

> A PRESENÇA DA COLONIALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DE GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

CLARISSA LOTUFO DE SOUZA

> Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LIZ LETICIA MARTINEZ RAMIREZ

> Universidade Federal da Integração Latino-Americana

JULIANE CRISTINA LARSEN

> Universidade Federal da Integração Latino-Americana

RESUMO >

O presente artigo busca evidenciar a presença da colonialidade no ensino superior musical Latino Americano. Foram recolhidos dados de Universidades hispano-latino americanas e analisadas suas grades curriculares. Com base na análise, pode-se notar semelhanças entre estes cursos, que comprovam a perpetuação da colonialidade, como a reprodução naturalizada do saber musical eurocêntrico e a exclusão de outros saberes, e a implicação da música erudita como meio pertinente de estudo e prática musical. Com base bibliográfica sobre decolonialidade e colonialidade, o artigo visa refletir como o ensino superior posiciona-se ao representar a educação musical, questionando a possibilidade de abertura à coexistência de diversas manifestações musicais no meio, partindo de um olhar decolonial.

PALAVRAS-CHAVE>

Colonialidade; Educação Musical Superior; América Latina.

> A PRESENÇA DA COLONIALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DE GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

CLARISSA LOTUFO DE SOUZA

> clarissasouza@gmail.com

Graduanda do curso de Música
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LIZ LETICIA MARTINEZ RAMIREZ

> lizlemar04@gmail.com

Graduanda do curso de Música
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

JULIANE CRISTINA LARSEN

> juliane.larsen@gmail.com

Doutora em Música
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

1 Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa que busca refletir e fomentar a transformação do ensino de música nas universidades latino-americanas e caribenhas em direção a uma educação musical decolonial, ou seja, pensada como portadora de elementos fundamentais das culturas dos diversos povos latino-americanos e caribenhos, voltada para o desenvolvimento da sensibilidade artística e da criatividade e capaz de canalizar, positivamente, as diferenças socioculturais (FLADEM, 2002). O objetivo é traçar as características gerais dos cursos de música e fornecer subsídios para a reflexão sobre a necessidade de mudanças nas diretrizes dos cursos nos quais atuamos, assim como

iniciar um debate público sobre a necessidade da atualização conceitual e metodológica das disciplinas consideradas básicas do conhecimento musical.

A investigação realizada tem um caráter exploratório e partiu do rastreamento de dados disponíveis na internet de instituições de ensino de nível superior e públicas. A partir da leitura de bibliografia sobre decolonialidade (Grosfoguel, Mignolo, Quijano) e da nossa própria experiência em cursos de música de nível superior no Brasil, nos questionamos se a atual educação musical superior, que forma professores, instrumentistas e pesquisadores, condiz com nosso desejo de uma América Latina e Caribe emancipados, e se esta educação musical contribui para a descolonização do saber e do ser nesses países marcados pela herança colonial. Enxergar os problemas que as estruturas da colonialidade tem gerado no desenvolvimento do ensino musical expõe a marginalização das culturas populares e suas manifestações musicais, com consequências estruturais e simbólicas. Portanto, ao admitir a presença da colonialidade no ensino musical, buscamos compreender como as configurações sociais se incumbem em determinar o que é arte, cultura e ensino.

A fim de identificar características da educação musical no ensino superior na América Latina e Caribe analisamos 45 cursos de 23 universidades públicas de 9 países, sendo estes Argentina, Chile, Colômbia, Peru, México, Venezuela, Uruguai, Costa Rica e Equador. O critério utilizado para a seleção dos cursos foi a relevância regional.¹

Os cursos foram:

¹ Nesse primeiro estágio da pesquisa optamos por não analisar os cursos de música brasileiros, o que deverá ser feito em um segundo momento para que possamos completar a análise comparativa. Sobre os indícios de colonialidade na educação superior em música no Brasil indicamos a leitura do artigo: QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da Abem, Londrina, v. 25, n. 39, 132-159, jul. dez. 2017.

Instituição	Faculdade/ Departamento	Cidade / Região	Cursos	Especialidades/Ênfase
CHILE				
Universidad de Chile	Artes	Santiago de Chile	Licenciatura en Artes con mención en Interpretación musical	-Interpretación Musical con mención en instrumento. (19 especialidades en instrumentos) -Profesor de Piano -Director de Coros
			Licenciatura en Artes con mención en Composición Musical	
			Licenciatura en Artes con mención en Teoría de la Música	-Director/a de Coros -Profesor/a Especializado/a en Teoría General de la Música
Universidad de la Serena	Humanidades	La Serena	Licenciatura en Música	-Dirección Coral y canto -Interpretación instrumental y dirección orquestal
Universidad de Talca	Escuela de Música	Talca	Licenciatura en Interpretación y Formación Musical Especializada	
Universidad de Playa Ancha	Artes	Playa Ancha	-Pedagogía en educación musical -Licenciatura	
COLOMBIA				
Universidad de Antioquia	Facultad de Artes*	Medellín	-Música	18 líneas de énfasis (en 16 instrumentos)
			-Licenciatura en música	
			-Música Canto	Maestro (a) en canto lírico / Maestro (a) en canto popular
Universidad Nacional de Colombia	Facultad de Artes	Bogotá D.C.	Música	Énfasis en dirección, composición, jazz o pedagogía instrumental.
			Música instrumental	20 líneas de énfasis
Conservatorio del Tolima	Música	Ibagué	Pregrado en Música	Licenciatura en música Maestro en Música
			Tecnología en audio y producción musical	

COSTA RICA				
Universidad Nacional de Costa Rica	Escuela de Artes Musicales	San José	Bachillerato y Licenciatura en Música	16 líneas de énfasis
			Bachillerato en Música	Énfasis en Dirección
			Licenciatura en Música	-Dirección orquestal -Dirección de bandas -Dirección coral -Acompañamiento al piano -Enseñanza del instrumento o del canto.
MÉXICO				
Universidad Nacional Autónoma de México	Escuela Nacional de Música	México D.F.	Lic. Etnomusicología	
			Lic. Música	-Canto -Composición -Educación musical -Instrumentista (20 opciones de énfasis) -Piano
URUGUAY				
EUMUS Escuela Universitaria de Música. (Vinculada a UDELAR)	EUMUS Escuela Universitaria de Música.	Montevideo	Licenciatura en Música	-Musicología -Dirección de Coro -Dirección de Orquesta -Composición
			Licenciatura en interpretación musical	-Instrumentos -Canto
VENEZUELA				
UNET Universidad Experimental de Táchira	Música	San Cristóbal	Licenciatura en Música	
PERÚ				
Universidad Nacional de Música	Conservatório	Lima	Interpretação Musical	-Instrumentista (20 opciones de énfasis) -Dirección Instrumental - Dirección Coral

