com a cidade de Évora.” A3ES (2018: 27).

Do ponto de vista tecnológico, ambas têm investido na modernização de sua infraestrutura tecnológica para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa, limitadas aos recursos de parcerias público-privadas e do Estado, por serem de natureza pública. Na UFG, a implementação de plataformas digitais para o ensino à distância e a utilização de tecnologias avançadas em laboratórios e salas de aula tornou-se política pública da instituição. Logo, no âmbito do curso de música, os ganhos são indiretos e surgem a partir da administração superior, e não necessariamente por demanda particular da formação do curso, que inclusive enfrenta desafios com atualização de equipamentos de informática e de instrumentos musicais. Nesse mesmo sentido, a Universidade de Évora também tem se fortalecido na inovação e nos recursos tecnológicos, especialmente em ferramentas de *e-learning* e para ambas, a extensão desses investimentos pode variar dependendo da disponibilidade de recursos. Apesar dos esforços, na UFG ainda existem embates relacionados à desigualdade no acesso a tecnologias entre os alunos, especialmente considerando as disparidades locais e socioeconômicas. Nas duas instituições, todavia, a integração de novas tecnologias no ensino de música gera enfrentamentos relacionados à formação de docentes e à adaptação dos alunos, além da aceitação das novas práticas para ambos, o que se reflete na oferta deste tipo de disciplinas, geralmente como optativas, tais como Música e Tecnologia, na UÉ (2021), e Música Computacional, na UFG (2019).

## **Considerações finais e outras possibilidades**

O percurso histórico da sociedade e da música segue sendo traçado, mesmo agora. O ensino de música nas universidades é uma das manifestações desta associação, desde o seu surgimento e fortalecimento no século XII, permanecendo até os dias atuais e apontando para o futuro. Tal relação é caracterizada por vias de mão dupla, nas quais a sociedade provoca, a universidade reage, cria e provoca de volta, num círculo virtuoso que tem gerado invenções e revoluções, e nas quais a música é matéria e meio. A perspectiva dialética entre música, universidade e sociedade foi o eixo central desta pesquisa, que procurou, ao longo de sua trajetória analítica, identificar tanto as influências exercidas pelas transformações sociais sobre os currículos e práticas acadêmicas quanto o potencial da música universitária como agente de mudança e de ressignificação cultural.

Através dos seus ciclos históricos, passando pela redescoberta do naturalismo de Aristóteles no século XII, pelo Humanismo no século XIV e pelo Iluminismo nos séculos XVII e XVIII, as universidades reagiram às inquietações sociais, movimentando-se para criar respostas como a escolástica, o foco no desenvolvimento individual e moral do homem e as pesquisas científicas, respectivamente. Nos séculos XX e XXI, impulsionada pelas novas tecnologias e interconectividade global, novos movimentos da sociedade foram percebidos e, de novo, as universidades responderam com ampliação do foco para os mercados e empreendedorismo. Durante todo esse percurso, o ensino de música esteve presente no seio universitário e, na sociedade, a música era criada, executada e ouvida.

Este panorama histórico permitiu identificar linhas de continuidade e de ruptura no papel formativo da música, oferecendo uma base conceitual para interpretar os desafios contemporâneos. Entre as continuidades, observa-se a permanência da herança do modelo conservatorial, com forte ênfase na performance técnica e na centralidade do repertório erudito europeu. Já entre as rupturas, destacam-se a inclusão crescente de práticas musicais populares nos currículos, a abertura para abordagens pedagógicas mais flexíveis e a valorização de temas ligados à diversidade cultural, às tecnologias digitais e às demandas sociais contemporâneas. Essas transformações tensionam as estruturas tradicionais e colocam em evidência novas possibilidades de formação musical dentro das universidades.

A própria estética da música nos diferentes séculos reflete as transformações e características da sociedade ao longo do tempo e influenciou diretamente na forma como a música foi compreendida e ensinada. Em qualquer das categorizações históricas assumidas para a estética e educação musical, em cada período ou classe, há um contínuo reflexo da

música na sociedade e desta nas universidades, traçando o caminho pelo qual temos trilhado, enquanto humanidade. Entretanto, reconhece-se que a inserção da música prática nas universidades foi historicamente tardia e conflituosa, como evidenciado, por exemplo, nos debates em Portugal nas décadas de 1970 e 1990 sobre a legitimidade das artes performativas no ensino superior.

