

Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI

Formato: Comunicação

*Luis Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba
luisrsqueiroz@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa conduzida no âmbito da educação superior em música no Brasil, no período de janeiro de 2017 a maio de 2019, contemplando dez importantes universidades do país, duas de cada uma das cinco regiões. Tendo como base a pesquisa mais ampla realizada nesse universo, este trabalho visa discutir e analisar como traços de colonialidades têm se manifestado na educação superior em música do Brasil e de que maneira tal nível de ensino tem ou não dialogado com a diversidade cultural musical do país na atualidade. O trabalho foi realizado a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, baseado fundamentalmente em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados da pesquisa evidenciaram fortes traços de colonialidades na educação superior em música no Brasil no que tange, sobretudo, à hegemonia da música erudita ocidental produzida na Europa e a manutenção das estratégias de organização curricular que caracterizam tal música. Assim, o estudo mostra que os diálogos entre a diversidade cultural do país e a formação superior em música na atualidade ainda são embrionários e bastante limitados, apesar da existência de poucas iniciativas que propõem rupturas decoloniais nesse contexto.

Palavras-chave: Colonialidade, Ensino de música, Educação superior

Implementada no Brasil a partir da década de 1960, sob a égide de pilares institucionais consolidados desde o período colonial, a educação superior em música chega ao século XXI fortalecida pela expressividade de sua abrangência, demanda e inserção cultural em diferentes contextos sociais do país. O crescimento notório dos cursos de graduação e pós-graduação em música chegou ao seu apogeu a partir dos anos 2000 com a abertura de novos cursos, em universidades, faculdade e institutos espalhados pelo território nacional, e também pelo fortalecimento de programas já existentes em instituições de ensino superior consolidadas no cenário brasileiro.

Todavia, nas nuances das importantes conquistas e avanços da educação superior em música, destacados por estudos recentes dessa realidade educacional (QUEIROZ; FIGUEIREDO, 2016; QUEIROZ, 2017b), residem muitos problemas, tendo destaque entre eles a forte colonialidade que ainda é soberana nesse universo de ensino, pesquisa e produção musical. As marcas da colônia e do império foram tão profundas que, mesmo com os avanços consolidados ao longo de dois séculos da chamada “independência”, iniciada com o fim do período colonial em 1822 e fortalecida com a criação da república em 1989, o ensino superior de música se mantém pautado nos cânones curriculares da Europa perpetuados sobretudo até o início do século XX (QUEIROZ, 2017b).

Nos meandros dessa complexa conjuntura, chegamos ao século XXI com uma realidade de formação superior em música que precisa ser, ao mesmo tempo, celebrada e problematizada a partir da análise de dois parâmetros fundamentais e intrinsecamente dialógicos: o primeiro vinculado ao crescimento, abrangência e avanços alcançados; e o segundo relacionado aos limites e exclusões que estão na base desse nível de ensino na contemporaneidade. Considerando esse universo, este trabalho apresenta resultados e análises de uma pesquisa realizada no âmbito da atual realidade da educação superior em música no Brasil, com foco específico nas bases curriculares de cursos de graduação de dez importantes universidades do país: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFMA). A pesquisa tem como objetivo compreender como traços de colonialidades têm se manifestado na educação superior em música do Brasil e de que maneira tal nível de ensino tem dialogado com a diversidade cultural musical no país na atualidade.

A pesquisa que embasa o trabalho foi realizada entre janeiro de 2017 e maio de 2019 e tem como universo os cursos de bacharelado e licenciatura em música das instituições de ensino superior mencionadas anteriormente, abrangendo duas universidades de cada uma das cinco regiões. Além do equilíbrio entre as regiões, a escolha das universidades seguiu critérios como: histórico da instituição na oferta de cursos de música

em diferentes níveis, abrangência da área na educação superior, e quantidade de alunos contemplados em cursos de bacharelado e licenciatura em música.

