

Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões

TRAITS OF COLONIALITY IN THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION IN MUSIC: ANALYSES FROM A TRAJECTORY OF MUSICAL EPISTEMICIDES AND EXCLUSIONS

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ Universidade Federal da Paraíba – UFPB ▶ luisrsqueiroz@gmail.com

resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da educação superior em música do Brasil, que contemplou cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) de dez universidades importantes do país. O objetivo da pesquisa foi compreender a formação em música ofertada pelos cursos de graduação, considerando a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional. O estudo, de natureza qualitativa, tem como base uma pesquisa bibliográfica, com ênfase na área de música e afins, e uma pesquisa documental, que abrangeu fontes de informação relacionadas à educação superior em música nas universidades pesquisadas. Os resultados do estudo evidenciam fortes traços de colonialidade nos cursos de graduação em música do Brasil, tendo em vista o amplo domínio da música erudita ocidental nesse nível de ensino e a reprodução do modelo disciplinar como única estratégia de organização dos currículos. Todavia, o estudo aponta também para brechas e rupturas decoloniais, que se manifestam na inserção de outros conhecimentos e saberes musicais e na incorporação, mesmo que incipiente, de novas estratégias na organização de componentes curriculares dos cursos.

PALAVRAS-CHAVE: graduação em música, colonialidade e decolonialidade, epistemicídios musicais.

abstract

This paper presents outcomes from a research carried out in the context of the Brazilian higher education in music. The study encompasses undergraduate programs (bachelor and licentiate) from ten important Brazilian universities. The aim of this research was to understand the education in music offered by undergraduate programs. The analyses considers the trajectory of coloniality and exclusion that defined the institutionalization of the field of music in the national context. The study is based on a bibliographical

research in music and correlated fields, and in a documentary research that included information sources related to higher education in music in the studied universities. The findings evidence strong traits of coloniality in the studied Brazilian undergraduate programs in music, considering the wide domain of the Western classical music in this level of education, and the reproduction of a disciplinary model as the only strategy of curricular organization. However, the study points to decolonial breaches and ruptures, that have manifested themselves both in the insertion of other musical knowledge and in the incorporation, even if incipient, of new strategies for organizing the curricular components of the programs.

KEYWORDS: music undergraduate programs, coloniality and decoloniality, musical epistemicides.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.”
(Guimarães Rosa)

Introdução

Temos realizado no Brasil, desde o final do século XX, importantes debates acerca da educação superior em música, tendo alcançado, nas últimas décadas, avanços expressivos na consolidação da área nesse nível de ensino. A implementação de cursos de música, principalmente cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), em todos os estados da federação evidencia a abrangência da área e sua inserção atual em diferentes realidades do contexto nacional. Esse cenário, demasiadamente positivo, de expansão da música na educação superior tem trazido também responsabilidades incomensuráveis para os profissionais da área que, de forma contextualizada com grandes debates, dilemas e perspectivas que caracterizam o Brasil no século XXI, têm trabalhado em direção à legitimação da música, cada vez mais, como um campo de saber integrado à realidade cultural e social do país.

Assim, elegemos, no campo da música, a busca pela inserção, expansão e legitimação da área na educação superior brasileira e, inspirados pelas palavras sábias de Guimarães Rosa, temos que estar convictos de que “quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”. Este texto parte da constatação de que é um momento de travessia na educação superior em música do Brasil, haja vista que a trajetória que demarcou a inserção e a consolidação da área nas universidades brasileiras é fortemente subsidiada por uma história de exclusões e epistemicídios musicais¹, história atualmente problematizada com vistas à transformação do presente e à proposição do futuro da música nos cursos de graduação e pós-graduação. Somos desafiados a uma travessia que tem como base os avanços epistemológicos e científicos da área, as novas configurações sociais da atualidade, a abertura da legislação nacional para

1. O termo epistemicídios musicais designa, neste texto, um conjunto de assassinatos simbólicos cometidos contra diferentes culturas musicais (Queiroz, 2017, p. 108). O conceito será melhor desenvolvido na parte 3 deste texto.

a incorporação de diferentes conhecimentos e saberes, entre outros aspectos ideológicos, culturais, epistemológicos e educacionais que compõem a música no Brasil do século XXI.

Partindo dessa constatação, que será pormenorizada ao longo das análises aqui realizadas, este texto discute a formação em música ofertada pelos cursos/habilitações de graduação do Brasil (bacharelado e licenciatura), considerando a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional. O estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica que contemplou diferentes áreas de conhecimento, com ênfase na produção no campo da música, abordando temas relacionados à colonialidade, à educação superior no século XXI e às perspectivas para a formação em música nesse universo. Além disso, o trabalho abrangeu uma pesquisa documental que contemplou fontes diversas de informações relacionadas à educação superior em música em universidades do país.

A educação superior para o século XXI e a inserção da música nesse contexto

A educação superior constitui hoje um importante e abrangente contexto da educação formal, sendo caracterizada por “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” (UNESCO, 1998). Na perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação superior é um elemento fundamental para o fortalecimento de diferentes dimensões dos países do mundo, sendo conferidas a ela responsabilidades de valor fundamental na formação profissional e na produção de conhecimento de alto nível. A UNESCO, na Declaração Universal da Educação Superior, concebe ainda que a educação superior é um importante referencial para prover “componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações” (UNESCO, 1998).

A partir dessa perspectiva, delineada no cenário político-educacional e fortalecida no âmbito do debate intelectual de diversas áreas de conhecimento, a educação superior ocupa um lugar importante na contemporaneidade, haja vista o papel que pode exercer em um mundo em transformação, marcado por processos de desigualdade e constituído pela diversidade de culturas. Assim, entramos no século XXI com a convicção de que:

A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e **tem de proceder a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender**, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade. (UNESCO, 1998, grifos meus)

Essa “radical mudança e renovação” no campo da música passa por uma travessia que, rompendo com cânones consagrados de ensino do passado, possa promover uma formação musical comprometida com “as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade” da nação brasileira. Mas tais mudança e renovação têm, de fato, acontecido na educação

superior em música do Brasil? Essa é uma das respostas que vou perseguir ao longo deste texto.

Em linhas gerais, a educação superior tem sido analisada a partir de dois grandes eixos: o primeiro relacionado à oferta e à expansão desse nível de formação (Mancebo; Vale; Martins, 2015), e o segundo direcionado à diversificação de modelos, métodos e modos de ensino, com vistas a incorporar a diversidade de saberes e conhecimentos que caracterizam distintas culturas do mundo (David; Melo; Malheiro, 2013; UNESCO, 1998).

No Brasil, a ampliação da oferta da educação superior, consolidada principalmente a partir da década de 2000, teve grande impacto na área de música, considerando que, nesse período, houve uma significativa expansão dos cursos de graduação da área, sobretudo no que diz respeito às licenciaturas (Queiroz; Figueiredo, 2016). Assim, podemos considerar, nesse cenário, duas realidades: a primeira delineada até o final dos anos de 1990 e a segunda estabelecida a partir dos anos 2000. A primeira fase compreende um longo período que se estendeu entre as décadas de 1960 e 1990 e que marcou a criação de cursos de bacharelado e de licenciatura na área de música em diversas universidades do país. A partir dos anos de 1980, também foram implementados no Brasil os cursos de pós-graduação, dando início, mesmo que de forma embrionária, ao processo de formação de mestres e doutores na área. A partir dos anos 2000, como resultado do novo cenário estabelecido para a educação superior, os cursos de graduação e pós-graduação em música cresceram extraordinariamente (Queiroz; Figueiredo, 2016).

O fortalecimento da graduação, via a ampliação e melhoria das universidades e a contratação de profissionais diversos, também fez com que o cenário da pós-graduação em música se ampliasse no país, passando de cinco cursos de mestrado e três cursos de doutorado em música ofertados até 1999 para 16 cursos de mestrado acadêmico, dez cursos de doutorado acadêmico e três cursos de mestrado profissional, considerando dados referentes a dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

No entanto, se na primeira dimensão os avanços são evidentes, na segunda, a realidade é bastante diferente. Conforme tem sido destacado por diversos estudos e pesquisas de diferentes áreas de conhecimento, ainda há muito o que se pensar, estudar e fazer em relação ao ensino superior, sobretudo no que tange à diversificação dos currículos, conteúdos, objetivos e modos de ensino e aprendizagem. Nessa segunda dimensão, portanto, estão os maiores desafios para a educação superior, não só no Brasil como no mundo, pois, como afirmam Macedo, A., Trevisan, L., Macedo, C. e Trevisan, P. (2005, p. 128), “o modelo de formação universitária prevalecente na imensa maioria dos países ocidentais durante o século XX está se esgotando”.

