

> ATÉ QUANDO BRASIL? PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA (RE)PENSAR O ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA*

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
> Universidade Federal da Paraíba

RESUMO>

A música no Brasil foi institucionalizada a partir de um intenso processo de colonização. Esse fato fez com que os currículos, conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas, além de outros aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem formal de música no país, fossem historicamente baseados em estratégias criadas para o ensino da música erudita ocidental do passado. Considerando tal contexto, este trabalho analisa a atual realidade da colonialidade na educação superior brasileira e propõe estratégias para, a partir desse panorama, incorporar perspectivas decoloniais para o ensino de música. As discussões aqui realizadas têm como suporte uma pesquisa qualitativa que contemplou vinte importantes universidades do país na área de música, considerando na seleção dessas instituições, entre outros critérios, as singularidades de cada região brasileira. Os dados foram coletados a partir de pesquisa documental que proporcionou o acesso tanto aos projetos pedagógicos das universidades estudadas quanto a um conjunto vasto de documentos relacionados às propostas e estratégias de ensino de música nessas instituições. Os resultados mostraram que ainda há fortes traços de colonialidade nos cursos de graduação em música atualmente, com um amplo domínio da música erudita ocidental e a reprodução do modelo disciplinar como única alternativa de organização dos currículos. Fundamentado nas bases teóricas e nos dados empíricos analisados neste estudo, o texto apresenta diretrizes para pensar e implementar estratégias decoloniais para o ensino e aprendizagem da música na educação superior do Brasil. As reflexões apresentadas consideram que é preciso trabalhar brechas e rupturas decoloniais, principalmente por meio da ampliação dos conhecimentos musicais abordados e da incorporação de novas estratégias curriculares relacionadas às singularidades da música no país.

PALAVRAS-CHAVE>

Ensino Superior em Música; Decolonialidade; Formação Musical.

*APRESENTAÇÃO EM VÍDEO DISPONÍVEL EM: [HTTPS://YOUTU.BE/OUFE2PESWJM](https://youtu.be/oUFE2PESWJM)

> ATÉ QUANDO BRASIL? PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA (RE)PENSAR O ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ

> luisrsqueiroz@gmail.com

Doutor em Música

Universidade Federal da Paraíba

1 Introdução

Não quero que a minha casa seja murada por todos os lados nem que as minhas janelas estejam fechadas. Quero que as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível. Mas recuso-me a ser desapossado da minha, por qualquer outra.¹ (Gandhi, 1921).

As perspectivas decoloniais analisadas neste texto são proposições oriundas de um pensamento crítico e ideológico em favor de culturas musicais que, mesmo sendo parte marcante da nossa sociedade, foram sucumbidas à marginalização e excluídas do extrato social e institucional que historicamente tem dominado o Brasil. Parto neste texto da constatação que “desde 1500 houve mais invasão do que descobrimento”, como sabiamente cantou a “Estação Primeira de Mangueira”² no seu samba-enredo de 2019 (MANGUEIRA, 2019). No âmbito da música isso implica reconhecer que, construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial, fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música.

1 “I do not want my house to be walled in on all sides and my windows to be stuffed. I want the culture of all lands to be blown about my house as freely as possible. But I refuse to be blown off my feet by any.”

2 A “Estação Primeira de Mangueira” é uma escola de samba do Rio de Janeiro fundada em 1928 que, ao longo de sua história, se tornou uma das mais populares escolas do carnaval Carioca. Para mais informações sobre a “Estação Primeira de Mangueira” visite o site oficial da Escola. Disponível em: <<http://www.mangueira.com.br/historiamangueira>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

As nuances do pensamento de Gandy, expressas na epígrafe deste texto, permeiam todas as linhas aqui escritas. Trata-se de um trabalho que propõe rupturas decoloniais de forma aberta, pensando em um contexto de música no Brasil que pode e deve ser invadido pelos sopros de todas as culturas musicais possíveis. Mas, trata-se também de uma reflexão que não aceita mais um processo de formação e produção de conhecimento institucional em música que, ao longo de pelo menos cinco séculos, vêm estética e simbolicamente nos desempossando da nossa própria cultura musical.

Até quando, Brasil, vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música? Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais³ e a exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional? Até quando, Brasil, vamos legitimar um ensino de música elitista e descomprometido com os problemas que dia a dia assombram pessoas desfavorecidas pela pátria colonialmente ensinada a ser excludente? Essas são questões importantes para o debate aqui proposto que, sem serem totalmente respondidas pelos limites do texto e do meu próprio conhecimento, nos conduzirão a pensar alternativas decoloniais para a formação em música, elegendo como contexto de reflexão neste trabalho, a educação superior do Brasil.

Nesse universo, imerjo nas proposições curriculares e nas demais dimensões que permeiam a música nos cursos de graduação do Brasil atualmente, buscando compreender como traços de colonialidade e perspectivas decoloniais têm dialogado com a realidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em música e como, a partir da conjuntura que permeia tal universo, é possível propor estratégias de ruptura com as bases coloniais que historicamente sustentam o ensino de música no país.

Orientado por tal perspectiva ideológico-científica, as análises realizadas neste texto são baseadas em pesquisa documental, que contemplou propostas pedagógicas para a educação superior em música em vinte importantes universidades do Brasil (quatro de cada região)⁴; em estudos bibliográficos, relacionados a dimensões episte-

3 Epistemicídios musicais, com base em definições por mim discutidas em outros textos (QUEIROZ, 2017b, 2017a) são formas de pensamentos e imposições culturais que, por processos violentos de colonialidade, assassinam simbolicamente e relegam, a lugares subalternos da sociedade, grupos sociais e músicas de culturas não vinculadas à hegemonia das elites.

4 As universidades que constituíram o universo da pesquisa foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Acre (UFAC). Além dessas universidades a pesquisa abrangeu a análise de projetos de outras vinte instituições do país, mas

mológicas da colonialidade e a perspectivas para a formação em música na educação superior; e em experiências profissionais como professor e pesquisador da educação superior em música no Brasil desde o início da década de 2000.

2 Colonialidade: nuances conceituais para pensar a trajetória institucional da música no Brasil⁵

Uma nova vida espera por você nas colônias fora do Mundo: a chance de começar de novo em uma terra dourada de oportunidades e aventura (Scott, 1982).

Mesmo uma chamada utópica para um “Mundo” imaginário, “fora” do atual, iluminado por oportunidades e aventuras, em “colônias” construídas para a proliferação de uma “nova vida”, é capaz de “[...] representar um futuro no qual alguma noção de colonialismo e escravidão não estejam presentes”⁶. Essa é a análise de Moranã, Dussel e Jáuregui (2008, p. 1) sobre a famosa frase explicitada no início do Filme *Blade Runner* que, lançado em 1982, representava no seu roteiro, ficticiamente, o ano de 2019.

Se considerarmos os quase duzentos anos da chamada “independência” do Brasil (1822), e o desejo de construir uma nação soberana, ideia que ganhou fôlego principalmente a partir da criação da República (1889), somos levados a considerar que a análise dos autores citados anteriormente é bastante real e deveras atual. Apesar de o Brasil oficialmente ter se libertado do colonialismo português, e da hegemonia europeia imposta oficialmente na América Latina até o final do século XIX, a dominação cultural e a referência elitista dos colonizadores ainda ressoam fortemente na colonialidade que modela as referências de família, raça, gênero, classe social, cultura, música, entre muitas outras categorias. E, dois séculos após a chamada independência, ainda é utópico pensar um Brasil decolonial.

Mas por que tal realidade se delineou de forma tão avassaladora que parece ilusão tentar superá-la? Para refletir sobre esse complexo debate é preciso desenvolver, mesmo que sinteticamente dentro dos limites deste texto, o que representa a colonialidade e seus impactos na América Latina e no Brasil. Esse complexo conceito, nas

não considere como universo da pesquisa que embasa este estudo por não ter esmiuçado analiticamente esses projetos com o mesmo rigor e intensidade que foram aplicados no estudo dos documentos das vinte instituições mencionadas acima. Vale destacar ainda que uma análise detalhada de dez dessas instituições foi pormenorizada em outros trabalhos por mim publicados recentemente (QUEIROZ, 2017b, 2019).

⁵ Agradeço aos colegas e amigos Paulo Castagna (UNESP) e João Walter (UFMG) pelas suas contribuições, fundamentais, para as análises realizadas neste trabalho.

⁶ “[...] depict a future in which some notion of colonialism and enslavement is not present.”

perspectivas que vem sendo trabalhado a partir de 1992, com os trabalhos pioneiros de Quijano (QUIJANO, 2007)⁷, designa “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

O colonialismo, que nos termos de Maldonado-Torres (2007) se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia, pode ter chegado ao fim com a “independência” das colônias. Mas a colonialidade vem se mantendo viva e entranhada em outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade.

Entendida a partir das perspectivas de autores como Mignolo (2017, p. 2), “a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. O autor destaca ainda, em outra de suas importantes obras, que é fundamental ter consciência de que “não há modernidade sem colonialidade e que a colonialidade é constitutiva, e não derivada, da modernidade”⁸ (MIGNOLO, 2012b, p. ix).

Sob tal perspectiva, a colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Na prática, sendo constitutiva da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal. Tal dominação faz com que a colonialidade se mantenha

[...] viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Nest-sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.⁹ (MAL-

7 O artigo citado aqui é considerado pioneiro nas discussões sobre colonialidade. A primeira versão do texto foi publicada em espanhol como último capítulo do livro “Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas”, editado por Heraclio Bonilla (BONILLA, 1992). Todavia, o texto foi republicado em inglês em 2007, na revista “Cultural Studies”, com o título “Coloniality and modernity/rationality” (QUIJANO, 2007), sendo essa a versão do artigo que utilizo aqui neste trabalho.

8 “there is no modernity without coloniality and that coloniality is constitutive, and not derivative, of modernity”.

9 “[...] se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad

DONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução minha).

As invasões europeias em várias partes do mundo, mas sobretudo no contexto da América Latina, fez emergir um poder hegemônico que, ao mesmo tempo em que fortalecia os invasores e suas culturas, esvaziava as riquezas naturais e as culturas das terras invadidas. Essa lógica, mantida por mais de trezentos anos de exploração colonial, perpetuou um mundo desigual em que a ordem de uma minoria dominadora foi estabelecida como universal. Retratando tal panorama, Quijano enfatiza que:

Com a conquista das sociedades e das culturas que habitam o que atualmente é chamado América Latina, iniciou-se a constituição de uma nova ordem mundial, culminando, quinhentos anos depois, em um poder global que cobre todo o planeta. Este processo implicou uma violenta concentração dos recursos do mundo sob o controle e para o benefício de uma pequena minoria europeia – e acima de tudo, de suas classes dominantes.¹⁰ (QUIJANO, 2007, p. 168, tradução minha).

Assim se espalhou pelo mundo pilares da cultura europeia como única referência a ser seguida e copiada, sobretudo pelos países colonizados que, por violentos processos de exclusões e epistemicídios, dizimaram culturas e saberes locais em prol da ascensão daqueles originários ou modelados pela Europa. Essa realidade impactou fortemente a institucionalização da música no Brasil que, nas sombras dos colonizadores, foi concebida como um artefato de perpetuação da “boa cultura”. Uma cultura de elites que visava criar, no trópico que se erguia como país, uma nação “civilizada” que, como tal, precisava de uma música que exercesse o mesmo papel elitista que tal fenômeno desempenhava na nobreza e na burguesia europeia. Para esse fim, a música que entrou nas nossas instituições e às dominam ainda hoje vem no rastro das formas composicionais e performáticas da música erudita ocidental¹¹ produzida na Europa até, principalmente, o final do século XIX. Voltarei esse debate ao longo do texto.

Ao longo dos últimos cinco séculos, o processo de colonialidade, mesmo que às vezes de forma mais moderada devido a uma série de questionamentos e posicionamentos por parte daqueles que foram colonizados e mantidos na subalternidade, se redefiniu para dar suporte à modernidade e à ascensão contemporânea da globalização.

cotidianamente”.

10 With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet. This process implied a violent concentration of the world’s resources under the control and for the benefit of a small European minority – and above all, of its ruling classes.

11 “Música erudita ocidental” ou “música erudita”, termos que são utilizados ao longo do texto, designam neste trabalho um conjunto de músicas produzidas na Europa entre o século V e as três primeiras décadas do século XX, ou músicas de outras épocas e contextos que incorporam traços estéticos e culturais relacionados a essas, com finalidades distintas, mas vinculadas à produção artística de tal período e cultura.

Como afirma Quijano (2007), o resultado do poder europeu construído ao longo dos muitos séculos de dominação alcançou um novo ímpeto nas últimas décadas, se tornando, em escala mundial, ainda mais agressivo e violento. Os anos seguintes à publicação do texto citado anteriormente atestam ainda mais a proliferação dessa tendência. Nesse sentido, é bastante atual a conclusão do autor de que:

O dominador ocidental europeu e seus descendentes euro-norte americanos são ainda os principais beneficiários [dessa dominação], juntamente com a parte não-europeia do mundo que não foi colônia, o Japão sobretudo, e principalmente suas classes dominantes. Os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas.¹² (QUIJANO, 2007, p. 168, tradução minha).