A metodologia da pesquisa foi fundamentalmente qualitativa, tendo como principal base de produção de dados os seguintes instrumentos investigativos: **Pesquisa bibliográfica**, abrangendo diferentes campos de produção de conhecimento, com ênfase em conceitos e debates relacionados principalmente à educação superior e à colonialidade; **Pesquisa documental**, contemplando projetos pedagógicos, planos de curso, programas de formação, entre outros documentos relacionados à proposta curricular das instituições pesquisadas.

Colonialidade: nuances do conceito e suas implicações para pensar a educação superior em música no Brasil

O conceito de colonialidade tem ganhado projeção em várias áreas do conhecimento como base epistemológica para entender e repensar hegemonias históricas que, ao longo de mais de 500 anos, vêm dominando países que foram colonizados no passado, principalmente os da América Latina, mas também aqueles da África e da Ásia. Os debates sobre colonialidade emergiram inicialmente nos estudos pioneiros do sociólogo peruano Anibal Quijano, consolidados desde a década de 1990 (QUIJANO, 2007¹), mas ganharam intensidade a partir de uma série sistemática de pesquisas e publicações que, sobretudo a partir dos anos 2000, vêm aprofundando e dando contornos mais contundentes ao conceito. A crescente produção sobre o tema tem evidenciado colonialidade como “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

O colonialismo – que nos termos de Maldonado-Torres (2007) se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia – pode ter chegado ao fim com a “independência” das colônias. Todavia, a colonialidade, sendo consequência direta dos

¹ O artigo citado aqui é considerado pioneiro nas discussões sobre colonialidade. A primeira versão do texto foi publicada em espanhol como último capítulo do livro “Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas”, editado por Heraclio Bonilla (BONILLA, 1992). Todavia esse mesmo texto foi republicado em inglês em 2007, na revista “Cultural Studies”, com o título “Coloniality and modernity/rationality” (QUIJANO 2007), sendo essa a versão do artigo que utilizo aqui neste trabalho.

violentos colonialismos do passado, se mantém viva e resignificada em outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade.

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

Sob tal perspectiva, a colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Na prática, sendo constitutiva da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal. Tal dominação faz com que a colonialidade se mantenha “[...] viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente³. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução minha).

Assim se espalhou pelo mundo pilares da cultura europeia como única referência a ser seguida e copiada, sobretudo pelos países colonizados que, por violentos processos de exclusões e epistemicídios, dizimaram culturas e saberes locais em prol da ascensão daqueles originários ou modelados pela Europa. Essa realidade impactou fortemente a institucionalização da música no Brasil que, nas sombras dos colonizadores, foi construída como um artefato de perpetuação da “boa cultura”. Uma cultura de elites apta a criar, no trópico que se erguia como país, uma nação “civilizada” que, como tal, precisava de uma

² “there is no modernity without coloniality and that coloniality is constitutive, and not derivative, of modernity” (MIGNOLO, 2012, p. IX).

³ “[...] 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”.

música promotora do mesmo papel elitista que tal fenômeno desempenhava na nobreza e na burguesia europeia. Para esse fim, a música que ganhou lugar nas nossas instituições é aquela produzida ou oriunda com base nas formas composicionais e performáticas da música erudita ocidental⁴ produzida na Europa até, principalmente, o final do século XIX.

Traços coloniais na história institucional da formação em música no Brasil

Considerando os limites de um texto como este, vou me ater aqui a apresentar breves destaques relacionados à inserção da música no âmbito da educação formal do país e sua consolidação na educação superior, com o intuito de elucidar, a partir de estudos bibliográficos e documentais, como tal trajetória foi tecida e consolidada por meio de modelos hegemônicos e excludentes de valoração, prática e ensino baseados nos cânones musicais europeus. Cânones que, assim como evidenciando na literatura analisada anteriormente, ascenderam sobre o mundo como modelo universal de produção e formação em música, principalmente a partir século XVI, sustentados pelos pilares europeus da construção da colonialidade e da modernidade.