Durante a reforma educacional conduzida por Veiga Simão em 1973 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação Artística de 1979, liderado por Madalena Perdigão e José Sasportes, propunha-se a inclusão das artes - como música e teatro - nas universidades. No entanto, enfrentaram-se resistências institucionais, baseadas na concepção de que a prática musical não era compatível com a natureza científica e teórica do ensino universitário. Esse embate é ilustrado, por exemplo, pela oposição entre os defensores da musicologia histórica, de matriz alemã ou francesa, e os que defendiam uma abordagem mais anglo-saxônica, que articulasse teoria e prática. O incentivo à criação de cursos na área musical na Universidade de Évora foi, nesse contexto, reforçada também pelo acesso a acervos históricos, como os da Sé de Évora e do Palácio de Vila Viçosa, o que permitia associar investigação musicológica e prática interpretativa.

Essa tensão histórica entre prática e teoria ainda ecoa em decisões curriculares e institucionais do presente, revelando-se, por exemplo, na forma como são estruturados os cursos, no peso atribuído às disciplinas teóricas ou performativas e nas dificuldades de legitimar práticas musicais contemporâneas e populares como objeto de ensino e pesquisa no espaço universitário.

A UFG, através da Escola de Música e Artes Cênicas no Brasil, e a UÉ, via Departamento de Música da Escola de Artes em Portugal, são exemplos de instituições que responderam às provocações da sociedade através do ensino de música. A partir da análise bibliográfica histórica e documental em ambas as instituições, a fim de analisar e discutir até que ponto estaria o ensino superior de música dentro das universidades, formatado tal como é atualmente, sendo reflexo da integração da música com a própria sociedade do século XXI, foi possível demonstrar que ambas refletem os anseios sociais locais, adaptando em todo tempo as estruturas curriculares e planos de estudos dos cursos às demandas externas e internas, seja de caráter político, como com as políticas públicas estatais, ou ainda movimentos locais na direção das “muitas músicas” que ecoam, a fim de formar músicos e professores de música. Esse reflexo aparece fortemente nas respostas às diretrizes curriculares nacionais e na valorização da diversidade regional.

Na UFG, como pontos chave percebidos ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em música e demais documentos históricos locais, elenco dois momentos: as modificações advindas a partir do ano letivo de 2009 nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, com grande flexibilização curricular que permitiu a formação do currículo dos alunos de forma individualizada por meio da relação orientador-aluno, inclusive com a proposição de novas disciplinas no decorrer do curso; e o acréscimo no quadro docente efetivo da instituição entre os anos 2008 e 2012, permitindo a ampliação da oferta de instrumentos característicos da música popular, culminando com a criação do curso de Bacharelado em Música Popular, demanda regional.

Da mesma forma, na Universidade de Évora, aponto a adequada adaptação ao processo de Bolonha em 2008, que gerou a harmonização dos sistemas de ensino superior entre os países signatários, promovendo mobilidade acadêmica, reconhecimento de diplomas entre países, abrindo as portas da instituição para muitas culturas e lugares, além da criação do Ramo de Jazz no ano seguinte, 2009, em clara resposta à percepção do cenário social musical de Évora e de Portugal como um todo. Porém, embora o ensino de música esteja em constante renovação, observa-se ainda a necessidade de maior articulação entre os cursos de graduação e os programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, sobretudo no que tange à integração com o território e à promoção de práticas musicais conectadas à realidade sociocultural alentejana. Ademais, observa-se uma lacuna na relação entre os cursos e a produção musical comunitária local. Projetos de extensão ou de articulação com grupos tradicionais alentejanos, por exemplo, ainda não ocupam um espaço de protagonismo curricular ou institucional, o que poderia aproximar a universidade de seu entorno e potencializar sua integração pública no território.

O desafio, posto para ambas, é persistir nesse processo de adaptação contínua e criar respostas que atendam às novas formas de interação e produção musical, mantendo a qualidade e a relevância dos seus programas. Através de políticas de internacionalização, inovação pedagógica e inclusão tecnológica, e atentas às regionalidades e expressões da sociedade onde se encontram, essas universidades continuarão a desempenhar um papel crucial na formação de profissionais da música aptos a atuar em um cenário cada vez mais globalizado, conectado e em rápida transformação. Essa permanência exige, no entanto, um planejamento estratégico que equilibre tradição e inovação, considerando os aspectos políticos, econômicos, pedagógicos, estéticos e culturais que moldam o ensino musical hoje.

Em todo o caso, as fronteiras para o ensino de música, a nível universitário, continuarão sendo alargadas. As novas tecnologias oferecem oportunidades sem precedentes

para expandir o acesso ao ensino musical. Além disso, a ênfase no empreendedorismo e na inovação, que caracteriza o quarto ciclo de transformação das universidades, proporciona um ambiente em que a música pode se conectar diretamente com o mercado, permitindo a criação de novos produtos culturais e modelos de negócios que beneficiem toda a sociedade.