Entender a lógica da colonialidade e seus efeitos perversos é, para os países latino americanos, e conseqüentemente para o Brasil, um passo fundamental para o futuro, pois à sombra dos valores europeus que construíram um “nós” que nunca nos pertenceu, continuaremos alimentando a face perversa da colonialidade dominante e excludente. É assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de cerca de dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outras, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário.

Apesar do crescente estágio dos estudos que evidenciam essa unilateralidade cultural do ensino de música na educação superior do Brasil e a produção de uma literatura que, por diferentes orientações teóricas e metodológicas, questionam essa tendência dominante (COUTO, 2014; PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017b), fato é que muito pouco se mudou nos currículos da educação superior brasileira (QUEIROZ, 2017b; QUEIROZ; FIGUEIREDO, 2016).

Se historicamente a manutenção dos modelos hegemônicos de ensino da música erudita ocidental do passado é um fato visível, como analisarei com mais detalhes a seguir, uma importante pergunta para os dias atuais é: qual é a proposição decolonial que temos para a educação superior em música na atualidade no Brasil? Ou será que tal questionamento e tal proposição sequer existe no ensino institucionalizado da área?

¹² “The Western European dominator and their Euro-North American descendants are still the principal beneficiaries, together with the non-European part of the world not quite former European colonies, Japan mainly, and mainly their ruling classes. The exploited and the dominated of Latin America and Africa are the main victims.”

Veremos mais adiante o que nos dizem os dados de importantes instituições de ensino superior no país atualmente.

Pensar sobre tais questões pode nos levar a buscas, construções epistemológicas e ações decoloniais que nos permitam conceber a música e sua institucionalização a partir de rupturas com a lógica colonial que sempre dominou tal fenômeno no Brasil. Essa reflexão pode nos guiar rumo ao que Mignolo (2012b) define como o pensamento fronteiriço. Nas palavras do autor, tal forma de pensamento é “[...] o momento que você percebe (e aceita) que sua vida é a vida na fronteira, e você percebe que não quer se ‘tornar moderno’ porque a modernidade esconde atrás de seu esplendor de felicidade, a lógica constante da colonialidade”¹³ (MIGNOLO, 2012, p. ix, tradução minha).

Alinhado às perspectivas dos autores aqui trabalhados, penso que é o momento de coletivamente nos conscientizarmos e, mais que isso, problematizarmos no campo da música o sistema de conhecimentos, crenças, expectativas, sonhos e fantasias que alicerçou e continua regando a manutenção do mundo moderno/colonial de formação musical. Uma formação quase que absolutamente centrada na música erudita do Ocidente e suas formas derivadas de educação. Esse sistema tem mostrado, e continuará mostrando, seu descompasso e sua inviabilidade no mundo atual que, se nas tendências econômicas e nos modelos administrativos, tem tendido à uniformização, nas perspectivas humanas em geral e nas dimensões específicas da música é cada vez mais plural e diversificado. Para além dessa constatação, o mundo contemporâneo reivindica de nós cada vez mais um ensino de música que se assuma no presente e construa um futuro sem se ater a mera reprodução do passado colonial.

3 Traços de colonialidade na história institucional da formação em música no Brasil

*“Brasil, meu nego deixa eu te contar, a história que a história não conta [...]”
(Mangueira, 2019).*

Uma discussão aprofundada sobre o processo histórico de institucionalização da música no Brasil requereria uma abordagem ampla e pormenorizada que não objetivo realizar neste texto. Todavia, farei aqui breves destaques, relacionados à inserção da música no âmbito da educação formal do país e sua consolidação na educação superior,

¹³ “This is the basic condition of border thinking: the moment you realize (and accept) that your life is a life in the border, and you realize that you do not want to ‘become modern’ because modernity hides behind the splendors of happiness, the constant logic of coloniality.”

com o intuito de elucidar, a partir de estudos bibliográficos e documentais, como tal trajetória foi constituída e consolidada por meio de modelos hegemônicos e excludentes de valoração, prática e ensino baseados nos cânones musicais europeus. Cânones que ascenderam sobre o mundo como modelo universal de produção e formação em música, principalmente a partir século XVI, sustentados pelos mesmos pilares da construção da colonialidade e da modernidade.

Nessa perspectiva, a chamada “história universal da música” (CANDÉ, 2001, 2005) começa a ser contata de forma mais enfática a partir da idade média na Europa, como se o resto do mundo e os períodos que antecederam tal época, fossem somente pano de fundo para a história da “música verdadeira”. Isso implica dizer que, na história consolidada pela colonialidade, a produção musical de culturas outras, não europeias ocidentais, e de épocas que antecedem a modernidade (mesmo considerando que a produção europeia da idade média é evidenciada com certo valor nos livros de história da música), foram epistemicamente negadas como música ou, pelo menos, como “música boa”. Com base nesse paradigma excludente do saber do outro, foi constituída a base de inserção da música nas instituições de ensino do Brasil. Examinemos mais de perto tal realidade.

Como evidencia o estudo de Holler (2006), as missões Jesuítas no Brasil (1549-1759)¹⁴ desenvolveram um amplo trabalho musical na Colônia, plantando na base de um povo recém “descoberto” pelos europeus invasores, a partir de 1500, os princípios de religião, comportamentos e, certamente, música, que poderiam trazer civilidade para os “primitivos” ali encontrados. Essa visão colonial era parte do projeto de modernidade que ascendia sobre o mundo naquele mesmo período, como evidenciado por Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2012b, 2012a, 2017), Quijano, (2010), entre outros, e assim como aconteceu na economia, na ciência, nos valores culturais em geral, substanciou ações relacionadas direta ou indiretamente ao campo da música.

Sem a intenção de simplificar a complexidade e a riqueza do trabalho realizado pelo Jesuítas no Brasil, que pode ser detalhadamente entendido no estudo de Holler (2006), a conclusão que emerge do olhar interpretativo que lanço sobre tal realidade é que, no âmbito da música, foram plantadas ali as sementes que começaram a germinar a história de colonialidade no ensino musical no país. Baseados nos parâmetros da música europeia, à época amplamente vinculada ao universo da igreja católica, os padres

¹⁴ Uma análise detalhada da atuação dos jesuítas no Brasil colonial pode ser encontrada na tese de doutorado de Marcos Tadeu Holler (2006), “Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa” (1549-1759).

Jesuítas e suas missões arquitetaram as primeiras bases institucionais da colonialidade musical no país, ainda que com processos de formação direcionados para objetivos outros que não a formação artístico-musical.

A musicologia brasileira tem nos revelado nuances de uma rica produção musical no Brasil, tanto na Colônia quanto no Império, evidenciando que a proliferação da música, sobretudo religiosa, se deu em diferentes localidades do território nacional (ALGE, 2017; AMORIM, 2017; ANDRADE, 1929; AZEVEDO, 1956; CASTAGNA, 2008, 2010; SOARES, 2017; SOTUYO BLANCO, 2003). Mas mais uma vez, sem desconsiderar o valor de tal produção musical, é mister considerar que se trata de uma música inspirada e estruturada nos pilares musicais que a colonialidade fez emergir no Brasil, sem vínculos e compromisso com a diversidade étnico-cultural que caracterizava a cultura brasileira que se formava.

Ainda dentro desse universo, outra análise merece destaque. Qual seja, mesmo essa música temporal, estética e simbolicamente colonial tem sido negligenciada pela colonialidade que sustenta os pilares históricos, estéticos e teóricos (gramáticas) que alicerçam o ensino institucionalizado de música no país desde o século XIX. Isso implica dizer que inclusive produtos da colonialidade não têm valor quando produzidos pelos colonizados. Na seleção hegemônica de uma música de qualidade a ser ensinada, a música composta no Brasil colônia, com toda a incorporação de elementos europeus que possa tê-la embasado, pelo que mostra nosso processo de institucionalização da formação musical, nunca foi reconhecida como legítima para fazer parte do seletivo grupo da “boa música” que, por meio da colonialidade, aprendemos a cultivar, legitimar, valorizar, tocar e ensinar. Como sinaliza Castagna (2010), as práticas e as faces da vida musical no Brasil colonial foram e, acredito, continuam sendo negligenciadas pelos livros, materiais didáticos, planos de ensino e, conseqüentemente, pelos processos de institucionalização, formação e performance musical no país.

A descoberta de novos meandros da criação e da prática musical na Colônia e mesmo no Império do Brasil, tem feito emergir histórias de compositores, instrumentistas e professores que, por diferentes vias e por diversificadas estratégias, foram relevantes para a ascensão da música às instituições de ensino do país. Mas é importante destacar também que a imposição da colonialidade fez com que, enquanto tecíamos redes institucionais para abrigar o ensino e a prática da música “cultura”, fato que nos permite hoje reconhecer a grandeza de heróis e pioneiros da música erudita nacional, saberes musicais diversos produzidos por indígenas, mestiços, negros, mulheres, entre outros grupos subalternizados de diferentes formas pela força da modernidade, foram negligenciados e dizimados da nossa história musical.

Temos que celebrar os que fizeram a música adentrar às instituições de ensino do Brasil, mas é preciso lembrar que “atrás do herói emoldurado” há muito “sangue retinto” e “pisado” de grupos que, por violentas mortes físicas e simbólicas, jamais tiveram sua música estampada no “retrato emoldurado” do Brasil. Acredito que já passou da hora de querer, buscar e sistematizar o ensino e os fazeres de músicas nas nossas instituições, considerando e incorporando também as práticas musicais de “um país que não está no retrato” (MANGUEIRA, 2019). Um país que explorado pelo colonialismo oficial assistiu parte do seu povo ser escravizado e que, com todos os avanços dos séculos XX e XXI, ainda respira a colonialidade cotidianamente, fazendo menção mais uma vez ao pensamento de Maldonado-Torres (2007).

A sociedade “civilizada”, mesmo com a mudança da Colônia para o Império, continuou sendo o foco das ações político-sociais no país. Foi nessa complexa conjuntura que emergiu a primeira instituição oficial de ensino de música no Brasil: o Conservatório Imperial de Música. O Conservatório foi oficializado pelo Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847 (BRASIL, 1847) e inaugurado em 13 de agosto de 1848¹⁵. Entre as muitas ações para civilizar a nação, a música fez parte de um projeto importante de, por meio da colonialidade já consolidada naquela época, trazer, inserir e consolidar no Brasil a “boa música” da Europa e os seus cânones. Em “A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil”, Augusto (2010) evidencia em detalhes o projeto de formação musical do Conservatório e seu compromisso com a perpetuação no país de um modelo europeu de “civilização”. Como destaca o autor: “neste processo, a elite imperial brasileira procuraria cultivar a imagem de uma civilização europeia transplantada para a América tropical. Esta civilização, agregada de valores ‘americanos’, seria edificada e afirmada através do Estado e da Coroa” (AUGUSTO, 2010, p. 67).

Criado nos trópicos, mas com inspiração e influência dos consolidados conservatórios europeus, sobretudo do Conservatório de Paris – 1784 (EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 2020), e do Conservatório de Viena – 1817 (MAHLER FOUNDATION, 2020), esse primeiro passo oficial de institucionalização de música no Brasil é uma ação importante, haja vista que inspirou e deu base à consolidação de outras instituições formais de ensino de música em diversos estados do país nas décadas que se seguiram. Todavia, mesmo reconhecendo o mérito de tal feito, é preciso assumir que o Conservatório Imperial fez parte de um projeto de colonialidade que, entre ou-

¹⁵ O processo de fundação do Conservatório de Música foi iniciado em 1841 a partir do Decreto Nº 238, de 27 de novembro de 1841 (BRASIL, 1841), que concedeu à Sociedade de Música da “Côrte”, “duas Loterias annuaes por espaço de oito anos” para subsidiar a criação de tal escola. No entanto, somente em 1847, por meio do Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847, a criação do Conservatório foi oficializada (BRASIL, 1847). Em 13 de agosto de 1848, o Conservatório foi de efetivamente inaugurado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2008).

tras ações estabelecidas, como a reorganização da orquestra da Capela Imperial (1843) e a retomada das temporadas de óperas (1844), visava colocar o país no fluxo cultural europeu, a partir de um “padrão civilizatório” que se tornasse referência para todos os brasileiros, mesmo para os excluídos do pacto do poder (PECHMAN, 2002, p. 31).

Com a (*pseudo*)independência (1822), a abolição da escravatura (1888), a proclamação da república (1889), e a criação de diversos conservatórios de música em diferentes cidades do país, o Brasil demonstrava, a partir do final do século XIX e início do Século XX, sinais de que poderia assumir as rédeas de sua trajetória social, cultural e, também, musical. No caso da música, o Brasil já era a terra do lundu, do maxixe, do choro, do samba (FRANCESCHI, 2002; SANDRONI, 2001), entre outras expressões importantes da música relacionadas ao universo da cultura afro-brasileira, indígena, mestiça, espanhola, portuguesa etc. Somava a esse universo a cena da cultura popular que, pulsando em diferentes partes do país, celebrava suas matrizes culturais em práticas como jongo (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2007), congado (LUCAS, 2002; QUEIROZ, 2005), maracatu (CHAVES, 2008; RAMALHO, 2016), folias de reis (GARCIA, 2019; REILY, 2002) “genre”: “Tese (Doutorado em Música, caboclinhos (CLEMENTE, 2013; SANTOS, 2008), entre tantas outras expressões.