Entre os muitos desafios que emergem nessa realidade, a educação superior se vê em face da necessidade de se redefinir a partir de novas matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de sistematização pedagógica e de variadas metodologias de formação. Tais desafios emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo.

É nesse cenário que se insere este estudo, tendo como foco específico a análise da atual conjuntura da educação superior em música do Brasil, a partir da trajetória de exclusões e epistemicídios que relegou à subalternidade diversas culturas musicais do país. Tal aspecto tem relação direta com a colonialidade constituída na cultura brasileira que, entre outros aspectos, teve e ainda tem impacto na institucionalização da música nesse contexto. A fim de evidenciar mais claramente essa problemática, apresento, a seguir, dimensões epistemológicas do conceito de colonialidade, com o intuito de subsidiar a reflexão sobre seus impactos nos cursos de graduação em música do país.

Colonialidade: um conceito fundamental para a análise do ensino de música na educação superior brasileira

O conceito de colonialidade tem emergido de forma transversal em diferentes áreas com o intuito de problematizar tendências e características culturais diversas resultantes dos processos de colonialismo. Conforme destaca Nelson Maldonado-Torres (2007), o colonialismo 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. A colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Para Maldonado-Torres (2007), o colonialismo precede a colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele. Nas palavras do autor, a colonialidade:

[...] se mantém 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. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente². (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução minha)

Sob tal prisma, a colonialidade sobrevive e, apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas nos séculos XIX e XX, suas marcas ainda são demasiadamente fortes nesse continente (Oliveira; Candau, 2010, p. 18). Diversos autores que aprofundaram a análise e o debate da chamada época pós-colonial (Bhabha, 1999; Hall, 1997; Said, 2001, entre outros) indicam que, a partir dos anos de 1970, com a emancipação jurídico-política dos diversos países colonizados no mundo, o colonialismo teria, de alguma forma, terminado. Mas, apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, autores como Mignolo (2005) entendem que as dimensões subjetivas, epistemológicas e simbólicas que constituem a colonialidade ainda são demasiadamente fortes no mundo atual.

2. “[...] 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 cotidianamente”.

Oliveira e Candau (2010), de forma incisiva, destacam que a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos, dando evidência ao imaginário do invasor europeu, à subalternização epistêmica do outro não-europeu e à própria negação e esquecimento de processos históricos não-europeus. Nas palavras dos autores:

[...] essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (Oliveira; Candau, 2010, p. 19)

Fato é que, no que diz respeito ao ensino de música institucionalizado no Brasil, fomos educados sob tal hegemonia. Nesse contexto, conceitos, formas de ver e analisar o mundo firmaram uniculturalidades, dominações e, conseqüentemente, exclusões que, a partir da referência da figura do “homem branco europeu” e seus conhecimentos e saberes, “operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

Na música, o resultado de tal processo são os diversos epistemicídios que vêm sendo cometidos na cultura musical brasileira desde a chegada dos europeus em 1500. Epistemicídios são assassinatos simbólicos que, promovidos pela imposição de uma cultura à outra, naturalizam a morte de formas de pensar, de maneiras de ser, de perspectivas de viver, subalternizando ou matando tudo o que é diferente da tendência dominante (Santos; Menezes, 2010). Os epistemicídios musicais são crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade (Queiroz, 2017, p. 108). Tal exclusão se deu, e ainda hoje se dá, pela associação dessas músicas a outros sistemas de organização sonora e outras formas de expressão cultural, geralmente vinculadas a grupos subalternos ou a práticas que, a partir de valores hegemônicos do hemisfério sul, são consideradas como desprovidas de valor estético, simbólico e social.

Assim, entre os aspectos culturais sucumbidos por tais processos de inferiorização, práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos “civilizados” de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música. Essa dimensão se alinha às perspectivas de colonialidade do saber de Quijano (2007), pois, conforme o autor, tal processo consolidou a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, tendendo a negar o legado intelectual e histórico de outros povos, como os indígenas e africanos, reduzindo-os a categorias vazias e preconceituosas, como primitivos e irracionais, por pertencerem a “outra raça”.

As afirmações que emergiram dessa hegemonia europeia geraram uma espécie de racismo epistêmico que, nas definições de Grosfoguel (2007, p. 35), “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Essa

perspectiva nos leva a inferir que 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, conforme evidencio com mais destaque a seguir.

A música e a institucionalização de seu ensino no Brasil: marcas de colonialidade

Perspectivas de ensino sistemático de música no Brasil, como processo institucionalizado de formação, foram inicialmente plantadas pela presença e atuação dos jesuítas que, com finalidades vinculadas aos objetivos de suas missões nas Américas, realizaram iniciativas que impactaram a produção e a formação musical no Brasil colonial. A pesquisa de Holler (2006) evidencia que os jesuítas, desde a sua chegada, em 1549, até a expulsão, em 1759, plantaram bases importantes para a produção e a formação musical na colônia. De forma contextualizada com os pilares teóricos analisados anteriormente, é possível inferir que a atuação dos jesuítas no Brasil, a partir de parâmetros da música europeia e do seu ensino, mesmo com processos de formação direcionados para objetivos outros que não a formação artística, começou a tecer redes institucionais de colonialidade musical no país³.

A trajetória de produção e formação musical no âmbito das igrejas do Brasil colonial e de outros espaços que foram se constituindo no cenário da colônia evidencia nuances da vida musical no país que, durante muito tempo, foram negligenciadas pelos livros e outros materiais dedicados a tal realidade cultural (Castagna, 2010). No entanto, o avanço científico da musicologia nacional a partir de meados da década de 1980 tem nos revelado pessoas, lugares e características da música produzida no Brasil, música que, inserida nas bases culturais da Colônia, foi ganhando forma e, pouco a pouco, incorporando elementos de uma nova sociedade que se constituía. Tal música foi marcada pelo conflito da herança portuguesa com traços da realidade cultural de uma nação que, sob a égide do poder da Europa, começava a definir as bases de sua identidade nacional, já plantadas na fusão das muitas etnias que constituíam a realidade brasileira. Nesse conflito, no âmbito da produção artística, sobretudo a institucionalmente estabelecida em igrejas e contextos governamentais, o fato é que a música foi ganhando características, valores e lugares modelados pela hegemonia de Portugal e da Europa sobre o país. É nessa trajetória que se constrói o processo de colonialidade musical decorrente do colonialismo oficial e territorial.

Com a independência oficial, o Brasil deixou de ser colônia em 1822, mas os processos de colonialidade continuaram explícitos em sua realidade, pois o Império que se instaurou no país almejava “a civilização” como um fim para a cultura brasileira, e o processo para chegar a tal fim tinha a música como elemento fundamental, como bem retrata o título da pesquisa

3. 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).

de Antonio Augusto (2010), “A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil”. Os resultados dessa pesquisa evidenciam o contexto de criação e a trajetória da primeira instituição oficial de ensino regular de música criada no país, dando ênfase a como o projeto de formação musical desse Conservatório estava agregado a um projeto ideal de “civilização”, a civilização europeia.

Com a criação do Conservatório Imperial de Música, o ensino de tal arte transcende o lugar secundário que ocupava em instituições destinadas a outros fins, estabelecendo um espaço institucional de formação musical no Brasil. A própria denominação de “conservatório” evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos do Conservatório de Paris – 1784 (Encyclopedia Britannica, 2017) e do Conservatório de Viena – 1817 (Conservatory of Vienna, 2017).

Os traços coloniais do Conservatório Imperial fazem parte da busca por uma nação “civilizada” para o novo Estado que se constituía e, como destaca Augusto (2010, p. 67), “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”.

Dentro desse panorama, a criação do Conservatório Imperial de Música, entre outras ações estabelecidas, como a reorganização da orquestra da Capela Imperial (1843) e a retomada das temporadas de óperas (1844), fez parte de um projeto delineado para colocar o país no fluxo cultural europeu, buscando um “padrão civilizatório” que pudesse se tornar uma referência para todos os brasileiros, mesmo para os excluídos do pacto do poder (Pechman, 2002, p. 31).

