



A colonialidade do currículo musical e a necessidade de um ensino decolonial

Comunicação

Agnes Antunes Felipe
Universidade do Estado de Minas Gerais
agnesfelippe@gmail.com

Lúcia Campos
Universidade do Estado de Minas Gerais
lucia.campos@uemg.br

Resumo: A pesquisa discorre sobre a colonialidade dos currículos dos cursos públicos de Licenciatura em Música de Belo Horizonte e sobre a necessidade da implantação de um ensino musical decolonial, com vistas a reparar em parte o apagamento histórico que os povos originários e as culturas afro-brasileiras vêm sofrendo desde a colonização do Brasil. Frequentemente, a democratização da prática musical encontra entraves ao seu desenvolvimento devido à colonialidade excludente bastante enraizada no universo acadêmico musical. De modo geral, o trabalho consiste em uma análise crítica do currículo das licenciaturas tendo por base a perspectiva decolonial.

Palavras-chave: currículo; colonialidade; decolonial.

Introdução

As universidades públicas de música de Belo Horizonte são denominadas Escolas de Música, entretanto, seus cursos têm maior ênfase em uma música, a erudita. Uma vez que as escolas têm Música em seus nomes, é preciso entender música em diferentes dimensões, contextos e funções, cabendo não estabelecer um modelo hegemônico que não seja capaz de abranger a pluralidade étnico-cultural que compõe o Brasil e a música. Para além disso, é importante que esse ensino musical proporcione experiências ligadas às práticas musicais tradicionais, através dos mestres dessas culturas. Através do título de notório saber, equivalente ao título de doutor, tais mestres poderiam ministrar disciplinas referentes às suas culturas nas universidades. Vale salientar que o caráter obrigatório de tais disciplinas faz-se essencial na matriz curricular. Dessa forma, é possível reparar parcialmente no ensino musical



o apagamento histórico que negros e indígenas têm sofrido desde o início da colonização no Brasil.

[...] a presença nas universidades e escolas destes especialistas indígenas, afrodescendentes, filósofos, sábios, cientistas, que sofreram processos de forte segregação étnico-racial e social criaria, com aproximação dos jovens em formação, a possibilidade de reparação do grave preconceito que se naturalizou na sociedade nacional. Apenas a empatia proporcionada pelo contato e a proximidade com estes detentores de conhecimentos tradicionais, reconhecidos pelo Estado em suas diferenças, como plenas autoridades de saberes que são também singulares em suas formas de transmissão, propiciaria o reparo do profundo preconceito, desprezo e ignorância que deixaram marcas profundas na formação da nossa sociedade, altamente hierarquizada. O Ministério da Educação tem diante de si o potencial de construir uma sociedade de conhecimento pluralista no Brasil. [...] Trata-se de abraçar a riqueza constitutiva do país como um grande potencial cultural e científico, e de reconhecer que outras formas de ciência e de arte, que passaram por outros processos de legitimação e aprendizado, mantenedoras da reprodução de grupos inteiros, devem ser reconhecidas, juntamente com seus sujeitos. (TUGNY, 2014, p 10.)

Segundo Castagna (2013, p. 2), “‘História da Música’ e ‘História da Música Brasileira’ são hoje disciplinas que atendem às necessidades institucionais, mas nem sempre às necessidades específicas dos estudantes, geralmente múltiplas e diversificadas.”

Essa concentração da abordagem exclusiva da música europeia de concerto em uma disciplina denominada “história da música”, muitas vezes é entendida (ainda que não seja esse o caso) como patrulhamento eurocêntrico, aversão deliberada às culturas populares e repertórios não-eruditos, controle social e superposição das preferências pessoais aos interesses coletivos. O choque entre o título totalizante e sua base no repertório europeu de concerto (que representa menos de 5% da música ouvida no mundo na atualidade e menos de 3% da música atualmente ouvida no Brasil), quase sempre acarreta, nas prioridades e bibliografia desses cursos, a exclusão da música de outras regiões do planeta, da música popular ou tradicional e dos repertórios que não se enquadram no fluxo linear geralmente adotado pela bibliografia sobre o assunto. (CASTAGNA, 2013, p. 3)