Nessa perspectiva, a chamada “história universal da música” começa a ser contada de forma mais contundente a partir da idade média na Europa, como se o resto do mundo e os períodos que antecedem tal época fossem somente pano de fundo para a história da “música verdadeira”. Isso implica dizer que, na história consolidada pela colonialidade, a produção musical de culturas outras, não europeias ocidentais, e de épocas que antecedem a modernidade (mesmo considerando que a produção europeia da idade média é evidenciada com certo valor no livros de história da música), foram violentamente negadas como música ou, pelo menos, como “música boa”. Com base nesse paradigma excludente do saber do outro, foi constituída a base de inserção da música nas instituições de ensino do Brasil. Examinemos mais de perto tal realidade.

O estudo da atuação dos jesuítas (HOLLER, 2006), dos franciscanos (IGLESIAS, 2010), de outras missões e de diversos movimentos culturais realizados no Brasil colônia tem revelado nuances de uma rica produção musical, evidenciando que a proliferação da música,

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.

sobretudo religiosa, e se ensino se deu em diferentes localidades do território nacional (ALGE, 2017; CASTAGNA, 2011; SOARES, 2017). Sem desconsiderar o valor de tal produção musical, é mister considerar que se trata de uma música inspirada e estruturada nos pilares musicais que a colonialidade fez emergir no Brasil, sem vínculos e compromissos explícitos com a cultura brasileira que se formava. Essa visão colonial era parte do projeto de modernidade que ascendia sobre o mundo nesse mesmo período, como evidenciado por Maldonado-Torres (2007), Quijano (2007), e Mignolo (2012; 2017), entre outros, e assim como aconteceu na economia, na ciência, nos valores culturais em geral, substanciou as ações relacionadas direta ou indiretamente ao campo da música.

Ainda dentro desse universo, outra análise merece destaque. A música composta nessa época, mesmo tendo incorporado as características musicais da colônia, tem sido ao longo do tempo demasiadamente negligenciada pela colonialidade que sustenta os pilares históricos, estéticos e teóricos (gramáticas) que alicerçam o ensino institucionalizado de música no país desde o século XIX. Isso implica dizer que mesmo produtos da colonialidade não têm “valor” quando produzidos pelos colonizados. Na seleção hegemônica de uma música de qualidade a ser ensinada, a música composta no Brasil colônia, com toda a incorporação de elementos europeus que possa tê-la embasado, pelo que mostra nosso processo de institucionalização da formação musical, não foi devidamente reconhecida como legítima para fazer parte do seleto grupo da “boa música” que, via a colonialidade, aprendemos a cultuar, legitimar, valorizar, tocar e ensinar. Como nos mostra Castagna (2010; 2019), as práticas e as faces da vida musical no país foram e, acredito, continuam sendo negligenciadas pelos livros, materiais didáticos, planos de ensino e, conseqüentemente, pelos processos de institucionalização, formação e performance musical no país.

A mudança de Colônia para Império (1822) manteve viva a ideia de construção de uma sociedade “civilizada” e, nesse contexto, emergiu a primeira escola oficial de música no país: o Conservatório de Música, criado no Império do Brasil. O Conservatório foi oficializado pelo Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847, (BRASIL, 1847) e inaugurado em 13 de agosto

de 1848⁵. Entre as muitas ações para civilizar a nação, a música fez parte de um projeto importante de, por meio da colonialidade já consolidada em tal época, inserir e consolidar no Brasil a “boa música” da Europa e os seus cânones. Em “A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil”, Antonio Augusto (2010) analisa em detalhes o projeto de formação musical do Conservatório e seu compromisso como a perpetuação, no Brasil, de um modelo europeu de “civilização”. Como destaca o autor: “neste processo, a elite imperial brasileira procurava cultivar a imagem de uma civilização europeia transplantada para a América tropical. Esta civilização, agregada de valores ‘americanos’, seria edificada e afirmada através do Estado e da Coroa” (AUGUSTO, 2010, p. 67).

Com a (*pseudo*)independência (1822), a abolição da escravatura (1888), a proclamação da República (1889), e a criação de diversos conservatórios de música em diferentes cidades do país, o Brasil demonstrava, a partir do final do século XIX e início do século XX, sinais de que poderia assumir as rédeas de sua trajetória social, cultural e, também, musical. No caso da música, o Brasil já era a terra do lundu, do maxixe, do choro, do samba, entre outras expressões importantes da música relacionadas ao universo da cultura afro-Brasileira, indígena, mestiça, espanhola, portuguesa etc. (SANDRONI, 2001). Somava a esse universo a cena da cultura popular que, pulsando em diferentes partes do país, celebrava suas matrizes culturais em práticas como o jongo, o congado, os maracatus, as folias de reis, os caboclinhos, entre tantas outras expressões (ANDRADE, 1982a, 1982b, 1982c, 2015).