Mário de Andrade, em uma leitura da realidade da produção musical brasileira no final do século XIX e início do século XX, imprimindo em suas palavras a dimensão ideológica nacionalista que o contaminava naquele momento, por mais radical que possa parecer, se assombrava com os traços de colonialidade que compunham a música brasileira à época. Nessa perspectiva, afirma o autor:

[...] música que se faz aqui, religiosa ou não, assume todos os aspectos detestáveis da virtuosidade. É uma enfeitação totalmente desrelacionada com o progresso espiritual da coletividade. Útil apenas para alguns. Ritual perturbador que acompanha os chefes e lhes garante de mês em mês, diante do olho multitudinário, o milagre da transfiguração. (Andrade, 1991, p. 18)

As análises de Mário de Andrade são radicais em relação ao valor para a “nação brasileira” de obras de compositores como Alberto Nepomuceno, Alexandre Levy e Henrique Oswald, entre outros, que, para o autor, estavam completamente sucumbidas à “internacionalização” do modelo composicional promovido pela Europa. Mas é preciso entender, sem legitimar aqui qualquer tipo de julgamento e diminuição da música erudita brasileira e daqueles que

a faziam até o início do século XX no país, que o que está explícito nas análises de Mário é uma reivindicação por um caminho de produção de música que, de alguma forma, não se conformasse com as imposições que emergiram desde a colonização. Imposições que, legitimadas como a forma ideal de fazer música, faziam dos nossos compositores e músicos simples repetidores de formas e modelos composicionais e interpretativos, já que, ao dominarem tal modelo, poderiam expressar uma música com cara de civilizada, a ponto de serem aceitos e reconhecidos pelas críticas também colonizadoras da Europa.

Certamente, as análises realizadas neste trabalho, com a finalidade de subsidiar as análises da realidade empírica da educação superior na atualidade, não almejam desqualificar qualquer produção, tampouco diminuir a importância histórica e artística realizada no Brasil. Mas, o que é preciso reconhecer aqui é que compositores, músicos em geral e professores de música no período colonial e imperial brasileiro faziam a música e o ensino de música que faziam porque passaram, progressivamente e, de alguma forma, já institucionalmente, por um processo profundo de colonialidade em seu processo de formação. Ao se formarem nos pilares da colonialidade, não tinham como propor qualquer caminho decolonial para o ensino de música no país.

Os pilares construídos nessa época foram demasiadamente problematizados ao longo do século XX, evidenciando a hegemonia do modelo europeu na institucionalização da música no país. Em uma publicação de 1995, Maura Penna, analisando a força dos referenciais dos conservatórios europeus no cenário de ensino brasileiro, destaca que a base dessa instituição, de origem europeia, “está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos” (Penna, 1995, p. 140). Na mesma direção, em estudo mais recente sobre os currículos dos cursos de licenciatura em música do Brasil, Marcus Medeiros Pereira (2014, p. 94) confirmou “a existência de uma matriz disposicional que orienta a construção curricular” dos cursos de graduação estudados. Para o autor, foi possível identificar nas instituições pesquisadas uma mesma concepção do que seja “‘conhecimento específico’ musical”, concepção essa que é, fundamentalmente, “orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas”, seguindo uma perspectiva de formação em música historicamente consolidada pelos conservatórios e “mantida até hoje nos cursos superiores de música” (Pereira, 2014, p. 94).

A partir desse debate, vale salientar, é que os estudos relacionados à formação institucional em música desde o século XIX no Brasil vêm evidenciando traços profundos de colonialidade, traços esses que, pela construção histórica do país, ainda são demasiadamente fortes nas nossas instituições de ensino. Partindo dessa realidade, me atenho, na continuidade deste texto, a uma análise dos pilares que sustentam a educação superior em música no Brasil atualmente, buscando evidenciar suas vinculações e rupturas com a colonialidade que marcou a cultura nacional.

A educação superior em música do Brasil: dimensões metodológicas da pesquisa

As análises realizadas nesta parte do trabalho têm como base uma pesquisa documental que contemplou fontes de informações diversas relacionadas aos currículos de bacharelado e licenciatura em música das cinco regiões do Brasil. Ao todo, foram analisados cursos/habilitações de dez instituições, duas de cada região. As instituições foram selecionadas a partir dos seguintes critérios:

- Tempo de oferta de cursos/habilitações de graduação em música no Brasil e inserção na trajetória da área na educação superior;
- Diversidade da oferta de cursos/habilitações de música;
- Quantidade de alunos atendidos;
- Representatividade na região de origem.

A partir desses critérios, as universidades contempladas pela pesquisa foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Considerando a realidade dessas universidades, foram analisados todos os cursos/habilitações em música ofertados por elas, considerando que cada um deles evidencia singularidades que tecem as identidades de cada instituição. Assim, se a instituição oferece um curso de bacharelado com três habilitações, considere-se que ela oferta três cursos/habilitações. Todavia, os cursos que utilizam uma habilitação para cada instrumento, ou outra especificidade da área, foram considerados um único curso/habilitação. Esse foi o caso do curso de bacharelado em música da UnB, que se divide em 16 habilitações, porque considera que instrumento, canto, regência e composição caracterizam, cada um, uma habilitação específica. Se eu considerasse as 16 habilitações como cursos/habilitações, geraria certa distorção dos dados, já que a base de todas elas é a mesma. A partir dessas definições, a totalidade de cursos/habilitações estudados está listada a seguir (Quadro 1).

Universidade	Bacharelado com única ou maior ênfase na música erudita ocidental	Bacharelado em música popular ou outras abordagens musicais	Licenciatura em música
UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música – Hab. canto • Bacharelado em Música – Hab. Composição • Bacharelado em Música – Hab. Cordas ou Sopros • Bacharelado em Música – Hab. Regência Coral • Bacharelado em Música – Hab. Teclado 	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música – Hab. Música Popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em música
UFPR	<ul style="list-style-type: none"> • Música Bacharelado (linha de Criação Musical) 	<ul style="list-style-type: none"> • Música Bacharelado (Linha de Produção Musical) 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música
Unicamp	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Composição • Bacharelado em Instrumento • Bacharelado em Regência Plena • Bacharelado em Regência Coral 	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música Popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música – Hab. Práticas Interpretativas – inclui Bandolim e Cavaquinho • Bacharelado em Música – Hab. Habilitação Composição 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música
UnB	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música • Licenciatura em Música – EAD
UFG	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música – Hab. Canto • Bacharelado em Música – Hab. Instrumentos Musicais • Bacharelado em Música – Hab. Regência • Bacharelado em Música – Hab. Composição 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música – Hab. Canto • Licenciatura em Música – Hab. Instrumento Musical • Licenciatura em Música – Hab. Educação Musical
UFBA	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Canto • Bacharelado em Instrumento • Bacharelado em Composição e Regência 	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música Popular – Hab. Composição e Arranjo • Bacharelado em Música Popular – Hab. Execução 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música
UFPB	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado em Música – Hab. Práticas Interpretativas • Bacharelado em Música – Hab. Composição 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música – Hab. Práticas Interpretativas
UFPA	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música
UFAM	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferta 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Música

QUADRO 1

Relação de universidades e cursos/habilitações estudados

Nesse universo, foram coletados os seguintes documentos: projetos pedagógicos de curso, estruturas curriculares dos diferentes cursos/habilitações estudados, *sites* oficiais das instituições, planos de curso de disciplinas e informações diversas dos cursos/habilitações em documentos oficiais das universidades que os ofertam. Todos os documentos foram analisados qualitativamente a partir de uma leitura aprofundada das suas características e conteúdos. A partir dessa leitura inicial, os instrumentos coletados foram categorizados e organizados de acordo com o suporte da informação, o tipo do documento, a natureza do conteúdo abordado e a relação do conteúdo com os objetivos da pesquisa. As informações foram analisadas de formas distintas, tendo a análise de conteúdo como procedimento central do processo analítico. Com base nos resultados obtidos, apresento, a seguir, uma análise da atual realidade dos cursos de graduação em música do Brasil. Os dados são limitados ao escopo da pesquisa realizada e às escolhas necessárias para discussão e análise dentro dos limites de um texto dessa natureza. Conseqüentemente, as considerações realizadas e os resultados obtidos não têm a pretensão de serem generalizados para toda a educação superior em música do Brasil. De tal forma, quando me refiro ao contexto nacional, genericamente denominado de Brasil, estou me referindo ao universo das dez instituições pesquisadas, mesmo consciente de que, pela representatividade que tais universidades têm nas distintas regiões do país, elas representam uma tendência expressiva do cenário nacional.