Abaixo, exponho proposta temática a ser abordada dentro dos já existentes núcleos presentes nas matrizes curriculares das universidades, com ênfase no empreendedorismo:

<b>Eixo de Formação</b>	<b>Propostas de Ação no Curso</b>	<b>Conexão com o Empreendedorismo</b>
Criação artística e performance	Oficinas de criação colaborativa, laboratórios de performance, recitais avaliativos, festivais internos	Fomento à criação de produtos culturais próprios; estímulo à monetização por plataformas digitais
Tecnologia musical e produção	Disciplinas de DAWs, síntese sonora, gravação e edição, produção de trilhas sonoras e música para mídias	Capacitação para atuação como produtor musical autônomo ou em coletivos criativos
Gestão e empreendedorismo musical	Componentes curriculares voltados à elaboração de projetos culturais, gestão de carreira, marketing artístico	Preparação para atuação como gestor cultural, produtor independente e consultor artístico
Educação musical e mediação cultural	Formação para atuação em contextos escolares e não-escolares, com ênfase em diversidade cultural	Empoderamento de educadores como agentes de transformação social com capacidade de gerir projetos
Pesquisa e inovação em música	Integração com linhas de pesquisa aplicada, como inteligência artificial na música e análise de dados sonoros	Estimular spin-offs, startups artísticas e grupos de pesquisa com impacto social e econômico
Extensão e impacto comunitário	Criação de núcleos de extensão musical, concertos didáticos, projetos em comunidades locais	Desenvolvimento de modelos sustentáveis de ação cultural, com impacto mensurável na sociedade
Interdisciplinaridade e artes integradas	Projetos conjuntos com teatro, dança, artes visuais e media arts; uso de realidade virtual e exposições imersivas	Promoção de experiências inovadoras com potencial de captação de recursos e circulação internacional

A crescente complexidade do cenário profissional da música no século XXI exige que as instituições de ensino superior repensem suas estruturas curriculares à luz das transformações sociais, tecnológicas e econômicas em curso. A proposta de tabela apresentada busca contribuir com essa reflexão, delineando possíveis eixos formativos que integram o ensino artístico musical à formação empreendedora. A ideia central é promover uma formação ampla, que vá além da excelência técnica ou estética, preparando músicos para atuarem de forma autônoma, criativa e sustentável em um mercado em constante mutação. Ao articular criação, gestão, tecnologia, educação, pesquisa e impacto social, a proposta visa fomentar trajetórias profissionais múltiplas, adaptáveis e conectadas com os territórios onde os cursos se inserem.

Cada eixo apresentado na tabela contempla uma vertente estratégica do ensino musical que, quando associada a ações formativas específicas, pode ampliar a inserção do egresso no mundo do trabalho e no ecossistema cultural contemporâneo. O eixo da gestão e do empreendedorismo musical, por exemplo, propõe disciplinas voltadas à elaboração de projetos, marketing artístico e autogestão de carreira, enquanto o eixo da tecnologia musical incentiva a produção independente e o uso de plataformas digitais. A transversalidade entre música, outras artes, e áreas como saúde e tecnologia abre novas possibilidades para a atuação profissional e para o desenvolvimento de produtos culturais inovadores. Assim, a tabela funciona como um esboço inicial de uma proposta curricular que, sem perder de vista a identidade formativa das instituições, se alinha com os desafios e oportunidades colocados à educação musical universitária neste novo ciclo de transformação.

Na tentativa de aproveitar todas essas oportunidades emergentes, tanto a Escola de Música e Artes Cênicas da UFG quanto o Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora podem adicionar abordagens diferenciadas que circundam em torno da construção de currículos interdisciplinares, ou ainda, desenvolvendo programas e conexões com a tecnologia, o empreendedorismo e a produção musical, a gestão pessoal e profissional, contudo, sem perder de vista os seus objetivos enquanto instituições de formação musical. Tais aspectos coadunam também com as plataformas colaborativas e redes sociais, que permitem que músicos e compositores colaborem de maneiras inéditas, compartilhando ideias e criatividade em escala global. O conceito de inteligência coletiva aplicada à música explora como a colaboração em larga escala pode gerar novas formas de criação e inovação musical. O incentivo à pesquisa em áreas de crescimento da música, associadas com inteligência artificial aplicada à composição musical, música virtual e análise

do impacto social da música, são outras das muitas possibilidades, que se multiplicaram nos últimos anos.