			Criação e Investigação Musical	-Composición Musical -Musicologia
ARGENTINA				
Universidad Nacional de las Artes	Departamento de Artes Musicales y Sonoras	Buenos Aires	Licenciatura en Música	-Canto -Instrumento -Composición con medios electroacústicos -Dirección Orquestal -Composición -Dirección COral
Universidad Nacional de la Plata	Instituto Superior de Música	Buenos Aires	Licenciatura y profesorado en Música	-Piano -Guitarra -Dirección Orquestal -Dirección Coral -Composición -Educación Musical
Universidad Nacional de Quilmes	Instituto Superior	Buenos Aires	Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos	
			Licenciatura en Música y Tecnología	
Universidad Nacional de Lanús		Lanús	Licenciatura en Música (pré-requisito de titulação em professorado)	
Universidad Nacional de Tres de Febrero		Buenos Aires	Licenciatura en Música	
Universidad Nacional de Villa María	Instituto Academico Pedagógico de Ciencias Humanas	Córdoba	Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular	
Universidad Nacional de Córdoba		Córdoba	Licenciatura en Composición Musical con Lenguajes Contemporáneos	
			Licenciatura en Dirección Coral	
			Licenciatura en Educación Musical	
			Licenciatura en Perfeccionamiento Instrumental.	Piano, Violin, Viola e Violoncello

Universidad Nacional de Cuyo	Mendoza	Profesorado de Grado Universitario en Música	
		Profesorado de Grado en Teorías Musicales	
		Licenciatura en Intrumento	Violin, Viola, Violoncello, Contrabajo, Arpa, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón o Percusión
		Licenciatura en Dirección Coral	
		Licenciatura en Composición Musical	
		Licenciatura en Canto	
		Licenciatura en Música Popular	
		Ciclo de Prof. de Grado Univ. en Música	-Canto -Instrumento -Dirección Coral -Composición -Música Popular

Tabela 1: Cursos Analisados.

É interessante pensar nos obstáculos que envolvem este tipo de análise. Embora haja acesso total as grades curriculares aqui observados, poucas universidades disponibilizam as ementas dos cursos, a grande maioria somente oferece um plano de ensino pouco detalhado. É importante evidenciar que universidades de alguns países como Cuba, Bolívia, Paraguai, entre outros, infelizmente não foram inseridas neste artigo, pois não obtivemos acesso a suas grades curriculares.

Ao observarmos as grades curriculares nos guiamos por algumas questões:

- 1) Se as disciplinas teóricas são voltadas para a prática musical de concerto europeu;
- 2) Se as universidades se referem a música como: popular, erudito, tradicional, do mundo, universal, bem como tratam estes conceitos nos seus currículos;
- 3) Se o modelo conservatório se estende como reprodutor da colonialidade da música;
- 4) Se há disciplinas voltadas para o estudo de música do país ou América Latina e Caribe;

2 Indícios de colonialidade nas grades curriculares

Primeiramente, notamos a semelhança de período de formação, sendo em sua maioria 10 semestres ou 5 anos de graduação². Observando-se a grade curricular, pode-se averiguar como dispõem-se as disciplinas ofertadas em relação à formação do discente. É possível verificar através da carga horária das disciplinas e da quantidade de módulos em que é ofertada, quais são aquelas que poderiam ser consideradas mais significativas e básicas para a formação em música.

Considera-se que as disciplinas *teóricas* que envolvem teoria musical europeia e seus conceitos técnicos, foram as mais recorrentes, também evidenciamos que suas nomenclaturas foram bastante variadas, tais como em Linguagem Musical, Análise Musical, Solfejo, entre outras. Todos os cursos apresentaram ao menos duas disciplinas teóricas que envolvem alfabetização musical e teoria musical.

Os exemplos a seguir, demonstram como realizamos algumas das observações sobre as grades, e como as disciplinas se diferenciam na nomenclatura, como contabilizam suas cargas horárias³ e ofertas (semestrais/anuais), e também, como estas se mesclam na abordagem dos conteúdos:

2 Evidenciamos que a maioria das instituições que oferecem a graduação na área musical concedem o título de licenciatura que é equivalente ao bacharelado no Brasil. A quem queira lecionar, estão disponíveis os professorados, inclusive em instituições não universitárias. Os variados sistemas encontrados não permitem estabelecer um padrão claro ao respeito de como é tratado o acesso aos sistemas da educação musical nas instituições de ensino fundamental e de nível médio, ou de outros espaços como escolas de música privadas ou estatais.

3 Elucidamos que alguns cursos não disponibilizaram a quantidade de horas ofertada pelas disciplinas.

Disciplinas referentes a iniciação em leitura, audição, escrita e teoria musical básica, em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos							
	Colômbia	Costa Rica	Ecuador	Perú	Uruguay	Venezuela	
Instituto/ Disciplina	Universidad de Antioquia	Escuela de Artes Musicales	Universidad de las Artes	Universidad Nacional de Música	Escuela Universitaria de Música	Universidad Experimental de Láchira	
Lectoescritura					6 semestres		
Lenguaje Musical			2 semestres	4h semanales 2 semestres			2 semestres
Estructuras Musicales	4 semestres		1 semestres				
Fundamentos teóricos musicales		3h semanales 2 semestres	1 semestre				
Rítmica y métrica					1 semestre		
Solfeggio		2h semanales 2 semestres					
Solfeggio y Entrenamiento Auditivo	4 semestres						
Lectura en el teclado					3 semestres		
Ano/Semestres	Carga horaria semanal total de las disciplinas de este núcleo						
1º ano / I - II		2h	2h		4h	6h	4h
2º ano / III - IV		3h	3h			4h	2h
3º ano / V - VI						2h	2h

Tabela 2: Disciplinas referentes a iniciação em leitura, audição, escrita e teoria musical básica, em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos

Disciplinas referentes a iniciação em leitura, audição, escrita e teoria musical básica, em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos						
	Argentina				Chile	
Instituto/ Disciplina	Universidad Nacional de Artes	Universidad Nacional de la Plata	Universidad Nacional Tres de Febrero	Universidad Nacional de Córdoba	Universidad de Talca	Universidad de la Serena
Lectoescritura						2 anos
Lenguaje Musical		3 anos	4 semestres		3 anos	
Estructuras Musicales			3 semestres			
Teoría Musical y entrenamiento Auditivo	4h semanais 1 ano					
Elementos de la Armonía				3h semanais 1 ano		
Audioperceptiva		2 anos		3h semanais 2 anos		
Audición Musical						1 ano
Carga horária semanal total das disciplinas deste núcleo						
1º ano	4h			6h		
2º ano				3h		

Tabela 3 - Disciplinas referentes a iniciação em leitura, audição, escrita e teoria musical básica, em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos

Disciplinas referentes a teoria musical avançada em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos														
Instituto/ Disciplina	Colômbia		Costa Rica		Equador	México		Peru		Uruguay		Venezuela		
	Universidad de Antioquia	Universidad Nacional de Colombia	Escuela de Artes Musicales		Universidad de las Artes	Universidad Nacional Autónoma de México		Universidad Nacional de Música		Escuela Universitaria de Música		Universidad Experimental de Táchira		
Armonia			3h semanales 2 semestres		2 semestres			3h semanales semestres		2h semanales 4 semestres		2 semestres		
Contrapunto		2h semanales 2 semestres	2h semanales 2 semestres					2h semanales 2 semestres		2h semanales 2 semestres				
Contrapunto y fuga												1 semestre		
Análisis Teoría y Analisis Forma y análisis			2h semanales 2 semestres				2h semanales 4 semestres		2h semanales 2 semestres		2h semanales 4 semestres		2 semestres	
Teoría musical del 9 XX			2h semanales 1 semestre											
Lenguajes musicales contemporáneos														
Licoria Musical	2 semestres	4h semanales 5 semestres												
Año/ Semestres	Carga horaria semanal total de las disciplinas de este núcleo.													
1º año / I - II		4h	4h				3h	3h	6h	6h	2h	2h		
2º año / III - IV		4h	6h				3h	3h		3h	2h	2h		
3º año / V - VI		6h		9h	9h		3h	3h	3h		4h	4h		
4º año / VII - VIII				3h			3h	3h			2h	2h		

Tabela 4 - Disciplinas referentes a teoria musical avançada em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos

Disciplinas Referentes à teoria musical avançada em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos								
Instituto/ Disciplina	Argentina					Chile		
	Universidad Nacional de Artes	Universidad nacional de la plata	Universidad Nacional Tres de Febrero	Universidad Nacional de Córdoba	Universidad Nacional del Cuyo	Universidad de Talca	Universidad de la Serena	Universidad de Chile
Amonia	2h semanais 3 anos		3 semestros		3h semanais 3 anos			3h semanais 2 anos
Contrapunto	2h semanais 2 anos		2 semestros					1.5h semanais 1 ano
Polfonia							3 anos	
Análisis				3h semanais 2 anos				
Taller de Análisis								3h semanais 1 ano
Seminario de Análisis								3h semanais 1 ano
Análisis y morfología musical					3h semanais 2 anos			
Historia y Análisis de la composición musical						3 anos	2 anos	
Morfología	2h semanais 2 anos							
Teoría musical del S XX			2 semestros					
Lenguajes musicales contemporáneos		1 ano						
Carga horária semanal total das disciplinas de este núcleo								
1º ano	4h				3h			3h
2º ano	6h			3h	3h			6h
3º ano	4h			3h	6h			4.5h
4º ano					3h			

Tabela 5: Disciplinas referentes a teoria musical avançada em cursos com ênfase em interpretação de instrumentos

2.1 O modelo conservatório no ensino superior

Acrescenta-se que uma porcentagem significativa destas universidades latino-americanas passou por um processo de conversão de conservatórios a cursos universitários. Em 7 dos 9 países estudados, pelo menos, os conservatórios foram base de instituições de ensino superior em música. Estes conservatórios pretendiam validar o trabalho de professores e o estudo de alunos como nível superior, a maioria destas universidades prosseguiu com um estudo de conservatório que envolve a teoria musical, a prática individual instrumental, a música erudita e o virtuosismo.

País	Universidade	Faculdade/ Departamento	Ano de criação do curso	Denominação como Conservatório
Chile	Universidad de Chile	Facultad de Artes/ Departamento de Música	1929	Conservatorio Nacional de Música
	Universidad de La Serena	Facultad de Humanidades/ Bacharelado em Música	Não especificado	Conservatorio Regional de Música, dependente de la Facultad de Ciências y Artes de la Universidad de Chile
	Universidad de Talca	Escuela de Música	2004	Conservatorio de Música
Colômbia	Universidad Nacional de Colombia	Conservatorio de Música*	Não especificado	—
Peru	Universidad Nacional de Música	Conservatorio Nacional de Música*	Não especificado	—
Uruguai	UDELAR	Escuela Universitaria de Música/ Bacharelado em diversas ênfases	Não especificado	Conservatorio Nacional de Música
Costa Rica	Universidad de Costa Rica	Escuela de Artes Musicales/ Bacharelado em diversas ânfases	1970	Conservatorio Nacional de Música
Colombia	Não depende de nenhuma universidade	Conservatorio de Tolima*	1987	Conservatorio de Tolima
Argentina	Universidad Nacional de Las Artes	Departamento de Artes Sonoras Carlos López Buchardo	1996	Conservatorio Nacional de Música Carlos López Buchardo

Tabela 6 - Cursos superiores de música criados a partir de conservatórios.

*Os nomes desses conservatórios não foram modificados

As universidades criadas a partir de conservatórios, apresentaram grande oferta de estudo em instrumentos, principalmente de concerto, bem como direção orquestral e direção coral. A presença desta conversão de conservatório para universidades apresenta um grande aparato tecnicista dentro dos cursos aqui mencionados. Cursos de instrumento e composição apresentam maior carga de disciplinas teóricas musicais e disciplinas práticas voltadas para práticas orquestrais ou de câmara. Por este modelo tecnicista, compreende-se que a formação do músico seja efetiva.

O modelo “conservatório” e seu início na América Latina foi um dos elementos mais importantes para a manutenção do eurocentrismo no ensino musical. Devido a essa trajetória, encontram-se modelos que buscam perpetuar este tipo de prática musical como legítima, como a base de aprendizagem musical.

De este modo, el modelo conservatorio promueve una producción musical capitalista, de manera que los aprendices son formados para eso. Como se dijo,

las características de individualidad de la producción, las nociones cuantitativas de productividad, incluso la lógica del virtuosismo como sublimación de la subjetividad, de lo individual por sobre lo colectivo implica esta concepción capitalista liberal llevada al plano de lo secular (SHIFRES; GONETT, 2015, p. 58).

Notamos que todas as universidades mencionadas não diferem a música de concerto europeia de outras músicas, ainda assim, os currículos apresentam disciplinas que se relacionam com práticas músicas *do país*. Em sua maioria, estas disciplinas são relacionadas a música de concerto europeia. Disciplinas relacionadas a práticas musicais *do país* apresentaram menor quantidade de módulos relacionada as de música europeia.

Ainda sobre o modelo de ensino de música compreendido como “conservatório”, a pesquisadora Neide Esperidião, comenta:

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante. Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, seqüencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros Conservatórios europeus ainda se perpetuam nessas instituições (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Este modelo estende-se pela academia musical, por universidades que não surgiram de conservatórios, pois há uma homogeneização do saber musical de caráter tecnicista nos moldes europeus. De fato, há uma relevância maior dada à música erudita de concerto no ensino superior, que predispõe os padrões europeus de execução e ensino musical.

2.2 A naturalização da música erudita e sua teoria musical

Na graduação em música, a teoria musical, pilar do modelo dos conservatórios europeus, se torna indispensável, pelo qual segue-se usualmente uma formação com base nos critérios da música erudita europeia. Como fator de homogeneização do saber musical, a teoria musical acaba por ser um campo no qual diferencia-se o *músico* do *não-músico*.

El desarrollo de un pensamiento musical alfabetizado (siguiendo la idea de Olson 1991) que permite desarrollar un metalenguaje sobre categorías de la

notación (no sobre categorías que sean estrictamente del habla), dando cuenta a su vez del desarrollo de habilidades del pensamiento sobre diferentes discursos, contruidos sobre diferentes medios (en principio uno visual: la partitura, y otro auditivo: la música), estableció una brecha inexistente antes entre músicos (alfabetizados; que piensan en esos términos y de acuerdo con esas categorías) y no músicos (no alfabetizados, que entienden la música en términos no notacionales). (SHIFRES; GONETT, 2015, p. 59).