A formação musical nos cursos de graduação em música do Brasil: reflexões a partir dos traços de colonialidade

As categorias de análise utilizadas nesta parte do trabalho emergiram da realidade empírica analisada e visam, de forma didática, a evidenciar as características, tendências e perspectivas dos cursos nas diferentes dimensões que compõem seus currículos: nomenclatura, perfil do egresso, objetivos, conhecimentos e saberes e estrutura curricular. As análises se atêm à compreensão de aspectos que se conectam diretamente ao objetivo deste estudo e, portanto, não contemplam outras questões importantes sobre os cursos/habilitações, que mereceriam um olhar analítico acurado, mas que transcendem os limites deste texto.

Nomenclaturas dos cursos e perfil profissional do egresso

Nas dez universidades pesquisadas, os cursos que são denominados de “música”, sem qualquer adjetivo ou complementação, são cursos que têm como única ou maior ênfase a “música erudita ocidental”⁴: música orquestral, música de câmara, formação de solistas virtuosos, entre outros aspectos vinculados a esse universo musical. Para ilustrar essa perspectiva podemos citar as descrições do curso de Bacharelado em Instrumento da Unicamp (2018), pois, como elucida o site da instituição:

4. “Música erudita ocidental” ou “música erudita”, termos que são utilizados ao longo do texto, designam 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.

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**. (Unicamp, 2017, grifos meus)

Apesar de essa descrição destacar a perspectiva de uma “formação do instrumentista de modo amplo”, fica evidente na citação que “amplo” se refere predominantemente ao universo da “música erudita”, haja vista que é nesse contexto que se inserem as “mais diversas áreas” mencionadas como foco de atuação: “solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara”. Conectada a essa mesma tendência, mas com uma especificação diferente, a UFBA (2017), ao definir o perfil profissional do egresso do curso de Bacharelado em Composição e Regência, destaca que:

Além da composição **erudita** ou **popular**, o compositor pode também ser arranjador instrumentador, o que o faz muito procurado pelas gravadoras e estações de rádio e TV, além dos compositores populares para arranjos em festivais, gravações, etc. O curso também lhe possibilita lecionar as matérias teóricas (**harmonia**, **contraponto**, **teoria** e outras) em conservatórios ou cursos particulares. - A atividade do regente pode ser exercida em **coros** ou **orquestras**, bandas, conjuntos especializados, além de lecionar Regência ou, da mesma forma que o compositor, as **matérias teóricas**, em conservatórios ou estabelecimentos de ensino superior de música. (UFBA, 2017, grifos meus)

Essa definição é bastante ampla e rompe, *a priori*, pelas suas especificações, com o foco exclusivo em um perfil de música, trazendo explicitamente o universo da “música popular”⁵ como contexto possível de atuação do egresso. Todavia, no trecho citado, quando especifica as possibilidades de atuação pedagógica dos profissionais formados, o curso enfatiza que “harmonia”, “contraponto” e “teoria”, entre outras matérias teóricas, seriam os pilares da prática docente de seu egresso⁶, “matérias” que, pela estrutura curricular do curso, têm base fundamentalmente nos conhecimentos e saberes vinculados à música erudita, como destaca, por exemplo, a ementa da disciplina “literatura e estruturação musical I”. De acordo com as especificações do plano desse componente curricular, no período 2009.1, a disciplina aborda:

1 - Revisão da teoria musical (intervalos, consonâncias, dissonâncias, escalas, modos acordes e suas classificações, cadências). 2 - Contraponto estrito - as cinco espécies a duas vozes. Foco em notas melódicas. Cânones. 3 - Princípios da harmonia tonal - tríades e suas inversões, condução das vozes. Cifragens. 4 - Encadeamento de acordes. 5 - Sequências e progressões. 6 - O acorde de 7^a de dominante e suas inversões. 7

5. Música popular, neste texto, considerando as especificidades do uso do termo nos cursos estudados, se refere a um conjunto amplo de música, gêneros e estilos musicais, produzidos a partir de padrões estéticos variados que incorporam traços identitários das culturas que as produzem. São músicas produzidas com finalidades artísticas e em geral associadas a múltiplas formas de comercialização na área, seja na indústria de massa, seja via veículos alternativos de circulação musical.

6. É importante destacar que os cursos de bacharelado, de acordo com as definições da legislação brasileira, não têm a docência como foco de formação do egresso. Todavia, cerca de 50% dos cursos/habilitações analisados fazem menção à docência como campo de atuação almejado. Não me ateei a essa análise, por não ser diretamente relacionada aos objetivos deste artigo, mas esse é um aspecto que merece mais estudo e reflexão.

- Princípios do baixo cifrado e a prática da harmonização do canto dado. 8 - Estudo da melodia. Apreciação e análise: 1 - Fontes sonoras (vozes, instrumentos, conjuntos). 2 - **Melodias em diferentes culturas**. 3 - O canto gregoriano. Missas. 4 - O contraponto primevo (*sic*): tipos de organum e seus posteriores desenvolvimentos. 5 - Madrigais. 6 - O contraponto renascentista. Missas polifônicas e motetos. 7 - **Canções dos diversos universos musicais brasileiros**. (UFBA, 2009a, grifos meus)

A ementa inclui tópicos como “Melodias em diferentes culturas” e “Canções dos diversos universos musicais brasileiros”, mas há, explicitamente, nessa definição, um amplo domínio de conteúdos relacionados ao universo da música erudita ocidental, considerando que cinco dos sete tópicos destacados dão ênfase a aspectos dessa natureza. Tal análise me leva a outra reflexão importante, qual seja, em diversos cursos de música do Brasil, mesmo quando considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita. Dito de outra forma, o termo “música popular”, usado genericamente no perfil profissional definido pelo curso, não aborda uma diversidade de conhecimentos e saberes da “música popular”, mas uma face dela que pode ser escrita dentro de padrões convencionais, sistematizada a partir de cânones da música erudita, arranjada dentro das formas estéticas dessa música, entre outros aspectos com essa mesma tendência.

Fato é que as citações apresentadas anteriormente são de cursos denominados de bacharelado em “música”, “instrumento”, “composição e regência”, que, sem fazer menção em suas nomenclaturas ao tipo específico de cultura musical que trabalham, usam definições amplas, mas canalizadas para um universo restrito da música, universo esse direcionado para a música erudita ocidental europeia produzida principalmente até o início do século XX ou outras músicas, mesmo brasileiras, trabalhadas a partir das bases da sintaxe, de valores sociais e de padrões culturais diversos relacionados a essa cultura musical. Essas constatações apontam para o primeiro forte traço de colonialidade na educação superior em música do Brasil. Traço que, em conformidade com as reflexões de Quijano (2007), apresentadas anteriormente, aponta, na área de música, para certa repressão de formas de produção de conhecimento que não sejam europeias ou conectadas a estas. Esse fato tem, no caso da música, negado um legado intelectual e histórico de formas de expressão musical demasiadamente fortes no Brasil, como a “música popular”, a música indígena, as músicas de diversas comunidades mestiças, entre outras.

Quando os cursos ampliam o conceito de música ou trabalham com outras práticas musicais, eles especificam essa diferença de foco, com adjetivos ou expressões diversas que evidenciam uma mudança no universo “institucionalizado” de música na educação superior brasileira. Esse é o caso, por exemplo, dos bacharelados em música popular (UFBA; 2009b; UFRGS, 2017; Unicamp, 2017) e do Bacharelado em Música na Linha de Produção Musical da UFPR (2014).