Fervia no Brasil um caldeirão de misturas culturais e a música brasileira, com o advento da gravação, a partir de 1902 (FRANCESCHI, 2002), da transmissão radiofônica, a partir de 1922 (CALABRE, 2002), entre outros aspectos, nos conduzia a definição de uma identidade nacional ancorada nos muitos pilares que sustentaram a miscigenação de um “brasil” que, aos poucos, se tornava “Brasil”. Essa realidade mexeu demasiadamente com a cena institucional da música no país, restritamente erudita à época. Assim, os compositores

⁵ O processo de fundação do Conservatório de Música foi iniciado em 1841 a partir do Decreto Nº 238, de 27 de novembro de 1841 (BRASIL, 1841), que concedeu à Sociedade de Música da “Côrte”, “duas Loterias annuaes por espaço de oito anos” para subsidiar a criação de tal escola. No entanto, somente em 1847, por meio do Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847, a criação do Conservatório foi oficializada (BRASIL, 1847). Em 13 de agosto de 1848, o Conservatório foi de efetivamente inaugurado (UFRJ, 2008).

denominados historicamente de nacionalistas passaram a incorporar em suas produções temas, motivos, estruturas estéticas, entre outros aspectos relacionados à cultura dos negros, mestiços, índios e demais grupos étnicos do país, apesar de suas composições esteticamente continuarem vinculadas ao modo europeu de criação musical (ANDRADE, 1991).

O valor cultural dos compositores chamados genericamente de nacionalistas⁶, vou manter aqui o termo genérico somente pela falta de espaço para promover uma discussão sobre os limites de tal classificação, não está em debate neste texto. Mas a hegemonia de raça e de gênero presente na música institucionalizada no final do século XIX até pelo menos o final da primeira metade do século XX precisa ser problematizada. Uma simples consulta ao perfil e à biografia dos compositores nacionalistas de destaque no país, evidencia a tendência da cena da música erudita produzida à época. Trata-se de uma música exclusivamente composta por homens, brancos, predominantemente paulistas e cariocas, com uma parcela expressiva deles sendo de descendência europeia. Esse é o peso da colonialidade do poder sobre a música que se criava no país.

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

⁶ Os compositores nacionalista que mais se destacaram no cenário musical brasileiro são: Brasília Itiberê da Cunha (1846 - 1913); Leopoldo Américo Miguez (1850 - 1902); Henrique Oswald (1852 - 1931); Glauco Velásquez (1884 - 1914); Alberto Nepomuceno de Oliveira (1864 - 1920); Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959); Antônio Francisco Braga (1868 - 1945) Francisco Mignone (1897 - 1986); Lorenzo Fernández (1897 - 1948); Radamés Gnattali (1906 - 1988); Mozart Camargo Guarnieri (1907 - 1993); José de Lima Siqueira (1907 - 1985). Apesar de tais compositores pertencerem a duas diferentes gerações e terem incorporado distintas perspectivas e estéticas nacionalistas em suas obras, vou mantê-los agrupados em uma única categoria, considerando que as particularidades musicais de suas produções não estão no foco das análises realizadas neste texto.

passo seguinte seria a inserção da música no ensino superior, fenômeno que se desenvolve com a criação dos bacharelados em música a partir dos anos de 1960 (QUEIROZ, 2017b).

Apesar do novo status institucional, agora como parte das instituições de ensino superior, a música chegou à universidade trazendo consigo a mesma colonialidade que estabeleceu sua institucionalização no país. Muitos conservatórios de destaque foram incorporados por universidades federais, como é caso do primeiro Conservatório criado ainda no Império, já mencionado anteriormente. Essa instituição, depois de várias mudanças em seu status, se tornou a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965 (UFRJ, 2008), Instituição ainda em plena atividade nos dias hoje e uma das universidades que compõem o universo da pesquisa aqui analisada. Nesse contexto, mesmo as instituições que criaram novas escolas e novos departamentos de música, a partir da segunda metade do século XX, mantiveram o modelo colonial de ensino da música erudita europeia e as estratégias de ensino dele derivadas.

