

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES - CAMPUS SÃO PAULO**

VITORIA LOPES MARTINEZ CANÁRIO

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MÚSICA**

São Paulo
2023

VITORIA LOPES MARTINEZ CANÁRIO

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” como parte
dos requisitos para obtenção do
grau de Licenciada em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia
Miranda de Moraes Nascimento.

São Paulo
2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados
fornecidos pelo autor.

C213p Canário, Vitoria Lopes Martinez, 1994-

Perspectivas decoloniais na formação de professores de música / Vitoria Lopes Martinez Canário. -- São Paulo, 2023.
48 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Artes.

1. Música - Estudo e ensino. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Música - Formação de professores. 4. Professores de
música. 5. Universidades e faculdades - Currículos. I. Nascimento, Andréia Miranda de Moraes. II. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8

8666

VITORIA LOPES MARTINEZ CANÁRIO

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” como parte
dos requisitos para obtenção do
grau de Licenciada em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia
Miranda de Moraes Nascimento.

Aprovada em 26/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Andréia Miranda Nascimento
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dr. Samuel Campos de Pontes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Dedico este trabalho à Luzia, que sempre incentivou os estudos de seus filhos, sobrinhos e afilhados. Com muito amor da sua filha-sobrinha-afilhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família e amigos, em especial aos meus pais pelo apoio e amor incondicionais, ao João, meu parceiro de vida, à Luzia, Liege, Virgínio, Ana Clara, João Paulo, Luiz Gustavo e Jorilda.

Obrigada, professores e colegas pelos ensinamentos, pelas trocas em sala de aula, por tudo que aprendi e por entender que ainda tenho muito a aprender.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar as perspectivas decoloniais na formação de professores de música no Brasil. A partir de um levantamento bibliográfico, são explorados os conceitos de colonialidade e decolonialidade, juntamente com uma contextualização da educação musical no Brasil. O trabalho também discute os currículos de cursos de ensino superior de música, destacando trabalhos já existentes que exploram o tema e, por fim, as informações são relacionadas com um questionário feito com professores de música atuantes na região Sudeste e Sul do país.

Palavras-chave: educação musical, decolonialidade, colonialidade, formação de professores, ensino superior

ABSTRACT

This research seeks to investigate decolonial perspectives in the training of music teachers in Brazil. Based on a bibliographical survey, the concepts of coloniality and decoloniality are explored, together with a contextualization of musical education in Brazil. The work also discusses the curricula of higher education music courses, highlighting existing work that explores the topic and, finally, the information is related to a questionnaire carried out with music teachers working in the Southeast and South regions of the country.

Keywords: musical education, decoloniality, coloniality, teacher training, higher education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	27
Figura 2.....	28
Figura 3.....	29
Figura 4.....	30
Figura 5.....	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA	13
2 CURRÍCULOS DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	19
3 QUESTIONÁRIO E ANÁLISE	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXO	39

“É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.”

Chimamanda Ngozi Adichie

INTRODUÇÃO

A dominação europeia sobre os países colonizados estendeu-se para além do fim da colonização formal, pois a hegemonia exercida pelo norte hemisférico - nomenclatura que extrapola fronteiras geográficas - deu-se em todos os aspectos, sejam eles políticos e econômicos, ou culturais e educacionais, em relação às ex-colônias. Isso se deu pois “os europeus consideraram a si mesmos como os únicos responsáveis pela modernidade e racionalidade, enquanto os demais povos e grupos, que se diferenciavam, foram considerados atrasados, incivilizados e ignorantes”, como afirmam Gaia e Ribeiro (2021, p. 5). Assim, justificava-se “civilizar” estes sujeitos vistos como inferiores da maneira que fosse necessária, inclusive com uso de violência. A música e seu ensino fazem parte desses processos colonizadores e por muito tempo a música branca e europeia foi a única considerada digna de ser tocada, ouvida e ensinada, ignorando e deslegitimando todas as outras manifestações. Os resquícios disso permanecem presentes até hoje na educação musical desenvolvida no Brasil, no repertório executado pelas salas de concerto e na formação de professores.

Dessa forma, é preciso entender como isso acontece para então podermos contribuir para uma educação musical mais inclusiva, que valorize as culturas brasileiras, indígenas, africanas, entre outras, e que permita que novas vozes sejam ouvidas. A fim de que isso se torne realidade, é essencial que haja uma formação de professores sob uma perspectiva decolonial e antirracista para que esses profissionais não continuem a perpetuar uma lógica de apagamento e epistemicídio das culturas não europeias. Silva descreve essa lógica:

As epistemes celebradas pelas instituições de ensino do Brasil são aquelas importadas dos países hegemônicos (que incluem além da Europa, potências econômicas como os Estados Unidos e o Japão), as restantes foram silenciadas ou contrapostas à “Ciência” como saberes inferiores. Na área musical, seja no ensino superior ou básico, é evidente a pertinácia da colonialidade, pois são exatamente as sonoridades pertencentes às classes dominantes dos países colonizadores e imperialistas aquelas legitimadas hoje como repertórios apropriados para o ensino e aprendizagem da música. (SILVA, 2020, p. 5)

A partir de uma revisão bibliográfica, observamos que ultimamente têm sido produzidos muitos trabalhos acadêmicos a respeito da colonialidade e decolonialidade relacionados a diversas áreas, inclusive na música e educação. São temas relevantes que vêm ganhando cada vez mais importância nos debates acadêmicos, pois refletem mudanças que estão acontecendo na sociedade a fim de abrir espaços para aqueles que foram por tanto tempo excluídos. São questões como racismo, LGBTQIA+ fobia, misoginia e genocídio dos povos indígenas que movimentam o debate público e demandam por ações concretas por meio de políticas públicas e de demais transformações em setores como educação que podem fazer a diferença real com o intuito de que as violências contra essas populações não se perpetuem.

Queiroz (2021) escreve sobre o impacto dos efeitos da colonização ainda presentes na educação superior em música no Brasil:

[...] a subalternidade a que as culturas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo, foram submetidas, a partir do processo de hegemonia epistemológica da Europa durante mais de trezentos anos de colonialismo de Portugal sobre o Brasil, fez com que a música e seu ensino nos séculos XVIII, XIX e XX incorporassem traços de colonialidade que tiveram, e ainda têm, forte impacto na educação superior em música do Brasil no século XXI [...]. (QUEIROZ, 2017, p. 138)

Dito isto, o trabalho tem como objetivo geral analisar como a dominação europeia e a hegemonia exercida pelo norte hemisférico impactaram o ensino da música no Brasil e como isso também influenciou e continua a influenciar a formação de professores de música. Como objetivos específicos, o trabalho apresenta: 1) entender os conceitos de colonialidade e decolonialidade e, posteriormente, investigar como estes se relacionam com a educação musical; 2) averiguar como encontra-se a situação atual dos currículos de música em universidades e saber se há alguma busca por uma educação musical antirracista e multicultural; 3) relacionar informações complementares, obtidas por meio de um formulário, com o restante do trabalho.

Os estudos decoloniais têm sido cada vez mais presentes nas pesquisas acadêmicas em inúmeras áreas do conhecimento. O tema é atual e relevante para educação, ainda mais se considerarmos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incluiu a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e Cultura Indígena,

respectivamente no currículo da educação básica. Ou seja, é obrigatório trazer esses conteúdos para a sala de aula, o que torna o tema também necessário à educação musical, uma vez que ela está presente no ensino básico através das aulas de Artes. Pessoalmente, o tema me interessa, pois acredito que, para além da educação, é preciso pensar nessas questões para expandir a nossa compreensão sobre os apagamentos históricos referentes às populações minorizadas sistematicamente, sobre o racismo estrutural, a misoginia, as imposições coloniais e suas repercussões, e os caminhos possíveis de modo que haja espaço para o diverso na sociedade como um todo.

A metodologia da pesquisa se dará a partir de uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos, artigos, revistas acadêmicas, livros, entre outros, análise de currículos de cursos de música em universidades e questionário aplicado pela plataforma do Google, o Google Forms, feito com alguns professores que atuam nesses espaços de formação musical para entendermos melhor a realidade, utilizando a abordagem qualitativa.

No capítulo 1, do trabalho serão abordados os conceitos de colonialidade e decolonialidade e a partir deles será feito um paralelo com a educação musical, juntamente com um histórico do ensino de música no Brasil, utilizando a pesquisa documental. No capítulo 2, discutiremos sobre a formação do professor e nesta etapa serão analisados currículos de cursos de formação a partir de trabalhos acadêmicos de outros autores. No capítulo 3, será feita uma análise dos dados coletados pelo questionário do Google Forms aplicado com professores de música para chegarmos às considerações finais.