Os cursos de licenciatura em música, nomenclatura utilizada em todas as instituições estudadas, em geral, não especificam um universo restrito de música a ser trabalhado. O termo

genérico licenciatura tem conexão com as perspectivas da legislação nacional para a formação docente e, no caso da música, define um perfil de curso responsável pela capacitação de professores para a educação básica (como todo curso de licenciatura), mas também para as escolas especializadas de música e outros contextos emergentes na sociedade (Queiroz; Marinho, 2005). Em geral, esses cursos têm incorporado perspectivas mais amplas de música, mas mantêm uma tendência similar à dos cursos de bacharelado genericamente denominados de música. Assim, mesmo nas licenciaturas, há grande predomínio de componentes curriculares que dão maior ênfase aos padrões estéticos da música erudita ocidental, conforme será evidenciado mais detalhadamente nas partes seguintes deste texto. Certamente, pela relação mais direta com o contexto social das práticas educativas, outras músicas têm sido incorporadas, mas os cânones coloniais se mantêm dominantes, com menor ênfase que os bacharelados, mas ainda absolutos diante da diversidade de manifestações musicais que caracterizam a cultura nacional e internacional.

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, pois, no Brasil, um curso de instrumento, por exemplo, se não apresentar outra indicação clara em sua definição, é, “naturalmente”, um curso de instrumento que terá a música erudita como eixo central do processo formativo. 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. Não deveríamos nós, no século XXI, ter superado tal processo de colonialidade? As palavras de Quijano (2007) nos ajudam a perceber a complexidade de tal questão, pois, mesmo não sendo mais colonizados, a colonialidade nos impede de fazer a travessia. Colonialidade que “baseia-se na imposição de uma classificação racial / étnica da população do mundo como a pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana e em escala social”⁷ (Quijano, 2007, p. 285, tradução minha).

Essa imposição, no Brasil, naturalizou um conceito de música e de ensino de música que ainda hoje domina as instituições do país. Se assim não o fosse, não seria “natural” considerarmos que um curso de instrumento, ou de qualquer outra especificidade na área de música, que não definisse na sua nomenclatura um foco específico do conhecimento musical, fosse um curso direcionado para uma prática ampla de música, com conceitos, repertórios e experiências musicais de diversos contextos? Mas não é essa a percepção que emerge da análise dos cursos estudados que, “naturalmente”, pelos processos perversos de colonialidade que sofremos, tendem a ser predominantemente de música erudita, não brasileira, não latino-

7. “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 subjetivos, de la existencia cotidiana y a escala social”.

americana, do passado, com vínculos fortes com o repertório produzido na Europa até o final do século XIX e início do século XX.

Essa música é importante de ser trabalhada na educação superior brasileira? Infirmo que sim, já que, atualmente, mesmo via os processos de colonialidade, ela é parte importante de nossa cultura musical. O que tem que ser questionado nesse processo é a exclusão de muitas outras músicas do Brasil, da América Latina e, sendo demasiadamente plural, de outras partes e expressões musicais do mundo. Por que isso acontece? Mais uma vez, as perspectivas de Quijano (2007) nos conduzem a uma reflexão clara sobre tal questão: muitas músicas e culturas musicais não estão incluídas na educação superior pela exclusão histórico-cultural que sofreram. No caso do Brasil e de diversos países colonizados, culturas outras, as nossas, diferentes da europeia, foram sucumbidas a categorias epistemicidas de valoração e exclusão: como música popular, folclórica, entre outras consideradas de “menor” valor artístico nas instituições formais do país (Queiroz, 2017).

Dos objetivos

Na apresentação dos objetivos, os cursos/habilitações, em geral, mantêm definições amplas e, na mesma tendência das nomenclaturas e dos perfis profissionais, não especificam claramente o conceito de música que orienta a base de formação ofertada. Assim, a leitura e a análise dos objetivos não permitem perceber se o curso se propõe a formar pessoas para lidar com a “música erudita”, a “música popular” ou qualquer outra. As citações a seguir evidenciam essa tendência.

O Curso de Bacharelado em Música visa formar músicos profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas habilitações de Práticas Interpretativas (que incluem formação em Instrumento, Canto e Regência) e de Composição, potencializando suas capacidades musicais, críticas e criativas para que possam desenvolver as condições necessárias à releitura de obras musicais compostas ou para gênese de obras musicais originais. (UFRJ, 2017a)⁸

O Curso de Música – Bacharelado é voltado para a área de realização musical – criação e interpretação – em seus múltiplos aspectos. Tem como objetivo geral formar compositores, regentes, cantores e instrumentistas profissionais com amplo e aprofundado domínio dos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais a sua atuação como Bacharéis em Música, capazes de atuarem profissionalmente com competência na produção de obras musicais, na direção musical de grupos vocais e instrumentais variados e para atuarem como solistas, cameristas e em diversos conjuntos musicais. (UFG, 2017)

O curso de graduação em Música [Licenciatura] tem como objetivo formar profissionais para o ensino da música em escolas e outros espaços artísticos e educacionais alternativos e emergentes, fundamentados no conhecimento básico de música como linguagem artística e em saberes pedagógicos, enquanto domínios necessários ao exercício do magistério da música, assim como com hábitos e habilidades que lhes

8. Esse objetivo é demasiadamente similar ao do Bacharelado em Música da UFPB (2008) e também ao de outros cursos pelo país, representando uma forte tendência dos cursos de bacharelado no cenário nacional.

permitam a prática da pesquisa científica musical, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento da área. (UFPA, 2007)

Apesar das definições amplas de objetivos, como os apresentados nas citações anteriores, que apontam, em uma primeira análise, para a vinculação dos cursos a um universo abrangente de culturas musicais, análises verticais das propostas evidenciam outra realidade, como destacado no tópico anterior. Se, por um lado, os cursos mais vinculados à “música erudita” apresentam seus objetivos de forma genérica, por outro, da mesma forma que acontece nas nomenclaturas e no perfil profissional, os cursos que trabalham com outras perspectivas de música tendem a especificar mais claramente nos seus objetivos as especificidades das músicas que abordam. Essa tendência pode ser verificada, por exemplo, nas definições do curso de música popular da Unicamp, que, conforme especificações do *site* da instituição, visa a “oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para sua atuação profissional, em **todas** as especialidades possíveis da música popular, seja como instrumentista, arranjador ou produtor musical” (Unicamp, 2017, grifos meus). É importante ressaltar uma perspectiva diferente evidenciada nessa proposição, qual seja, a ideia de trabalhar com a diversidade de “especialidades possíveis da música popular” e de focar em uma formação que abranja diferentes faces da sua prática profissional, “seja como instrumentista, arranjador ou produtor musical”. Essa tendência de formação assume em um mesmo curso campos diferentes, mas integrados, de prática musical, diferente da realidade encontrada nos cursos mais vinculados ao universo da música erudita e mesmo no Bacharelado em Música Popular da UFBA. Este último trabalha com uma perspectiva abrangente de música popular, mas oferece a formação em duas habilitações: Habilitação Composição e Arranjo e Habilitação Execução (UFBA, 2009b).

No perfil do Bacharelado em Música Popular da Unicamp, a formação do instrumentista, por exemplo, aparece associada a outras dimensões de prática musical, como composição e produção. Essa tendência evidenciada no objetivo do curso mencionado, que também aparece nas definições do Curso de Bacharelado – Habilitação em Música Popular da UFRGS (2017), está associada à dinâmica de inserção e prática da música popular, genericamente definida, no âmbito da sociedade contemporânea. Nesse universo, a perspectiva que emerge da realidade dos cursos/habilitações analisados é que, no âmbito da música popular, o músico instrumentista, por exemplo, muitas vezes, também arranja, produz, compõe, entre outros aspectos. Esse leque integrado de diferentes dimensões que caracterizam a prática da música popular raramente é incorporado a cursos de música e fazeres musicais que têm base na herança colonial de tradição europeia. Nessa tendência, interpretação, composição, arranjo, entre outras faces da música, estão, em geral, demasiadamente separadas.

As perspectivas evidenciadas até aqui nas nomenclaturas, perfil profissional e objetivos dos cursos analisados podem ser melhor interpretadas a partir de um olhar mais aprofundado sobre os conhecimentos e saberes que sustentam as estruturas curriculares dos cursos/habilitações. A seguir, lançarei um olhar sobre tal universo, evidenciando características, tendências e rupturas que têm constituído a base de importantes cursos de graduação em música no país.