Neste âmbito, é importante refletir se a teoria musical europeia e sua amplitude dada dentro do ensino superior são essenciais, e se são o que determinam a boa formação do discente, dentro da área ou ênfase em específico que opte por estudar. Além disso, é preciso refletir sobre a necessidade do discente ter conhecimento (básico ou amplo) da notação musical exigida para ingressar na universidade, realizando prova de aptidão de teoria musical e/ou percepção musical.

Em determinados cursos, a exemplo, de composição musical (erudita), ou direção orquestral (erudita), talvez a base de formação possa sim ser determinada por uma extensão da teoria musical, pela necessidade de ser hábil à leitura e à escrita de partitura dentro das estruturas da teoria musical europeia. Cursos com ênfase em Violão e Piano, que são instrumentos comuns em práticas populares, por exemplo, não foram especificados se eram orientados em música de concerto, entretanto, foram constatadas a partir da leitura de suas ementas e de suas disciplinas específicas, a presença da música europeia.

Em exceção, o curso de Canto da Universidad de Antioquia, possui canto e divide-se em áreas *erudito* e *popular*. Ainda assim, algumas disciplinas são comuns para ambas orientações, como *Taller de Opera* com 5 módulos, e *Ensamble Vocal* com 3 módulos.

Em relação à educação musical erudita, é considerável refletir se este tipo de instrução deva ser o ponto central de determinadas graduações em música, ou se é uma naturalização de como deve ser direcionado o estudo superior da música. A denominação de estudo de música erudita não é utilizada por nenhuma universidade aqui analisada, nem mesmo na nomenclatura, o que torna clara a naturalização da música erudita, ora como fundamental na graduação em música, ora como o único meio de graduar-se em música.

La primera, y tal vez la más importante, suscitó la imposición de la cultura musical alfabetizada como sinónimo de saber musical. Las prácticas musicales fueron fatalmente impactadas por la notación musical, que, como todo sistema notacional, selecciona solamente algunos aspectos claves del habla, que considera relevantes para ser conservado. De este modo traslada la supremacía de la altura discreta y el ritmo proporcional, que son los atributos que

pueden ser anotados a través del sistema notacional clásico, por sobre otros atributos musicales para definir qué es la música (SHIFRES; GONNET, 2015, p.59).

Atualmente há uma ampliação dos saberes musicais, bem como há a legitimação de práticas musicais já existentes que foram ou são barradas pela academia musical. Vista essa abertura, nos eixos educativos quanto à cátedra de música, talvez a teoria musical europeia ou *tradicional* não precise ser a essência na graduação em música que não possua foco em música erudita, e estes cursos que intencionam as práticas da música erudita, talvez devessem especificar seus objetivos na graduação, a fim de não perpetuar a omissão da existência de outras práticas musicais.

A Universidade Nacional de Villa María, em Córdoba, Argentina, possui graduação em música, com ênfase em composição musical, com orientação em música popular.⁴ O diferencial deste curso, é que ainda que siga algumas disciplinas “comuns”, o quarto e quinto ano estão preenchidos por *Taller de Composición y Arreglos* em 8 módulos, sendo dois de *Folklore* (folclore argentino), dois de Tango, dois de Rock e dois de Jazz. Ao analisar a grade deste curso, não foi possível determinar se as outras disciplinas estão abertas ou aptas a outras culturas musicais.

A Universidad Nacional del Cuyo na Argentina, possui graduação em música popular, em sua grade há direcionamento para música popular argentina e latino-americana, com disciplinas como *Música Popular Argentina* e *Música Popular Latinoamericana*, ambas ofertadas em 2 módulos durante a graduação de 4 anos. Como disciplina teórica, consta na grade curricular a disciplina de *Pensamiento y Arte Latinoamericano* ofertada em 1 módulo.

Outras disciplinas que chamam a atenção são as optativas de *Taller de Instrumentos Andino* e *Cátedra Abierta de Música Popular*. Como exemplo, a disciplina de música popular argentina, consta como na imagem a seguir, com “expectativas de resultados” e “conteúdos mínimos”:

4 Somente três universidades analisadas possuem licenciatura com especialização em música popular, a Universidade de Antioquia, que possui graduação com especialização em canto erudito/popular, a Universidad Nacional de Villa María que possui graduação em composição com orientação em música popular e a Universidad Nacional del Cuyo que possui graduação em música popular.

Música Popular Argentina I y II

Música Popular I

Expectativas de Logros

- Reconocer y valorar el género folklórico por medio de la identificación del folklore musical propio de nuestro país, y su vinculación con la música latinoamericana.
- Disponer de herramientas teórico-prácticas que le permitan analizar, comprender y apreciar producciones folklóricas de diferentes momentos históricos en sus contextos particulares, reconociendo las interrelaciones entre los distintos factores de influencia.

Contenidos mínimos:

- Creación musical folklórica desde los cancioneros precolombinos, la colonización americana hasta la formación de las diferentes regiones folklóricas, a través del conocimiento de las obras folklóricas y de distintos autores.
- Análisis, reconocimiento y valoración de algunas especies musicales de las regiones Noroeste, Centro Norte, Riojana y Cuyo.
- Estudio analítico desde la audición.

Imagem 1 - Música Popular Argentina (Plano de ensino da Universidad Nacional del Cuyo, disponível em <http://estudiar.uncuyo.edu.ar/upload/ocs012820031.pdf>).

Disciplinas de teoria musical, fazem parte da grade curricular, entretanto, não pudemos averiguar, por falta de bibliografia, se estas disciplinas estão direcionadas para música popular ou outras músicas como a de concerto europeia. Evidenciamos este curso da universidade de Cuyo, como um exemplo de possibilidades dentro do meio acadêmico de abordar a música popular.

[...]Mendoza ha estado, en algunos aspectos, a la cabeza de nuevas propuestas musicales relacionadas con lenguajes populares de gran jerarquía, pero en la mayoría de los casos los protagonistas, por falta de una formación académica en la provincia, debieron recurrir a profesionales fuera de la provincia o radicarse en Buenos Aires o incluso fuera del país, para acceder a técnicos, músicos y productores que les garantizaran mejores resultados.[...]. (DISEÑO CURRICULAR UNCUYO - LICENCIATURA EN MÚSICA POPULAR, disponível em <http://estudiar.uncuyo.edu.ar/upload/ocs012820031.pdf>).

Deve-se lembrar que os estudos da música, academicamente, vêm de uma grande tradição e de uma elite de acesso, pertencente ainda a muitos padrões eurocêntricos, ou seja, estudar *música* e suas teorias nunca foi realidade de muitas camadas da sociedade. Ressaltamos que, ao nos referir sobre estudar música não nos referimos que as camadas sociais marginalizadas, que não possuem este acesso *acadêmico*, não estudem música, mas sim, que em meio à manutenção do eurocentrismo na educação e na concepção do que é arte, há um impedimento da legitimação de suas músicas.