1 COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

A colonização do Brasil teve fim oficial em 1822, quando o país se tornou independente de Portugal, no entanto, os efeitos desse processo podem ser observados e experienciados até os dias atuais. A colonização gerou estruturas de poder que posicionaram os colonizados em condição de subalternidade em relação aos colonizadores. Mesmo após o seu término, essas estruturas permaneceram presentes em todas as relações: políticas, econômicas, culturais, raciais, epistemológicas e assim por diante, em que os países do norte hemisférico exercem poder sobre os países do sul hemisférico. De acordo com Queiroz (2009):

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. (QUEIROZ, 2009, p.156-157).

A partir da segunda metade do século XX, começam a surgir movimentos acadêmicos que propõem colocar as “epistemologias do Sul” como referencial para a população desses locais que haviam sido colonizados. A proposta não era apagar a história anterior, mas abrir espaço para outras histórias também serem contadas (NOGUEIRA, 2021). Essa tendência foi chamada de decolonial e tem como principais autores Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Walter Dignolo, entre outros. Os estudos decoloniais procuram entender como o colonialismo formou as sociedades que vivemos hoje a partir da imposição hegemônica europeia e como é possível apresentar alternativas a elas.

Para entender a necessidade desses estudos, é preciso compreender o quão enraizados estão no modo de viver do sul hemisférico os ideais eurocêntricos. Eles estão presentes na religião que foi imposta aos povos indígenas que habitavam as Américas e aos africanos que foram sequestrados e trazidos como mercadoria; estão na própria escravidão e no racismo estrutural, que perdura até hoje; estão na cultura, seja na música e na

literatura, seja nas artes plásticas; estão nas estruturas econômicas capitalistas, na política e em todos os outros aspectos da vida cotidiana. De acordo com Gaia e Ribeiro (2021):

Assim como aconteceu com o controle do trabalho, todas as experiências, histórias, todos os recursos e produtos culturais foram articulados em torno da hegemonia europeia ocidental. Isso implicou no domínio da subjetividade, da cultura, do conhecimento e de sua produção. A percepção europeia de mundo moderno funda-se no etnocentrismo, com base na classificação racial da população mundial. Como afirma Quijano (2005), a associação entre o etnocentrismo e a classificação racial universal ajuda a explicar por que os europeus foram levados a acreditar não apenas em sua superioridade, mas em sua natural superioridade. (GAIA; RIBEIRO, 2021, p. 5)

Dessa maneira, tudo que não está no padrão hegemônico é considerado inferior, é apagado e até mesmo criminalizado, como as religiões de matriz africana foram durante muito tempo, sendo até hoje alvos de ataques de fundamentalistas religiosos. O conceito de colonialidade resume essa estrutura de dominação/exploração que a colonização engendrou na sociedade ocidental. De acordo com Aníbal Quijano, um dos principais autores decoloniais, um dos aspectos da colonialidade é a colonialidade do poder que implica na naturalização da ordem social em que determinados sujeitos estão no poder e outros, subjugados, como se esse fosse o estado natural e não precisasse ser questionado. Além disso, ela estabelece a concepção de humanidade, definindo os que são “inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. (MENEZES; SANTOS, 2009). Logo, todo tipo de violência é justificado, pois há pessoas consideradas dignas de humanidade e de direitos e outras que são relegadas à “zona do não ser”, ideia trazida pelo filósofo Frantz Fanon. A “zona do ser” é destinada aos brancos e isso faz com que o negro também queira ser branco para atingir a condição de humano. (SANTOS, 2022).

Se observamos que a colonialidade determinou um conceito tão básico e essencial quanto “humanidade”, podemos compreender como ela também determina todos pontos da vida ocidental moderna. Isto se aplica à educação musical canônica que estamos discutindo neste trabalho, uma vez que esta foi trazida juntamente com os colonizadores portugueses. Antes dos portugueses invadirem as terras brasileiras já havia produção e ensino musical feitos pelos

povos originários que aqui habitavam. Porém, a educação musical nos moldes europeus se deu primeiramente a partir dos jesuítas que utilizavam a música como ferramenta de catequização e dominação dos povos indígenas e, posteriormente, com a criação de conservatórios e universidades, a lógica eurocêntrica permaneceu como única referência. Queiroz (2020) comenta sobre essa lógica:

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. (QUEIROZ, 2020, p. 162)

No período do Segundo Reinado, havia um desejo de consolidar uma ideia de nação brasileira e o governo, personificado na figura do imperador D. Pedro II, executou uma série de medidas para realizar esse projeto. Foram criados o Instituto Histórico Geográfico (1838), o Museu Nacional (1842), o Colégio D. Pedro II (1837) e a Imperial Academia de Belas-Artes (1842). Houve uma reorganização da orquestra da Capela Imperial (1843), as temporadas de óperas foram reinauguradas (1844) e foi criado o Conservatório de Música (1848). No entanto, nessa concepção de nação havia a busca por um padrão civilizatório europeu, que deveria ser exemplo para todos. (AUGUSTO, 2010, p. 68)

Segundo Queiroz (2020), documentos da época evidenciam o caráter eurocêntrico do cenário musical brasileiro, partindo dos compositores - exclusivamente homens brancos, predominantemente cariocas ou paulistas e muitos descendentes de europeus - até os instrumentistas, que executavam música erudita europeia composta principalmente até o séc. XIX. Com o passar do tempo, as universidades absorveram muitos dos grandes conservatórios e assim:

as colonialidades que eram intrínsecas àquele modo de pensar naturalmente passam a figurar de igual maneira nas novas instituições, que, pautadas em práticas tradicionais europeias, e mais do que isso, carregando consigo desdobramentos coloniais [...] (SANTOS, 2022, p. 25).

Dessa maneira,

[...] há uma tradição seletiva e inventada que incide sobre a formação de músicos (seja nos bacharelados ou nos cursos técnicos) e de professores de música (nos cursos de licenciatura) que se perpetua, certamente que não de maneira estática, mas muitas vezes de forma naturalizada, e vem encontrando grandes desafios diante das necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea. (PEREIRA, 2018, p.11, apud SANTOS, 2022, p. 25)

Se a música considerada importante, de qualidade e digna de ser ensinada é a de origem europeia, como abrir espaço para outras representações culturais? É preciso olhar para a formação dos educadores que irão ensinar novos músicos, pois a partir deles poderá haver alguma mudança. Se temos uma educação extremamente eurocêntrica em que não há lugar para outros repertórios - no sentido amplo da palavra, abrangendo as músicas trabalhadas, os autores estudados e referenciados e as metodologias utilizadas -, os profissionais em formação continuarão a reproduzir os moldes com os quais aprenderam.

Os conservatórios de música e as universidades reforçam o padrão eurocêntrico, pois a música erudita continua sendo o modelo e a referência. Observando os cursos de música dentro desses espaços, presume-se que esta seja “música erudita”, ou seja, o termo “música” tem uma conotação implícita, não é preciso especificá-la, o que mostra a colonialidade fortemente presente ali. Sobre isso, discorre Queiroz (2020):

Os dados analisados permitem concluir, portanto, 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. Todavia, essa definição não precisa ser explicitada nas nomenclaturas dos cursos, nem nos perfis profissionais [...]. Essa “naturalização” é explicitamente um sintoma da colonialidade, que marcou a institucionalização da área no Brasil desde o período colonial, mas, sobretudo, a partir da criação de escolas baseadas nos modelos dos conservatórios europeus. (QUEIROZ, p. 146, 2017)

Como a lógica perpetrada pelo colonialismo foi de que europeu-branco-cristão era o referencial, tudo que fosse diferente era conseqüentemente menor, indigno. O europeu representava o desenvolvimento, a racionalidade, o ideal a ser alcançado, logo, outros povos e culturas eram considerados menos desenvolvidos e, então, excluídos das

instituições de ensino, da história que seria passada para as gerações futuras e também da educação musical, que até hoje é extremamente eurocêntrica.

Uma medida recente no âmbito curricular nacional representa uma contraposição a esse modelo etnocêntrico e abre espaço para que outras histórias façam parte da educação além das europeias-brancas-cristãs que é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incluiu a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e Cultura Indígena, respectivamente no currículo. Afirmam Gaia e Ribeiro (2021):

Especificamente com relação aos cursos de formação de professores, o Parecer¹ afirma que deverão introduzir: análise das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e bases teóricas sobre racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Também prevê a inclusão, nos cursos de ensino superior, em seus conteúdos e atividades curriculares, de conhecimentos de matriz africana ou que dizem respeito à população negra, além de bibliografia sobre a educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, aos problemas desencadeados por racismo e discriminações, e de uma pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Brasil, 2004).” (GAIA; RIBEIRO, p. 10, 2021)

Essa medida foi muito importante para a educação, também como uma maneira de reparação histórica aos povos indígenas e afro-brasileiros cujas histórias foram excluídas das narrativas oficiais, contudo, ainda não é o suficiente para balancear o currículo eurocêntrico. É preciso mais ações afirmativas para que haja uma mudança significativa. Ademais, essas leis dizem respeito à Educação Básica, o que deixa de fora as instituições que mais importam na formação de músicos, que são as escolas e conservatórios de música e as universidades, espaços em que as mudanças ocorrem muito lentamente, principalmente os conservatórios, que seguem praticamente o mesmo modelo de séculos anteriores, fazendo juz ao seu nome.