Para além, a UFG e a UÉ podem recorrer a parcerias e projetos comunitários, especialmente para alcançar os grupos que ainda se encontram às margens da formação contínua e flexível, inclusive com a criação e aplicação de cursos online. A interatividade entre academia e a comunidade são iniciativas extensionistas fundamentais para que haja a noção de pertencimento e para que seja criada uma ponte entre o mundo acadêmico e o de fora dos seus muros, desenvolvendo projetos que integrem os programas de ensino e pesquisa à vida cotidiana das pessoas. Parcerias com escolas, centros culturais e comunidades locais podem proporcionar experiências práticas e relevantes para os estudantes, além de promover o acesso à música para um público ainda mais amplo, ali, de forma presencial.

Como demonstrado por Goodman, R., & Lopes, E. (2023), o conhecimento musical adquirido por vias formais e informais não são categorias totalmente separadas, haja vista que a aprendizagem não formal refere-se a atividades planejadas que, embora não sejam explicitamente designadas como aprendizado formal, contêm elementos importantes de aprendizado e são intencionais do ponto de vista do aprendiz. Via extensão, aqui tomada como via informal para o ensino de música, as duas instituições chegariam às sociedades circunvizinhas não apenas executando música, mas gerindo eventos regulares para, com o tempo, estruturar cursos de formação básica e avançada, que permita a formação e posterior ingresso do tão sonhado aluno de graduação em música já com formação básica musical desenvolvida. Nesse sentido, os autores citados afirmam:

“É possível, sob o guarda-chuva de atividades extracurriculares, dentro de uma "instituição de educação ou formação..." criar um grupo de aprendizes intencionais que não busquem certificação ou se submeter a avaliações, mas que, de fato, tenham objetivos de aprendizagem não formal que incorporem atividades planejadas.”  
Goodman, R., & Lopes, E. (2023: 2,3, tradução livre)

Em outra vertente, na dianteira das pesquisas e práticas educacionais em música, estão as novas possibilidades para a criação artística. De acordo com Sturm, B., & Iglesias, M. at al (2019), a aplicação da inteligência artificial e aprendizado de máquina à música está criando novas vertentes para a composição, análise e performance musical. Atualmente os algoritmos são capazes de compor novas peças musicais e até mesmo transmutar vozes de artistas em covers, beirando até aos conflitos éticos de direito de áudio e imagem, não deixando, contudo, se ser um interessantíssimo ramo para mais investigação e análise.

Outras possibilidades estão relacionadas à interdisciplinaridade da música enquanto obra de arte, como no uso de realidade virtual para criar experiências imersivas e transversais às diferentes artes, objetivo demonstrado pelas experiências com as obras do pintor Vincent Willem van Gogh, na exposição *Van Gogh: The Immersive Experience*<sup>6</sup>, que percorreu inúmeras cidades no mundo, proporcionando imersão às pinturas a partir da música. Essas tecnologias permitem que os usuários experimentem ambientes interativos e imersivos, colmatando música às outras artes. Nas áreas transversais entre música e saúde, a neurociência tem demonstrado que a música é processada em diferentes regiões do cérebro, influenciando a cognição, as emoções e a memória, enquanto pesquisas exploram aplicações terapêuticas através da musicoterapia, para O’Kelly et al., (2016).

Incrementos em projetos de pesquisa desta gama implicam em maior aporte de financiamento, mas há caminhos possíveis para esta jornada, passando pelo planejamento e integração dos cursos dentro das instituições. O que dizer da musicologia histórica, capaz de criar intersecção entre o novo e o reconhecido, via digital, utilizando-se de ferramentas para análise de dados computacionais, a fim de interpretar músicas, identificando padrões, entendendo tendências, digitalizando acervos, preservando a história em novos formatos, ou ainda das pesquisas para novas técnicas de gravação e mixagem.

Por fim, qualquer mudança no âmbito de universidades sólidas, como a Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás e o Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora, deve ser planejada para ser eficaz e duradoura, razão pela qual a ênfase na integração entre o novo, latente, e o estabelecido, vinculado às práticas musicais clássicas, é tão necessária. Para ambas, o planejamento estratégico alinhado às políticas públicas estatais e internas, das próprias instituições, parece ser a esteira para o almejado sucesso na superação dos desafios propostos, na criação de resoluções benéficas à toda a sociedade, e com louvor! Enfim, música!

---

<sup>6</sup> Exposição itinerante que permite a experiência de Realidade Virtual (VR) para imersão em 8 obras de Van Gogh e suas fontes de inspiração; esteve presente na Itália, Bélgica e encontra-se atualmente no Reino Unido.