Através da citação é possível observar que a música erudita é pouco representativa na sociedade brasileira. Importando indagar se constitui papel da universidade preservá-la da forma como vem fazendo. A música erudita tem construções significativas, entretanto, é urgente que a universidade tome consciência dessa desproporção e atue democratizando os contextos musicais que nela se inserem a fim de se relacionar com as realidades sociais dos



estudantes, do futuro corpo docente que será formado e do país. Assim sendo, a concepção totalizante do parâmetro curatorial para se ter as definições de música dentro da prática que se tem dela na universidade não é suficiente.

A pesquisa parte do trabalho de conclusão de curso, realizado na Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg), no curso de Licenciatura em Música. A metodologia da pesquisa consistiu na análise de documentos curriculares, em entrevistas com alunos e educadores musicais, além de aplicações de formulários para alunos e ex-alunos dos cursos de licenciatura em música. Através dos dados coletados, objetivou-se fazer uma análise qualitativa da problemática. A análise curricular concentrou-se majoritariamente nas Licenciaturas da Escola de Música da Uemg, entretanto também trouxe elementos da Licenciatura da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa também discutiu a necessidade da adequação dos cursos à Lei 11.645/2008 que estabelece obrigatoriedade do ensino de culturas afrodescendentes e indígenas nas escolas de ensino médio e fundamental. Nessa comunicação são levantadas brevemente as principais problemáticas ao longo da pesquisa. Os entrevistados autorizaram o uso do próprio nome.

O fazer social da música enquanto coletividade

A música é um fazer social já que está ligada a diferentes contextos, práticas, saberes, movimentos, corporalidades, identidades, memórias, histórias, construções, modos de resistir, modos de fazer, modos de ser. A música permeia territórios e permite conexões entre universos. Pensar música enquanto prática social se faz fundamental. Distanciar a música de sua função social pode invisibilizar discursos e sujeitos, desvalorizar identidades e contextos musicais. O ensino superior de música tem a importante função de fortalecer o fazer social que a música envolve, além de ter o potencial mediador de vozes e transformador de realidades sociais.

Música não é uma coisa só. Todos sabemos. [...] Música não é o mesmo tipo de prática, não serve para a mesma coisa, não se faz com as mesmas disposições de espírito, não obedece aos mesmos protocolos entre diversos grupos sociais. [...] há formas de se fazer música, que podem ir muito além dos objetos de contemplação, exibição e produção mais conhecidos nas sociedades urbanas e prioritariamente estudados nos cursos de graduação em música do país. Para uma parcela grande da população nacional, seus trabalhos acústicos restauram a saúde, transformam os corpos, organizam



os ciclos vitais, proporcionam formas de pertencimento e reconhecimento de valores de sociabilidade, demarcam territórios, equilibram o cultivo e a pesca, realizam verdadeiras formas de sustentabilidade ecológica. (TUGNY, 2014, p. 6)

Indagado sobre qual a função social do ensino superior de música, um dos educadores musicais entrevistados respondeu:

Gil Amâncio¹: Para mim hoje a música é um fazer social. E por isso, é importante saber qual é a cosmovisão que orienta esse fazer. Por exemplo, o nosso modelo social é pautado pela cosmovisão eurocristã, monoteísta, que vai orientar o pensamento musical presente em nossas escolas [...] nesses espaços o fazer música não tem muito contato com a vida cotidiana. E vai ser esse modo de fazer música que vai se tornar um instrumento poderoso de dominação sobre os povos pagãos. [...] Quando a Europa invade, seja a África ou seja as Américas, a igreja com o seu canto civilizador é uma das primeiras a entrar em contato com os povos nativos. Esse canto civilizador tem uma potência muito grande, porque ele introduz em nosso cérebro uma maneira de pensar. Pensar a partir da tonalidade, do desenvolvimento linear da melodia e isso é uma violência para os povos politeístas, polirrítmicos, que pensam a música de um outro lugar. E de repente essa música entra dentro da cabeça das pessoas para que elas comecem a pensar o mundo de forma monoteísta. Um mundo com começo, meio e fim. Nesse sentido, a música, tem uma função social do ponto de vista colonizador e tem uma função social libertadora do ponto de vista da contra colonização. [...] a música o tempo inteiro ela tem um papel social: resta saber de que lado você samba? De que lado você quer sambar? Que pensamento você quer trazer? Você quer colonizar o outro ou você quer uma música que nos liberte dessa colonização? (comunicação pessoal)²