Conhecimentos e saberes contemplados

As análises realizadas anteriormente dão pistas relevantes acerca dos pilares que sustentam os conhecimentos e saberes que constituem os cursos de graduação em música no país. Nessa mesma direção, o estudo revelou que, apesar das muitas problematizações na área de música, no contexto nacional (Couto, 2014; Penna, 1995; Pereira, 2014; Queiroz, 2015; 2017) e internacional (Green, 2001; Moore, 2017; Nettle, 1995; Talty, 2017), acerca da necessidade de superação da hegemonia da música erudita de concerto produzida na Europa até o século XX, sobretudo nos países colonizados, os conhecimentos e saberes relacionados a essa música ainda são demasiadamente dominantes na educação superior em música.

Em uma simples comparação entre a oferta de “música erudita” e a “oferta de música popular”, sem considerar aqui as diversas outras categorias de música que poderiam ser contempladas nos cursos de bacharelado e licenciatura em música, fica explícito o traço forte de colonialidade já evidenciado anteriormente. 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.

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.

Um exemplo da dominação mencionada, entre os muitos exemplos que poderiam ser aqui explicitados, pode ser encontrado nos cursos de bacharelado em canto e, mesmo, nos cursos de licenciatura que têm canto como componente curricular obrigatório. Em universidades como UFRGS (2017), Unicamp (2013) e UFPB (2009), por exemplo, os cursos de canto contemplam disciplinas como “Alemão Instrumental/Alemão”, “Francês Instrumental/Francês”, “Italiano Instrumental/Italiano”, e “Inglês Instrumental/Inglês”, entre outros componentes curriculares com designações e conteúdos semelhantes. Essas disciplinas indicam uma forte relação dos cursos/habilitações com músicas produzidas em tais idiomas. Certamente, todos esses idiomas têm projeção no repertório de música erudita para canto produzido na Europa. Sem questionar a validade do conhecimento de tais idiomas para a formação em canto, chama a atenção a falta, por exemplo, do “espanhol” nesse conjunto de disciplinas. É válido considerar que, mesmo o espanhol tendo sua origem na Europa, esse é o idioma de todos os demais países que compõem a América Latina, à exceção do Brasil. Isso me leva a inferir que o que está implícito na concepção desses cursos é que músicas compostas nesses países não têm relevância para um curso de bacharelado em canto erudito nem para as práticas de canto com essa característica nos demais cursos da área, como os cursos de licenciatura. Vale destacar ainda que a limitação da formação em canto ao repertório erudito já é um traço explícito de colonialidade e, dentro desse traço, desconsiderar a produção de compositores da América Latina que se dedicam à produção de música erudita é outra marca ainda mais forte de

tal tendência. Mais uma vez, o que está explícito nesse universo da música é a “sedução” da cultura europeia, que, de acordo com Quijano (1992), se converteu em uma espécie de aspiração e, conseqüentemente, um modelo cultural “universal”, promovido pelos próprios europeus, mas incorporado por diversas culturas colonizadas.

Ainda nessa direção, 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. Em cerca de 90% das ementas analisadas, essas disciplinas fazem menção explícita a dimensões estruturais da música antiga, renascentista, barroca, clássica, romântica e, genericamente, do século XX. Portanto, mantêm a forte perspectiva evidenciada nas análises anteriores.

Considero que as interpretações realizadas até aqui são suficientes para evidenciar fortes traços de colonialidade que ainda marcam os cursos de graduação em música do país. Sendo assim, me atenho, a seguir, a discutir outras tendências que, no confronto com o mundo atual, têm emergido na educação superior em música.

O estudo mostrou que, dentro dos traços de colonialidade, há brechas e rupturas que merecem destaque e que evidenciam, pelas minhas interpretações, práticas decoloniais de formação musical, práticas que, em certos aspectos, se opõem a ou até mesmo dialogam com a tendência musical dominante no contexto institucional da música. Um exemplo expressivo de tal ruptura pode ser encontrado na inserção de instrumentos que têm vínculos mais diretos com a música popular brasileira, mas que compõem o leque de instrumentos ofertados em cursos/habilitações mais direcionados para a música erudita. Dois casos podem ilustrar tal perspectiva, o Curso de Bacharelado em Música – Hab. Práticas Interpretativas da UFRJ (2017a), que oferta Bandolim e Cavaquinho; e o Curso de Licenciatura em Música da UFPB (2009) – Habilitação em Práticas Interpretativas, que oferta Acordeom, Bandolim, Baixo, Bateria, Cavaquinho, Guitarra, entre outros instrumentos direcionados para o universo da música popular. Esses cursos têm na sua estrutura geral uma tendência mais direcionada para a música erudita, como evidenciado nas análises anteriores, mas, via a inserção desses instrumentos, têm aberto perspectivas de diálogo entre músicas diversas.

Encontra-se também, principalmente no universo das licenciaturas, mas também em alguns cursos de bacharelado, a oferta de componentes curriculares como: “Cultura Musical Paraense” (UFPA, 2007); “História da Música Popular Brasileira” (UFAM, 2010; UFBA, 2009b; UFPB, 2009; UnB, 2017); “Introdução às Músicas do Mundo” (UFPB, 2009; UFRJ, 2017a); “Análise da Música na Mídia” (UFPR, 2014); “Músicas Tradicionais do Brasil” e “Tópicos em Música Popular” (UFRGS, 2017). Mesmo que cerca de 70% das licenciaturas ofereçam

disciplinas como essas somente como optativas, elas apontam para a incorporação de músicas desvinculadas da colonialidade da música erudita dominante, trazendo para esse universo outros conceitos de música e de práticas musicais.

Além dessas disciplinas, é possível encontrar, no universo das licenciaturas, propostas mais abertas de organização de conhecimentos e saberes musicais como “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais” (UFRJ, 2017b); “Oficinas de Música” (UFAM, 2010; UFPA, 2009); “Práticas de Composição para a Educação Musical” (UFRGS, 2017), entre outras. Tais componentes curriculares mostram que, mesmo que de forma ainda singela, outros conhecimentos e saberes musicais vêm sendo incorporados ao universo de formação de professores de música e que, portanto, brechas decoloniais de formação musical têm caracterizado o ensino e as práticas musicais que dão suporte a esses cursos.

Outras aberturas também são notórias nos cursos/habilitações de “música popular” e de produção musical. Nesses cursos as disciplinas e práticas mais “tradicionais” do campo da música tendem a ganhar especificações mais contextualizadas com o universo da “música popular”, como “Composição para a Música Popular”, “Harmonia na Música Popular”, “Arranjo na Música Popular” (UFBA, 2009b) e “História e Linguagem da Música Popular” (Unicamp, 2013). É possível encontrar ainda, nas propostas pedagógicas desses cursos/habilitações, componentes curriculares como: “Ritmos Afro-Baianos” e “Oficinas de Estilos” (UFBA, 2009b) e “Música Industrializada” (Unicamp, 2013). A inserção de conteúdos dessa natureza mostra que, nesses cursos, a pluralidade da música popular tem delineado conhecimentos e saberes conectados à dinâmica do mundo atual e, portanto, com perspectivas bastante diferentes da tendência dominante. O Bacharelado em Música na linha de Produção Musical da UFPR (2014), na mesma perspectiva de rupturas dos cursos de “música popular”, oferece em sua estrutura curricular disciplinas como “Edição, Mixagem e Masterização” e “Sonorização”, considerando que o perfil de formação do egresso transcende o universo musical dominante na maioria dos cursos de educação superior e, portanto, precisa de outros conhecimentos e saberes.

Numa breve conclusão das análises realizadas até aqui, posso afirmar que a música erudita ocidental, que orienta as instituições de ensino de música no Brasil desde a constituição da primeira escola formal no país, apesar de fortemente dominante, não é mais absoluta. Assim, mesmo diante do processo de colonialidade que emergiu de mais de trezentos anos de colonialismo, temos almejado, discutido e implementado no Brasil propostas com tendências decoloniais, no que tange à organização e oferta de conhecimentos e saberes musicais.

Tal fato tem relação com uma série de variáveis, mas está firmemente suportado pela ampliação do conceito de música, enfatizada tanto por movimentos sociais organizados quanto pelo conhecimento produzido por diferentes campos na área de música. Hoje conhecemos músicas e fazeres musicais de muitas culturas do Brasil e do exterior e, a partir da percepção da diversidade de conhecimentos e saberes musicais que vêm cada vez mais emergindo no mundo contemporâneo, temos problematizado consideravelmente a educação superior no país. Mas mais uma questão importante ainda merece análise neste trabalho, qual seja: se ampliamos o conceito de música e se, ainda que de forma embrionária, temos respirado ares de uma educação musical decolonial, como temos incorporado na educação superior

a diversificação das estratégias de transmissão de conhecimentos e saberes musicais que permeiam o universo das muitas culturas musicais que conhecemos na atualidade? Atenho-me mais detalhadamente a essa reflexão no tópico a seguir.