## REFERÊNCIAS

### Bibliografia

- Aranha, M. L. de A. (2020). *História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil* (4ª ed., Vol. único). São Paulo: Moderna.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Routledge.
- Benjamin, W. (1994). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In \_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet, Trad., 7ª ed., pp. 165-196). São Paulo: Brasiliense.
- Bittencourt, M. T. B. (2008). *A presença de Jean François Douliez na música em Goiás* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás). Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.
- Borges, M. H. J. (1998). *A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)*. Goiânia: FUNAPE.
- Bourdieu, P. (1983). *Pierre Bourdieu – Sociologia* (R. Ortiz, Org.). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas*. São Paulo: Papyrus.
- Brusila, J., Cloonan, M., & Ramstedt, K. (2021). Music, digitalization, and democracy. *Popular Music and Society*, 45(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1984018>
- Burney, C. (2010). *A general history of music: From the earliest ages to the present period* (Vol. 3, 1ª ed.). Cambridge University Press.
- Cardoso, J. M. P. (2010). *História breve da música ocidental*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Capuzzo, M. J. M. (2016). *A evasão no curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás* (Dissertação de Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia.
- Carvalho, L. V. de. (2012). *A obra vocal de Estêrcio Marquez Cunha: especificidades da música e memória musical no cenário goianiense* (Dissertação de Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia.
- Carvalho, L., & Lopes, E. (2023). A Licenciatura em Música na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás: O percurso dos Projetos Pedagógicos de Curso, legislação e sociedade. In *Anais do XII Simpósio Internacional de Musicologia* (pp. 196-208). Goiânia, Brasil.
- Castanheira, C. P. (2009). *De Institutione Musica, de Boécio: Livro 1 tradução e comentários* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Chauí, M. (1999). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.
- DeNora, T. (2003). Music as a technology of the self. *Sociology*, 37(2), 343-360.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Espinosa, C. S. (2020). Música, consumo y crítica cultural: Hacia un marco histórico y teórico para el estudio de los festivales en América Latina (1990-2020). *Revista Argentina de Musicología*, 21(2).
- Fonterrada, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Moderna.
- Fubini, E. (1997). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX* (C. G. Pérez, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Funari, P. P. A. (2001). *História antiga* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Jensen, K. B. (2010). Urban music and its cultural implications. *International Journal of Cultural Studies*, 13(2), 141-157.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goodman, R., & Lopes, E. (2023). Non-formal learning as a conduit between students’ social world and formal learning: The ‘Rhythm Wave’ case study. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 149.
- Hesmondhalgh, D. (2009). The cultural economy of the popular music industry. *Sociology Compass*, 3(2), 244-257.
- Ikem, G.-P. C., & Efurhievwe, M. A. (2022). The functionality of music production technology in the 21st century. *Niger Delta Journal of Gender, Peace & Conflict Studies*, 2(3), 297.
- Jensen, K. B. (2010). Urban music and its cultural implications. *International Journal of Cultural Studies*, 13(2), 141-157.
- Le Goff, J. (2003). *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Le Goff, J. (2016). *A civilização do Ocidente medieval* (M. Stahel, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Le Guern, P. (2020). L’expérience de la musique en régime numérique: Continuité ou disruption? *tic&société*, 14(1-2), 247-272.
- Leite, J. (2017). *Educação superior e mercado: Desafios e perspectivas*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

Lopes, E. (Org.). (2011). *Perspectivando o ensino do instrumento musical no século XXI*. Évora: Fundação Luís de Molina.

Lopes, E. (2017). Do mestre para o discípulo: O ensino do instrumento musical na 'Idade dos Novos Media'. In L. Leonido (Coord.), *Formação e supervisão: Técnicas, abordagens e experiências no ensino à distância* (pp. 106-115). ERAS Edições.

Manacorda, M. A. (2000). *História da educação: Da antiguidade aos nossos dias* (G. Lo Monaco, Trad., 8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Massin, B., & Massin, J. (1997). *História da música ocidental* (L. D. Bierrenbach, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Maxwell, K. (1995). *The making of Portuguese democracy*. Cambridge University Press.

Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Minogue, K. R. (1981). *O conceito de universidade* (J. E. G. Vieira, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

O'Kelly, J., Fachner, J. C., & Tervaniemi, M. (2016). Editorial: Dialogues in music therapy and music neuroscience: Collaborative understanding driving clinical advances. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 585. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00585>.

Pardal, R. (2003). *As elites de Évora ao tempo da dominação Filipina: Estratégias de controlo do poder local (1580-1640)* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Évora.

Pereira, M. V. M. (2012). *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Pina, B. W. P. de, Filho. (1973). *Conservatório de Música da UFGO: 16 anos*. Goiânia: Oriente.

Pina, B. W. P. de, Filho. (2002). *A memória musical de Goiânia*. Goiânia: Kelps.

Ridder-Symoens, H. de (Ed.). (1992). *A history of the university in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.

Ridder-Symoens, H. de (Ed.). (1996). *A history of the university in Europe: Volume 2, Universities in early modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.