É possível observar que “social” implica várias dimensões. Para Gil Amâncio, a música está diretamente implicada ao significado de cosmovisão, que é um conceito chave para se pensar como outras culturas se estruturam. Essa consciência retoma aspectos pelos quais se supõe um ensino decolonial: a alteridade, o olhar sobre a cultura do outro, o reconhecimento das individualidades. Em seguida, a fala de Gil remonta aos usos da música como instrumento de dominação, de civilização, como anteriormente citado. Sua fala delinea a lógica colonizadora que foi impressa sobre a nossa sociedade nos fazendo pensar que ela só poderia

¹ Educador musical, brincante, negro, artista multimídia e idealizador do Festival de Arte Negra. Desenvolve pesquisa sobre a cultura da criança e a cultura negra sob a perspectiva da contra colonização. Doutor por notório saber pela Universidade Federal de Minas Gerais.

² Entrevista concedida por Gil Amâncio à autora, em 18/9/2019.



ser estruturada da forma tal qual é. Por fim, Gil fecha excepcionalmente a discussão trazendo a importante dimensão social da música que consiste na função de libertação.

Música como manutenção da ordem social

Através dos trechos abaixo objetiva-se demonstrar como a função social da música desde o período do início da institucionalização do ensino superior de música estava atrelada à manutenção da ordem social com o objetivo de se construir uma identidade nacional com base na reprodução dos ideais coloniais.

Nos fins do século XIX e início do século XX, o Brasil republicano necessitava formar um novo homem, um novo cidadão, com novos costumes, hábitos e valores representantes dos ideais dominantes da época. Nas constituições republicanas, como todos eram considerados iguais perante a lei, incluindo negros e ex-escravos [sic], era necessário criar instrumentos para enfrentar "o problema" – as diferenças e os diferentes. A crença na formação da cultura e da identidade nacional, como solução do "problema", era hegemônica entre as autoridades políticas e as elites intelectuais. (PIRES³ *apud* PEREIRA, 2013, p. 60)

A difusão da educação estética é, pois, empregada como uma das estratégias políticas de civilizar as classes inferiores, uma ferramenta aliada à concepção de educação entendida como instrumento capaz de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças. Como observou Pires (2003), educar para a civilidade envolvia a educação da razão, da sensibilidade, do gosto estético. (PEREIRA, 2013, p. 60)

Importa perceber como a música foi concebida e utilizada como instrumento “civilizador”. Traça-se aqui uma relação com a ideia de como a tonalidade acompanhou ostensivamente a missão civilizadora da Europa sobre a África através de uma crítica a atitudes disciplinares que permanecem em silêncio sobre a erosão do potencial criativo quando as populações são forçadas a falar a linguagem musical de outras pessoas. (AGAWU, 2016)

Uma vez que a história é marcada por empregos arbitrários da música, o ensino superior de música tem, portanto, a responsabilidade e o potencial de ampliar as funções sociais da música, através do reconhecimento de outros processos de legitimação de práticas musicais e da ocupação do lugar de fazer social.

³ PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de música**: múltiplos olhares sobre a formação do professor. 2003.