Desta maneira, consolida-se na educação musical superior, a manutenção, quase que exclusiva, da música de concerto europeia. Portanto, os cursos superiores de música na América Latina excluem a grande maioria de sua população. Quando trata-se de ensino, com ideais de “tradição”, deve-se considerar que esta manifestação vem carregada de uma legitimação consciente, que em processos de constante reprodução ao longo do tempo, torna-se naturalizada e também muitas vezes, inquestionável dentro do meio.

Dar abertura a música popular ainda é um grande desafio para o ensino superior, visto que ainda há uma perpetuação de uma hierarquia sobre manifestações musicais, sobre o que realmente é música e deva ser estudado. Vale refletir como dá-se a introdução destas práticas dentro da academia, e também sobre o que é considerado relevante como música popular. A falta de um olhar decolonial sobre estes saberes musicais também cria um ambiente excludente para outras manifestações musicais.

[...]las categorías semánticas de uso en el campo musicológico dan cuenta de cómo se entretajan los tres niveles de colonialidad con jerarquizaciones musicales y pedagógicas. Como consecuencia de ello, al pensar la música en los países hispanohablantes, se suele utilizar la categoría «música popular» contrapuesta a la «música académica» -denominación de la categoría anglosajona «art music» (música de arte) (SHIFRES;ROSABAL-COTO, 2017, p.86).

Sobretudo, não há uma abertura para ambos estudos e práticas, mas sim uma pré determinação implícita do estudo da música erudita. Por isso faz-se necessária a autocrítica de como a universidade se intervém sobre o que é música. Se a universidade pretende ser um ambiente de questionamento e pensamento crítico, bem como local de pluralidade de ideias e conhecimentos, a música não deve estar à parte disso, mas sim buscar meios de abranger-se visando permitir a coexistência de diversas práticas musicais e ensinamentos neste meio.

Outro exemplo, é da Universidad Nacional de Música no Peru.⁵ Vê-se que a universidade tem sua trajetória marcada pela tradição do conservatório que foi, não só pela amplitude de cursos e a possibilidade de estudar e se formar em seu instrumento específico (de concerto), porém também pela pré determinação da música erudita e sua naturalização como base no estudo superior de música. Quando lê-se a ementa do curso de Canto, Violão e Piano, por exemplo, não possuem especificação sobre ser um curso de música com prática no erudito, porém pela grade, fica claro que não há uma abertura explícita para quaisquer outras práticas musicais:

⁵ Importante ressaltar que a ementa do curso não está atualizada, ainda consta como ementa do Conservatório Nacional de Música.

La formación del estudiante del Programa Académico de Interpretación Musical en Canto está dirigida a darle las herramientas y el entrenamiento necesario para el conocimiento y dominio técnico de su instrumento musical (voz) con un alto grado de destreza. Al mismo tiempo, le brinda conocimientos de las características de los diversos estilos musicales históricos y contemporáneos que sumados a una apreciación estética personal, en conjunto convergen en una recreación fidedigna y a la vez creativa de la partitura musical que se interpreta. (<http://unm.edu.pe/wp-content/uploads/2018/03/ESTRUCTURA-ACADEMICA-CNM-2011-16-11.pdf>, p. 323. Acessado dia 25/02/2020).

A exemplo, em específico do curso de canto, dentre possuir disciplinas como Oficina de ópera (com seis módulos) e latim, o módulo I de canto não especifica o canto erudito, entretanto fica mais evidente pela exigência do conteúdo de exercícios. No módulo I há menção a uma canção peruana, latino-americana ou espanhola, e mais uma peça livre sem especificação do estilo, sendo provavelmente peças de canção de câmara.

O caráter de que a música acadêmica está voltada para música erudita parece implícita, mas fica explícita a partir da leitura de sua ementa. No caso da Universidade Nacional de Música, ao subentender a música erudita, podemos ver a naturalização do padrão de educação musical erudita.

No curso de canto da Universidade Nacional de las Artes na Argentina, também não há especificidade ao canto erudito. Entretanto, na leitura da descrição do curso, sem entrar na ementa, fica um pouco mais explícito:

La Licenciatura en Música con orientación en Canto tiene por objeto el desarrollo de las cualidades vocales de los estudiantes para una optimización de su calidad sonora expresiva, potenciando la formación de interpretes vocales aptos para ejecutar diversos repertorios de la música académica, tanto sinfónico vocales, escénicos y camarísticos, en distintos idiomas, que les permitirán insertarse en el campo profesional. (https://musicalesysonoras.una.edu.ar/carreras/licenciatura-en-musica-con-orientacion-en-instrumento_18616#plan-de-estudios. Acessado dia 25/02/2020).

Quando a universidade menciona: “*potenciando la formación de interpretes vocales aptos para ejecutar diversos repertorios de la música académica*”, já deixa explícito que há também um discurso de que o estudo do canto, no padrão acadêmico, seria o de canto erudito, assim como bem exemplifica, ao mencionar: “*sinfónico vocales, escénicos y camarísticos, en distintos idiomas*”. Seguindo a análise da grade, não há referência às práticas de canto popular.

2.3 História e Histórias da Música

A História da Música, chama atenção por ser dividida, geralmente, de dois a quatro módulos. Tanto por sua presença obrigatória, quanto por sua carga horária e espaço que ocupa nas grades curriculares, entende-se que esta é uma disciplina considerada indispensável na formação em música para as universidades aqui analisadas.

Estas disciplinas ensinam a história de uma música que a poucas décadas era categorizada como música universal, sendo esta basicamente, a história da música europeia, que têm sido apresentada e ensinada canonicamente durante muito tempo. A nomenclatura utilizada permite ver que a história da música é ensinada desde seu nome incompleto. A ambiguidade que cria este sintagma “história da música” não é menor, pois recria a ideia pela qual muitos músicos se formaram, de que a história da música ocidental europeia é a história da música universal.

Shifres e Rosabal-Coto expressam que a colonialidade se evidencia nas categorias de denominação através das quais pensa-se: “[...]las categorías hegemónicas suelen ser sustantivas, mientras que las categorías subalternas, jerárquicamente rebajadas, suelen ser adjetivas”. (SHIFFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 86).

É o que ocorre quando fala-se de história da música *substantivada* e das histórias da música *adjetivadas*. O que isto cria é uma visão da música, que perpetua os vieses do eurocentrismo. A superioridade da música europeia moderna é imposta desde a ambiguidade da nomenclatura que recebe uma disciplina, assim, o que existe fora desta categoria acaba por receber nomenclaturas tão específicas quanto residuais.

A partir deste primeiro dado observado, reflete-se como a ação de dar uma nomenclatura a uma disciplina, possa ser um indício de colonialidade, que posteriormente, ao consultar os programas de estudo e planos de ensino, é comprovado e reforçado, com a leitura dos conteúdos e das bibliografias.