Com base nesses dados, é possível perceber que a educação musical desenvolvida no Brasil foi e continua sendo extremamente enviesada a fim

¹ Os autores fazem referência ao Parecer CNE/CP nº 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Brasil, 2004).

seguir os exemplares europeus e deixou de fora das instituições de ensino outras referências, contribuindo assim para a manutenção da colonialidade e da deslegitimação de mais formas de se fazer, ouvir e ensinar música.

2 CURRÍCULOS DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

De acordo com CANDUSSO e SANTOS (2021, p. 2), “a universidade é um espaço de reprodução de estruturas de poder hegemônico, que hierarquiza conhecimentos e saberes de forma unilateral, determinando em seus currículos quais saberes entram e quais não”. Como vimos no capítulo anterior, o poder hegemônico europeu foi solidificado e sustentado durante a colonização e após ela, estando presente em todas as relações da vida cotidiana atual. Dessa forma, não há surpresa em verificar que as universidades reproduzem as estruturas de poder presentes na sociedade como um todo, o que pode ser observado claramente em seus currículos. A partir de revisões bibliográficas de outros trabalhos sobre currículos de cursos de música em universidades brasileiras, pode-se observar diversos aspectos relevantes que serão comentados a seguir.

Apesar de os cursos de Licenciatura em música serem aqueles que irão focar especificamente na preparação para a docência, os cursos de Bacharelado em música também devem ser considerados quando analisamos os currículos, pois muitos dos profissionais com bacharel dão aula. No Brasil, na maioria das vezes, o(a) músico(musicista) tem atividades profissionais diversificadas e dar aulas é uma das mais comuns entre todas as formações. Queiroz (2017) afirma em sua pesquisa na qual analisou currículos de dez universidades em cinco regiões do Brasil que “cerca de 50% dos cursos/habilitações analisados fazem menção à docência como campo de atuação almejado” (QUEIROZ, 2017, p. 144).

A música produzida no Brasil é extremamente diversa e engloba inúmeros gêneros e estilos, sendo as manifestações populares imensamente importantes culturalmente, entretanto, as universidades não refletem essa diversidade em seus currículos. Ainda de acordo com a análise de currículos de Queiroz:

Enquanto 100% das instituições pesquisadas contemplam a música erudita em seus cursos de graduação, com maior ou menor ênfase, somente 40% delas oferecem cursos/habilitações de “música popular” ou outras perspectivas de cursos de música que não tenham a música erudita no centro de sua proposta curricular. (QUEIROZ, 2017, p. 149)

E ainda acrescenta:

Quando se analisa a ênfase dada a cada uma dessas músicas, percebe-se uma outra realidade completamente dominante: cerca de 85% dos conhecimentos e saberes ofertados pelos cursos/habilitações denominados de cursos de música, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas, são relacionados mais diretamente ao universo da música erudita. Como já analisado, a exceção a essa tendência são os cinco cursos/habilitações, 10,5% do total, que abrangem “música popular” ou “produção musical” como foco da formação. (QUEIROZ, 2017, p. 149)

Obviamente, não é problemático haver cursos direcionados à música erudita, mas sim haver tão pouco ou quase nenhum espaço para outras maneiras de se fazer música, ainda mais levando em conta a realidade brasileira. Se existissem mais cursos de música popular - nas suas mais diversas possibilidades - de qualidade nas universidades pelo país, talvez muito mais pessoas procurariam o ensino superior a fim de expandir a sua formação musical e profissional. Caso houvesse uma maior oferta de matérias, mesmo que optativas, voltadas a outros fazeres musicais que não o erudito, os estudantes teriam uma formação muito mais ampla, pois, como aponta Tugny (apud SILVA, 2023):

Música não é uma coisa só. Todos sabemos. Mas não apenas porque os repertórios são variados, os estilos são variados. Música não é o mesmo tipo de prática, não serve para a mesma coisa, não se faz com as mesmas disposições de espírito, não obedece aos mesmos protocolos entre diversos grupos sociais. Temos conhecido cada vez mais exemplos da variedade de práticas sonoras vivas e ativas no país. (TUGNY, 2012, p. 6-7 apud SILVA, 2023)

Ainda sobre o assunto de uma forma única de se aprender e fazer música, Queiroz (2017) atesta em sua pesquisa que:

[...] todos os cursos de licenciatura em música analisados, por exemplo, apresentam, com maior ou menor ênfase, disciplinas como contraponto, estruturação e linguagem, percepção e história da música, entre outras de tendência tradicionalmente mais direcionada para a música erudita. Claro que, apesar dos “nomes”, tais disciplinas poderiam apresentar perspectivas mais abrangentes, por exemplo, de percepção musical, abrangendo outras formas de perceber a música para além dos sistemas e bases estruturais da música erudita ocidental. Mas não é essa a tendência. A análise das ementas revela que, nesses componentes curriculares, há um domínio absoluto da sintaxe musical característica da música erudita ocidental que, graças aos processos de colonialidade, está incorporada inclusive a outras práticas de música. (QUEIROZ, 2017, p. 150)

Ou seja, mesmo nos cursos de Licenciatura em que deveria ser priorizada uma formação mais abrangente dos indivíduos, o viés erudito tem prevalência. Castagna (2019) discorre sobre um exemplo disso no quesito da disciplina de história da música:

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 apud QUEIROZ, 2020, p. 177)

Ademais, essa matéria exclui muito da produção nacional feita nos moldes da própria música europeia no período colonial, como aponta Queiroz (2020):

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. (QUEIROZ, 2020, p. 162)

A colonialidade está tão entranhada no ensino musical do Brasil que, além dos conteúdos ensinados, a forma que isso ocorre também foi importada sem que houvesse uma adaptação às necessidades e realidade brasileiras (QUEIROZ, 2020, p. 167). Para que haja mudanças, é necessário (re)pensar a maneira de ensinar, pois: “as estratégias de ensinar música são parte constitutiva e fundamental para a transmissão de uma cultura musical” (QUEIROZ, 2020, p. 180).

Um aspecto importante trazido por Ramires, Souza e Larsen (2020) é o da carga horária atribuída a cada disciplina em cursos de ensino superior em música. No trabalho são examinados currículos de universidades da América Latina e do Caribe, e mesmo não se tratando do Brasil especificamente, as análises ainda são pertinentes, pois os processos históricos de colonização foram semelhantes em toda a América Latina. As autoras chamam atenção

para a desproporção que algumas matérias têm em relação a outras, como vemos no trecho abaixo:

Estudamos a história em uma ordem que não nos possibilita entender o passado de nossa própria história de uma forma decolonial. Quando estuda-se 4 semestres de história da música europeia, como ocorre nas universidades, e a história da música latino-americana em 1 semestre, entendemos esta segunda como um acessório de uma história externa, a história da música europeia que aprendemos primeiro, posteriormente converte-se, querendo ou não, nas lentes nas quais podemos ver “o outro”, a história da música latino-americana. Esta organização das grades curriculares não é casual, ela se desprende de uma visão histórica eurocêntrica já constatada e estudada por vários autores. (RAMIRES; SOUZA; LARSEN, 2020)

É preciso entender que o sistema atual de educação musical não é abrangente em seus currículos. Excluir perspectivas outras que não as eurocêntricas não é apenas uma questão de omissão, é uma maneira de atestar que o “outro” não tem valor, que ele não pertence ao espaço da universidade e, conseqüentemente, que é inferior. Um contraponto a essa realidade seria uma educação musical decolonial que buscasse escavar novos caminhos em meio às estruturas coloniais para que estas fossem ao longo do tempo dissipando-se e deixando de ser a única e verdadeira referência. Nogueira (2021) escreve sobre essa possibilidade:

Uma Educação Musical decolonial, por sua vez, não deveria rejeitar completamente o ensino de música atual, mas sim instigar a observação e a construção de alternativas a esse modelo de ensino eurocêntrico, “superior” e único, ao mesmo tempo em que deveria oferecer novas leituras analíticas mostrando deficiências em nossa (de)formação colonial. (NOGUEIRA, 2021)

Queiroz também escreve que uma virada decolonial não implica em esquecer o passado e banir a música predominante até o momento, mas abrir janelas para outras possibilidades e realidades para que outras sonoridades sejam abraçadas. (QUEIROZ, 2020, p. 183). Ademais:

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 meros reprodutores do conhecimento musical que, produzido por aqueles que “pensam”, servem de fórmula para formar intérpretes,

compositores, professores e, mesmo, pesquisadores de música no país.