Fervia no Brasil um caldeirão de misturas culturais e a música brasileira com o advento da gravação, a partir de 1902 (FRANCESCHI, 2002), da transmissão radiofônica, em 1922 (CALABRE, 2002), entre outros aspectos, sugeria a definição de uma identidade nacional ancorada nos muitos pilares que sustentaram a miscigenação de um “brasil” que, aos poucos, se tornava Brasil. Essa realidade mexeu demasiadamente com a cena institucional da música no país, restritamente erudita à época. Assim, os compositores denominados historicamente de nacionalistas (AVVAD, 2009; EGG, 2004; FRUNGILLO, 2014) “genre”: “Tese (Doutorado em Música passaram a incorporar em suas produções temas, motivos, estruturas estéticas, entre outros aspectos relacionados à cultura dos negros, mestiços, índios e demais grupos étnicos do país, apesar de suas composições esteticamente continuarem vinculadas ao modo europeu de criação musical.

O valor cultural dos compositores chamados genericamente de nacionalistas – vou manter aqui o termo genérico somente pela falta de espaço para promover uma discussão sobre os limites de tal classificação – não está em debate neste texto. Mas a hegemonia de raça e de gênero presente na música institucionalizada no Brasil do final do século XIX até pelo menos o final da primeira metade do século XX precisa ser problematizada. Uma simples consulta ao perfil e à biografia dos compositores nacio-

nalistas de destaque no país¹⁶, evidencia a tendência hegemônico-cultural da cena da música erudita produzida no Brasil. Trata-se de uma música exclusivamente composta por homens, predominantemente paulistas e cariocas, com uma parcela expressiva deles sendo de descendência europeia. Esse é o peso da colonialidade do poder sobre a música que se criava no país.

Para além da cena composicional, documentos da época como materiais didáticos, programas de concerto, propostas pedagógicas dos conservatórios, entre outros, mostram que as demais práticas musicais, sobretudo as performáticas, eram completamente dominadas pela música erudita produzida na Europa, principalmente aquela composta até o final do século XIX, com algumas pinceladas de compositores de destaque nas primeiras décadas do século XX. Ou seja, se no campo composicional a colonialidade foi demasiadamente forte, no âmbito da performance musical ela era praticamente absoluta. E assim, vimos florescer a consolidação institucional da música no Brasil que, em meados do século XX, já contava com escolas de música na ampla maioria dos estados da federação, valendo destacar que muitas dessas instituições foram vinculadas às redes de ensino municipais e estaduais.

O passo seguinte à criação dos conservatórios no Brasil foi a inserção da música no ensino superior, fenômeno que é desencadeado a partir da década de 1930. Nesse período, a “Universidade do Rio de Janeiro” passa a conferir, conforme as especificações do Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931, [...] “diploma de professor, após a conclusão do **curso superior de instrumentos e canto do Instituto Nacional de Música** [...] e “[...] diploma de maestro, após a conclusão do **curso superior de composição e regência do Instituto Nacional de Música**” (BRASIL, 1931, grifos meus).

Nas décadas seguintes, principalmente a partir de 1950, 1960 e 1970, diversos cursos de música, sobretudo bacharelados, são criados em diferentes regiões e estados do território nacional. Apesar do novo status institucional, agora como parte das instituições de ensino superior, a música chegou à universidade trazendo consigo a mesma colonialidade que estabeleceu sua institucionalização no território nacional. Muitos

16 Os compositores “nacionalistas” que se destacaram no cenário musical brasileiro podem ser categorizados, grosso modo, em duas gerações, que fizeram usos distintos de elementos relacionados à cultura brasileira aplicados à estética composicional de suas obras. A primeira geração inclui nomes como Brasília Itiberê da Cunha (1846 - 1913); Leopoldo Américo Miguez (1850 - 1902); Henrique Oswald (1852 - 1931); Glauco Velásquez (1884 - 1914); Alberto Nepomuceno de Oliveira (1864 - 1920); Barroso Neto (1881-1941); e Antônio Francisco Braga (1868 - 1945). Já a segunda geração abrange compositores como Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959); Francisco Mignone (1897 - 1986); Lorenzo Fernández (1897 - 1948); Radamés Gnattali (1906 - 1988); Mozart Camargo Guarnieri (1907 - 1993); José de Lima Siqueira (1907 - 1985). Apesar de essa relação abranger compositores de épocas e características estilísticas distintas, vou mantê-los agrupados, para as análises desta parte do texto, na categoria genérica denominada de “nacionalistas”, considerando que as particularidades musicais de suas produções não estão no foco das reflexões realizadas neste trabalho.

conservatórios de destaque foram incorporados por universidades federais e estaduais, como é caso do primeiro conservatório (o Conservatório Imperial de Música, mencionado anteriormente) que, depois de mudanças institucionais, se tornou a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse contexto, mesmo as instituições que criaram novas escolas ou departamentos de música mantiveram o modelo colonial de ensino da música erudita europeia e as estratégias de ensino dele derivadas.

A percepção da tendência colonial que marcava a educação superior em música desde a sua implementação nas universidades, já era uma preocupação eminente nas reflexões daqueles que, com algum teor crítico, analisavam tendências e problemas da formação em música nesse nível de ensino. Nessa perspectiva, Luis Soler Realp, no texto “Para uma reformulação do ensino musical em nível universitário” (SOLER, 1970), traz algumas reflexões importantes para nossas análises. O próprio texto mencionado é marcado por fortes traços de colonialidade, sobretudo porque o autor discute problemas e perspectivas para questionar o ensino de música na educação superior, visando o desenvolvimento e a consolidação da música erudita ocidental nesse contexto. As análises são repletas de expressões e proposições que, em detrimento de outras culturas musicais, exaltam a nobreza da música erudita e o grau de complexidade dessa arte, evidenciando que não se pode confundir “[...] o **verdadeiro profissional músico**, formado com longos anos de estudo e capacitado, portanto, para abordar os **gêneros de maior altura**, com o **cultor intuitivo, ou semi-intuitivo próprio dos gêneros populares**.” (SOLER, 1970, p. 7, grifos meus). O tom pejorativo atribuído aos gêneros da música popular, categorizada pelo autor em outra parte do texto como “Arte menor” (p. 8), é usado no artigo para enfatizar como expressões dessa natureza são limitadas frente à dimensão complexa da música erudita, “Arte maior” (p. 8), termo também utilizado pelo autor. Para Soler, essa tendência estava vinculada ao “nível atual [1970] do nosso desenvolvimento cultural” (p. 6) que, segundo o autor, ainda não havia alcançado um estágio avançado, sobretudo no que tange à profissão de músico e o seu prestígio entre nós, como aconteceu em “outros países mais evoluídos, social e culturalmente” (SOLER, 1970, p. 7).

Apesar de esse pensamento retratar uma perspectiva demasiadamente colonial e bastante preconceituosa em relação à sociedade brasileira e a outros tipos de música nela existentes, para além da música erudita, o autor evidencia um aspecto importante de ser aqui analisado: o Brasil promovia a inserção e o fortalecimento da música na educação superior a partir de uma “insuficiente observação da realidade brasileira na qual se deveria alicerçar toda planificação racional.” (SOLER, 1970, p. 11). Assim, des-

tacando a relevância de o ensino de música considerar elementos singulares que caracterizam tanto dimensões físico-geográficas quanto culturais dos contextos em que está inserido, Soler destaca dois “vícios” típicos da formação musical na educação superior brasileira à época: 1) o “utopismo” e 2) a “Imitação sumária de **procedimentos importados, desprovidos da necessária adaptação ao meio.**” (SOLER, 1970, p. 11, grifos meus).

De toda essa discussão, um aspecto fundamental de ser entendido para analisar a conjuntura atual da educação superior é que, mesmo o autor sendo produto e defensor da colonialidade do saber, apresentando a música erudita como o mais alto nível de complexidade musical a ser perseguido, ele sinaliza, já na década de 1970, um problema que transcende a definição de conhecimentos e saberes a serem ensinados, destacando a problemática da importação e uso de estratégias metodológicas de ensino que, vindos da Europa, não foram sequer adaptados à realidade brasileira. Assim, não só se copia a música que a colonialidade nos ensinou a adorar e desejar, mas se copia também os materiais e as formas de ensinar tal música, e essa é a tônica que, desde a década de 1930, vem regendo o ensino de música nas universidades brasileiras, sem desconsiderar os sinais de avanços e rupturas que, vez ou outra e em um ou outro lugar, são implementadas nesse nível educacional no Brasil.

Mas, claro, estamos falando de um passado hegemônico que dominou o Brasil e que precisa ser constantemente (re)examinado para pensarmos um presente que, dados os avanços tecnológicos, sociais, econômicos, entre muitos outros, deveria ter sido tecido a partir da incorporação de outras bases culturais. Dessa problemática emerge uma questão importante: qual a realidade da educação superior em música no Brasil atualmente, considerando a trajetória de colonialidade que marcou a institucionalização desse fenômeno no país, e a diversidade musical que, dada a produção efetivada no país nos últimos anos, é demasiadamente conhecida no mundo de hoje? Mergulharemos nessa análise nas próximas linhas.

4 A força da colonialidade na educação superior em música: até quando, Brasil?

Retomados elementos que tangencialmente estão em alguns poucos livros de história da música e em documentos relacionados às histórias das instituições de música pelo país, é hora de ir além e pensar estratégias para considerar e incorporar os “versos que o livro apagou” na trajetória e legitimação da música no Brasil, fazendo mais

uma vez alusão às sábias palavras do samba-enredo da Mangueira (2019). Se devemos aplaudir e celebrar a inclusão de cânones da música erudita nos currículos dos cursos de música e a criação de um movimento musical institucionalizado no país, mesmo que estritamente vinculado ao universo da música europeia, precisamos também reconhecer e criticar as exclusões da música brasileira popular, da música das culturas populares do Brasil, da música da América Latina, das práticas musicais da África e de muitas outras ausências musicais que jamais alcançaram qualquer status nas instituições brasileiras de ensino de música, com raras exceções.

O (re)conhecimento de lacunas e de avanços históricos como os aqui explicitados é uma importante base para analisar o presente e pensar o futuro. Isso implica o entendimento de que se no passado a colonialidade foi absolutamente dominante, devemos buscar no presente e no futuro formas decoloniais de reagir à sua imposição. Passemos então à análise da atual realidade do ensino de música na educação superior, considerando a colonialidade que ainda está presente nesse universo, mas também as perspectivas de rupturas que começam existir como um esforço para mudar tal paradigma.

Para as análises neste texto, vou me ater exclusiva e limitadamente a quatro parâmetros que caracterizam o ensino de música na educação superior do Brasil atualmente: 1) o perfil profissional de formação e atuação dos professores; 2) os objetivos do cursos e o perfil almejado para os seus egressos; 3) os conhecimentos e saberes contemplados; e 4) as tendências da organização curricular vigente. Vou apresentar aqui análises demasiadamente sintéticas sobre tal universo, me atendo mais às conclusões gerais do que às nuances dos dados e das análises em si. Tal decisão tem base em dois argumentos plausíveis: 1) uma análise mais aprofunda sobre dez das universidade que compõem o universo desde estudo está sistematizada em outros trabalhos publicados recentemente, que podem ser acessados online e consultados paralelamente à leitura deste texto (QUEIROZ, 2017b, 2019). Apesar de ter aumentado a abrangência do estudo neste trabalho de dez para vinte instituições, os resultados em geral são bastante similares; e 2) meu foco principal neste trabalho específico é, a partir do diagnóstico desse universo de formação, propor diretrizes para pensar em rupturas decoloniais, o que demandará um esforço e, conseqüentemente, um espaço significativo na parte final do artigo. Vamos às análises.

Um olhar geral sobre as vinte importantes instituições de ensino superior de música no Brasil, mencionadas no início deste texto, mostra que a imposição colonial que marcou a trajetória institucional da música no país é, ainda, por uma série de

traços de colonialidade, demasiadamente imponente. O primeiro dado que retrata tal panorama é o perfil profissional de formação e atuação dos professores que compõem os quadros de docentes das universidades pesquisadas. O estudo mostra que 82,7% dos professores que ensinam música nesse universo têm formação e atuação focada exclusiva ou majoritariamente no repertório canônico da música de concerto europeia ou em práticas derivadas de tal música, com foco predominante nos instrumentos tradicionais de orquestra, vinculados à atuação de músicos como solistas, camaristas ou em práticas orquestrais.