Decolonizar: por uma insurgência educativa propositiva

Objetivando ouvir uma voz originária dos contextos musicais diversos, da educação, da corporalidade, das brincadeiras e das pautas negras, foi feita a entrevista com o educador musical Gil Amâncio. Quando perguntado se a reformulação do currículo é suficiente para a implantação de uma educação contra colonizada em música, Gil Amâncio respondeu:

[...] duas coisas são importantes pra contra colonizar o currículo: mexer no tempo e mexer no espaço. Porque a música que vem de fora dos muros da escola surge de uma coisa que eu chamo do tempo largo: o tempo de não querer fazer nada... Deixar vir. E na hora que vem, a gente vai. Isso te contamina no pé. Aí a gente já levanta e já dança. Aí chega outro e assim vai. Então, é preciso ter tempo atoa. E a escola não permite o tempo atoa. O tempo é preenchido. Então, contra colonizar, pra mim é isso: é mexer no tempo. Outra: o espaço. Se fica todo mundo numa sala quadrada, isso não me inspira. Todo dia naquele mesmo lugar. Não dá. Lá fora tem chuva, tem sol, tem frio. Tem uma professora de design maravilhosa que chama Ana Branco e outro dia eu estava vendo Fred Guelli contando que ele foi fazer um curso de design em São Paulo e na hora que ele chegou na escola ele perguntou onde era a sala dela. E alguém respondeu que era lá fora. Era uma estrutura que eles tão usando muito agora de bambu. Era tipo essas tendas, só que era vazado. Você via o céu aberto. E aí ele pensou: “O que eu vim fazer aqui?”. E ele conta que ela disse “Como é que eu vou pensar um design se eu não sei que chove? Se eu não sei que faz frio? Se eu não sei que faz calor? Porque o material que eu vou usar quando tá frio, ele tem um comportamento. Um papel no tempo de chuva, tem um comportamento, no tempo de sol, ele tem outro. Então pra que eu crie um objeto que tem funcionalidade e que ao mesmo tempo dialogue com o tempo, eu tenho que ver esse material no tempo. Porque é aí que eu vou trabalhar com ele.”. Agora se eu estou numa sala de aula, com ar condicionado, portas fechadas, onde eu não sei do tempo, onde eu não percebo o tempo passar, eu só vou criar coisas padrões. Não vou inovar. Não vou ser provocado a pensar outras coisas. Não se tem estímulo para pensar. Então pra mim, pensar o currículo é isso: pensar o tempo livre, pensar outros espaços, pensar convivências. [...] a música é [...] uma conversa coletiva. Como é que eu vou fazer música coletiva se eu não consigo conversar com o outro músico que eu convivo dentro da escola musicalmente? (comunicação pessoal)⁴

Faz-se interessante a perspectiva metafórica que Gil traz para ilustrar como a conexão do currículo com a realidade se faz essencial. Através de sua fala, Gil aborda três dimensões importantes: temporal, espacial e social. A ilustração que o educador Gil Amâncio traça acerca de uma pedagogia outra de ensino se faz fundamental às considerações finais

⁴ Entrevista concedida por Gil Amâncio à autora, em 18/9/2019.



deste trabalho, posto que o aprendizado através da corporeidade constitui um campo de extrema importância para a musicalidade, entretanto, é pouco abordado no currículo musical.

A mesma pergunta feita ao educador Gil Amâncio foi feita a professores da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. O professor Dr. Eduardo Rosse⁵ destacou que a formação não se restringe ao tempo dentro da universidade, mas se estende por toda a vida do estudante. Ele também ressaltou que a necessidade de estar em mudança permanentemente caracteriza a lógica do currículo, e que, diferentemente do que se espera, não precisa causar estranhamento.⁶ A professora Dr^a. Helena Lopes⁷ trouxe importantes considerações sobre a escola ter se limitado a fazer o que tem domínio de fazer, sendo, portanto, importante que ela se abra também para o que não sabe fazer. Essa consciência sintetiza toda a discussão em torno da necessidade do ensino decolonial.⁸