Além de “história da música” substantivada, é comum encontrar em grades curriculares outras histórias adjetivadas, por exemplo, a História da Música Latino-americana. Esta disciplina encontra-se em 14 universidades das 23 estudadas, e a partir destes dados, é importante criar uma reflexão por qual razão há a presença desta disciplina, assim como quais são seus direcionamentos de ideias.

A história da música latino-americana é em todos os casos ofertada dentro de uma carga horária menor que a de “história da música”. Também é evidente que na maioria dos casos a história da música latino-americana, é estudada posteriormente a história da música (europeia).

Refletindo sobre a relação entre estas áreas dentro das grades curriculares, enxergamos que a uma delas é dada uma maior importância, por ser estudada antes e por um maior tempo. Se pensamos que a história da música latino-americana é uma história paralela, pode-se entender que não ocorreu a menor quantidade de coisas para se contar.

Também encontramos a História da Música com nomenclatura de Historia de la Música (Occidente) na Universidad de Tolima:

Socio-Humanístico	Cátedra Conservatorio						Constitución y Política										
	1	2	1				2	4	2								
				Historia de la Música I (Occidente)			Historia de la Música II (Occidente)			Historia de la música III (Latinoamericana)			Historia de la música IV (Colombiana)			Taller de música tradicional colombiana	
			2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	1	2	1

Quadro 1 - Histórias da Música (Grade curricular do curso de bacharel em música da Universidad de Tolima, disponível em <http://www.conservatoriodeltolima.edu.co/>)

Em outro caso, na UNAM, a nomenclatura utilizada é de *Historia de la Música Universal*:

HUMANÍSTICA - SOCIAL	HISTÓRICA SOCIAL	Historia de la Música Universal I	Historia de la Música Universal II	Historia de la Música Universal III	Historia de la Música Universal IV	Historia de la Música Mexicana I	Historia de la Música Mexicana II
	FILOSÓFICA						

Quadro 2 - Histórias da Música (Grade curricular curso de violão da Universidad Nacional Autónoma de México, disponível em <https://www.unam.mx/>)

Ainda que não intencionalmente, a presença destas nomenclaturas nos remete ao que é a música ocidental e ao que é música universal. Gera um deslocamento para a música própria de um país e a música da América Latina. Assim acontece a ficção do pertencimento a uma história que relata a visão do colonizador sobre nós mesmos. As mazelas da colonialidade se estendem desde conceitos a nomenclaturas, deslocando até mesmo a percepção de nós mesmos.

É preciso refletir quem são os mais afetados por estas mazelas compreendidas na academia, não é a maioria que a acessa, mas sim os povos originários, indígenas, afrodiáspóricos, que não somente não são representados, como não fazem parte da elite de acesso ao ensino superior. É um fator que perpetua que a população branca continue normativamente acessante a este espaço, bem como não se incomode em inverter os

valores construídos pela colonialidade, sendo também um veículo de reprodução de um discurso excludente.

Estudamos a história em uma ordem que não nos possibilita entender o passado de nossa própria história de uma forma decolonial. Quando estuda-se 4 semestres de história da música europeia, como ocorre nas universidades, e a história da música latino-americana em 1 semestre, entendemos esta segunda como um acessório de uma história externa, a história da música europeia que aprendemos primeiro, posteriormente converte-se, querendo ou não, nas lentes nas quais podemos ver “o outro”, a história da música latino-americana. Esta organização das grades curriculares não é casual, ela se desprende de uma visão histórica eurocêntrica já constatada e estudada por vários autores.

Quijano (2000) explica o processo e as consequências de construção dessa percepção:

Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada. Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada. (QUIJANO, 2000, p. 225)

Pensar em como a história é exposta, desde o mais básico, desde a existência separada de ambas “histórias”, a carga horária que recebem, entre outras questões, nos leva a pôr nosso foco de reflexão em como vivencia-se a experiência musical desde a presente colonialidade. Por isso é importante trazer uma reflexão de Coriún Aharonián no texto *Música, educação e sociedade*, já que nos permite entender a importância de reproduzir outras formas de *nos ver*, que favoreçam uma posição diferente:

Ante tal argumentación, me parecía oír entre sonidos un fragmento de una canción que cantaba hace algunos años César Isella, músico argentino: ‘Hay muchos que hablan de cambios pero no quieren cambiar. Nos venden collares nuevos, pero el perro sigue igual.’ En efecto, el problema no está en que seamos o no la periferia de los países centrales. Nosotros sí somos su periferia, nos guste o no. El problema no es ése; el problema de fondo es que, en vez de vernos –desde dentro– como nuestro propio centro, nos vemos como nos ven ellos – desde fuera –, como su periferia. Si nos ubicamos en nuestro lugar,

desde la que debería de ser nuestra única perspectiva, los países mal llamados ‘centrales’ se convierten en periferia nuestra y, entonces, nuestra actitud podría parafrasear la canción citada diciendo que... lo importante no es cambiar de collar sino dejar de ser perro. (PONCE apud. AHARONIÁN, p.35)

Se o que queremos é “*deixar de ser cães e não simplesmente trocar de coleira*”, a forma na qual se estuda a história da música gera uma contradição. A partir disso, há perguntas que surgem, como: é possível estudar a história levando em conta uma visão na qual o início não seja uma cultura externa, que ademais foi dominante durante o processo da colonização? Os modelos acadêmicos, a forma de estudar a história que temos seguido reproduzem essa posição de dependência?

Como expressa Quijano (1998), com a colonização se dá um processo de subversão: a cultura e as artes, entre elas a música, segue desenvolvendo-se com marcas das tensões entre dominadores e dominados, isto é, por um lado populações indígenas e negras viram-se obrigados a imitar as expressões culturais europeias, porém isto também representou um espaço da subversão.

Las consecuencias de esa colonización cultural no fueron solamente terribles para los “indios” y para los “negros”. Ellos fueron, es verdad, obligados a la imitación, a la simulación de lo ajeno y él la vergüenza de lo propio. Pero nadie pudo evitar que ellos aprendieran pronto a subvertir todo aquello que tenían que imitar, simular o venerar. La expresión plastica de las sociedades coloniales da clara cuenta de esa continuada subversión de los patrones visuales y plásticos, de los temas, motivos e imágenes de ajeno origen, para poder expresar su propia experiencia subjetiva, si no ya la previa, original y autónoma, sí en cambio su nueva, dominada si, colonizada sí, pero subvertida todo el tiempo, así convertida también en espacio y modo de resistencia. (QUIJANO, 1998, p.233).

Na Costa Rica, a *Escuela de Artes Musicales* possui em suas grades, quatro semestres de história da música europeia e canônica, porém também possui em um semestre uma disciplina de música Latino-americana. Pode-se constatar neste programa que a mesma possui um caráter crítico, reflexivo e revisionista, dentro de um curso cuja prioridade parece ser a música erudita europeia:

Descripción: Historia de la Música en América Latina es un curso introductorio que explora las siguientes preguntas: 1) ¿Qué es América Latina?, 2) ¿Qué se entiende por música en América Latina?, 3) ¿Cómo se escriben las historias acerca de “la música” en América Latina?, y 4) ¿Cómo se construye ideas acerca de una “música latinoamericana”? Esta exploración se realizará contrastando diferentes perspectivas historiográficas. (<http://artesmusicales.ucr.ac.cr/sites/default/files/2017-08/Historia%20de%20la%20musica%20en%20America%20Latina%20.pdf> Acesso en 27/02/19).