Outro ponto que o autor toca é que em geral as universidades estão muito afastadas das comunidades das quais elas fazem parte, o que pode significar o entorno físico delas ou mesmo a sociedade nas quais estão inseridas. É necessário dialogar com o universo extra-acadêmico e estar ciente das transformações em andamento, caso contrário, há risco de perda de relevância em meio a um mundo que muda tanto a cada minuto. Queiroz (2020) comenta sobre o declínio que a música erudita vem passando nos países europeus onde foi concebida e no Brasil ela também não está imune a essa tendência. O autor escreve:

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. (QUEIROZ, 2020, p. 174)

Ou seja, a própria pretensão de manter a música erudita como algo pertencente à elite foi um dos fatores que contribuiu para que ela não fizesse parte da sociedade brasileira como um todo, ficando restrita àqueles poucos que têm acesso a ela. Não é desejável que esse fazer musical deixe de ter espaço na nossa sociedade, por isso é necessário repensar e atualizar a educação musical de forma que esta converse com o mundo atual, assim ela será muito mais eficiente e inclusiva. Sobre o fato de que música e seu ensino não estão à parte da sociedade e o que uma educação decolonial pretende, Queiroz (2020) discorre:

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. (QUEIROZ, 2020, p. 185)

Abrir espaço para uma educação descolonial não é negar o passado e as tradições estabelecidas até agora, é garantir que outras formas de ensinar, ouvir e fazer música sejam possíveis e válidas, e isso beneficia a todos, inclusive a música europeia predominante. Se nos apropriarmos, como sociedade, comunidade acadêmica, estudantes e professores, da nossa educação musical, buscando adaptar a nossa realidade e culturas brasileiras, teremos um ensino extremamente rico que não perpetua exclusões e garante a relevância dessas práticas.

3 QUESTIONÁRIO E ANÁLISE

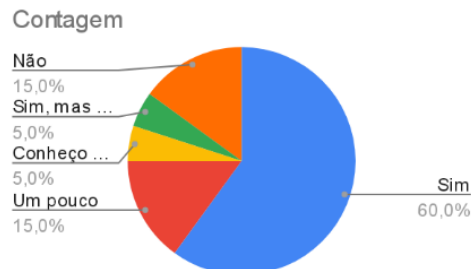
Para coletarmos mais dados referentes à formação de professores de música, elaboramos um questionário que foi aplicado através da plataforma do Google, o Google Forms, com profissionais que atuam na região Sudeste e Sul do Brasil. Foram feitas 17 perguntas obrigatórias com alternativas e ao final havia um espaço para comentário opcional. As perguntas procuraram observar a formação desses profissionais e a prática deles como professores em relação à temática decolonial abordada neste trabalho. Foram coletadas 20 respostas ao questionário entre agosto e setembro de 2023 com indivíduos de diferentes formações e práticas musicais, a maioria deles atuantes no campo da música de concerto.

A primeira pergunta era sobre o espaço de atuação desses professores e de 20, 15 atuavam em escolas de música, universidade, projeto social e particular, enquanto os outros 5 atuavam em escolas de ensino regular na disciplina de música. Esta pergunta foi feita porque o foco do trabalho era a formação de professores e a escola de ensino regular não tem esse objetivo, pois segue outras diretrizes, mas as suas respostas também foram utilizadas, sendo que há outros aspectos abordados pelo questionário que valem a pena serem considerados para a análise dos dados. Apesar de nem todos os estudantes de escolas de música, projetos sociais e de aulas particulares seguirem profissionalmente na música, no Brasil, estes são espaços importantes de formação, pois muitos professores de música não têm um diploma universitário necessariamente, logo estes espaços devem ser considerados, uma vez que formam profissionais que darão aula.

A segunda pergunta foi importante uma vez que introduziu o tema do trabalho em si para que pudesse ser observado quem estava familiarizado com o termo “decolonial”. 90%, ou seja, 18 pessoas de 20, assinalaram “sim”: já tinham conhecimento do termo, o que foi uma constatação feliz, pois mesmo sendo uma temática que tem estado cada vez mais presente no debate público e nas pesquisas acadêmicas, ainda assim sabe-se que não é um assunto sobre o qual todos têm conhecimento. Para a pergunta: “Você acha importante trazer um repertório diverso para sala de aula, que incluía músicas não europeias e não eruditas?”, entre as alternativas “sim”, “não” e “talvez”, 100%

assinaram “sim”. No entanto, para a pergunta: “Há uma busca em seu trabalho como professor(a) por práticas decoloniais?”, temos o seguinte gráfico:

Figura 1 – Gráfico Pergunta 3



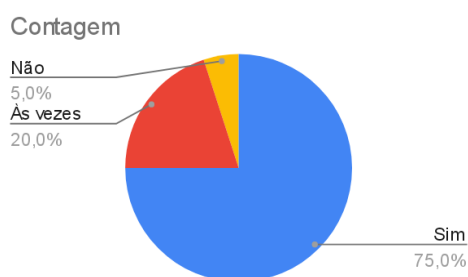
Fonte: Questionário TCC 2023

60% responderam “sim”, 15% “um pouco”, 15% “não” e outras duas pessoas (10%) escolheram a opção “outro” em que era possível fazer um comentário. Os dois comentários são boas considerações do porquê de todos terem marcado que era importante trazer um repertório diverso para a sala de aula, mas na prática, apenas 60% fizeram isso efetivamente. O primeiro comentário diz: “conheço o termo, mas toda a noção e conceito são muito novos para mim. Procuo sempre ler mais e me aprofundar mais”. Ele pode nos trazer o *insight* de que nem todos conhecem o termo “decolonial” na abrangência do seu significado e talvez não saibam o que seria exatamente buscar “práticas decoloniais” em sala de aula, não saibam como fazê-lo ou já tenham essas práticas de alguma maneira, mas não as reconheçam como tal. O segundo comentário: “Sim, mas não tive muito acesso a materiais que não sejam de padrão clássico europeu, encontrei apenas 1 livro de dois para alunos de violino” aborda uma questão muito relevante que é a falta de material didático que tenha uma proposta decolonial, o que se relaciona com tudo o que foi construído de argumentação ao longo dos dois primeiros capítulos. Estruturalmente, o ensino é eurocêntrico nas escolas e universidades e a maneira de ensinar e os materiais utilizados - entre livros, metodologias e repertório -, também o são. Portanto, por mais que o debate esteja acontecendo referente à importância da diversidade e da valorização das culturas brasileiras, há um sistema estruturado que não corrobora com essas transformações.

À pergunta de se os entrevistados costumavam levar um repertório diverso que incluísse músicas de origem africana e indígenas para seus alunos(as), 45% responderam “sim”, 40%, “às vezes” e 15%, “não”. Enquanto trabalhar um repertório diverso em sala de aula não é por si só decolonial, é um dos fatores que contribuem para um ensino que se proponha decolonial. As respostas a essa pergunta estão ligadas às respostas da pergunta anterior e as porcentagens refletem o que foi dito previamente.

Para a pergunta “Você trabalha música brasileira (erudita e/ou popular) com seus(suas) alunos(as)?”, temos o gráfico:

Figura 2 – Gráfico Pergunta 6

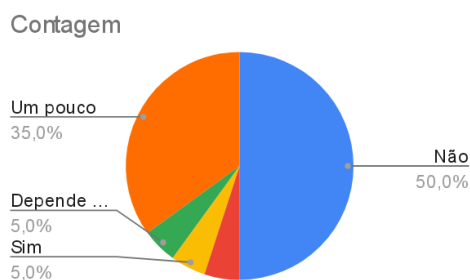


Fonte: Questionário TCC 2023

75% assinalaram que trabalham música brasileira com os alunos, 20% marcaram “às vezes”, enquanto apenas uma pessoa assinalou “não”. Vemos isso de forma positiva, pois mesmo que parte dessas músicas sejam eruditas, o que ainda está dentro da lógica europeia, é muito importante que compositores brasileiros sejam apresentados aos estudantes de música. Além disso, como foi discutido antes, uma proposta decolonial não tem como objetivo anular a música europeia e suas vertentes, mas criar espaços para que ela não seja a única e legítima referência.