Dessa problemática emerge uma questão importante para a reflexão: qual é a realidade da educação superior em música no Brasil atualmente, considerando a trajetória de colonialidade que marcou a institucionalização desse fenômeno no país, e a diversidade musical que, dada a produção efetivada no país nos últimos anos, é demasiadamente conhecida no mundo de hoje? Aprofundarei a análise dessa questão a seguir.

A força colonial na educação superior em música

Considerando os dados coletados na realidade das universidades que constituem o universo da pesquisa aqui apresentada, vou me ater a seguir à análise de dois pilares gerais, mas fundamentais, para o entendimento tanto do perfil dos cursos de graduação na atualidade quanto das práticas pedagógicas que alicerçam o processo de ensino e aprendizagem da música nesse contexto. Assim, busco pormenorizar a seguir os pilares dos conhecimentos e saberes que dão suporte aos cursos de música na educação superior, bem como as características e tendências da estrutura curricular dos bacharelados e licenciaturas em música no país.

Conhecimentos e saberes

Aclamações por mudanças no ensino de música, principalmente no que se refere à incorporação de novas estratégias de formação que possam promover diálogos e interações entre o ensino institucional e a realidade que caracteriza as culturas musicais ao redor do planeta, têm ecoado nacional (COUTO, 2014; PENNA, 1995; PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2015; 2017a, 2017b) e internacionalmente (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016; GREEN, 2001; MOORE, 2017; NETTL 1995; TALTY, 2017), sobretudo a partir dos anos 2000. Tal debate, seja no Brasil ou em países como Estados Unidos, Inglaterra, entre outros, tem dado forte ênfase tanto à necessidade de superação da hegemonia da música erudita de concerto, produzida na Europa até o século XX, quanto à fundamental promoção de uma formação musical pautada na diversidade de músicas que constituem as culturas do mundo. Todavia, pelos dados analisados da pesquisa, é preciso reconhecer que os conhecimentos e saberes relacionados aos cânones da música ocidental da Europa ainda são demasiadamente dominantes na educação superior em música do Brasil e que novas músicas e suas estratégias de ensino ainda são embrionárias no país.

A pesquisa mostrou que 100% das instituições pesquisadas contemplam a música erudita, com ênfases distintas, enquanto somente 40% delas oferecem “música popular” ou outras perspectivas de prática musical como centro da proposta curricular de, pelo menos, um dos seus cursos/habilitações. No que tange à ênfase dada aos conhecimentos e saberes musicais contemplados, a pesquisa evidenciou que 85% do trabalho musical efetivado pelos cursos/habilitações denominados de “música”, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas, são relacionados predominantemente ao universo da música erudita. A exceção a essa tendência são os cursos/habilitações que abrangem “música popular” ou “outros saberes e conhecimentos musicais mais amplos como foco da formação, 15% do total de cursos/habilitações investigados. Esses dados evidenciam que mesmo na atualidade ainda há uma forte “sedução” da área de música do Brasil pela cultura musical europeia. Cultura essa que, de acordo com Quijano (2007), se converteu em uma espécie de aspiração e, conseqüentemente, um modelo cultural “universal”, promovido pelos próprios europeus e incorporado por diversas culturas colonizadas.

Importante analisar que essa tendência geral tem forte impacto inclusive nos cursos de formação de professores, licenciaturas em música, que apesar de prepararem professores para atuarem em realidades distintas de ensino de música, como destacado em

95% dos projetos pedagógicos de cursos analisados, mantém a base dos conhecimentos e saberes que caracterizam seus currículos centrados no ensino da música erudita europeia. Assim, a tendência do “modelo conservatorial”, nos termos trabalhados por Pereira (2012; 2014), continua, mesmo nos dias de hoje, explicitamente hegemônica nos cursos de licenciatura em música, conforme já evidenciava a pesquisa do autor concluída em 2012.