Isto talvez nos diga um pouco sobre a subversão na colonialidade. Os espaços de subversão são aqueles onde as tensões da colonialidade se fazem presentes, e a partir destas tensões refletimos sobre a importância de permitir-nos mudar a posição que assumimos sobre nossa própria história, para tentar nos colocar no centro, como latino-americanos. O espaço acadêmico segue sendo um espaço contraditório, entretanto positivo, sobretudo quando permite pensar-se em processos contra-hegemônicos.

3 Colonialidade do ensino superior

Grossfoguel e Mignolo (2017) falam de circunstâncias pelas quais, na atualidade, a homogeneização cultural se mantém. A colonialidade, vinda primeiramente do colonialismo e sustentada por complexos processos históricos, têm encontrado na globalização um espaço no qual diversas práticas culturais têm sido resgatadas e integradas na sociedade, porém isso só é possível na medida em que não coloquem em risco estruturas favoráveis aos grupos dominantes:

La culminación del proyecto imperial llevaría a una uniformidad global organizada en torno al capitalismo, a la democracia en su versión iluminista y europea, y a la formación de sujetos modernos y seculares que componen la sociedad civil. Por cierto, cada sujeto y cultura del planeta, en sus lugares de origen, o en Europa y Estados Unidos por los desplazamientos migratorios, pueden continuar con sus prácticas siempre que respeten la economía capitalista, el Estado (neo) liberal, la sociedad civil dispuesta a respetar el voto democrático según el modelo europeo y estadounidense y la dominación étnico-racial blanca, masculina, heterosexual (GROSSFOGUEL; MIGNOLO, 2017, p.7)

Nas grades curriculares dos cursos analisados encontramos disciplinas nas quais são mencionados saberes e práticas locais ou regionais. Dessas disciplinas, muitas correspondem a saberes que remetem às músicas nacionais ou latino-americanas, às vezes a música indígena. Matérias referentes a música afro latino-americana não foram encontradas, o que é um dado para se levar em conta.

A academia musical perpetua um ideal racista em relação às práticas afrodiaspóricas e indígenas, que por se distanciarem da prática europeia, são relatadas como inferiores e não dotadas de conhecimento musical. Em relação a música europeia, diferem-se em técnicas e teorias, mas o que de fato gera sua marginalização é o fato destas práticas musicais estarem relacionadas a grupos racializados. É necessário apoiar esta marginalização justamente com o racismo musical. Uma vez que, quando apropriado

e embranquecido, as músicas desses grupos subalternizados são adequadas conforme padrões eurocêtricos.

Tomamos como exemplo, a Universidad de las Artes no Equador, a disciplina *Orquesta de instrumentos ancestral*, ofertada em um 1 módulo, e a disciplina *Taller de construcción y ejecución instrumentos ancestrales*, também em 1 módulo. Estas são disciplinas voltadas para saberes tradicionais o que é positivo considerando a discriminação relacionadas a essas práticas no meio acadêmico. Evidenciamos a pertinência de disciplinas relacionadas com músicas tradicionais e ancestrais, mas notamos como problemática a ausência de disciplinas teóricas que ofereçam ferramentas para reflexão da utilização destas práticas dentro do espaço acadêmico.

Cabe também a reflexão, no caso destas práticas musicais serem introduzidas na academia, se há persistência do olhar da colonialidade, que restringe a autonomia do conhecimento dessas práticas a um paradigma “folclórico” e fantasioso, que perpetua imagens remetentes a um ideal colonizador, para práticas musicais que não pertençam a um padrão branco que busquem sempre aproximar-se do padrão europeu.

Percebemos que mesmo quando os cursos de música incluem conteúdos musicais não europeus, estes não são estudados como “arte” do mesmo modo que a música de tradição escrita europeia, que continua sendo veiculada como única manifestação musical “artística”. Ou seja, a maneira como os estudos musicais são organizados na educação superior ainda refletem o pensamento eurocêntrico imperialista tão claramente explicado por Quijano Mignolo:

El hecho de que los europeos occidentales imaginaran ser la culminación de una trayectoria civilizatoria desde un estado de naturaleza, les llevó también a pensarse como los modernos de la humanidad y de su historia, esto es, como lo nuevo y al mismo tiempo lo más avanzado de la especie. Pero puesto que al mismo tiempo atribuían al resto de la especie la pertenencia a una categoría, por naturaleza, inferior y por eso anterior, esto es, el pasado en el proceso de la especie, los europeos imaginaron también ser no solamente los portadores exclusivos de tal modernidad, sino igualmente sus exclusivos creadores y protagonistas. (QUIJANO, 2000, p. 212)

Quanto às disciplinas instrumentais voltadas à música erudita, os programas exigem do instrumentista interpretar as músicas nacionais como parte do seu processo formativo, assim acontece em Costa Rica e na Argentina. Isso nos permite refletir sobre qual tipo de repertório nacional é aceito, e se esse repertório também cumpre com requisitos provenientes do cânone ocidental. Assim, nesse marco, é melhor aceito um repertório notado, privilegiando também as “obras” que melhor se relacionam com os

conhecimentos ligados às práticas musicais europeias canônicas. No exemplo da imagem notamos que as “obras” do repertório latino americano e costarricense tem afinidade com o padrão canônico por ser notadas, ou seja ter partitura, tendo relação ao mesmo tempo com música popular.

5. Latinoamericano

Leo Brouwer
Antonio Lauro
Jorge Cardoso
Hêitor Villa-Lobos

Danza Característica
Valses Venezolanos
Polca, Vals Venezolano No.1
Choro No.1

6. Costarricense

Edín Solís
Alonso Torres

Nina's Song
Meditación (Dos Momentos de Resignación)

Imagem 2- Repertório (ementa da disciplina Guitarra II da Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica, disponível em <http://artesmusicales.ucr.ac.cr>)

Em consequência, quando as práticas musicais locais surgem dentro de cosmovisões distintas das dominantes, elas correm risco de serem descartadas por não se adaptarem aos requisitos/hierarquias musicais estabelecidas. Isso ocorre porque as estruturas dominantes que conservam a colonialidade são sustentadas e fundamentadas por meio da adaptação da música local ao seus cânones. A exclusão do diferente, em muitos casos ocorre por meio da inferiorização. Por exemplo, as práticas musicais tradicionais podem ser estudadas se se adaptam às estruturas dominantes, regidas a sua vez pela engrenagem econômica, social, política, que funciona desde uma lógica capitalista.

Em seguida, podemos observar na tabela alguns exemplos de disciplinas sobre práticas e saberes musicais regionais ou locais em cursos com diferentes ênfases.