No gráfico a seguir sobre a pergunta “Você acha que os cursos de música nas universidades brasileiras têm currículos com diversidade de autores e compositores não europeus?” vemos a exemplificação do que foi mencionado no segundo capítulo em relação aos currículos das universidades de música no Brasil:

Figura 3 – Gráfico Pergunta 7



Fonte: Questionário TCC 2023

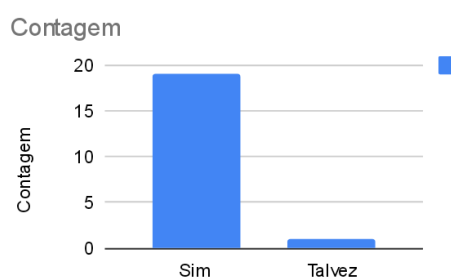
50% disseram que não há currículos com diversidade de autores e repertórios não europeus nas universidades brasileiras, 35% disseram “um pouco”, 5% responderam “sim”, 5%, que alguns professores mencionam nomes e outros 5% disseram que na universidade onde estudaram há essa diversidade. Um trecho do trabalho de Queiroz (2020) ressalta um dos motivos da falta de diversidade:

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. (QUEIROZ, 2020, p. 169)

À pergunta: “Você acredita que há espaço para práticas decoloniais nos cursos de música nas universidades brasileiras?”, 50% responderam “sim”, 40%, “talvez”, e 10%, “não”. À pergunta seguinte: “Você acha que há espaço para a incorporação de um repertório mais diverso (compositoras mulheres, compositores(as) negros(as) e indígenas) no meio da música erudita?”, 70% responderam “sim”, 25%, “talvez”, e 5%, “não”. Pode ser que uma das razões para que 50% de pessoas tenham respondido “sim” na primeira pergunta e na segunda, 70%, seja algo parecido com o que argumentamos sobre a própria falta de conhecimento do que seriam práticas decoloniais e o que é decolonial e o fato de que incorporar compositores de origens diversas nos currículos seja menos difícil e mais aceito por si só do que fazer uma mudança maior e estrutural nos cursos de música.

Acreditamos que seja cada vez mais unânime a constatação da necessidade de haver autores e compositores negros, compositoras mulheres e indígenas nos espaços acadêmicos e nas salas de concerto, como podemos observar no gráfico abaixo sobre a pergunta “Você acha importante que haja a incorporação de um repertório mais diverso (compositoras mulheres, compositores negros e indígenas) no meio da música erudita?”:

Figura 4 – Gráfico Pergunta 10



Fonte: Questionário TCC 2023

Observamos que 19 pessoas de 20 responderam que era importante haver essa incorporação no meio da música erudita. No entanto, não significa que isso ocorra na prática.

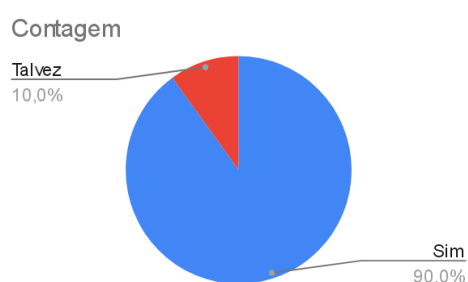
Ao serem perguntados se houve uma mudança nos últimos anos em relação a uma incorporação de repertórios e autores não europeus nos currículos das universidades brasileiras, 60% responderam “um pouco”, 20%, “sim”, e 20%, “não”. Isto é, a percepção geral ainda é de enxergar poucas mudanças referentes ao ambiente acadêmico. A pergunta seguinte estava diretamente relacionada, pois questionava se havia na universidade ou escola que o entrevistado atuava matérias sobre música não europeia e erudita. 75% responderam “sim”, 20%, “não” e 5%, “mais ou menos”. As porcentagens parecem ser incoerentes com as da pergunta anterior, porém, não fez parte do questionário averiguar quantas e quais disciplinas eram, se eram oferecidas a todos os cursos, entre outras informações para fazermos uma análise mais precisa. Muitos cursos de música em universidades têm a matéria de Etnomusicologia, que é uma das poucas ou às vezes a única que trabalha conteúdos e autores não europeus.

Sobre o interesse de incorporar práticas decoloniais e antirracistas em sala de aula, 85% responderam positivamente. Mais uma vez, a maioria afirmou ser importante diversificar os currículos e incluir autores e compositores diversos e demonstrou interesse em inserir essas práticas em suas aulas, contudo, parece haver uma dificuldade nessa execução por conta dos fatores que citamos de falta de referências didáticas mais sistematizadas e da formação desses profissionais que passaram por instituições ainda muito marcadas pela colonialidade.

Para uma questão de levantamento de dados, perguntamos se os entrevistados estavam familiarizados com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incluiu a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e Cultura Indígena, respectivamente no currículo escolar, apesar desta dizer respeito ao ensino básico. 55% responderam que estavam familiarizados, contra 45% que não estavam.

Como foi demonstrado no Capítulo 1, o racismo é uma das heranças atroztes da colonização e conseqüentemente da colonialidade que impôs um modo de viver para sociedade. No Brasil, sabemos que o racismo é estrutural e permeia todos os aspectos da realidade atual, gerando uma série de violências repetidas sistematicamente, e muitas vezes cometidas pelo próprio Estado, contra essas populações minorizadas, as quais são negados acessos à educação, saúde, moradia, trabalho de qualidade e, essencialmente, a elas é negada a dignidade humana. O racismo também está presente no meio musical e os entrevistados observaram no gráfico a seguir ao serem perguntados se percebiam marcas de racismo estrutural na educação musical brasileira:

Figura 5 – Gráfico Pergunta 15



Fonte: Questionário TCC 2023

90% dos entrevistados percebem marcas de racismo estrutural na educação musical no Brasil, o que revela que essas marcas são um dos sintomas do racismo como um todo no país.

Observando aspectos positivos, 80% responderam que veem perspectivas para uma educação musical mais inclusiva e diversa no Brasil. Somado isso às respostas anteriores de desejo de executar práticas decoloniais, é possível vislumbrar transformações, ainda que fazendo as ressalvas dado o cenário atual que ainda não as favorece.

No fim do questionário havia um espaço para comentários e críticas não obrigatórios acerca do tema e obtivemos 8 respostas. Um dos comentários explicita algo que foi discutido anteriormente da falta de materiais didáticos que tenham a decolonialidade como referencial:

No quesito prático, faltam muitos materiais musicais prontos (peças, livros, métodos) para ser utilizado pelo professor, sem que as iniciativas decoloniais sejam vistas como 'atividades extras' ao invés de parte fixa e importante do currículo musical brasileiro. (Questionário TCC, 2023)

É muito pertinente também a parte final que fala sobre ver as iniciativas decoloniais como algo fixo no currículo e não supérfluo que pode ser utilizado conforme interesse da instituição ou do(a) educador(a). Para haver uma mudança concreta, é preciso tratar essa questão com a devida importância que ela merece, caso contrário, iremos caminhar lentamente como fizemos até agora, dependendo da iniciativa de poucas pessoas, que podem promover mudanças, mas que não conseguem fazê-lo em um nível estrutural.

A seguir, vemos outro comentário que ilustra a ideia de haver uma conformidade por parte dos professores, seja por falta de conhecimento acerca de outros caminhos possíveis senão com os quais eles foram ensinados, seja por não haver incentivo ou por falta de interesse, o que leva a um ciclo que se autoalimenta e no qual qualquer transformação é esparsa e localizada:

Acredito que exista um conformismo por grande parte dos professores de música em relação ao repertório ensinado. Aprendemos por tradição um repertório predominantemente europeu, que é repassado de forma sistêmica.

Percebo que nos últimos anos houve alguma mudança em relação a tornar o meio musical mais inclusivo nesse sentido, mas ainda uma mudança muito tímida. (Questionário TCC, 2023)

O comentário abaixo dá exemplos concretos de práticas a respeito de incorporação de um repertório mais diverso:

Acredito sim que há espaço para compositores brasileiros, negros e indígenas, se fizermos a adaptação certa de repertório podemos apresenta-los em aula, estou dando de exemplo os compositores que tocamos sempre com a USP-Filarmonica em Ribeirão, como descendentes de escravos ou ex-escravos: Manuel Dias de Oliveira, Domingos Caldas Barbosa, José joaquim Emerico lobo de Mesquita, José Mauricio Nunes Garcia, Anacleto de Medeiros, Pixinguinha entre outros....(autores coloniais mineiros) (Questionário TCC, 2023)

Outros dois comentários discorrem sobre a realidade de trabalho dos entrevistados, uma delas em um projeto social e outra, em uma escola de música particular. O primeiro escreve que no projeto em que ele trabalha há uma grande diversidade musical, que vai “de Mozart a Milton Nascimento”, e que apesar da influência europeia ser grande, ele observa mudanças. Diz que sempre que possível, as(os) professoras(es) buscam músicas que estão no cotidiano da(o) aluna(o). Esta ideia dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que defendia uma educação em que o(a) estudante não é um ser desprovido de conhecimentos e experiências, isto é, ele(a) traz consigo uma bagagem que deve ser considerada e pode ser ponto de partida para trocas e processos de aprendizagem, como pode-se verificar no trecho abaixo:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente...O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

O segundo comentário cita a flexibilidade que é muito presente nas escolas particulares de música de poder trabalhar o repertório que o(a) aluno(a) traz. O entrevistado escreve que procura apresentar novos repertórios aos alunos(as) e falar um pouco sobre a “descolonização” ao longo das aulas.