Rosen, C. (1997). *The classical style: Haydn, Mozart, Beethoven* (Expanded ed.). New York: W.W. Norton.

Rüegg, W. (Ed.). (2004). *A history of the university in Europe: Volume 3, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge University Press.

Rüegg, W. (Ed.). (2011). *A history of the university in Europe: Volume 4, Universities since 1945*. Cambridge University Press.

Stravinsky, I. (1996). *Poetics of music in the form of six lessons* (A. Knodel & I. Dahl, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1942).

Silva, J. G. (2007). “*O Florão mais belo do Brasil*”: *O Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro / 1841 – 1865* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, T. (2018). *Universidades e políticas públicas: A transformação do ensino superior no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.

Sturm, B. L. T., Iglesias, M., Ben-Tal, O., Miron, M., & Gómez, E. (2019). Artificial intelligence and music: Open questions of copyright law and engineering praxis. *Arts*, 8(115). <https://doi.org/10.3390/arts8030115>.

Tomás, L. (2005). *Música e filosofia: Estética musical*. São Paulo: Irmãos Vitale.

Vasconcelos, A. Â. de. (2002). *O conservatório de música: Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Verger, J. (1999). *Homens e saber na Idade Média* (C. Boto, Trad.). Bauru, SP: EDUSC.

Verger, J. (2001). *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII* (V. Ribeiro, Trad.). Bauru, SP: EDUSC.

Whiteley, S., Bennett, A., & Hawkins, S. (Eds.). (2004). *Music, space and place: Popular music and cultural identity*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **Documentos e Leis**

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). (2018). *Guião para autoavaliação do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Évora: Período de análise 2012/2013 a 2014/2015* (ACEF/1415/10442).

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). (2023). Relatório preliminar da Comissão de Avaliação Externa para o curso de Licenciatura em Música da Universidade de Évora. (PERA/2223/0410442).

Brasil. (1931). Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a incorporação do Instituto Nacional de Música. *Diário Oficial da União*, 4 jun. 1931.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1958). *Parecer CNE n. 439, de 29 de novembro de 1958, que autoriza o funcionamento do curso superior de Música no Conservatório Goiano de Música*. Brasília, DF.

Brasil. (1959). Decreto n. 45.285, de 26 de janeiro de 1959. Autoriza o funcionamento do Conservatório Goiano de Música. *Diário Oficial da União*, 5 fev. 1959.

Brasil. (1960). Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás e integra o Conservatório de Música, denominando-o Conservatório de Música da UFG. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 1960.

Brasil. (1968). Decreto n. 63.817, de 16 de dezembro de 1968. Cria o Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás. *Diário Oficial da União*, 19 dez. 1968.

Brasil. (1969). Decreto n. 64.099, de 12 de fevereiro de 1969. Concede reconhecimento ao curso de Instrumento, modalidades Piano e Violino, do Conservatório de Música da UFG. *Diário Oficial da União*.

Brasil. Conselho Federal de Educação. (1976). Parecer n. 1.539, de 7 de março de 1976. Aprova o pedido de reconhecimento do curso de Música, Licenciatura e Canto, do Instituto de Artes da UFG. *Diário Oficial da União*.

Brasil. (1990). Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial da União*, 12 de dezembro de 1990.

Brasil. (1993). Lei n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. *Diário Oficial da União*, 10 de dezembro de 1993.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004). *Resolução CNE/CES n. 2, de 8 de março de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Música*. Diário Oficial da União, 12 de março de 2004.

Brasil. (2004). Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110973.htm)

Brasil. (2008). Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, 19 ago. 2008.

Brasil. (2016). Lei n.º 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, e altera a Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (Lei da Inovação), a Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, e outras disposições. *Diário Oficial da União*, 12 jan. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm)

Brasil. (2024). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *231ª Reunião do CTC-ES: Propostas de cursos novos na modalidade de ensino presencial* (26 a 30 de agosto de 2024). Diretoria de Avaliação.

Évora. (2024). *Síntese histórica*. Câmara Municipal de Évora. Disponível em: <https://www.cm-evora.pt/municipe/evora/patrimonio-da-humanidade/sintese-historica/>. Acesso em setembro de 2024.

Mercosul. (1991). *Tratado de Assunção para a constituição de um mercado comum entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai*. Mercosul. Disponível em: <https://www.mercosur.int/tratado-de-assuncao/>. Acesso em outubro de 2024.

Organização das Nações Unidas (ONU). Assembleia Geral. (2021). *Resolução A/RES/75/233, Compromisso com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nações Unidas.