Em relação aos objetivos dos cursos pesquisados, ficou evidente que bacharelados e licenciaturas que são genericamente denominados de “cursos de música”, sem qualquer outra especificação, são vinculados majoritariamente à música erudita ocidental: música orquestral, música de câmara, formação de solistas virtuosos, entre outros aspectos relacionados a esse universo. Esse dado é coerente com o que mostrou a análise do perfil dos profissionais que atuam nessas instituições, mas incoerente com outras dimensões que serão analisadas mais adiante. Para ilustrar essa perspectiva podemos citar, por exemplo, as descrições do curso de Bacharelado em Instrumento da Unicamp (2018), que especifica no site oficial da instituição:

Na modalidade Instrumentos, as opções são: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano, cravo e voz. Em qualquer uma delas a ênfase é a **formação do instrumentista de modo amplo**, capacitando-o a atuar nas mais diversas áreas quer seja **como solista**, ou integrando **grupos orquestrais** e de **música de câmara** (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020).

A descrição faz menção a uma “formação do instrumentista de modo amplo”, mas o detalhamento do que esse “amplo” quer dizer destaca que as “mais diversas áreas” de atuação dos egressos estão relacionadas à inserção dos graduados em práticas musicais como: “solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara”. Esses dados e os demais analisados por Queiroz (QUEIROZ, 2017b, 2019), me permitem concluir que nos cursos/habilitações de graduação do Brasil o termo “música” equivale, em 88% da realidade estudada, prioritariamente à música erudita ocidental ou músicas decorrentes de suas bases históricas e estéticas.

Tal definição, pela história naturalizada que já analisamos aqui, sequer precisa ser explicitada, quer seja nas nomenclaturas dos cursos, quer seja nos perfis profissionais, pois, no Brasil, um curso de instrumento, por exemplo, que não apresente qualquer outra indicação clara em sua definição, é, “naturalmente”, um curso de instrumento que terá a música erudita com eixo central do processo formativo. Essa “naturalização” é explicitamente um sintoma da colonialidade vinculada às marcas profundas constituí-

das no processo de institucionalização da área no Brasil desde o período colonial, mas, sobretudo, a partir da criação de escolas baseadas nos modelos dos conservatórios europeus. As palavras de Quijano (2007) nos ajudam a perceber que tal resultado é mais um dos efeitos da colonialidade que “opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana e em escala social.”¹⁷ (QUIJANO, 2007, p. 285, tradução minha).

Na mesma direção, os conhecimentos e saberes contemplados na educação superior brasileira ainda hoje elegem a música erudita como principal foco. Nesse sentido, enquanto 100% das instituições pesquisadas ofertam bacharelado ou licenciatura com maior ou menor ênfase na música erudita, somente 25% delas ofertam formalmente cursos de graduação em música popular. Quanto à ênfase dada a cada uma dessas categorias, erudita e popular, nos cursos existentes, mais uma vez é nítido o domínio da primeira, considerando que cerca de 87% dos conhecimentos e saberes ofertados pelos cursos/habilitações denominados de cursos de música, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas, são relacionados diretamente ao universo da música erudita. Exceção a essa tendência são os conhecimentos e saberes vinculados à “música popular”, 10,5% do total, que ganham mais ênfase em cursos/habilitações que têm foco nesse universo, e cerca de 2,5% de abordagens relacionadas a outras músicas (música afro-brasileira, ameríndia, rural, etc.), que ocupam um lugar bastante subalterno nas estruturas curriculares das instituições pesquisadas.

Por fim, a análise das tendências da organização curricular vigente revelou o domínio absoluto de um modelo hegemônico de organização curricular disciplinar, que trabalha os conhecimentos e saberes musicais fragmentados em “disciplinas” específicas, tendo como base a clássica divisão entre performance, teoria, percepção e histórica da música, com ênfase na sequência histórica da chamada “música universal” e na sequência de “teoria da música” também baseada na trajetória linear da música erudita. Todos os cursos/habilitações analisados seguem esse modelo, sem exceção. Pelas dimensões deste texto, não vou me ater a analisar as diferentes perspectivas que, dentro ou fora da música, questionam a partição dos conhecimentos e saberes em fragmentos disciplinares, muitas vezes isolados dos fenômenos amplos e integrados do qual fazem parte, como é o caso da música. Essa discussão, apesar de relevante e fundamental, exigiria outras bases teóricas e categorias analíticas mais contextualizadas com essa problematização.

¹⁷ “Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social”.

Todavia, o que é importante enfatizar aqui é que, a partir das bases epistemológicas e dos objetivos que orientam as minhas análises neste estudo, sou levado a inferir que esse modelo é mais um traço forte de colonialidade no ensino de música no Brasil. A constatação mundialmente compartilhada na atualidade de que “há diversidade(s) em música” (CAMPBELL; BANKS, 2018; QUEIROZ, 2015) e que músicas são transmitidas de diversas formas, não foi ainda minimamente incorporada à forma hegemônica e unilateral de planejar, organizar e implementar os currículos da educação superior em música no país.

Entre as muitas variáveis importantes de serem consideradas a partir desses, destaco aqui a incompatibilidade dos dados mostrados anteriormente com a tendência mundial de declínio da música erudita de concerto e das práticas derivadas dela na sociedade contemporânea. Tal fato tem sido internacionalmente destacado em diversos estudos, evidenciando que mesmo em países com economia em ascensão e menos disparidades sociais que o Brasil, com os Estados Unidos (FREEMAN, 2014), o Reino Unido (KOLB, 2001), a Austrália (BOWEN, 2020), entre outros, orquestras e espaços de atuação profissional na cena da música erudita de tradição europeia estão em um processo constante de declínio e perda de representatividade social (CAMPBELL, 2014; MOORE, 2017). Vou adentrar um pouco mais nesse debate no tópico seguinte, analisando fundamentalmente o conflito entre o domínio colonial da música erudita ocidental nas instituições de ensino no Brasil e em outros países do mundo, e as suas inter-relações com a sociedade na contemporaneidade.

5 A música erudita europeia e a colonialidade dominante no ensino de música mundial: reflexões para pensar a realidade brasileira

O século XXI, pela análise que podemos fazer das duas primeiras décadas deste novo milênio, vem exigindo a compreensão e a redefinição de paradigmas demasiadamente fortes para o ensino de música na educação superior, local e globalmente. Por um lado, a explícita colonialidade que transversaliza cidades, países e continentes no âmbito da institucionalização da música nos permite afirmar que, mundialmente, a universalidade da música erudita ocidental ainda pulsa nas salas de aula do ensino superior do Norte ao Sul, fazendo soar a hegemonia construída desde as invasões do século XVI (CAMPBELL; MYERS; SARATH; 2016; MAUS, 2004; MOORE, 2017; NETTL, 1995; QUEIROZ, 2017b).

Por outro lado, a percepção de tal realidade, a partir do final do século XX e sobretudo deste início do século XXI, tem feito ecoar vozes e deflagrar processos que

denunciam e questionam tal hegemonia, deixando explícita a necessidade de rever urgentemente esse traço de colonialidade. Isso implica afirmar que a exclusividade ou mesmo o domínio de uma música do passado, vinculada à imposição de uma tendência cultural sobre outras, não é mais capaz, e talvez nunca tenha sido, de atender os projetos das sociedades do século XXI, mesmo nos países herdeiros dos benefícios da colonialidade como o Reino Unido, os Estados Unidos, a Áustria, entre outros, conforme enfatizado anteriormente. Tem ecoado ao redor do planeta uma constatação explícita de que:

Práticas musicais contemporâneas, para além da academia, são frequentemente centradas no engajamento criativo e transcultural e na síntese das sociedades em que essas práticas florescem; no entanto, o estudo da música na educação superior contemporânea (com performances interpretativas e análises do repertório clássico europeu em seu centro) permanece alojado em um paradigma cultural, estético e pedagógico que está notavelmente fora de sintonia com essa realidade mais ampla¹⁸ (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, p. 1).

É importante refletir que, se países beneficiados pela colonialidade no passado estão na contemporaneidade problematizando e questionando a hegemonia de tal tendência, é inadmissível para um país como o Brasil, que foi dominado e explorado pelos invasores desde o século XVI, não colocar em xeque, nos dias atuais, o modelo historicamente imposto de ensino da música erudita ocidental. As reflexões dos autores apresentadas acima, apesar de tratar de reflexões para um país com uma base histórica e um processo de colonização completamente diferente do Brasil, podem perfeitamente ser aplicadas à realidade brasileira. Todavia, devemos nós, a partir das singularidades históricas e culturais do país, tecermos as bases das nossas próprias análises e ações no âmbito do ensino de música na educação superior, aspectos que venho perseguindo ao longo deste texto.

A música erudita ocidental sempre foi uma arte restrita a diferentes tipos de elite (econômica, educacional, intelectual, artística, entre outras) se considerarmos o limitado público que, de alguma forma, teve ou tem acesso a esse tipo de expressão cultural. Assim trata-se de uma manifestação artística para poucos, até mesmo se considerarmos os países ricos da Europa que difundiu tal música para o resto do mundo (BEHRMAN, 2009; FREEMAN, 2014; KOLB, 2001). Essa tendência ainda foi amplificada em países como o Brasil, tendo em vista as disparidades sociais, as diferentes bases culturais que

¹⁸ Contemporary musical practices beyond the academy are often centered on creative, cross-cultural engagement and synthesis emblematic of the societies in which those practices flourish; yet contemporary, tertiary-level music study (with interpretive performance and analysis of European classical repertory at its center) remains lodged in a cultural, aesthetic, and pedagogical paradigm that is notably out of step with this broader reality.

constituíram tal povo, e a falta de pertencimento de um amplo extrato social a esse universo artístico-cultural musical (BONFIM, 2017).

É nesse cenário que se delinea o declínio da música erudita no Brasil no século XXI. Em um país com grades desigualdades e problemas sociais, manter programas público-institucionais de orquestras para tocar fundamentalmente música erudita da Europa do passado, assim como financiar instituições públicas para colonialmente ensinar alunos e reproduzir esse repertório, demonstra ser, cada vez mais, um projeto vazio, com pouco ou nenhum espaço na contemporaneidade. Bonfim (2017), lançando um olhar sobre a realidade das orquestras no Brasil, com foco no panorama atual do Sudeste e, mais especificamente, da cidade de São Paulo (historicamente considerados, respectivamente, berços das orquestras sinfônicas do país), explicita um claro declínio desse tipo de empreendimento musical, sendo levada a concluir a partir de sua pesquisa que:

[...] a ideia de universalidade relacionada às práticas culturais de matriz europeia pautou a construção de ideia de cultura e de arte na sociedade local [São Paulo], orientando também a de música clássica. Nesse sentido, se delineou um processo de constituição de relações entre a sociedade e os organismos orquestrais baseado na ascensão social e na elitização, o que fez com que grande parte da população não necessariamente reconhecesse a música sinfônica ou clássica como prática cultural em seu cotidiano, ocasionando um baixo enraizamento dos hábitos de consumo vinculados à música orquestral (BONFIM, 2017, p. 316).

Essa conclusão, se retomarmos os fatos históricos analisados anteriormente, mostra que o projeto de “civilização” plantado nas instituições foi até capaz de manter a música erudita europeia dominante nessa realidade. Entretanto, esse mesmo projeto, não foi capaz de galgar na sociedade a mesma legitimidade cultural que recebeu nas instituições de música, por uma razão óbvia: a colonialidade musical plantada na colônia, institucionalizada no império e mantida ao longo dos últimos dois séculos no Brasil, foi construída para uma pequena elite que, centrada em si mesmo, não foi apta a tecer uma base social local para a música “civilizada” que cultuava, valorava e institucionalizava.

Esse tipo de música e de ensino de música não assumiu no Brasil compromissos concretos de transformação social e, por tal razão, é ao mesmo tempo produto e vítima da colonialidade que a consolidou. A sociedade brasileira, em grande parte dominada pelas “colonialidades globais” do mundo de hoje, segue demasiadamente presa aos valores da modernidade em que economia e bens materiais de consumo deixam pouco lugar para uma arte completamente entregue ao deleite europeu do passado. A música erudita no Brasil pouco ou nada fez para desconstruir esse cenário e agora agoniza em

seu leito de morte por não ter sido capaz de se redefinir, nas escolas de música e fora delas.

Desse processo resulta o que continua sendo o grande erro das instituições de formação musical no Brasil. A música erudita nunca foi parte das músicas que correm nas veias da nação, estando restrita aos muros ainda protetores das salas de concerto, universidades e escolas públicas de música, sem capacidade de dialogar com os repertórios e as práticas musicais que se inserem na vida real da grande maioria das pessoas. Negligenciar tal fato e não buscar outras alternativas é caminhar para um fracasso colonial em pleno século XXI. Mas, infelizmente, é isso que tem feito grande parte das nossas universidades, como evidenciado anteriormente.