País	Cidade	Universidade	Curso	Disciplinas*
Argentina	Mendoza	Universidad del Cuyo	Profesorado de grado universitario en música	Danzas Folklóricas
	La Plata	Universidad de la Plata	Licenciatura en música con orientación en Piano	Folklore Musical Argentino. Tango
	Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba	Profesorado en educación musical	Seminario de folclore musical argentino
Ecuador	Quito	Universidad Central del Ecuador	Licenciatura en música	Kichua, idiomas y fonéticas ancestrales aplicadas a la música Ensamble de Música Popular Ecuatoriana Taller de Construcción de Instrumentos ancestrales, Nativos y populares.
	Loja	Universidad Nacional de Loja	Licenciatura en Artes Musicales	Catedra integradora ensamble vocal instrumental de musica
	Guayaquil	Universidad de las Artes	Licenciatura en Artes Musicales y Sonoras	Orquesta de Instrumentos Andinos Percusión Latina Cátedra Integradora Ensamble Interdisciplinario de Música Ecuatoriana Taller de Construcción y Ejecución de Instrumentos Ancestrales Política y Cultura en América Latina Fundamentos de Etnomusicología y Estudios de Música Popular
Uruguay	Montevideo	UDELAR/ Escuela Universitaria de Música	Licenciatura en Música con énfasis en instrumento	Músicas populares y tradicionales
México	Ciudad del México	UNAM	Etnomusicología	Culturas musicales de México Instrumento tradicional de México
Costa Rica	Montes de Oca	Universidad de Costa Rica/EAM	Bachillerato y Licenciatura en música con énfasis en instrumento	Seminario sobre Realidad Nacional
Colombia	Tolima	Conservatorio de Tolima	Licenciatura en Música	Taller de Música Tradicional Colombiana

Tabela 7: Disciplinas com conteúdos não europeus

*Excluído história da música do país, história da música latino-americana e disciplinas sobre etnomusicologia

A presença dessas disciplinas nas grades curriculares, não significa necessariamente uma ruptura com a colonialidade, presente ainda, em maior ou menor medida, nas universidades, porém, pode haver em alguns casos, espaços de ruptura, espaços para valorizar práticas diferentes das hegemônicas.

4 Considerações finais

Neste trabalho buscamos expor algumas características da educação musical superior na América Latina e Caribe a partir de uma visão decolonial da música. Nosso objetivo foi atentar para a necessidade latente de uma aproximação às práticas musicais latino-americanas e caribenhas privilegiando a produção do conhecimento musical com locus geopolítico situado na América Latina e Caribe, deslocando da produção norte-americana e centro-europeia que continua sendo referência nas universidades latino-americanas.

Concluindo, apontamos para a necessidade de uma autocrítica ainda por ser realizada pelos docentes responsáveis pelas cátedras nos cursos de música no sentido de analisar a tradição musical erudita europeia moderna centrada na música escrita que, devido ao processo colonial e à manutenção da colonialidade mesmo após os processos de independência política, foi implantada na América Latina e Caribe e até hoje se perpetua através das narrativas que consideram como única música verdadeiramente artística aquela produzida e/ou legitimada pelas elites brancas.

Porém, se por um lado vemos a difusão de um conhecimento musical que valoriza apenas a herança europeia, por outro lado, temos práticas musicais que resistem e se transformam atuando como aspectos importantes da manutenção da memória e das identidades dos diversos grupos sociais que formam os países da América Latina e Caribe.

Assim, cabe aos professores e pesquisadores o papel de romper com a perpetuação de um único saber musical hegemônico que invisibiliza e desvaloriza as músicas e os sujeitos que as produzem em nosso continente. Para isso, é necessário lutar pela democratização do acesso à educação musical superior e garantir a diversidade do conhecimento musical, incluindo as práticas musicais latino-americanas e caribenhas não apenas como um apêndice à música europeia ou obrigação ufanista, mas como reconhecimento da arte dos povos que formaram os países e que continua viva nas práticas

populares, o que passa pelo reconhecimento dos próprios corpos negados e marginalizados em nossos processos históricos.

REFERÊNCIAS

AHARONIÁN, C. **Música, educación, sociedad**. Conferência editada no 10º seminário do FLADEM, São Paulo, 2004.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

GROSGOUEL, R.; MIGNOLO, W. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 29-37, julio-diciembre 2008.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). In: **Ecuador Debate**. Descentralización : entre lo global y lo local, Quito : CAAP, (no. 44, agosto 1998): pp. 227-238.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

SHIFRES, F.; GONNET, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**, 3(2), 51-67.

SHIFRES, F.; ROSABAL-COTO, G. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. RIEM, **Revista Internacional de Educación Musical**. 2017, Ed nº5, p. 85.

Referências da Internet

FLADEM. Princípios. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/os-principios>. Acesso em: 26/02/2020

Universidad del Chile, Chile. Disponível em: <<http://www.uchile.cl/>> Acesso em: 26/02/2020

Universidad de la Serena, Chile. Disponível em: <http://www.userena.cl/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad de Talca, Chile. Disponível em: <http://www.otalca.cl/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad de Playa Ancha, Chile. Disponível em: <http://www.upla.cl/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad de Antioquia, Colombia. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Disponível em: <http://www.facartes.unal.edu.co> Acesso em: 26/02/2020

Conservatorio de Tolima, Colombia. Disponível em: <http://www.conservatoriodeltolima.edu.co/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica. Disponível em: <http://artesmusicales.ucr.ac.cr> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponível em: <https://www.unam.mx/> Acesso em: 26/02/2020

EUMUS Escuela Universitaria de Música, Uruguai. Disponível em: <https://www.eumus.edu.uy/> Acesso em: 26/02/2020

UNET Universidad Experimental de Táchira, Venezuela. Disponível em: <http://www.unet.edu.ve/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Loja, Equador. Disponível em: <https://unl.edu.ec/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Central del Ecuador, Equador. Disponível em: <http://www.uce.edu.ec/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad de las Artes, Equador. Disponível em: <http://www.uartes.edu.ec/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Música, Perú. Disponível em: <http://unm.edu.pe/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Disponível em: <https://una.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Disponível em: <https://unlp.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Disponível em: <http://www.unq.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Lanús, Argentina. <http://www.unla.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Disponível em: <http://www.untref.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Disponível em: <http://www.unvm.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Disponível em: <http://www.unc.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Disponível em: <http://www.uncuyo.edu.ar/> Acesso em: 26/02/2020

The presence of coloniality in the curricular structures constitution in the higher education in music in Latin America.

Abstract: The purpose of this article is to attest the presence of the *coloniality* in the higher education in music in Latin America. Based on the organization of the curricular components of this universities, one can notice the significant similarities between the courses. These similarities prove the perpetuation of the *coloniality*, such as the natural reproduction of the Eurocentric musical knowledge and the exclusion of other knowledge, also the implication of the classical music as a means of study and practice. With a bibliographical base about the *de-coloniality* and *coloniality*, the proposal is to create a reflection, questioning the possibility of an openness to the coexistence of diverse musical manifestations in the environment, coming from a *de-colonial* perspective of music.

Keywords: Coloniality; Higher Musical Education; Latin America.

Submetido em 28 de fevereiro de 2019

Aprovado em 27 de janeiro de 2020