Portugal. (1992). Decreto-Lei n.º 189/1992, de 3 de setembro de 1992. *Diário da República*, n.º 203, Série I-A, 3 de setembro de 1992.

Portugal. (2003). Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto. Estabelece as bases de financiamento do ensino superior e regula o pagamento de propinas pelas instituições públicas. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 193. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2003-107972040>. Acesso em: 24 set. 2024.

Portugal. (2005). Portaria n.º 256/2005, de 16 de março de 2005. Aprova a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF). *Diário da República*, n.º 53, Série I-B.

Portugal. (2005). Despacho n.º 10543/2005, de 11 de maio de 2005. Aprovou os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. *Diário da República*, n.º 91, Série II, pp. 7369-7371.

Portugal. (2005). Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Procede à primeira alteração à Lei n.º 37/2003, que estabelece as bases de financiamento do ensino superior. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>. Acesso em: 24 set. 2024.

Portugal. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março de 2006. *Diário da República*, n.º 60, Série I-A, 24 de março de 2006.

Portugal. (2007). Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 174. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2007-640339>. Acesso em: 24 set. 2024.

Portugal. (2009). Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto de 2009. Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária. *Diário da República*, n.º 168, Série I.

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto de 2018. Alterações no regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, n.º 157, Série I.

Universidade de Évora (UÉ) (1994). *Despacho n. 64, de 25 de maio de 1994, do Reitor Jorge Araújo*. Disponível em: <https://gesdoc.uevora.pt/documentos/documentos/index/publico>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade de Évora (UÉ). (1994). Arquivo: *Informação, de 13 de dezembro de 1994*. Disponível em: <https://gesdoc.uevora.pt/documentos/documentos/index/publico>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade de Évora (UÉ). (1996). *Despacho n. 3, de 7 de março de 1996, do Reitor Jorge Quina Ribeiro de Araújo, cria o curso de Licenciatura em Música. Diário da República - II Série, N. 57, 7 de março de 1996*.

Universidade de Évora (UÉ). (1998). Despacho n.º 17668/1998, de 13 de outubro de 1998. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 236*.

Universidade de Évora (UÉ). (2001). Deliberação n.º 1481/2001, de 14 de setembro de 2001. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 214*.

Universidade de Évora (UÉ). (2004). Deliberação n.º 1174/2004, de 16 de setembro de 2004. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 219*.

Universidade de Évora (UÉ). (2004). UÉ em números. Disponível em: <https://www.uevora.pt/universidade/factos-numeros>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade de Évora (UÉ). (2005). *Relatório de autoavaliação do curso de Licenciatura em Música: Período de análise 1999/2000 a 2003/2004*.

Universidade de Évora (UÉ). (2007). *Despacho n. 45, de 22 de março de 2007, do Reitor Jorge Quina Ribeiro de Araújo, que cria o Departamento de Música*. Disponível em: <https://gesdoc.uevora.pt/documentos/documentos/index/publico>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade de Évora (UÉ). (2008). Despacho n.º 1229/2008, de 10 de janeiro de 2008. Adequa o curso de Licenciatura em Música ao Processo de Bolonha. *Diário da República, 2.ª série, n.º 7*.

Universidade de Évora (UÉ). (2009). Despacho n.º 9430/2009, de 3 de abril de 2009. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 66*.

Universidade de Évora (UÉ). (2010). *Despacho n.º 1885/2010, de 27 de janeiro de 2010. Cria a Escola de Artes integrada pelos Departamentos de Arquitetura, Artes Cênicas, Artes Visuais e Design, e Música. Diário da República, 2.ª série, N.º 18, 27 de janeiro de 2010*.

Universidade de Évora (UÉ). (2010). *Regulamento do Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora*. Assembleia de Representantes, 26 de maio de 2010.

Universidade de Évora (UÉ). (2013). Despacho n.º 5028/2013, de 12 de abril de 2013. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 72*.

Universidade de Évora (UÉ). (2016). Aviso n.º 3565/2016, de 16 de março de 2016. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 53*.

Universidade de Évora (UÉ). (2020). Aviso n.º 6746/2020, de 21 de abril de 2020 - Parte E. Altera o curso de Licenciatura em Música. *Diário da República, 2.ª série, n.º 78*.

Universidade de Évora (UÉ). (2021). Aviso n.º 17439/2021, de 15 de setembro de 2021 - Parte E. *Diário da República, 2.ª série, n.º 180*.

Universidade de Évora (UÉ). (2022). *Despacho EA n.º 18/2022, de 3 de agosto de 2022. Regulamento do Departamento de Música da Escola de Artes*. Disponível em: <https://gesdoc.uevora.pt/documentos/documentos/index/publico>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade de Évora (UÉ) (2023). Biblioteca Geral: Arquivo Histórico. *História da Universidade*. Disponível em: <https://www.bib.uevora.pt/Arquivo/Historia-da-Universidade>. Acessado em setembro de 2023.