Um dos comentários resume algumas das ideias trabalhadas ao longo dessa pesquisa. O entrevistado escreve: “Um dos problemas é acreditar que Arte é o que a história aponta, porque, neste contexto, a história foi contada por quem dominou, aculturou e venceu...Pelo menos até agora”. Discutir o que é arte não é a proposição deste trabalho, mas o que se sabe é que o viés para essa resposta é muito provável que seja eurocêntrico, dado o que foi demonstrado até agora. Os “vencedores” contaram a história e continuam a vendê-la como a única verdade e a arte faz parte disso. Mas para não cairmos no “perigo da história única”, como disse Chimamanda Adichie, devemos abrir nossos olhos, ouvidos e horizontes para outras histórias e assim percebermos que há muito mais a se aprender, ressignificar, melhorar e mudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi argumentado ao longo do trabalho, percebe-se que a educação musical no Brasil, principalmente no que diz respeito à formação de novos profissionais em instituições como universidades, escolas e conservatórios de música, responde a um padrão eurocêntrico, advindo da colonialidade que permeia a sociedade em que vivemos. Os processos históricos determinam o presente e explicam como chegamos até aqui. Vimos que a colonização deixou marcas e estabeleceu padrões para todos os aspectos da vida em sociedade, perpetrando silenciamentos, violências sistemáticas e exclusões daquilo e daqueles que não estivessem de acordo com o ideal europeu, branco e cristão. Somos um povo colonizado, mesmo que não sejamos mais colônia de Portugal há mais de dois séculos, pois continuamos a ter a Europa e o Norte Hemisférico em geral como referência.

Vêm crescendo nos debates públicos e nas pesquisas acadêmicas demandas por mudanças de paradigmas. Não é possível negar ou apagar o passado, mas sim, mudar o presente a fim de preparar um futuro que possua outras alternativas. Não é mais aceitável simplesmente seguir perpetuando modelos que nos foram impostos a partir de processos violentos de dominação. Dado isto, não há respostas prontas de como realizar transformações, que precisam ser estruturais e abrangentes. O objetivo do trabalho era entender a realidade da educação musical no Brasil referente à formação de professores e observamos que pouco mudou desde a criação dos primeiros conservatórios, uma vez que muitas universidades absorveram essas instituições quando os cursos de música foram criados. Há alguns anos, percebe-se algumas tímidas mudanças, que, contudo, não têm impacto significativo num aspecto geral.

Toda transformação requer tempo, insistência e convergências de diversos fatores para que elas sejam efetivadas. Com a educação musical não é dissemelhante. É preciso haver união entre profissionais, instituições e pesquisa que sustente e instigue mudanças. Não é um processo simples e imediato, mas isso não deve ser impedimento para que a realidade permaneça inalterada. Se quisermos promover e participar da criação de uma sociedade mais justa e inclusiva, precisamos olhar para o que está sendo feito e assim agir para modificar. A colonialidade está profundamente arraigada no modo de

fazer, estudar, ouvir e debater música, e assim é difícil vislumbrar outras possibilidades, por isso a etapa da formação é tão importante.

Se houver uma formação responsável e comprometida com uma proposta decolonial, novas gerações de músicos terão mais condições de buscar caminhos que sejam abertos para a diversidade cultural brasileira, para outras nacionalidades e povos que antes não eram valorizados por não se adequarem à hegemonia europeia. O pensamento decolonial nos dá um direcionamento, uma base que nos ajuda a olhar criticamente para o que está posto e a procurar outras alternativas.

Alguns pontos para serem repensados são: os repertórios utilizados na educação musical de maneira que incluam compositores(as) negros(as), indígenas, sejam eles brasileiros(os) ou de outras nacionalidades, e que também incorporem mais das culturas brasileiras, que têm abundância de estilos e gêneros musicais; questionar as metodologias e referências teóricas acadêmicas para avaliar se funcionam no contexto brasileiro, verificar o que é possível mudar e como trazer novos(as) autores(as) que estejam fora do eixo branco/europeu para enriquecer o ensino e conseqüentemente o debate acadêmico; rever as cargas horárias de disciplinas nos cursos de música, cada uma no seu contexto, a fim de que disciplinas que hoje têm um peso menor por não tratarem de temas referentes à música erudita europeia possam ser reestruturadas e equiparadas a outras de peso maior; entre outros.

São muitos caminhos possíveis, o primeiro passo é perceber as desigualdades, violências e epistemicídios resultados da colonialidade e enxergar a necessidade de transformação. Se não percebermos que a realidade é problemática, não veremos motivo para que ela mude. A partir do momento que tomamos consciência deste fato, é impossível voltar atrás. Porém, não é razoável esperar que essas mudanças ocorram progressivamente e prontamente. Avanços contarão com muitos passos para trás, porque estamos imersos numa sociedade que foi colonizada em todas as suas instâncias e ela como um todo também deve mudar. Contudo, as artes e a música, em especial, podem ser um fio condutor e propulsor de transformações mais generalizadas.

Vimos no questionário aplicado que há um desejo e reconhecimento da importância de diversificar o conteúdo - o que na educação musical, significa

na maior parte das vezes, o repertório - uma vez que a maioria dos entrevistados percebia os fortes traços de colonialidade no ensino, na produção e execução musical no Brasil. Assim, havendo a preocupação e interesse em mudar, abrem-se os caminhos para novos horizontes. Como foi dito, não é fácil questionar e transformar uma realidade consolidada ao longo de séculos e também não é algo que individualmente será feito, mas cada indivíduo que constate a necessidade de mudança pode buscar modificar seu trabalho a fim de educar novas gerações, levando assim o debate, a pesquisa e o futuro adiante, o que por consequência poderá influenciar instituições com a intenção de modificar as estruturas.

Por fim, Aníbal Quijano sintetiza o pensamento decolonial ao qual almejamos: “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música**, v. 23/1, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/29355/16497>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Coleção *Cultura Negra e Identidades*). Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo Autêntica, 2018.

BONFIM, Ane Regina Felix de Almeida. **Práticas musicais na cultura digital/participativa e decolonialidade**: um olhar pedagógico para o projeto 30 dias 30 beats. XXV Congresso Nacional da ABEM, 16-26 nov. 2021. Disponível em: <<http://abemsubmissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/1050>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MESSINA, Marcello *et al.* Música experimental, técnicas estendidas e práticas criativas como ferramentas decoloniais: um relato de várias torções e tensões. **PROA**: Revista de Antropologia e Arte, v. 10, p.101-121, Jan-Jun, UNICAMP. Disponível em: <<https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/download/3459/3210>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

PEREIRA, Marcos Vinicius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**, ano 6, n. 10, 2018, UFJF. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Pereira4/publication/330106042_Possibilidades_e_desafios_em_musica_e_na_formacao_musical_a_proposta_de_um_giro_decolonial/links/5c2de8a3458515a4c7094d10/Possibilidades-e-de-safios-em-musica-e-na-formacao-musical-a-proposta-de-um-giro-decolonial.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA**: Revista de Antropologia e Arte, v. 10, p.153-199, Jan-Jun, 2020, UNICAMP. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Pereira-4/publication/330106042_Possibilidades_e_desafios_em_musica_e_na_formacao_musical_a_proposta>

[de um giro decolonial/links/5c2de8a3458515a4c7094d10/Possibilidades-e-de-safios-em-musica-e-na-formacao-musical-a-proposta-de-um-giro-decolonial.pdf](https://www.abemeducacaomusical.com.br/links/5c2de8a3458515a4c7094d10/Possibilidades-e-de-safios-em-musica-e-na-formacao-musical-a-proposta-de-um-giro-decolonial.pdf)
>. Acesso em: 6 mar. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. p.60-75.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, jul-dez 2017. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>>. Acesso em: 06 Mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RAMIREZ, Liz Leticia Martinez; SOUZA, Clarissa Lotufo; LARSEN, Juliane Cristina. A presença da colonialidade na construção de grades curriculares dos cursos de música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 10, p.122-152, Jan-Jun, 2020, UNICAMP. Disponível em:
<<https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/download/3460/3209>>.
Acesso em: 6 mar. 2023.