É possível concluir que as falas dialogam entre si: abordam as ausências e demonstram as evidentes necessidades de transformação. Através das entrevistas realizadas no âmbito dessa pesquisa foi possível constatar algumas questões: o currículo no papel não corresponde à realidade do currículo em ação. A formação é contínua, portanto, um profissional em educação musical não é formado em apenas quatro anos. A formação dos professores que lecionam nas licenciaturas é marcada por uma educação rígida e com laços mais estritos com a colonialidade, desse modo, os métodos pedagógicos da grande parte dos professores atuais guardam resquícios dessa formação colonial, além de que a maioria dos professores não está preparada para lidar com um ensino decolonial. Um ensino decolonial não perpassa pela imposição, do contrário estaria reproduzindo os moldes coloniais. E por fim, a implantação de um ensino decolonial não se atém ao currículo de papel, mas à ação das pessoas que formulam e que executam o currículo proposto.

⁵ Professor da Escola de Música da UFMG, doutor em Etnologia pela Universidade Paris Ovest, desenvolve pesquisa em torno de produções estéticas ameríndias, notadamente da produção musical yãmîy entre os tikmũ'ûn/maxacali.

⁶ Entrevista concedida pelo Prof. Dr. Eduardo Rosse, da Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte (MG), à autora, em 4/9/2019.

⁷ Professora doutora da Escola de Música da UFMG. Desenvolve pesquisas na área de educação musical, contemplando temáticas ligadas à formação de professores de música, processos de ensino e aprendizagem musical em contextos diversos, mediação da escuta musical, juventude e música.

⁸ Entrevista concedida pela Prof.^a Dr.^a Helena Lopes, da Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte (MG), à autora, em 11/9/2019.



Por fim, é importante salientar que por vezes as construções históricas naturalizaram estigmas e preconceitos. A universidade não está separada da sociedade. Cabe à academia promover novas construções de pensamento e um espaço plural. Portanto, é necessário que a universidade seja um lugar de partilha de vozes.

[...] quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. [...] o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Essa reflexão de Lélia Gonzalez nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. (RIBEIRO, 2017, p. 26)

Ao ser indagado⁹ sobre o papel do ensino superior frente à compensação das desigualdades, o jornalista André Trigueiro Mendes¹⁰ respondeu:

Eu vou apenas responder com fatos apurados por pesquisas inúmeras no Brasil e no mundo. Quanto maior o nível de escolaridade, maiores as chances da pessoa ascender socialmente pleiteando melhores salários e, portanto, melhores condições de vida. Quanto menor o nível de escolaridade, menores as oportunidades e as chances dessa pessoa ter uma renda que lhe consiga assegurar uma boa qualidade de vida. Então, a educação, ela promove o ser humano. Ela agiganta o horizonte. Ela permite que você tenha mais oportunidades na vida, que você tenha a chance de por vezes até escolher o que você quer fazer. [...] a educação promove o ser humano do ponto de vista não só mercadológico. Do ponto de vista pessoal. [...] Educação sempre soma. Nunca subtrai. [...] Quanto maior o conhecimento, maior o cacife, a condição, o nível de uma pessoa se livrar do estigma que paira sobre quem não tem instrução, um bom nível de escolaridade. Então não tem saída, não tem atalho para o Brasil. Ou o Brasil promove educação de qualidade em tempo integral para todos, ricos e pobres, pretos, brancos, pardos, indígenas, e aí a gente dá um salto quântico no conserto das nações ou a gente continua sendo um país que “Ah, tudo bem... [...] nossa educação não vai tão bem assim, mas dá pro gasto.”. Não! Não tem que dar pro gasto. A gente não deve se contentar em ser celeiro do mundo: grande exportador de grãos, proteína animal e minério. Nós temos que cuidar das pessoas desse país. Essas pessoas precisam ter uma boa educação e saúde. (MENDES, 2020)

Faz se essencial frisar o que o jornalista André Trigueiro traz acerca de não nos contentarmos com uma educação medíocre em virtude do sucesso de índices de

⁹ Pergunta enviada pela autora em live realizada por André Trigueiro.

¹⁰ Jornalista, professor da PUC-Rio, escritor, repórter da GloboNews.



desenvolvimento econômico do país. Uma vez que educação e saúde de qualidade são fundamentais para que se assegure a dignidade às pessoas. No que tange a música, o ensino decolonial prevê essas condições dignas, além de contribuir com as ações afirmativas e com as políticas de tentativas de reparações históricas.