Mas o que isso quer dizer: devemos ser contra as instituições de educação superior contemplarem e trabalharem os repertórios tradicionais da música de concerto? Certamente não, e esse não é o argumento que estou trazendo para o debate proposto neste texto! O que quero enfatizar, mais uma vez evocando Gandy, é que queremos e precisamos que todas as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da nossa casa, o mais livremente possível. Mas temos que recusar a hegemonia da tradição erudita da música ocidental em detrimento das nossas próprias músicas e também das músicas de outras importantes realidades do mundo, como a produção musical dos demais países da América Latina, por exemplo. Diante desse cenário, como é possível mudar tal realidade?

Para superar a inércia de cursos estabelecidos e culturas dominadas pela interpretação e estudo da música erudita europeia, um novo perfil integrado de cursos – repleto de criatividade e diversidade e ainda incluindo os tesouros da herança europeia – exigirá não apenas uma revisão curricular, mas novas formas de pensar, conversar e elaborar iniciativas estratégicas¹⁹ (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, p. 8).

Acrescento a essa perspectiva, a ideia de que além de repensar novos formatos de cursos e elaborar novas iniciativas estratégicas para a educação superior em música no Brasil, é preciso fundamentalmente que façamos um balanceamento decolonial. Isso implica problematizar e redefinir tanto a hegemonia de determinadas culturas musicais quanto a ausência de outras. Assim, a partir de novos conceitos de música, de uma reconfiguração dos valores que orientam a noção de “música boa”, e de um diálogo com a diversidade musical do Brasil, será possível pensar em alternativas decoloniais para os

¹⁹ “To overcome the inertia of established programs and cultures dominated by interpretive performance and study of European classical music, a new integrated program – replete with creativity and diversity and still including the treasures of European heritage – will require not only curricular overhaul but new ways of thinking, conversing, and forging strategic initiatives.”

currículos, os planos de curso e as metodologias de ensino. Nesse contexto, as respostas que precisamos devem ser construídas na e com a sociedade brasileira, haja vista que é ela que pode nos dar de fato pistas e, mais que isso, diretrizes para definirmos para onde, por onde e como andar rumo a uma realidade decolonial de formação musical no país. Vamos a algumas ideias nessa direção.

6 Por que não, Brasil? Proposições decoloniais para a formação musical no ensino superior

Apresento a seguir proposições analíticas que podem subsidiar práticas decoloniais na educação superior em música do Brasil. Meus argumentos estão baseados nas evidências que emergiram do estudo brevemente analisado neste texto, nas bases epistemológicas que dão suporte a buscas decoloniais na atualidade, no conhecimento que temos sistematizado sobre diversidade em música no país, nas singularidades da cultura brasileira, na interação com propostas inovadoras de formação em música que têm emergido em diversas realidades do cenário nacional e internacional, e na minha própria trajetória de imersão, estudo e problematização da educação superior em música no Brasil desde o início da década de 2000.

Pela dimensão e objetivo deste texto, produzido a partir de bases científico-investigativas, as proposições aqui apresentadas representam diretrizes gerais que visam promover a reflexão e estimular buscas para repensar a educação superior em música no Brasil, tendo como base um movimento de fortalecimento da incorporação da cultura brasileira aos processos de formação em música e à luta contra a colonialidade hegemônica que ainda domina o campo. Portanto, não se trata de uma lista de atividades e tampouco de receitas prontas para as práticas de formação em música, mas de proposições abrangentes que podem ser lidas e interpretadas a partir das diferentes perspectivas e realidades que permeiam a música e seus processos de formação no Brasil.

6.1 Conhecer e incorporar diferentes tipos de música produzidos no Brasil e em outros contextos culturais do mundo

Um olhar sistêmico, ou até mesmo assistemático, para a cultura nacional nos mostra que embora o conhecimento científico-musical seja crescente e venha ganhando consistência ao longo das últimas décadas, ainda há muito o que se estudar e sistematizar sobre a música brasileira, considerando a diversidade e a riqueza das várias práticas musicais que permeiam o país. Dito isso, é preciso também reconhecer que,

principalmente a partir da década de 1980, tem emergido no Brasil uma ampla e variada produção sobre diferentes realidades da música nacional, o que inclui música erudita, música popular urbana, música da cultura popular, entre outras categorias musicais ainda não categorizadas devidamente pela nossa literatura. É fundamental ainda reconhecer os esforços e a relevância do trabalho de pesquisadores que, antes da consolidação acadêmica da música no Brasil, registraram, sistematizaram e analisaram diferentes práticas musicais no país, a exemplo dos estudos pioneiros de Guilherme de Mello (MELO, 1908), Renato Almeida (ALMEIDA, 1926), Mário de Andrade (ANDRADE, 1929, 1941, 1959a, 1959b, 1959c, 1972, 1991), Heitor Luiz Correa de Azevedo (AZEVEDO, 1956), Oneyda Alvarenga (ALVARENGA, 1982), entre outros.

Essa constatação nos abre um importante leque para a incorporação de diversas práticas musicais do Brasil nos processos de formação em música, considerando que hoje temos no país, disponível e de fácil acesso, um amplo material relacionado ao movimento de produção de música contemporânea erudita brasileira (MATTOS, 2016; NEIVA, 2018; NEVES, 2008), às práticas musicais afro-brasileiras de diferentes regiões (ANDRADE, 2002; AYALA; AYALA, 2000; CHAVES, 2008; LUCAS, 2002; LUCAS; QUEIROZ; PRASS; RIBEIRO; AREDES, 2016; PRASS, 2009; RAMALHO, 2016; SANDRONI, 2010; TUGNY; QUEIROZ, 2006), à variedade de músicas indígenas (MELLO, 1999; SEEGER, 2015; STEIN, 2009; TUGNY, 2009a, 2009b, 2013), ao universo diversificado da música popular (AMARAL, 2009; BAIA, 2010, 2014; FRANCESCHI, 2002; HIGA, 2010; MONTEIRO; DIAS, 2010; PRADO, 2019; RIBEIRO, 2010; SANDRONI, 2001; SANTOS, 2014; TONI, 1998; VALENTE, 2014), à produção de música em movimentos sociais (LOURENÇO, 2010; MARIVONE, 2009), entre muitos outros exemplos que poderiam ser aqui citados.

Todavia, pelos dados da pesquisa analisados, grande parte desse conhecimento ainda é mantido longe das práticas de formação em música nas instituições do Brasil que, circundadas por uma diversidade viva e efervescente de música, muitas já estudadas e documentadas, se mantém dominadas pela colonialidade imposta desde o processo de institucionalização da música no país. Assim, para citar apenas um exemplo, aulas de “história da música”, componente curricular ofertado em todas as universidades pesquisadas, têm como bibliográfica básica, em média, 93,5% de obras estrangeiras, escritas por autores estrangeiros, com foco na música erudita ocidental produzida na Europa (BENNETT, 1986; BOFFI, 2006; CANDÉ, 2001, 2005; CARPEAUX, 2001; GROUT, 2014). Portanto, a produção científico-musical constituída no Brasil e a música brasileira continuam negligenciada nesse contexto. Essa constatação está explícita nas análises de Paulo Castagna (2019) sobre o contexto de ensino de história da música.

Analisando mais especificamente a realidade do estado de São Paulo, mas dimensionando suas reflexões para o Brasil em geral, o autor afirma:

História da música é, portanto, uma das disciplinas que transitou da incipiência para a crise, na medida em que o ensino musical foi se expandindo no estado de São Paulo e no Brasil e sendo deslocado dos conservatórios para as faculdades e universidades: se uma parte dos estudantes de música se beneficiam positivamente desse conteúdo, sua eficiência é constantemente questionada por outros, especialmente em relação à sua abordagem predominantemente eurocêntrica, à predileção pelos autores e obras monumentais e à quase total exclusão dos repertórios populares (CASTAGNA, 2019, p. 17).

A citação retrata mais uma constatação de que nos tornamos, no ensino de música, reprodutores da música composta por outros e reféns do conhecimento sobre essa música que também é produzido por outros, mesmo tendo nós produzido conhecimentos expressivos sobre a própria música europeia, a música erudita brasileira e outras muitas formas de expressão musical do país. Considerando especificamente a realidade do Brasil, acredito que já passou da hora de reagir! E uma reação decolonial efetiva passa pela ruptura dos cânones e a incorporação de propostas interculturais, nos termos defendidos por Queiroz (2015, 2017a), que coloca em diálogo e interação práticas musicais distintas, se abrindo à beleza e à diversidade das culturas em geral, mas também se preocupando com a legitimação de saberes que historicamente foram relegados a lugares subalternos da sociedade.

Se queremos pensar em práticas musicais para além das fronteiras nacionais, também é importante estarmos conscientes que há outros mundos para além da Europa e da América do Norte, estando atentos ao fato de que esses universos musicais estão hoje também disponíveis para serem por nós explorados. Enquanto os dados da pesquisa mostram que 100% das instituições estudadas trabalham com música erudita ocidental, nenhuma delas explicitamente tem em suas propostas qualquer trabalho com música dos países latino-americanos, por exemplo. Os vizinhos colonizados, também dominados pela colonialidade europeia, passam à margem das nossas instituições de ensino de música e, sintomaticamente, como nós, também se auto excluem das suas próprias instituições de formação musical. Mas há aqui mais um rico universo a ser explorado que, mesmo que de forma restrita, está retratado em uma crescente produção da musicologia e da etnomusicologia sobre a música cubana e caribenha, a música colombiana, a música chilena, a música Argentina (que tem diversas músicas para além da obra de Piazzolla), entre outras. E ainda, é possível ir além da América Latina, e também explorar mundo musicais da África, da Ásia, do Oriente Médio, entre tantos outros.

Assim, não se trata de opor local e global, se trata de confrontar a unilateralidade imposta pela dominação colonial com vistas a abrir nossas casas para nossa própria música e para outras músicas do mundo. A incorporação de músicas do cenário nacional não implica uma ruptura com a música internacional. Mas é preciso questionar o conceito de internacional/universal como algo restrito a um modelo hegemônico de música, abrindo-o para a diversidade do planeta.

6.2 Criar diálogos efetivos entre os cursos de formação superior em música e a realidade musical que circunda as universidades

A interação com os mundos musicais que compõem os contextos locais é outra prática decolonial que pode trazer novos ares para a formação em música nas universidades brasileiras. Trabalhos como o de Araújo (2011), Araújo e Membros do Grupo Musicultura (2006), Tugny (2003), Stein, Tettamanzy, Kubo e Prass (2019), entre outros, têm colocado foco em músicas, conhecimentos, saberes e contextos que permeiam as nossas instituições, professores, alunos e a comunidade em geral. Mas trabalhos e interações dessa natureza, salvo exceções como as citadas anteriormente, continuam à margem do sistema colonial de ensinar música no Brasil. As universidades da Região Norte, pelo que evidenciou a pesquisa aqui analisada, pouco dialogam com os saberes indígenas, ofertando fundamentalmente cursos de música erudita. As instituições do Sudeste, em nenhuma das suas propostas, sequer mencionam os saberes musicais do congado, do jongo, da periferia de São Paulo, Rio de Janeiro ou outra cidade da região. Claro, aproximações decoloniais existem, como os projetos mencionados acima, mas trata-se de ações pontuais de professores, pesquisadores ou grupos de pesquisa que, profissionalmente, assumem tal responsabilidade. Assim não se caracterizam como uma ação institucionalizada curricularmente nas propostas de formação dos cursos de música ou, quando incluída no currículo, ocupam um lugar incipiente e secundário entre os componentes centrais e de maior incidência nos cursos: a música erudita da Europa e as expressões derivadas dessa.

Essa perspectiva implica mais do que trazer repertórios e padrões estéticos distintos. Ações decoloniais dessa natureza implicam uma verdadeira ação dialógica e colaborativa com as comunidades, considerando a riqueza sonora, os ambientes festivos, mas também problemas e questões que permeiam seus universos culturais cotidianamente. Qual o sentido de se manter nas universidades do Nordeste, do Sul e do Centro-Oeste, por exemplo, cursos fundamentalmente pautados nos repertórios europeus, com poucas exceções, enquanto centenas de comunidades urbanas, quilombolas, rurais e indígenas estão ao redor dessas universidades fazendo a sua música e enfrentando os

seus problemas, sem qualquer diálogo com a mundo da música que se ensina nessas instituições? Dentro dessa tendência colonial que domina nossas instituições, é preciso assumir: “o fato de que estudantes de cursos de música comumente passam muitos anos no campus sem sequer dar um sinal para comunidades multiculturais vizinhas, e que praticantes dessas comunidades raramente são convidados a se envolver com estudantes universitários de música [...]”²⁰ (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, p. 8).

Diante de tal constatação, mais uma importante pergunta ecoa: estaria a sociedade brasileira disposta a continuar mantendo instituições que, além de desprezar saberes outros que não os da música de concerto de origem europeia (em pleno declínio social, como analisado anteriormente), não se preocupam em se inserirem dialogicamente nos contextos culturais em que atuam? Penso que as respostas do século XXI têm mostrado que não. Assim, ou seremos capazes de romper com as fronteiras da colonialidade e redefinir a música e as estratégias de ensino dessa arte nas instituições ou sequer teremos cursos de música no futuro para refletir sobre tal busca.