RIBEIRO, Débora; DA SILVA PARREIRA GAIA, Ronan. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 27, 31 mar. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ROCHA, A. F. C. DA. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELA Cult**, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/473>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SANTOS, D. S. DOS. **Música popular, colonialidade e caminhos decoloniais na educação musical**. 2022. Disponível em:
<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76168>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

ANEXO

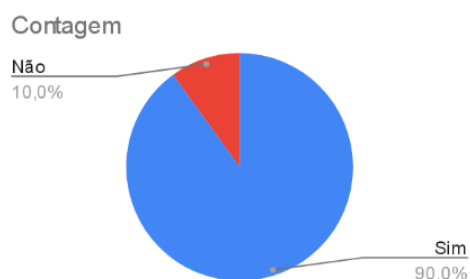
Questionário TCC 2023

1- Onde você atua? (Escola de música, universidade)

Escola de Música
EPG Jose Jorge Pereira
Escola de ensino regular
Escolar de ensino regular, na matéria Música.
Particular
Particular e escola de música
Escola de música
Particular
Escola de ensino regular
Escola de ensino regular, matéria de música
Projeto social
Estúdio Camila Senne
Escola de Música
Escola de música
Escola de música
Orquestra Joseense (Fundação Cultural)
Escola de música: Centro Musical Villa Lobos - Maringá - PR
Escola Municipal de Artes de Ribeirão Pires
Escola de Música e Universidade
Escola de música

2- Você está familiarizado com o termo “decolonial”?

Figura 1 – Gráfico Pergunta 2



3- Há uma busca em seu trabalho como professor(a) por práticas decoloniais?

Figura 2 – Gráfico Pergunta 3

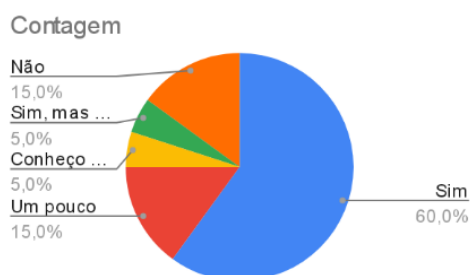
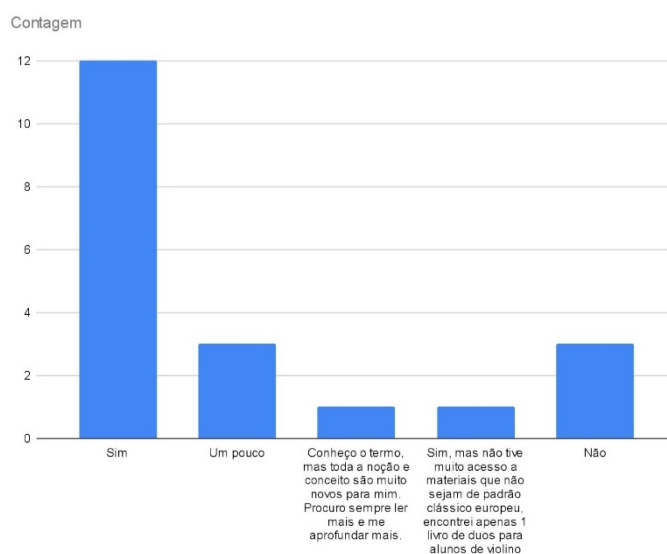


Figura 3 – Gráfico 2 Pergunta 3



4- Você acha importante trazer um repertório diverso para sala de aula, que inclua músicas não europeias e não eruditas?

Sim – 100%

Não

Talvez

5- Você costuma apresentar um repertório diverso a seus alunos(as), incluindo músicas de origem africana e indígena?

Figura 4 – Gráfico 1 Pergunta 5

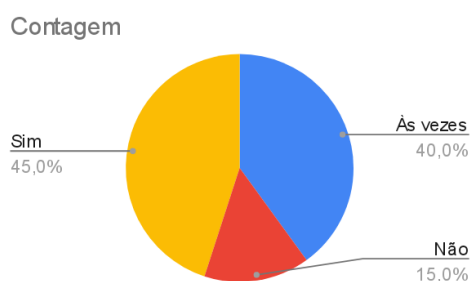
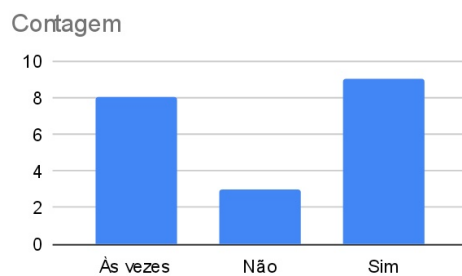


Figura 5 – Gráfico 2 Pergunta 5



6- Você trabalha música brasileira (erudita e/ou popular) com seus(suas) alunos(as)?

Figura 6 – Gráfico 1 Pergunta 6

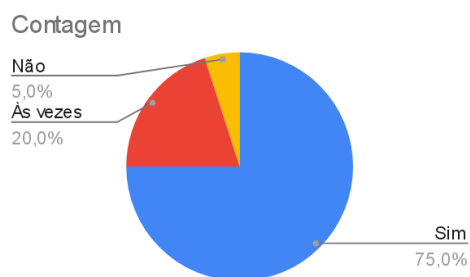
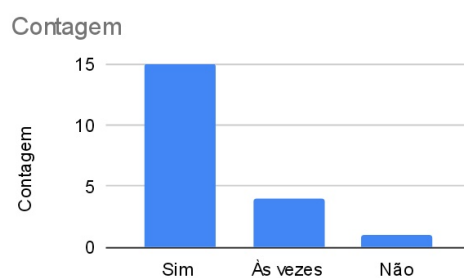


Figura 7 – Gráfico 2 Pergunta 6



7- Você acha que os cursos de música nas universidades brasileiras têm currículos com diversidade de autores e compositores não europeus?

Figura 9 – Gráfico 1 Pergunta 7

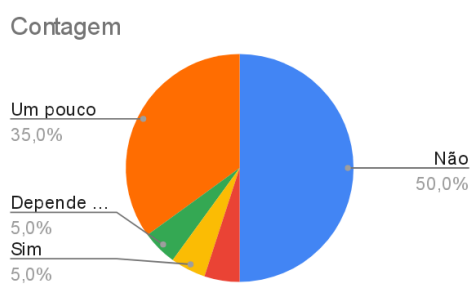
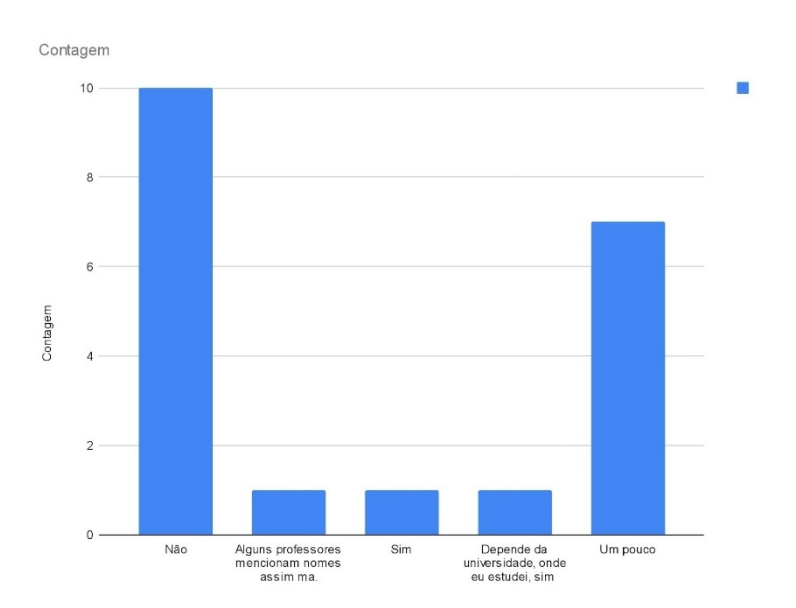
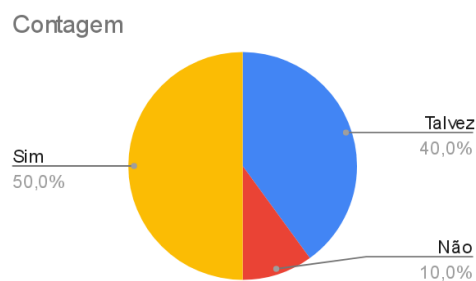


Figura 10 – Gráfico 2 Pergunta 7



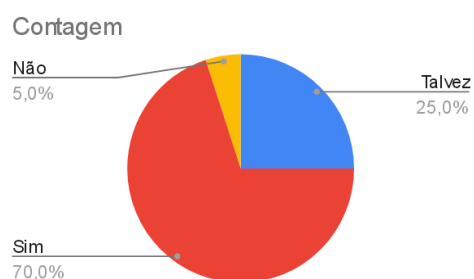
8- Você acredita que há espaço para práticas decoloniais nos cursos de música nas universidades brasileiras?