Assim, como com mais ou menos ênfase, 100% dos cursos de licenciatura em música analisados mantém no seu foco prioritariamente em conhecimentos como contraponto, estruturação e linguagem musical, percepção e história da música, entre outros saberes de tendência tradicionalmente mais direcionada para a música erudita. A análise das ementas e conteúdos trabalhados nesses componentes curriculares confirmaram tal tendência, apontando o explícito domínio da sintaxe musical característica da música erudita ocidental sobre quaisquer outros tipos de conhecimentos e saberes em música.

Estrutura curricular

No que se refere aos currículos, a hegemonia do modelo disciplinar, que se caracteriza pela organização dos conhecimentos e saberes em disciplinas específicas, se destacou como um traço colonial ainda mais forte do que a dominação da música erudita ocidental. O estudo mostrou que 100% das instituições pesquisadas organizam seus currículos fragmentando a música em disciplinas como “harmonia”, “teoria e percepção”, “contraponto”, “história da música”, “metodologia de ensino da música”, “improvisação”, “instrumento”, “canto”⁷, entre outras. A ideia que fundamenta tal modelo é que, a partir da separação do fenômeno estudado em pequenas unidades de ensino (as disciplinas) é possível didaticamente promover a formação do estudante via a construção de conhecimentos que, ao fim da ação educativa, serão devidamente (re)conectados e (re)juntados pelos sujeitos participantes de tal processo. Assim, no caso da música, se estuda dimensões gramaticais e teóricas em uma disciplina, história da música em outra, e assim respectivamente, acreditando que no final do curso/habilitação o graduado (bacharel ou licenciado) se expressará musicalmente ou ensinará música com base na reconexão dos saberes que aprendeu de forma fragmentada nas diversas disciplinas.

⁷ As nomenclaturas utilizadas aqui entre aspas representam termos comumente utilizados para a definição de disciplinas dos cursos de música nas dez instituições pesquisadas.

Diversas questões poderiam ser levantadas para questionar tal característica e o domínio absoluto dessa tendência “universal” de organizar os currículos de música no Brasil que, mesmo com as muitas transformações ao longo dos dois últimos séculos, continua tendo como base os formatos disciplinares consolidados pelos conservatórios europeus do passado. Todavia, considerando os limites desse texto, proponho aqui a problematização de apenas uma dessas questões. Considerando 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), como ainda é possível universidades de destaque das cinco regiões do país manterem uma mesma base curricular, derivada do ensino da música erudita ocidental, para os seus diferentes cursos/habilitações? Porque não aprendemos com a diversidade de estratégias, situações e processos de formação em música que caracterizam a cultura musical brasileira e que temos estudado e feito emergir academicamente nas últimas décadas? A resposta é: porque as nossas instituições continuam guiadas pela força da colonialidade dominante desde as bases da institucionalização da música no Brasil.

Quero inferir ainda aqui que a face mais sombria de tal colonialidade se manifesta em cursos como os de música popular, de produção musical e de licenciatura que, mesmo se propondo a trabalhar com outras perspectivas de músicas se mantêm presos aos cânones da colonialidade. As análises evidenciam que, se por um lado é possível identificar, mesmo sutilmente, avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, por outro lado nos matemos absolutamente presos ao modelo disciplinar dominante de formação em música. Em outras palavras, mesmo quando mudamos as músicas, mantemos “a ‘fôrma’ do ensino colonial”. (QUEIROZ, 2017b, p. 154).

Conclusão

Assim, a partir dos dados obtidos pela pesquisa, sinteticamente analisados dentro da extensão possível para um trabalho com este, é possível concluir que os traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil na contemporaneidade se caracterizam, fundamentalmente, a partir de duas dimensões principais: a hegemonia da

música erudita ocidental produzida na Europa; e a manutenção das estratégias de organização curricular que caracterizam tal música. Nessa conjuntura, o diálogo da formação em música com a diversidade cultural musical no país ainda é embrionário e demasiadamente limitado, considerando a ampla variedade de conhecimentos e saberes musicais que caracterizam a cultura musical Brasileira.