Não custa lembrar que as instituições consolidadas de ensino superior em música do Brasil são majoritariamente públicas, pagas por toda a sociedade. Não deveria tal sociedade e sua música ser parte importante na legitimação do ensino de tal arte no país? Acredito que todos nós responderemos que sim e, portanto, propostas decoloniais passam fundamentalmente pela incorporação de um diálogo e uma interação mais colaborativa com as comunidades que rodeiam nossas instituições de educação superior.

6.3 Conceber e implementar novas estratégias de formação e de organização curricular a partir da diversidade musical

As reformas curriculares e a ampliação do universo das práticas musicais, mesmo que lentamente, têm acontecido no Brasil, conforme pode ser constatado em Queiroz (2017b). Esses pequenos sinais de mudanças têm se dado fundamentalmente no plano dos conhecimentos e saberes musicais, haja vista que principalmente a partir da década de 1990 vêm sendo incluídos, mesmo que embrionariamente, em algumas universidades do país, expressões da música popular brasileira e, em um escopo ainda menor, práticas decorrentes de manifestações da cultura popular do Brasil.

Certamente uma proposta decolonial para a formação superior em música passa pelo realinhamento dos objetivos dos cursos, pela redefinição do perfil profissional

²⁰ “The fact that music majors commonly spend many years on campus without even a nod to surrounding multicultural communities, and that practitioners from these communities are rarely invited to engage with university students of music [...]”

almejado para o egresso e pela incorporação de conhecimentos e saberes que contrariam a colonialidade dominante. Todavia, há outra face fundamental para se pensar em propostas decoloniais, qual seja, a diversificação das estratégias de ensinar e aprender música, entendendo que assim como as músicas do Brasil e do Mundo são diversificadas, também são diversas as estratégias de transmissão musical (QUEIROZ, 2015, 2017a, 2017b).

Ao longo das últimas décadas, o que temos assistido no Brasil não são de fato mudanças curriculares, mas apenas realinhamentos de disciplinas, carga horárias e uma incorporação mendigada de novos saberes. Na análise da cena mais consistente dessa mudança, a criação dos cursos de música popular, o que se percebe é apenas uma substituição de repertórios e saberes que trocam a música erudita pela popular. Claro que isso já representa um enorme avanço em comparação ao passado, mas temos trocado a música sem absolutamente questionar o modelo disciplinar falido, que continua intocável na educação superior em música do Brasil. O resultado esperado dessa equação é simples: não funciona a contento. Como tem nos ensinado uma ampla e profunda literatura sobre o tema: as estratégias de ensinar música são parte constitutiva e fundamental para a transmissão de uma cultura musical. Sem mudar o jeito de ensinar, sobretudo para a manutenção de uma forma colonial criada nos conservatórios europeus, não temos qualquer chance de factualmente criar rupturas decoloniais na educação superior em música (QUEIROZ, 2015).

Uma expressiva literatura produzida no Brasil fornece importantes pistas de como fazer diferente, basta, como sugere este texto, olhar para mundos musicais outros fora das instituições e, de forma dialógica, interagir e aprender com eles. Assim, ao invés de nos atermos exclusivamente à reprodução dos modelos criados nos conservatórios europeus e perpetuados pela força da modernidade/colonialidade, podemos incorporar à educação superior formas de aprender como aquelas consolidadas nas tribos de índio (CLEMENTE, 2013), na embolada (QUEIROZ; MARINHO, 2017) no congado (ARROYO, 1999), nas escolas de samba de diferentes contextos culturais do país (PRASS, 2004), nas práticas musicais da cena urbana (LUCAS; ARROYO; STEIN; PRASS, 2003), entre muitas outras realidades musicais do Brasil (QUEIROZ, 2010). Contextos dessa natureza, a diversidade de práxis musicais que temos no país e os diferentes perfis dos seus praticantes têm muito mais a nos ensinar do que os métodos coloniais do passado, fadados ao fracasso do modelo disciplinar da modernidade, reconhecidamente falido e ultrapassado na contemporaneidade (QUEIROZ, 2017b).

6.4 Incorporar a criação como elemento fundamental para uma ação educativa decolonial em música

Um caminho importante para estabelecer novas formas de experiências musicais (fazer, apreciar, tocar, interagir e ensinar música) na educação superior, a partir de matrizes culturais brasileiras e de parâmetros outros para além dos estabelecidos pelos cânones da música erudita ocidental, é colocar a criação no âmbito da ação educativa. Criação em um sentido pleno, imergindo em buscas e experimentações diversas e em processos sistemáticos de pesquisa sonora e cultural em geral (KOELLREUTTER, 1997; VASCONCELOS, 2014).

Na literatura da área de música é recorrente propostas que visam, sob diferentes pontos de vista, apresentar elementos para trabalhar a criação musical no processo de formação. Com destaque para propostas de compositores e pedagogos do cenário internacional, como John Paynter (MILLS; PAYNTER, 2008), Murray Schafer (SCHAFER, 2012), George Self (SELF, 1967), ente outros, o tema foi incorporado a perspectivas diversas de ensino de música como algo a ser perseguido, ganhando ressonância também no trabalho de autores vinculados ao contexto nacional (BEINEKE, 2014; BRITO, 2001; FRANÇA; SWANWICK, 2002; KOELLREUTTER, 1997; VASCONCELOS, 2014) pode-se observar a ampliação das pesquisas sobre a composição no ensino de música, um tema complexo abordado segundo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre o assunto, com ênfase em composições de crianças no contexto escolar. Os trabalhos foram analisados segundo cinco abordagens: 1. Ainda, pelas análises dos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior pesquisadas, a criação, nos nossos cursos de graduação, se limita majoritariamente às proposições de autores estrangeiros e às estratégias criativas que emergem dos padrões da música erudita ocidental. No caso dos cursos de composição, soma-se aos modelos clássicos, oriundos dos repertórios e das teorias canônicas da música erudita, formas contemporâneas de criação musical, baseadas em outros parâmetros e modelos composicionais (MATTOS, 2016; PITOMBEIRA, 2011).

Trabalhar a criação a partir de opções decoloniais de formação em música implica buscas diferentes das consolidadas nos cursos de graduação atualmente, principalmente no que tange aos bacharelados em composição, mas também no que se refere às propostas de criação que dominam os demais cursos de música. No universo que temos hoje implementado no Brasil, a criação é realizada a partir de um conjunto de normas, padrões e teorias gramático-musicais advindas da música erudita ocidental ou dos cânones consolidados da música popular, sobretudo o jazz americano. Assim, a

criação pouco tem de experimentação, inovação e pesquisa, sendo limitada à ditadura estética que, assumida como os “fundamentos da música”, deve guiar toda a produção criativa dos educandos.

É demasiado estranho e deveras colonial formar compositores, como se faz nos cursos de composição, para serem “criadores” no campo da música, exigindo deles o domínio dos moldes composicionais da música erudita ocidental – harmonia, contraponto, análise e história da música – ou mesmo modelos e fórmulas mais contemporâneas (PITOMBEIRA, 2011), pressupondo que a criação musical dos alunos emerja a partir da aplicação desses elementos nos seus processos composicionais. Essa mesma perspectiva, por vezes de forma mais simplificada, permeia em geral os processos de criação nos demais cursos de música, incluindo as licenciaturas e, também, em menor grau, os cursos de música popular.

Nesse cenário, muito pouco ou nada se trabalha para desenvolver a criação a partir de novas incursões no âmbito das culturas musicais diversas, de experimentações sonoras nos mais variados sistemas culturais, entre outros aspectos dessa natureza. O resultado desse processo é constatado pelos próprios compositores (professores de composição) que seguem essa fórmula, geralmente declarando que “dentro de um número abrangente de alunos, poucos conseguem fazer algo de fato inovador e pessoal”. O estranhamento deles desse resultado me estranha, pois se uma pessoa é formada a partir dos cânones, fórmulas, modelos e moldes composicionais, o resultado esperado deveria ser uma repetição dos padrões, mesmo que em algo “novo”, dos paradigmas consolidados e não, de fato, uma composição inovadora. A questão que emerge dessa tendência é: como formar alguém para ser criador seguindo fundamentalmente moldes de criação consolidados?

Sem simplificar a complexidade que permeia essa discussão e as múltiplas vertentes em torno dos conceitos de “criação e “inovação”, as opções decoloniais que proponho aqui é pensar a criação musical como algo baseado na experimentação sonoro-cultural, na descoberta investigativa das muitas formas de fazer música em diferentes sociedades, na ruptura de modelos consolidados oriundos de perspectivas unilaterais de cultura, na pesquisa de ritmos, padrões harmônicos, motivos melódicos, estéticas vocais, instrumentos, entre outros aspectos que caracterizam a diversidade de músicas no mundo.

Conhecer Bach, Beethoven, Villa-Lobos, Tom Jobim, Chico Buarque, jazz, Cúmbia, Cueca, Salsa, Bolero, Coco de Roda, Maracatus, Folias de Reis, Congados, Jongs, Samba de Roda, entre muitas outras práticas musicais nacionais e internacionais, e

reconhecê-las e entendê-las como músicas com processos de criação, padrões estéticos e dimensões práticas distintas, pode desenvolver muito mais a criação na educação superior em música do que as aulas reprodutoras dos cânones teóricos e históricos da música europeia do passado. Um espaço democrático de pesquisa e exploração da diversidade de músicas, inclusive no que tange às dimensões sintático-musicais que caracterizam cada uma delas, é um espaço legítimo de estímulo à criatividade, que parte do entendimento de que há muitas maneiras de se fazer música e que, como músicos, podemos, com base nas nossas e em outras culturas, (re)inventar as nossas formas próprias de criar música, individuais, mas coletivamente contextualizadas.

6.5 Instituir a pesquisa como estratégia efetiva para uma formação em música pautada na produção de conhecimento

Conceber uma formação em música decolonial na educação superior implica romper com a postura passiva de reproduzir conhecimentos prontos. A tendência de currículos e práxis de ensino baseados na interpretação de repertórios canônicos e na compreensão da história e da teoria musical que alicerça tal repertório, nos levou a condição de mero reprodutores do conhecimento musical que, produzido por aqueles que “pensam”, servem de fórmula para formar interpretes, compositores, professores e, mesmo, pesquisadores de música no país.

Trabalhar em outras direções, a fim de incorporar conhecimentos, saberes, repertórios e práticas musicais diversas, implica a responsabilidade de produzir conhecimento sólido para isso. Aspecto que só pode ser alcançado a partir da produção de pesquisa, para além do uso do termo no senso comum, seja como princípio científico ou educativo (DEMO, 2017). Tal fato implica incluir na tônica dos nossos cursos tanto o compromisso de produzir conhecimentos decoloniais em música, quanto de formar alunos autônomos para que, diretamente, participem de tal construção.

Assim, uma ruptura decolonial, demanda redefinir objetivos educacionais na educação superior em música e, ao invés de estudar as teorias e os métodos consolidadas pelos colonizadores, criar os nossos próprios materiais didáticos, inventariar a diversidade de músicas no Brasil, criar reflexões e bases epistemológicas sobre as diversas músicas da cena nacional e internacional, entre outros aspectos. Uma formação musical pautada nesse princípio precisa entender a pesquisa como caminho vital para a produção e a circulação de conhecimento “novo”, contextual e inovador. Assim, a pesquisa deve ser concebida como um dos pilares da formação musical e uma estratégia fundamental para a definição de práxis decoloniais em música na educação superior.

6.6 Trabalhar música como um fenômeno complexo e amplo que abrange ética e justiça social

A colonialidade europeia impôs, junto com os padrões estéticos e as formas de ensino musical, um lugar social para a música nas instituições de ensino, que não é compatível com diversidade de contextos que tal fenômeno ocupa nas diferentes sociedades do mundo. Produto para as salas de concerto, para o deleite das elites e para o esplendor do talento do músico, a música erudita europeia chegou às instituições de ensino com o status de uma música que existe por si mesma, em que o produto musical, seja uma performance ou uma composição, existe e tem seu próprio valor, independente de qualquer relação com o contexto cultural. Esse é um argumento bastante utilizado no Brasil, assim como em outros países, para justificar a existência de cursos de música que majoritariamente se atém ao estudo e a prática de músicas do passado relacionadas aos contextos sociais da Europa, principalmente aqueles dominantes entre os séculos XVI e início do século XX. Se a música tem valor em si mesma, vamos nos manter concentrados na “boa música” que é ensinada nas universidades e, a exemplo de Nero, que tocava lira enquanto Roma ardia em chamas, vamos tocar e ensinar os nossos instrumentos enquanto os males da sociedade brasileira a autodestrói.

Mas se alguns preferem se manter no deleite da “boa música”, uma questão importante soa cada vez mais forte na atualidade: que sentido faz um curso de música, que fundamentalmente perpetua heranças europeias do passado, em um país em que parte expressiva da população ainda tem sérios problemas para lidar com alimentação, moradia, saúde, violência, preconceitos, entre muitos outros aspectos? Muitos colegas da área provavelmente responderiam: “isso não é responsabilidade da música”, destacando que, pelo valor da sua nobreza, a música no âmbito da educação superior não precisa se preocupar em estabelecer qualquer relação com dimensões políticas, econômicas, religiosas, educacionais, entre outras que caracterizam tal fenômeno fora das instituições.