Estratégias de estruturação curricular

A análise da estrutura curricular das instituições revelou um aspecto que vem sendo enfatizado na literatura especializada da educação musical (Pereira, 2014; Queiroz, 2015; 2017) e da educação em geral (Holley, 2017; Pires, 1998) nos últimos anos, tanto nacional quanto internacionalmente, qual seja: o domínio absoluto de um modelo hegemônico de organização curricular, que trabalha os conhecimentos e saberes musicais agrupados em “disciplinas” específicas. Todos os cursos/habilitações analisados seguem esse modelo, sem exceção. As disciplinas ofertadas têm carga horária que varia entre 30h/a e 90h/a, com média aproximada de 45h/a por disciplina. As análises permitem inferir que, quanto mais disciplinas o curso oferece, menor é a carga horária de cada disciplina e, conseqüentemente, mais fragmentado é o fenômeno musical.

Essa ideia de formação está vinculada à trajetória acadêmica da música no mundo ocidental, pois:

No decorrer do século XX, campos como musicologia, etnomusicologia, teoria da música e composição se tornaram disciplinas distintas, cada uma ensinada e perpetuada por suas próprias sociedades profissionais. A música seguiu, assim, a tendência comum da cultura ocidental de dividir sua experiência em ramos de pensamento [e prática]⁹. (Schwarz; Kassabian; Siegel, 1997, p. 1)

Esses ramos, ao seguirem linhas específicas de especialização, podem promover uma produção compartimentada do conhecimento e, conseqüentemente, uma formação em música que “separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional” (Morin; Le Moigne, 2000, p. 208), tira da música aquilo que lhe faz demasiadamente singular, sua interdimensionalidade humana e cultural (Queiroz, 2015, p. 200).

Na realidade dos cursos de graduação estudados, encontram-se, em poucos casos isolados, estratégias mais amplas de organização de práticas de formação em música, como os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, que têm, em média, quatro disciplinas de 100h/a, distribuídas, geralmente, em quatro semestres. Esses estágios, pelas definições da legislação nacional, são realizados em articulação com os campos de atuação do licenciando em música (escolas de educação básica, escolas especializadas de ensino de música, entre outros espaços emergentes de formação musical: organizações não governamentais e demais contextos do terceiro setor). Outra característica dos estágios é a atuação do licenciando em ações efetivas de docência em música, o que faz com que ele tenha que agregar a essas práticas

9. “In the course of the 20th-century, such fields as musicology, ethnomusicology, music theory and composition have become separate disciplines, each taught and perpetuated by their own professional societies. Music has thus followed the common tendency of Western culture to divide its experience into branches of thought [...]”.

conhecimentos e saberes técnico-musicais, pedagógicos musicais, educacionais, artísticos e culturais em geral. Tal característica tende a fazer dos estágios “espaços” de formação menos fragmentados que as demais disciplinas, mesmo que cerca de 90% dos cursos/habilitações não mencionem, nos documentos curriculares consultados, qualquer estratégia de integração do estágio aos demais componentes curriculares ofertados.

Outros exemplos que podem ser mencionados nessa mesma direção são propostas como “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais” – 210h/a e “Atividades Acadêmicas de Livre Escolha” – 110h/a, ofertadas nos cursos de bacharelado e licenciatura da UFRJ (2017a; 2017b), que apresentam ementas abertas e uma carga horária mais abrangente, permitindo a realização e a vivência de atividades e práticas em música mais abrangentes e integradas. No entanto, propostas dessa natureza, quando aparecem nos diferentes cursos/habilitações, representam uma parte incipiente do todo, quantitativamente irrelevante se comparada à totalidade dos cursos/habilitações analisados.

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, de fenômenos amplos, como a música. Essa discussão, apesar de relevante e fundamental, exigiria outras bases teóricas e categorias analíticas mais contextualizadas com essa problematização.

Entretanto, a partir das bases epistemológicas aqui utilizadas e dos objetivos deste trabalho, sou levado a inferir que esse modelo é mais um traço forte de colonialidade no ensino de música brasileiro. Tal inferência tem como suporte o conhecimento que temos produzido sobre diversas culturas musicais e a constatação de que, assim como a música é diversa, também são múltiplas as situações, processos e estratégias de formação musical (Arroyo, 1999; Prass, 2004; Queiroz, 2005; Queiroz; Marinho, 2017). Se reconhecemos que “há diversidade(s) em música” (Queiroz, 2015) e que músicas são transmitidas de muitas formas, por que a educação superior brasileira está hegemonicamente pautada em uma forma unilateral de organizar os currículos?

Das muitas variáveis que permeiam essa questão, uma delas é bastante visível na história da institucionalização da música no mundo ocidental: contraponto, harmonia, estruturação musical, história da música ocidental, entre outras disciplinas já mencionadas ao longo dessa discussão, são estratégias de organização de saberes com forte influência do modelo disciplinar dos conservatórios europeus que se fortaleceram a partir do século XVIII, tendo como base, sobretudo, as definições de instituições como o Conservatório de Viena e o Conservatório de Paris, já mencionados neste texto. Portanto, esses conhecimentos fazem parte de um leque de disciplinas e formas de pensar o currículo em música que subsidiou a criação e a consolidação de escolas de música em diferentes contextos, sobretudo nos países colonizados pela Europa, como é o caso do Brasil, conforme analisado na parte 4 deste trabalho.

Quero inferir aqui que a face mais explícita dessa dominação se dá nos cursos de música popular, de produção musical e de licenciatura, que, conforme analisado anteriormente, propõem trabalhar com outras perspectivas de músicas. Músicas que seguem outras

lógicas de organização estética e que também estão pautadas por estratégias culturais de transmissão completamente desvinculadas do modelo disciplinar dominante. Mas as análises evidenciam que, se avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, nos mantivemos presos a um modelo dominante de formação musical. Em outras palavras, mudamos as músicas, mas mantivemos a “fôrma” do ensino colonial.

Para a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais. Essa reflexão pode ser aplicada ao cenário de inserção da música popular, pois, nesse universo, além da incorporação das nuances estéticas do fenômeno musical, é importante considerar a diversidade de formas de ensino e aprendizagem que caracterizam músicas desse universo nos seus diferentes contextos sociais (Couto, 2014; Green, 2006).

Para, de fato, empreender mudanças nessa realidade estática de conformação curricular e pedagógica, precisamos ser capazes de assumir “pedagogias decoloniais” que, nas palavras de Catarine Walsh (2013, p. 19), são “[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência [...] ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”. Eis uma dimensão que precisamos debater e em que precisamos avançar consideravelmente, se almejamos uma perspectiva decolonial para a educação superior em música no Brasil.

Em suma, as análises dos dados aqui estudados me levam à conclusão de que a “radical mudança e renovação” que, de acordo com as proposições da Declaração Mundial para a Educação Superior (UNESCO, 1998), deveria ser empreendida na educação superior, ainda não aconteceu a contento na área de música. Se os cursos de graduação avançaram em proposições relacionadas à diversidade de saberes e conhecimentos, mesmo que de forma embrionária, a diversificação de modelos, métodos e modos de ensino, conforme as especificações de David, Melo e Malheiro (2013) e da própria UNESCO (1998), apresentadas na primeira parte deste texto, pouco impactou a área de música.

Conclusão: rumo a uma educação musical decolonial na educação superior em música

A constatação de que a trajetória histórica colonial de institucionalização da música ainda exerce grande influência na educação superior brasileira me leva a pensar que precisamos, de fato, de uma travessia na área, como anuncia a epígrafe deste artigo. Travessia que considere as perspectivas para a educação superior no século XXI, os avanços do conhecimento sobre a diversidade em música, as necessidades e demandas sociais e a necessária contextualização dos currículos de música com o mundo atual.