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

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

Referências

ANDRADE, Mário. *Aspectos da música brasileira*. Balo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

_____. *O turista aprendiz*. Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez e Tatiana Longo Figueiredo. Leandro Raniero Fernandes

(Colaborador). Brasília: Iphan, 2015. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/O_turista_aprendiz.pdf>. Acesso em: 04 jun 2019.

_____. *Danças Dramáticas do Brasil*. Edição Organizada por Oneyda Alvarenga. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia. 1982a (vol. 1).

_____. *Danças Dramáticas do Brasil*. Edição Organizada por Oneyda Alvarenga. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia. 1982b (vol. 3).

_____. *Danças Dramáticas do Brasil*. Edição Organizada por Oneyda Alvarenga. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia. 1982c (vol. 3).

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

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 406f. 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: 27 mar 2019.

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

BRASIL. *Decreto nº 238, de 27 de novembro de 1841*. Concede á Sociedade de Musica desta Côrte duas Loterias annuaes por espaço de oito annos, para o fim de estabelecer nesta mesma Côrte hum Conservatorio de Musica. Rio de Janeiro, 1841. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-238-27-novembro-1841-561088-norma-pl.html>>. Acesso em: 04 jun 2019.

BRASIL. *Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847*. Estabelece as bases, segundo os quaes se deve fundar nesta Côrte hum Conservatorio de Musica, na Conformidade do Decreto N.º 238 de 27 de Novembro de 1841. Rio de Janeiro, 1847. (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1847, Página 10 Vol. pt II - Publicação Original). Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-norma-pe.html>>. Acesso em: 04 jun 2019.

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

CAMPBELL, Patricia Shehan; MYERS, David; SARATH, Ed. *Transforming music study from its foundations: a manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors (report of the task force on the undergraduate music major)*, 2014. The College Music

Society: 2016. Disponível em: <<https://www.music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>>. Acesso em: 03 jun 2019.

CASTAGNA, Paulo. A circulação de itens materiais referentes à prática musical na América Portuguesa. In: MOURA, Denise Aparecida Soares de; CARVALHO, Margarida Maria de; LOPES, Maria Aparecida. *Consumo e abastecimento na história*; trabalhos apresentados no colóquio Internacional Consumo e Abastecimento na História, realizado em maio de 2008 na Universidade Estadual Paulista Campus de Franca. São Paulo: Alameda, 2011. p.385-411. Disponível em: <<https://archive.org/details/ACirculacaoDeltensMateriaisReferentesAPraticaMusicalNaAmeric>>. Acesso em: 03 jun 2019.

_____. 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.

_____. Raízes da crise no ensino de história da música: o caso de São Paulo. In: VERMES, Mônica; HOLLER, Marcos (Orgs.). *Perspectivas para o ensino e pesquisa em história da música na contemporaneidade*. São Paulo: ANPPOM, 2019. p. 9-58.

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.

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

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Londres: Ashgate. 2001.

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.

IGLESIAS, Tania Conceição. *A experiência educativa da ordem franciscana: aplicação na américa e sua influência no Brasil colonial*. 447f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251453/1/Iglesias_TaniaConceicao_D.pdf>. Acesso em 03 jun 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p.

127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online], v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 04 jun 2019.

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

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

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

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 Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 279f. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/464/388>>. Acesso em: 04 jun 2019.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. 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: <<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2015/09/livro-na-integra.pdf>>. Acesso em: 13 fev 2019.

_____. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a.

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

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b.

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.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. Disponível em: Acesso em: <<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>>. Acesso em 23 Mar 2019.

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

SOARES, Eliel Almeida. *O emprego da retórica na música colonial brasileira*. 534f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-07072017-141033/publico/ELIELALMEIDASOARESVC.pdf>>. Acesso em: 03 jun 2019.

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.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. *Curso de Bacharelado em Música - Projeto Pedagógico (minuta)*. 2008. Disponível em: <<https://musica.ufrj.br/images/pdf/bacharelado.pdf>>. Acesso em 03 jun 2018.