Muitos de nós, além de já termos ouvido esse tipo de argumento, provavelmente já vivenciamos situações como a relatada por Kingsbury (1988), no primeiro capítulo do livro “Música, talento e performance: um sistema musical conservador”.²¹ O autor descreve que, no ano de 1969, quando trabalhava como professor de piano e diretor assistente da Faculdade de Música da Universidade de Midland (Estados Unidos), os estudantes se mobilizaram para o fim da guerra americana na Indochina e solicitaram à Faculdade que patrocinasse um concerto para a paz como parte do movimento. O desfecho dessa história é assim expressado por Henry Kingsbury:

21 “Music, talent and performance: a conservatory cultural system”

Fui solicitado a discutir essa possibilidade com diretor de música Trevor Waterhouse. Quando eu apresentei essa sugestão ao diretor alguns dias depois, ele hesitou, mas depois me disse que não permitiria que um concerto desse tipo acontecesse, explicando que quando a música é executada como parte de um protesto político, sua pureza é destruída e seu significado é enfraquecido²² (KINGSBURY, 1988, p. 6).

Essa ideia ainda é demasiadamente forte no âmbito da música de concerto e retrata a crença colonial de que música deve ser pura, para ser ouvida e apreciada sublimemente, sem a responsabilidade de ter que se vincular, de qualquer forma que seja, às mazelas da vida cotidiana. Certamente essa forma de pensar é completamente contrária a novas tendências educativas que apontam a música e o seu ensino como um elemento fundamental para a formação e transformação humana e social. Como provoca Wayne Bowman (2007), refletindo sobre as dimensões éticas que permeia a formação em música, é fundamental parar e pensar:

[...] sobre as forças que estão incomodando e dividindo o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, falta de moradia, terrorismo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios demasiado numerosos para mencionar. Considere, também, a coragem e a convicção dos que dedicam suas vidas lutando contra essas coisas. Neste contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores profissionais [...] ²³ (BOWMAN, 2007, p. 113, tradução minha).

Para refletir sobre tal problemática é preciso assumir que música, como fenômeno humano e cultural, é geradora e também resultante da complexa teia que caracteriza a cultura e de tal forma tem papel preponderante na constituição da sociedade. Ensinar música é uma responsabilidade ética que não pode ficar restrita ao treinamento técnico musical, como nos ensinaram os colonizadores europeus. Uma proposta decolonial de formação musical precisa assumir seu compromisso ético de transformação social e vinculação a problemas e questões que permeiam a vida humana. No Brasil, isso implica que uma perspectiva decolonial de formação musical passa intrinsecamente pela vinculação das práticas de ensino ao combate à violência, ao preconceito, às exclusões e às mortes físicas e simbólicas que dia a dia estão estampadas no retrato do nosso país. Ensinar música pela “música”, a partir de um uso deveras limitado do termo, pode ter

²² “I was asked to discuss this possibility with Dean of Music Trevor Waterhouse. When I presented this suggestion to the Dean a few days later, he hesitated, but then told me that he would not allow such a concert to take place, explaining that when music is performed as part of a political protest, its purity is destroyed and its meaning undermined.”

²³ “Think for a moment about the forces troubling and dividing today’s world: poverty, disease, starvation, war, terrorism, homelessness, pollution, global warming, misogyny, homophobia, xenophobia and other hatreds far too numerous to mention. Consider, too, the bravery and conviction of those who devote their lives to battling such things. Against that background, consider what we do as professional musician-educators [...]”

tido uma prática para o deleite dos colonizadores do passado, mas é algo que não faz mais nenhum sentido para o Brasil do século XXI.

7 Considerações finais

“Brasil chegou a vez de ouvir as marias, Mahins, Marielles, malês”

Sendo parte constitutiva da modernidade, a colonialidade emergiu sobre o mundo a partir do século XVI, trazendo nas suas entranhas as referências europeias de civilização e cultura. Sob tal sombra, diversos países do mundo, sobretudo os massacrados pelos processos de colonização estabelecidos por países da Europa, incorporaram as referências europeias como projeto ideal de existência humana. É sob a égide dessa realidade que a institucionalização da música chega às terras “tupiniquins”.

A explícita colonialidade que marcou a constituição da sociedade brasileira, impondo referenciais europeus de cultura, raça, gênero, entre outros, se impôs fortemente sobre as práticas musicais e o ensino de música que foram erguidos em nossas instituições. Imersos em um contexto cultural diverso, tecido por uma miscigenação plural e constituído por etnias que ocuparam lugares desiguais na história do país, assistimos a música europeia ganhar destaque e ocupar unilateralmente as instituições de ensino que, a partir de 1848, se proliferaram pelo país. Fomos convencidos de forma impositiva, pela força da colonialidade imposta, que a grandiosidade da música erudita da Europa era parte importante e desejada da civilidade almejada para o Brasil.

Vítima dessa história de colonialidade e da sua própria incapacidade de se redefinir, a educação superior em música no Brasil agoniza na contemporaneidade, por manter nas suas bases o domínio hegemônico da música europeia do passado. Sinais embrionários de mudanças começam a sinalizar alternativas para a redefinição dos objetivos dos cursos de graduação, para a ampliação do perfil dos egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura, para a redefinição de saberes e conhecimentos trabalhados e para a incorporação de novas estratégias de organização curricular. Mas, fato é que as mudanças superficiais em carga horárias e disciplinas pouco mudou a graduação em música no país que, fascinada com a música do colonizador, continua reproduzindo no século XXI as bases formativas que deram suporte à criação dos conservatórios europeus a partir do século XVIII. Até quando, Brasil, a música sobreviverá nas nossas instituições com base nesse modelo? Certamente, não por muito tempo!

Mas os ventos da colonialidade não sopraram somente sobre o ensino de música do Brasil, tendo tal arte sido institucionalizada pela força e unilateralidade colonial

também em países herdeiros do capital europeu. Todavia, diversos países dominantes na cena internacional, embasados no declínio comprovado da música erudita europeia do passado, têm problematizado, conjecturado e proposto mudanças para o ensino de música. Na contramão dessa realidade, o pensamento que parece sustentar o projeto de educação superior no Brasil ainda busca encontrar argumentos para manter viva e dominante, nos nossos cursos de licenciatura e bacharelado em música, a voz do colonizador europeu. Enquanto galgamos a passos lentos novos lugares e saberes do mundo da música, principalmente com a inclusão da música popular, mas com a ausência de muitas outras práticas musicais do país e do mundo, mantemos a música erudita dos colonizadores firme em 100% das instituições analisadas na pesquisa que dá suporte a este trabalho.

Vamos, Brasil, tentar proposições decoloniais para a formação musical no ensino superior? Penso que responder sim a essa questão não é uma escolha, mas uma necessidade! Isso se entendemos que queremos manter a formação em música viva nas instituições de ensino superior do país. Não é mais possível fomentar um ensino elitizado de música que exclui a riqueza de patrimônios musicais do Brasil e de outros lugares do mundo em favorecimento de uma única cultura musical, a erudita europeia, que sendo parte de um processo massacrante de exploração e mortes, continua a se isentar de assumir nacionalmente uma busca decolonial para o país. Assim, é hora de propor diretrizes básicas para pensar um projeto decolonial de formação em música, cientes da complexidade e do amplo debate que precisamos para subsidiar proposições dessa natureza.

Estou convicto que já passou da hora de ouvir, no sentido mais pleno do termo, as “marias, Mahins, Marielles, malês” e muitos outros grupos e pessoas que, além de terem sido excluídos pela força da colonialidade, viram os seus conhecimentos e saberes serem subalternizados por uma pequena elite, e os que foram convencidos de que faz parte dela. Chegou a hora de fazer a diversidade da música do Brasil também caracterizar uma diversidade de possibilidades educativas do ensino de música do país. Vamos em frente, Brasil, que para além do que foi emoldurado, há muita música que merece e reivindica fazer parte do projeto nacional de educação superior em música. É hora de assumirmos coletivamente, pela conjunção da riqueza das nossas diferenças, o compromisso de construir uma educação decolonial em música nas universidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALGE, Barbara. Música nos tempos coloniais: um olhar a partir da prática musical em Minas Gerais hoje. **Música em Contexto**, n. 1, p. 143-171, 2017.

ALMEIDA, Renato. **História da música brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Comp. Editores, 1926.

ALVARENGA, Oneyda. **Música popular brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1982.

AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro Do. **Estigma e cosmopolitismo na constituição de uma música popular urbana de periferia: etnografia da produção do tecnobrega em Belém do Pará**. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Música - Área de concentração: Musicologia/Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17305>>. Acesso em: 29 set. 2019.

AMORIM, Humberto. O ensino de música nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1822). **Opus**, v. 23, n. 3, p. 43-66, 2017. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2017c2303/459>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ANDRADE, Mário. **As danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959a. v. 1.

_____. **As danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959b. v. 2.

_____. **As danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959c. v. 3.

_____. **Aspectos da música brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **Compêndio sobre a música brasileira**. 2. ed. São Paulo: Chiarato, 1929.

_____. **Ensaio sobre a música brasileira** (1928). 3. ed. São Paulo, Brasília: Vila Rica, INL., 1972.

_____. **Música do Brasil**. Curitiba: Guaíra, 1941.

_____. **Os cocos**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. (Coleção Reconquista do Brasil, 2ª série, 228. Edição comemorativa dos 80 anos da Semana de Arte Moderna).

ARAÚJO, Samuel. Etnomusicologia e debate público sobre a música no Brasil hoje: polifonia ou cacofonia? Publicação de artigo vinculada ao projeto de pesquisa Música e memória na luta pela cidadania; uma etnografia participativa na Maré, Rio de Janeiro. **Música e Cultura: Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia**, v. 6, p. 17-27, 2011. Disponível em: <<http://www.abet.mus.br/revista-2/>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ARAÚJO, Samuel; MEMBROS DO GRUPO MUSICULTURA. A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. **TRANS: Revista Transcultural de Música**, n. 10, 2006. Disponível em: <<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexoes-sobre-uma-experiencia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília; PRASS, Luciana. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da FUNDARTE**, n. 3, p. 4–20, 2003. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/Issue/13/33>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música - Área de Concentração: Educação musical – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música**, v. 23, n. 1, p. 67-91, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/29355/16497>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

AVVAD, Ana Paula da Matta Machado. **A influência das peças de caráter do romantismo em obras para piano de Carlos Gomes, Leopoldo Miguéz, Henrique Oswald, Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11473>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos (Org.). **Cocos: alegria e devoção**. Natal: EDUFRN, 2000.

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa de. **150 anos de música no Brasil (1800-1950)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

BAIA, Silvano Fernandes. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14022011-115953/pt-br.php>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BAIA, Silvano Fernandes. A linhagem samba-bossa-MPB: sobre a construção de um discurso de tradição da música popular brasileira. **Per Musi**, n. 29, p. 154-168, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992014000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BEHRMAN, Simon. From revolution to irrelevance: how classical music lost its audience. **International Socialism – A quarterly review of socialist theory**, n. 121, 2009. Disponível em: <<https://isj.org.uk/from-revolution-to-irrelevance-how-classical-music-lost-its-audience/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 20, p. 19-32, 13 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BOFFI, Guido. **História da música clássica**. São Paulo: Edições 70, 2006.

BONFIM, Camila Carrascoza. **A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016**. 2017. 423 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151581>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BONILLA, Heraclio (Org.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

BOWEN, Chris. **Trends in classical music attendances**. Disponível em: <http://musicinaustralia.org.au/index.php?title=Trends_in_classical_music_attendances>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 6, n. 4, p. 109-131, 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

_____. **Decreto nº 238, de 27 de novembro de 1841. Concede á Sociedade de Musica desta Côrte duas Loterias annuaes por espaço de oito annos, para o fim de estabelecer nesta mesma Côrte hum Conservatorio de Musica**. Rio de Janeiro, 1841. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/202242-concede-u-sociedade-de-musica-desta-curte-duas-loterias-annuaes-por-espauo-de-oito-annos-para-o-fim-de-estabelecer-nesta-mesma-curte-um-conservatorio-de-musica.html>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847. Estabelece as bases, segundo os quaes se deve fundar nesta Côrte hum Conservatorio de Musica, na Conformidade do Decreto N.º 238 de 27 de Novembro de 1841**. Rio de Janeiro, 1847. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal-83004-pe.html>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRITO, Teca Alencar De. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CALABRE, Lia. **A era do rádio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CAMPBELL, Patricia Shehan; BANKS, James A. **Music, education, and diversity: bridging cultures and communities**. New York, NY: Teachers College Press, 2018.