Universidade de Évora (UÉ) (2023). Biblioteca Geral: História da Universidade. *Cronologia*. Disponível em: <https://www.bib.uevora.pt/Arquivo/Historia-da-Universidade/Cronologia>. Acesso em setembro de 2023.

Universidade de Évora (UÉ). (2024). *Guia Académico ano letivo 2024/25 - Serviços Académicos* (V.1.2024, agosto 2024).

Universidade de Évora (UÉ). (2024). *Sobre: UÉ em Números*. Disponível em: <https://www.uevora.pt/universidade/factos-numeros>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade de Évora (UÉ). (2024). *Departamento de Música, Equipa*. Disponível em: <https://www.uevora.pt/unidades/organicas/eartes/dmus>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (1987). *PPC de Educação Artística - Resolução UFG n. 260, de 20 de março de 1987*.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (1991). *PPC de Bacharelado em Música – Instrumento: Piano, Violino e Flauta - Resolução CCEP UFG n. 321, de 01 de novembro de 1991*.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (1996). Resolução Conjunta ECU/CCEP/ECC n. 03, de 5 de setembro de 1996. Dispõe sobre o desmembramento do Instituto de Artes e a criação da Escola de Música e da Faculdade de Artes Visuais. *Universidade Federal de Goiás*.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (1997). *PPC de Bacharelado em Música – Instrumento e Canto e Exposição de Motivos - Resolução CCEP UFG n. 412, de 04 de março de 1997*.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2000). *PPC de Bacharelado em Música – Habilitações: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical, para alunos ingressos a partir de 2000 - Resolução CECEP UFG n. 502, de 09 de maio de 2000*.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2000). *PPC de Licenciatura em Música – Habilitações em Instrumento, Canto e Educação Musical passa a denominar-se Educação Musical – Habilitações Instrumento Musical, Canto e Ensino Musical Escolar, para alunos ingressos a partir de 2000 - Resolução CEPEC UFG n. 532, de 07 de novembro de 2000*.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2002). *Resolução CONSUNI n. 06, de 20 de setembro de 2002. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário*. Universidade Federal de Goiás.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2004). *PPC de Música – Bacharelado, Habilitações: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical, para alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004 - Resolução CEPEC UFG n. 660, de 02 de abril de 2004.*

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2004). *Resolução CONSUNI n. 11, de 29 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Anexo da Resolução CONSUNI 06/2002, que dispõe sobre o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da Universidade Federal de Goiás.* Universidade Federal de Goiás.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2004). *PPC de Educação Musical – Licenciatura – Habilitações em Instrumento Musical, Canto e Ensino Musical Escolar - Resolução CEPEC UFG n. 687, de 23 de novembro de 2004.*

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2004). *Resolução CONSUNI n. 10, de 26 de novembro de 2004. Cria o nível de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Faculdade de Educação – FE.* Universidade Federal de Goiás.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2005). *PPC de Música – Bacharelado, Habilitações: Regência Coral, Composição, Canto e Instrumento Musical, para alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004, revogando a Resolução CEPEC n. 660 - Resolução CEPEC UFG n. 714, de 08 de março de 2005.*

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2015). *PPC de Música, modalidade presencial, Bacharelado, habilitações: Composição, Regência, Instrumento Musical e Canto, para alunos ingressos a partir de 2009 - Resolução CEPEC UFG n. 1363, de 08 de maio de 2015.*

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2015). *Regimento Geral da UFG de 2015.* Disponível em: <https://ufg.br/p/6383-documentos>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2019). *PPC de Música Licenciatura – Habilitações: Educação Musical, Ensino do Instrumento Musical, Ensino do Canto, para alunos ingressos a partir de 2009 - Resolução CEPEC UFG n. 1660, de 29 de novembro de 2019.*

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2021). *Alterado pela Resolução CONSUNI - CEPEC - CC/UFG n.º 01, de 29 de janeiro de 2021.* Disponível em: <https://ufg.br/p/6383-documentos>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2023). *PPC de Música Popular - Aplicado para alunos ingressos a partir de 2023, ainda em fase de aprovação nas instâncias superiores da UFG.* Disponível em: <https://emac.ufg.br/p/musicapopular>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2024). *Apresentação UFG.* Disponível em: <https://ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg>. Acesso em outubro de 2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG). (2024). *SIGAA: Docentes da UFG.* Disponível em [https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/public/docente/busca\\_docentes.jsf?aba=p-academico](https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf?aba=p-academico). Acesso em outubro de 2024.