Não teremos um ensino decolonial reformulando exclusivamente o banco de horas das disciplinas e os seus conteúdos, mas reformulando a estrutura, atualmente excessivamente segmentada, construindo novas perspectivas, contando histórias outras.

Esse trabalho não tem por objetivo ser uma afronta às universidades públicas de Minas Gerais. Mas um convite à reflexão para o potencial dos cursos de música enquanto difusores do acesso à cultura no que diz respeito à nossa constituição enquanto identidades plurais que formam o país a partir de várias raízes que no presente estão sendo colocadas de lado, uma vez que professores com bases sólidas na inclusão são semeadores de boas sementes. São, portanto, multiplicadores. O universo se constitui por dinamismos nas mais variadas esferas. A estagnação pode ser tida como uma espécie de mazela e um desserviço à humanidade. Portanto, a necessidade de mudança com vistas ao retorno ao movimento, que leva ao progresso, se faz fundamental. Do mesmo modo, a demanda de modificação permanente dos cursos de músicas se faz urgente para que seja possível agregar as diferentes histórias.

Por fim, faz-se necessário elencar algumas das conclusões encontradas na pesquisa acerca do que pressupõe um ensino decolonial em música; o reconhecimento da diversidade como algo inerente à prática musical, o respeito às individualidades constitui um aspecto fundamental, assim como a conexão entre os saberes musicais e a vida social dos indivíduos. Por conseguinte, o olhar sobre outras culturas, e em especial, as culturas próximas, se faz essencial. O ensino através da mediação permite a ação propositiva dos alunos, descentralizando a figura do professor como único transmissor de conhecimentos, consequentemente, desierarquizando o ensino tão verticalizado pela colonialidade, pela lógica eurocêntrica. Por fim, a música não pode ser imposta às pessoas. Essa consciência permeia toda a lógica da decolonialidade uma vez que a colonialidade prevê imposição, cabendo, portanto, não dar continuidade à reprodução das amarras dessa perspectiva.



Por conclusão, tem-se o título totalizante "Escola de Música" e sabe-se que "música" compreende uma multiplicidade de sentidos e de fazeres musicais. Logo espera-se que a escola de música compreenda ao menos uma certa diversidade de significados. Tendo por base essa concepção e as demandas advindas das trajetórias que compõem as identidades dos alunos enquanto sujeitos musicais, é esperado que o currículo desempenhe papel fundamental na compensação das "desigualdades" sociais, econômicas e culturais dos estudantes, que ele atenda, ao menos em parte, à diversidade das necessidades educacionais dos alunos, que compreenda diferentes contextos musicais, que considere a diversidade do corpo discente, abordando-a com vistas a estabelecer uma conexão com a música, e que, por fim, o currículo engendre uma sociedade plural formando educadores críticos e conscientes dos desafios acerca da diversidade na esfera educacional dentro dos âmbitos musical e social, e conseqüentemente, preparados ou capazes de encontrar ferramentas para lidar com essas questões desafiadoras.



Referências

AGAWU, Kofi. **Tonality as a Colonizing Force in Africa**. Duke University Press, 2016. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/books/book/113/chapter-abstract/102830/Tonality-as-a-Colonizing-Force-in-Africa?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 9 nov. 2019.

CASTAGNA, Paulo. **Projeto para a substituição das disciplinas “História da Música I e II” e “História da Música Brasileira” pela disciplina “Música, História, Cultura e Sociedade I e II”**. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, outubro 2013. Disponível em: https://archive.org/stream/MusicaHistoriaCulturaESociedade/MsicaHistriaCulturaESociedad_e_djvu.txt Acesso em: 13 ago. 2019.

MENDES, André Trigueiro. Rio de Janeiro, 6 de nov. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TuLtlHt_bRO Acesso em: 11 nov. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** 1 ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas**, Música Cultura, Salvador, v. 09, p. 10, 2014.