Os resultados da pesquisa mostram que nomenclaturas, perfis profissionais, objetivos, conhecimentos, saberes e, principalmente, estruturas curriculares da educação superior em música, ainda fortemente dominadas pela “música erudita ocidental”, não comportam uma série de outras músicas e formas de ensinar música que, pelas construções atuais da área,

precisam também ocupar os espaços de formação musical no país. Todavia, as brechas e rupturas evidenciadas nos dados sinalizam possibilidades e alternativas distintas para reagir ao modelo dominante. Mostram ainda que, na capacidade de transformação das culturas, temos promovido mudanças, ainda embrionárias diante do todo, mas já expressivas na cena nacional.

Estamos em busca de cursos de graduação que possam cada vez mais se conectar à dinâmica da música na sociedade, sem inferiorizar culturas e sem impor formas hegemônicas de praticar, valorar e ensinar música. Se elegemos a busca, não poderemos recusar a travessia. E, se é momento de travessia, como pensar uma decolonialidade da educação superior em música no Brasil? Mais uma vez, chamo para a base dessa reflexão as palavras de outro grande poeta brasileiro, Fernando Teixeira de Andrade, que afirma:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Andrade, 2017)

A travessia a que somos convidados é necessária para galgarmos novos caminhos na educação superior e para corrigirmos assimetrias que excluam desse nível de ensino uma ampla diversidade de conhecimentos e saberes. Diversidade que, representada na música, aponta para epistemicídios cometidos contra índios, mestiços, negros, mulheres, pobres, entre tantos outros grupos sociais que, no cenário institucional da música, não estão devidamente representados.

Mas, certamente, não será possível qualquer travessia na área de música na educação superior se não tivermos coragem de mudar as roupas, se não formos capazes de incorporar novos conhecimentos e saberes, se não estivermos aptos a aprender com a diversidade de estratégias de formação que caracterizam as culturas musicais. Se mantivermos os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares, como tem sido a base das reformulações curriculares nos cursos de graduação em música no Brasil, jamais faremos qualquer travessia. Se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos e continuaremos, sem dúvida, à margem das demandas culturais, das responsabilidades sociais e do compromisso ético que a música precisa assumir no mundo.

Tal travessia não será fácil, pois a colonialidade nos impôs verdades e valores em música que, sobretudo para os colonizados, são extremamente difíceis de serem percebidas e problematizadas. Fazemos a música de um “outro” por imposição, assumindo que tal música é nossa, sem perceber que desse “nós” pouco fazemos parte. A perversidade dos traços coloniais é que tendemos a reproduzir e manter epistemicídios musicais diversos, excluindo e matando conhecimentos e saberes que não se alinham à tendência colonizadora. Como reagir? A travessia é uma grande oportunidade, pois, mais uma vez inspirado em Guimarães Rosa (1994, p. 86), posso afirmar que o real, o sucesso, as conquistas, a aprendizagem e a formação musical não estão nem na chegada nem na saída: eles “se dispõem para a gente é no meio da travessia”. Façamos a travessia na educação superior em música, pois é chegado

o momento de encararmos esse desafio e de implementarmos as adaptações, transformações e rupturas necessárias para vencê-lo.

Referências

- ANDRADE, Fernando Teixeira. Tempo de travessia. In: RECANTO DAS LETRAS. *Textos*. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/3613766>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- ANDRADE, Mário. *Aspectos da música brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 67-91, 2010. Disponível em: <<http://rbm.musica.ufrj.br/edicoes/rbm23-1/rbm23-1-04.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Cursos recomendados*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- CASTAGNA, Paulo. Música na América Portuguesa. In: MORAES, José Geraldo Vinci; SALIBA, Elias Thomé. (Org.). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. p. 35-76. Disponível em: <<https://archive.org/details/MusicaNaAmericaPortuguesa>>. Acesso em: 01 dez. 2017.
- CONSERVATORY OF VIENNA. *History of the Conservatory of Vienna*. 2017. Disponível em: <<https://www.gustav-mahler.eu/index.php/plaatsen/139-austria/vienna/1237-conservatory>>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- COUTO, Ana Carolina N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.
- DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/en_v39n1a08.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. *Conservatory: Musical Institution*. 2017. Disponível em: <<https://www.britannica.com/art/conservatory-musical-institution>>. Acesso em: 04 dez 2017.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Londres: Ashgate. 2001.
- GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.
- GROSGOQUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HOLLER, Marcos Tadeu. *Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)*. 949f. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284801/1/Holler_MarcosTadeu_D.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- HOLLEY, Karri. Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. *Oxford Educational Encyclopydia*. Disponível em: <<http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-138>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, 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: 08 set. 2017.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=iso&tlng=em>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-cic%C3%AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. Traduzido por Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

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

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. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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

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

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. 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*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Disponível em: <<http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIREDO, Sérgio. 'The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century' and perspectives for music education in Brazil. In: INTERNATIONAL SEMINAR OF THE COMMISSION ON RESEARCH, 22., 2016, London. *International perspectives on research in music education – Proceedings*. London: IMERC, 2016, p. 255-265.

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/477/428>>. Acesso em 07 dez. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 83-92, 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/>>

view/328/258>. Acesso em: 08 dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, 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. 93-126. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidade/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <<http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARZ, David; KASSABIAN, Anahid; SIEGEL, Lawrence. *Keeping score: music, disciplinarity, culture*. Charlottesville: University of Virginia Press, 1997.

TALTY, Jack. Noncanonical pedagogies for noncanonical musics: observations on selected programs in folk, traditional, world, and popular musics. In: MOORE, Robin D. (Ed.). *College music curricula for a new century*. New York: Oxford Scholarship Online, 2017. p. 101-114.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. *Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Música - Matutino*, 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/PPP_Musica_matutino_17_12_2013%20%20%20%20\(1\).pdf](http://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/PPP_Musica_matutino_17_12_2013%20%20%20%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2017.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. *Composição e Regência*. 2017. Disponível em: <<http://www.escolademusica.ufba.br/graduacao/composicao-e-regencia>>. Disponível em: 05 dez. 2017.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. *Componente Curricular: Musa69 - Literatura e Estruturação Musical I*. 2009a. Disponível em: <<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=MUSA69&nuPerInicial=20091>>. Acesso em: 04 dez 2017.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. *Lista de disciplinas: Curso Música Popular*. 2009b. Disponível em: <<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=514140&nuPerCursolnicial=20091>>. Acesso em: 01 dez 2017.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. *Música Bacharelado*. 2017. Disponível em: <<https://www.emac.ufg.br/p/2778-musica-bacharelado>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução N. 3.603 de 10 de setembro de 2007: Homologa o Parecer n. 028/07-CEG, que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Música*. Belém: 2007. Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203603%20PPP%20MUSICA.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. *Projeto Político-Pedagógico: Bacharelado em Habilitação em Práticas Interpretativas da Música & Composição*. 2008. Disponível em: <<file:///Users/luisricardo/Downloads/PPP%20Bacharelado%20em%20Mu%CC%81sica%20-%202008.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Música. 2009.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. *Currículo do Curso de Música da UFPR (2014 em diante)*. 2014. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/PPC_DO_CURSO_DE_MUSICA_UFPR_2014_em_diante.pdf>. Acesso em 06 dez. 2017.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Ensino: Música*. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338>. Acesso em: 01 dez. 2017.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. *Bacharelado*. 2017a. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=83>. Acesso em 02 dez 2017.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. *Licenciatura*. 2017b. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=84>. Acesso

em 02 dez 2017.

UNB. Universidade de Brasília. Instituto de Artes. *Música: Fluxograma*. Disponível em: <<http://www.ida.unb.br/fluxograma3>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. *Graduação em música*. Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Cursos Graduação UNICAMP. *22 Música: Currículo Pleno*. 2013. Disponível em: <<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2013/curriculoPleno/cp22.html>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Recebido em
20/12/2017

Aprovado em
29/12/2017

Luis Ricardo Silva Queiroz é Doutor em Música (área de Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Música (área de Educação Musical) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro e Graduado em Educação Artística, Habilitação em Música, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). É Professor Associado do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nessa Universidade, foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Música (2006 – 2009), Chefe do Departamento de Educação Musical (2004 – 2005) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) (2010 – 2015). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e autor de diversos textos na área de música, sobretudo nos campos da Etnomusicologia e da Educação Musical, publicados em livros, revistas especializadas e anais de congressos nacionais e internacionais. Foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – Gestão 2013 – 2015 e Gestão 2015 – 2017.