Figura 11 – Gráfico Pergunta 8



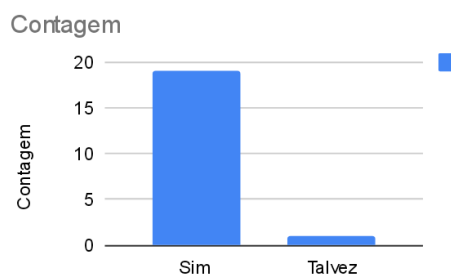
9- Você acha que há espaço para a incorporação de um repertório mais diverso (compositoras mulheres, compositores(as) negros(as) e indígenas) no meio da música erudita?

Figura 12 – Gráfico Pergunta 9



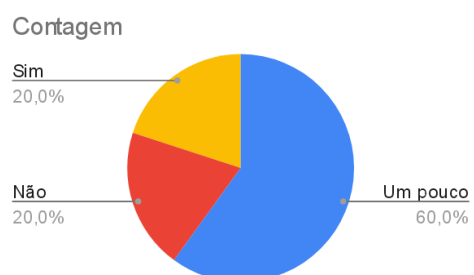
10- Você acha importante que haja a incorporação de um repertório mais diverso (compositoras mulheres, compositores negros e indígenas) no meio da música erudita?

Figura 13 – Gráfico Pergunta 10



11- Você acha que nos últimos anos houve alguma mudança nos cursos de música nas universidades brasileiras a fim de incorporar repertórios e autores não europeus em seus currículos?

Figura 14 – Gráfico Pergunta 11



12- Há na sua universidade ou escola matérias sobre música não europeia e não erudita?

Figura 15 – Gráfico 1 Pergunta 12

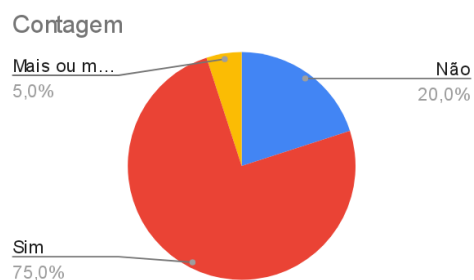
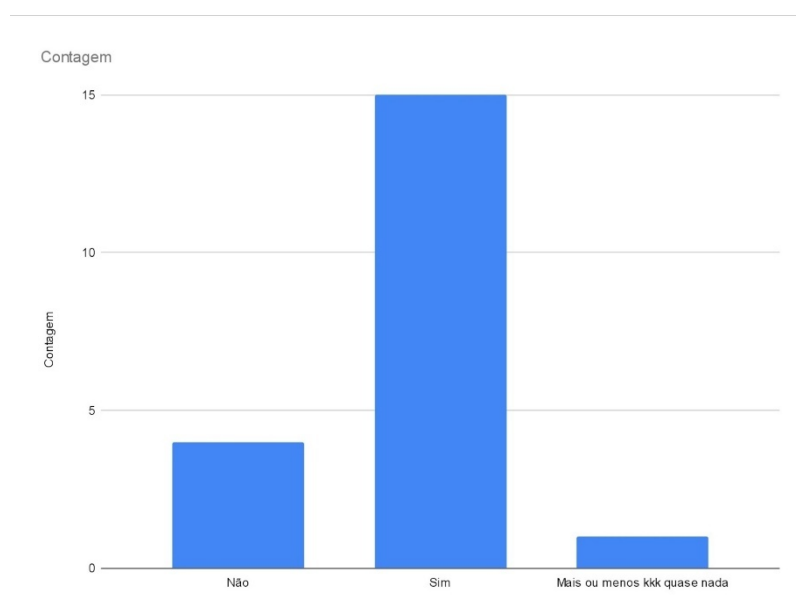
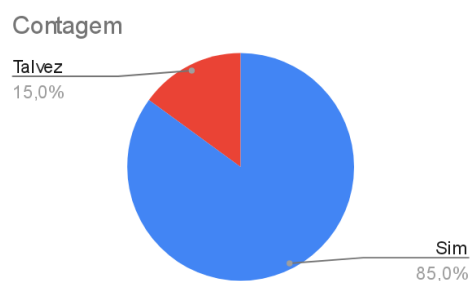


Figura 16 – Gráfico 2 Pergunta 12



13- Você tem interesse em incorporar práticas decoloniais e antirracistas nas suas aulas?

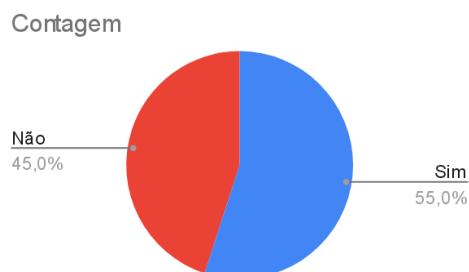
Figura 17 – Gráfico Pergunta 13



14- Você está familiarizado com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incluiu

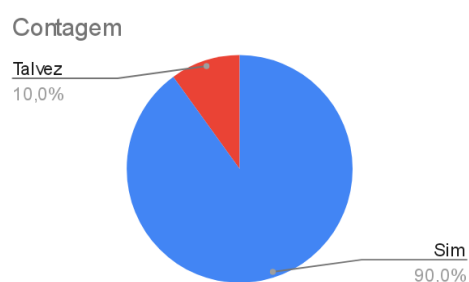
a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e Cultura Indígena, respectivamente no currículo escolar?

Figura 18 – Gráfico Pergunta 14



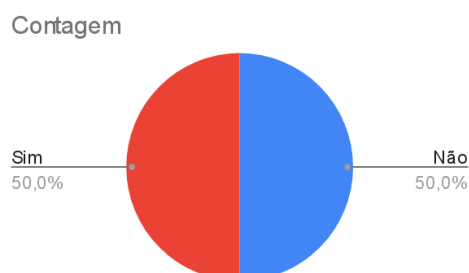
15- Você percebe marcas de racismo estrutural na educação musical no Brasil, incluindo autores estudados, repertório e práticas?

Figura 19 – Gráfico Pergunta 15



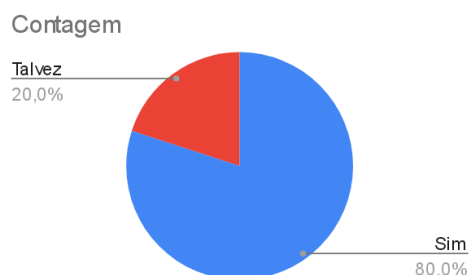
16- Você já estudou sobre ou fez algum curso que estivesse relacionado a práticas antirracistas?

Figura 20 – Gráfico Pergunta 16



17- Você vê outras perspectivas para uma educação musical no Brasil que seja mais inclusiva e diversa?

Figura 21 – Gráfico Pergunta 17



Deixe seu comentário acerca do tema (relevância, percepções, críticas, etc.)

Acho uma temática muito interessante. E eu não percebi até saber da temática quando a gente é alienada em esse tema

Acho que temos belezas e tragédias em nossa história que foram representadas e eternizadas pelas Artes. Um dos problemas é acreditar que Arte é o que a história aponta, porque, neste contexto, a história foi contada por quem dominou, aculturou e venceu... Pelo menos até agora.

Acredito sim que há espaço para compositores brasileiros, negros e indígenas, se fizermos a adaptação certa de repertório podemos apresentá-los em aula, estou dando de exemplo os compositores que tocamos sempre com a USP-Filarmonica em Ribeirão, como descendentes de escravos ou ex-escravos: Manuel Dias de Oliveira, Domingos Caldas Barbosa, José Joaquim Emerico lobo de Mesquita, José Mauricio Nunes Garcia, Anacleto de Medeiros, Pixinguinha entre outros....(autores coloniais mineiros)

No quesito prático, faltam muitos materiais musicais prontos (peças, livros, métodos) para ser utilizado pelo professor, sem que as iniciativas decoloniais sejam vistas como "atividades extras" ao invés de parte fixa e importante do currículo musical brasileiro.

Eu trabalho em uma escola particular, então muito do repertório que eu trabalho são as músicas que os próprios alunos trazem. O que eu tento fazer é aproveitar as oportunidades que eu tenho de indicar músicas pro repertório dos alunos para falar sobre a decolonização.

Prática cada vez mais necessária no cenário da música clássica no Brasil e mundial.

Acredito que exista um conformismo por grande parte dos professores de música em relação ao repertório ensinado. Aprendemos por tradição um repertório predominantemente europeu, que é repassado de forma sistêmica. Percebo que nos últimos anos houve alguma mudança em relação a tornar o meio musical mais inclusivo nesse sentido, mas ainda uma mudança muito tímida.

Trabalho num projeto social, e a diversidade musical lá é bem grande, tocamos de Mozart a Milton Nascimento. Ainda há muita influência da música europeia mas aos poucos isso está

mudando. Sempre que há a possibilidade, muitos dos professores optam por colocar músicas que estão mais no cotidiano dos alunos. Alguns ainda relutam e querem insistir nas músicas europeias. Aos poucos tentamos deixar mais equilibrada essa balança.