CAMPBELL, Patricia Shehan; MYERS, David; SARATH, E. (Org.). **Transforming music study from its foundations: a manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors (report of the task force on the undergraduate music ma-**

lor). Missoula: The College Music Society. Disponível em: <<https://www.music.org/pdf/pubs/TFUMM/TFUMM.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. 1. Disponível em: <<https://www.livroselivros.com.br/catalogo/produto/68161/HISTORIA-UNIVERSAL-DA-MUSICA-V-1>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Porto: Edições Afrontamento, 2005. v. 2.

CARPEAUX, Otto Maria. **Livro de ouro da história da música**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CASTAGNA, Paulo. Avanços e perspectivas na musicologia histórica brasileira. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, v. 1, p. 32–57, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2431/2282>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Música na América Portuguesa. In: MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (Org.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 35–76. Disponível em: <<https://archive.org/details/MusicaNaAmericaPortuguesa/mode/2up>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. Raízes da crise no ensino de história da música: o caso de São Paulo. In: VERMES, Mónica; HOLLER, Marcos Tadeu (Org.). **Perspectivas para o ensino e pesquisa em história da música na contemporaneidade**. São Paulo: ANPPOM, 2019. p. 9–58. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/31/11/130-1>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CHAVES, Suiá Omim A. C. **Carnaval em Terras de Caboclo: uma etnografia sobre maracatu de baque solto**. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado em Antropologia Social – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp059856.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CLEMENTE, Marta Sanchis. **Aprendendo música como Tupinambá: estudo sobre os processos de transmissão musical numa tribo indígena carnavalesca no bairro Mandacaru de João Pessoa**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6617>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

COUTO, Ana Carolina Nunes. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, v. 20, n. 1, p. 233–256, 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/111>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Conservatory | musical institution**. Disponível em: <<https://www.britannica.com/art/conservatory-musical-institution>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

EGG, André Acastro. **O debate no campo do nacionalismo musical no Brasil dos anos 1940**

e 1950: o compositor Guerra Peixe. 2004. 243 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32773/R%20-%20D%20-%20ANDRE%20ACASTRO%20EGG.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5–41, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FRANCESCHI, Humberto. **A Casa Edison e seu tempo.** Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2002.

FREEMAN, Robert. **The crisis of classical music in America: lessons from a life in the education of musicians.** Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2014.

FRUNGILLO, Mário David. **Nacionalismo musical e brasilidade: uma revisão.** 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108806/000772078.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

GANDHI, Mahatma. Young India Issue. **Young India**, New York, Jul 1921.

GARCIA, Rafael Marin da Silva. **Lá no céu canta os anjo, aqui na terra canta nós: um estudo etnográfico das práticas sócio-musicais dos foliões de reis no Sul de Minas Gerais.** 2019. 371 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-B8YF4G>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

GROUT, Donald J. **História da música ocidental.** Edição: 6ª ed. Lisabon: Gradiva, 2014.

HIGA, Evandro. **Polca paraguaia, guarânia e chamamé – estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande, MS.** Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

HOLLER, Marcos Tadeu. **Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759).** 2006. 949 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284801/1/Holler_MarcosTadeu_D.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê IPHAN 5: Jongo do Sudeste.** Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KINGSBURY, Henry. **Music, talent and performance: a conservatory cultural system.** Philadelphia: Ternple University Press, 1988.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, C. (Org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo nº 6.** São Paulo, Belo Horizonte: Atravez, EM-UFG, FEA, 1997. p. 53–57. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SvLRHoG9E67jxHaPS7_J_leqshaklGH/view>. Acesso em: 24 fev. 2020.

KOLB, Bonita M. The effect of generational change on classical music concert attendance and orchestras' responses in the UK and US. **Cultural Trends**, v. 11, n. 41, p. 1–35, 2001. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09548960109365147>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LOURENÇO, Mariane Lemos. Arte, cultura e política: o movimento hip hop e a constituição dos narradores urbanos. **Psicologia para América Latina**, n. 19, p. 0–0, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 mar. 2020.

LUCAS, Glaura; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PRASS, Luciana; RIBEIRO, Fábio Henrique; AREDES, Rubens de Oliveira. Afro-Brazilian musical cultures: perspectives for educational conceptions and practices in music. **The World of Music**, New Series. v. 5, n. 1, p. 135-158, 2016.

LUCAS, Glaura. **Os sons do rosário**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002.

MAHLER FOUNDATION. **History of the Conservatory of Vienna**. Disponível em: <<https://mahlerfoundation.org/en/mahler/plaatsen/austria/vienna/conservatory>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

MANGUEIRA, Estação Primeira. **História pra ninar gente grande**. Samba-heredo do carnaval de 2019 composto por Deivid Domênico; Tomaz Miranda; Mama; Marcio Bola; Ronie Oliveira; Danilo Firmino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7SOBzDOug_A>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MARIVONE, Piana. **Música e movimentos sociais: as marcas da simbologia religiosa no MST**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92916>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: reflexões sobre a música contemporânea. **Revista da FUNDARTE**, v. 0, n. 32, p. 52-94, 2016. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/429>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MAUS, Fred Everett. Ethnomusicology, music curricula, and the centrality of classical music. **College Music Symposium**, v. 44, p. 58–67, 2004. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/40374489>>. Acesso em: 24 fev 2020.

MELLO, Maria Ignez Cruz. **Música e mito entre os wauja do Alto Xingu**. 1999. 2014 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia

Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80830>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MELO, Guilherme Theodoro Pereira de. **A música no Brasil: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República**. Salvador: Typographia de S. Joaquim, 1908.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Tradução Marco Oliveira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. (Org.). **Local histories/global designs in the twenty-first century**. Princeton: Princeton University Press, 2012a.

_____. Preface to the 2012 edition. In: MIGNOLO, W. D. (Org.). **Local histories/global designs in the twenty-first century**. Princeton: Princeton University Press, 2012b. p. ix-xxiii.

MILLS, Janet; PAYNTER, John (Org.). **Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education**. Oxford; New York: OUP Oxford, 2008.

MONTEIRO, Marianna F. M.; DIAS, Paulo. Os fios da trama: grandes temas da música popular tradicional brasileira. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 349-371, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142010000200022&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MOORE, Robin. **College music curricula for a new century**. New York: Oxford Scholarship Online, 2017.

MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos A. (Org.). **Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate**. Durham: Duke University Press Books, 2008.

NEIVA, Tânia Mello. **Mulheres brasileiras na música experimental: uma perspectiva feminista**. 2018. 441 f. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16900>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

NETTL, Bruno. **Heartland excursions ethnomusicological reflections on schools of music**. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

NEVES, Jose Maria. **Música contemporânea brasileira**. 2. ed. Ri de Janeiro: Contracapa, 2008.

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

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, p. 90-103 |, 3 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

PITOMBEIRA, Liduino. Paradigmas para o ensino da composição musical nos séculos XX e XXI. **Opus**, v. 17, n. 1, p. 39-50, 27 maio 2011. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/>>

revista/index.php/opus/article/view/209>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PRADO, Gustavo dos Santos. **“O nascimento do morto”**: punkzines, cólera e música popular brasileira. São Paulo: eManuscrito, 2019.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, Quicumbis e ensaios de promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil**. 2009. 313 f. Tese (Doutorado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27854>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

_____. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**. Porto Alegre: FAURGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html>. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221>>. Acesso em: 24 out. 2019.

_____. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, H. L. DA; ZILLE, J. A. B. (Org.). **Música e educação**. Série Diálogos com o Som. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. Disponível em: <<http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros**. 2005. 236 f. (Doutorado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9099>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/download/726/501>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIREDO, Sergio. The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century’ and perspectives for Music Education in Brazil. In: INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ISME COMMISSION ON RESEARCH, 2016, London. **Proceedings...** London: International Music Education Research Centre (iMerc) Press, 2016. p. 205-213.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, 2017. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/477>>. Acesso em: 24 out. 2019.

QUIJANO, Anibal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>>. Acesso em: 28 out. 2019.

QUIJANO, Anibal. Coloniality and modernity/rationality. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (Org.). **Globalization and the decolonial option**. New York: Routledge, 2010. p. 22-32.

RAMALHO, Anderson Pereira. **Loas, tambores e gonguês: a interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano, na perspectiva de uma educação para a igualdade racial**. 2016. 135 f. Tese (Doutorado em Educação, Cultura e Identidades) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7616>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

REILY, Suzel. **Voices of the magi: enchanted journeys in Southeast Brazil**. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

RIBEIRO, Hugo. **Da fúria `a melancolia: dinâmica das identidades na cena rock underground de Aracaju**. Aracajú: Editora UFS, 2010.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Editora UFRJ, 2001.

SANDRONI, Carlos. Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 373-388, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SANTOS, Climério de Oliveira. **O grito de guerra dos cabocolinhos: etnografia da performance musical da Tribo Canindé**. 2008. Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado em Música, Área de Concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SANTOS, Climério de Oliveira. **Forró desordeiro: para além da bipolarização “pé de serra versus eletrônico”**. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11234?show=full>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes Da Silva; Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SCOTT, Ridley (Dir.). **Blade Runner**. New York: Warner Brothers, 1982.

SEEGER, Anthony. **Porque cantam os Kisêdjê**. São Paulo: Cosac Nayf, 2015.

SELF, George. **New sounds in class**. London: Universal Edition, 1967.

SOARES, Eliel Almeida. **O emprego da retórica na música colonial brasileira**. 2017. 534 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-07072017-141033/publico/ELIELALMEIDASOARESVC.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SOLER, Luis. Para uma reformulação do ensino musical em nível universitário. **Estudos Universitários - Revista de Cultura**, v. 10, n. 3/4, p. 5-25, 1970.

SOTUYO BLANCO, Pablo. **Modelos pré-composicionais nas Lamentações de Jeremias no Brasil**. 2003. 397 f. Tese (Doutorado em Música - Área de Concentração: Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9096>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

STEIN, Marília Raquel Albornoz; TETTAMANZY, Ana Lucia Liberato; KUBO, Rumi Regina; PRASS, Luciana. A interdisciplina Encontro de Saberes/UFRGS como proposta investigativa-metodológica. In: REACT - REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 2019, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2019. p. 1–21. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/download/2719/2537>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. **Kyringüé mborai: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani**. 2009. 309 f. Tese (Doutorado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17304>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TONI, Flávia Camargo. **Música popular brasileira na vitrola de Mário de Andrade**. Edição: 2 ed. São Paulo: Senac São Paulo, 1998.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Cantos e histórias do Gavião-Espírito e do Hemex**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009a.

_____. **Cantos e histórias do Morcego-Espírito e do Hemex**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009b.

_____. **Cantos Tikmu'um: para abrir o mundo**. Rio de Janeiro: EDUFMG, 2013.

TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta De (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006.

TUGNY, Rosângela Pereira de; ROSSE, L. P.; GUIMARAES, P. C. Escolas de música e interculturalidade: professores Maxakali na UFMG. In: ENCONTRO DOS ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE, 2003, São Luis do Maranhão. **Anais...** São Luis do Maranhão: ABANNE, UFMA, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Graduação em Música | Instituto de Artes**. Disponível em: <<https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica/>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Curso de Bacharelado em Música - Projeto Pedagógico (minuta)**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://musica.ufrj.br/images/pdf/bacharelado.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

VALENTE, Paula Veneziano. **Transformações do choro no século XXI: estruturas, performance e improvisação**. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Música, Área de Concentração: Processos de Criação Musical – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05112014-093131/pt-br.php>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

VASCONCELOS, António. A educação para a criatividade no ensino superior de música: o caso da formação de compositores. **Medi@ções - Revista OnLine**, v. Volume 2, n. 3, p. 67–84, 1 Jan 2014. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/81>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

For how long Brazil? Decolonial Perspectives to (Re)Thing the Higher Music Education

Abstract: Music came to be institutionalized in Brazilian education owing to an intense process of colonization. Current researches hail this as a reason why the curricula, contents, goals, and methodological approaches – among other aspects of teaching and learning music in formal education – are still based on strategies created to teach Western classical music from the past. By considering this context, this paper analyses the current reality of the colonality in Brazilian higher music education, and it proposes some strategies to incorporate decolonial approaches to music teaching in this universe. The study was conducted from a qualitative approach that encompassed 10 prominent universities of the countries in the field of music, considering the particularity of each Brazilian region. The data were produced from an intensive process of documentary research. This process enabled access to the educational projects of these institutions, as well as an extensive set of documents on the proposal and strategies of teaching music in the concerned universities. According to the findings, strong traits of colonality in the undergraduate programs in music were seen. This was in consideration with the broad domain of the Western classical music at this educational level and the reproduction of a fragmented course-based model as the only strategy to organize the curricula. Grounded on the theoretical bases and empirical data analyzed in this work, the paper presents some guidelines to think and implement decolonial strategies for learning and teaching music in Brazilian higher education. This reflection presented considers that we need to work on decolonial breaches and ruptures mainly by wide-

ning the musical knowledge approached and incorporating some new strategies for organizing the program's curricular components.

Keywords: Higher music education; decoloniality; music education

Submetido em 29 de março de 2019

Aprovado em 27 de janeiro de 2020