

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE ARTES E ARQUITETURA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

MATHEUS ERLO TOMAZELLI

**ESTUDOS DECOLONIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

CAXIAS DO SUL

2020

MATHEUS ERLO TOMAZELLI

**ESTUDOS DECOLONIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção de grau de Licenciado em
Música pela Universidade de Caxias do
Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Pereira
Porto

CAXIAS DO SUL

2020

MATHEUS ERLO TOMAZELLI

**ESTUDOS DECOLONIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção de grau de Licenciado em
Música pela Universidade de Caxias do
Sul.

Aprovado em 15/12/2020

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Patricia Pereira Porto
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof^a. Ma. Cristiane Ferronato
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Me. Maicon Dorigatti
Universidade de Caxias do Sul - UCS

AGRADECIMENTOS

À minha família: pai, irmão, tias, tios, primos e primas, mas principalmente à minha mãe, por ter me apoiado sempre e de todas as maneiras possíveis.

Às amigas e aos amigos que fiz no ensino médio, por contrariarem as estatísticas e permanecerem comigo até hoje.

Às amigas e aos amigos que fiz na Orquestra de Violões de Gramado, principalmente ao maestro, por ter me colocado oficialmente no mundo da música.

Às amigas e aos amigos que fiz dentro da universidade, principalmente aos colegas que trabalharam e “surtaram” junto comigo durante a jornada acadêmica.

Aos professores e às professoras do Curso de Licenciatura em Música, por serem o melhor corpo docente que um discente pode pedir e por servirem de exemplo ao profissional que quero me tornar.

À minha orientadora, por ter, além de me orientado durante o processo de construção deste trabalho, me instigado, me permitido, me apoiado e me acalmado, principalmente.

Meu muito, muito obrigado. Gratidão.

“Descolonizar el saber implica una capacidad de dialogar con diferentes formas de ver el mundo, de complementar diferentes conceptualizaciones sin jerarquizarlas, respetando el activismo en su veta particular y subjetiva, aplicando metodologías colectivas [...], validando los cuentos y la memoria como formas de saber tan válido y científico como los saberes de la academia.”

Manuela Picq, Manuel Guanolema e Carlos Guartambel

RESUMO

Este trabalho de conclusão visa discutir os traços de colonialidade e de decolonialidade no currículo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul, observando de que forma as estruturas de dominação afetam a academia. A revisão bibliográfica foi estruturada a partir de trabalhos que abordam os temas colonialismo, colonialidade e decolonialidade, tanto em sua história quanto em suas relações com outras áreas, como a música e a educação. Partindo de uma abordagem qualitativa, realizou-se a análise dos Planos de Ensino das disciplinas do curso, assim como foi enviado para os alunos do currículo um questionário semi-aberto através da ferramenta Google Formulários. Partindo-se dos questionamentos “de que forma os traços de colonialidade e as abordagens decoloniais estão presentes no currículo do Curso de Licenciatura em Música da UCS e qual a percepção dos alunos sobre o tema?”, foi possível observar que existem traços tanto de colonialidade quanto de decolonialidade no currículo e que os alunos percebem o tema de diferentes maneiras e em diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Colonialismo e colonialidade. Decolonialidade. Decolonialismo e música. Decolonialismo e educação.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir los rastros de colonialidad y decolonialidad en el plan de estudios del curso de Grado en Música de la Universidad de Caxias do Sul, observando cómo las estructuras de dominación afectan a la academia. La revisión bibliográfica fue estructurada a partir de trabajos que abordan los temas colonialismo, colonialidad y decolonialidad, tanto en su historia como en sus relaciones con otras áreas, como la música y la educación. Partiendo de un enfoque cualitativo, se realizó el análisis de los Planes de Enseñanza del curso, así como se envió un cuestionario semiabierto a los alumnos del currículo a través de la herramienta Google Form. Partiendo de las preguntas “¿cómo están presentes los rastros de colonialidad y enfoques decoloniales en el currículo de la Carrera de Música de la UCS y qué percepción tienen del tema los estudiantes?”, fue posible observar que existen rastros tanto de colonialidad como de decolonialidad en el currículo y que los estudiantes perciben el tema de diferentes maneras y en diferentes disciplinas.

Palabras Clave: Colonialismo y Colonialidad. Decolonialidad. Descolonialismo y música. Descolonialismo y educación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	10
2.1 COLONIALISMO E COLONIALIDADE	10
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DECOLONIAIS	13
2.3 COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADES ACADÊMICAS	16
2.4 A COLONIALIDADE NO ENSINO DE MÚSICA INSTITUCIONALIZADO NO BRASIL.....	20
3 MÉTODO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
3.1 MÉTODO.....	25
3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	29
3.2.1 Disciplinas de Formação Específica em música	29
3.2.1.1 Instrumentos Principais e Tópicos em Práticas Instrumentais.....	29
3.2.1.2 Disciplinas de ordem histórica.....	34
3.2.1.3 Disciplinas de ordem teórica	39
3.2.1.4 Disciplinas de ordem teórico-práticas	42
3.2.1.5 Disciplinas de ordem teórico-reflexivas.....	45
3.1.2 Disciplinas de Formação Geral	47
3.1.3 Mais algumas considerações	50
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ALUNOS PARA COLETA DE DADOS	62
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES PARA COLETA DE DADOS	65
ANEXO A – GRADE CURRICULAR GRA002281	67

1 INTRODUÇÃO

Ao contrário de muitos colegas, que já haviam decidido o tema para o seu trabalho de conclusão há bastante tempo, minha motivação foi recente. Entrar na universidade foi um momento de choque cultural pois, desde o primeiro momento, tive um novo contato com o universo da música e da cultura brasileira. Ao ter um contato com este universo, tive curiosidade sobre a maneira como – e se – a música brasileira era abordada em sala de aula por colegas, por exemplo. Mais recentemente, tive contato com o termo “decolonialidade” em uma aula da universidade e, após relacionar esses assuntos que me instigaram, elaborei o tema deste trabalho.

Apesar do objetivo deste trabalho não estar diretamente relacionado à relação dos colegas com a música brasileira em sala de aula, realizei esta pesquisa a partir da compreensão de que é a partir da universidade que vão sair os futuros professores licenciados que irão atuar em sala de aula. Portanto, pode-se dizer que a curiosidade em descobrir como o Curso de Licenciatura em Música da UCS abordou e fomentou as discussões decoloniais, visando que tais abordagens sejam levadas futuramente para dentro da sala de aula, foi a motivação para a realização deste TCC.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é identificar de que forma o Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul promove a discussão sobre a decolonialidade em suas disciplinas e qual a percepção dos alunos sobre o tema. A fim de alcançar tal objetivo, buscou-se analisar o currículo GRA002281 do Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul sob uma ótica decolonial para compreender como a colonialidade e a decolonialidade estão presentes na grade curricular. Para complementar os entendimentos adquiridos no estudo do currículo, foi enviado um questionário aos alunos, visando entender de que forma eles percebem a abordagem decolonial e a sua importância nos processos de ensino, tanto dentro da universidade, como em sua futura atuação enquanto professores.

A revisão bibliográfica deste trabalho está dividida em quatro capítulos. O primeiro dedica-se à explicação histórica do colonialismo a partir dos invasores europeus e de como a escravização de Indígenas e africanos transformou-se em

uma característica da modernidade, característica esta chamada de colonialidade. Após, comenta-se brevemente sobre o surgimento dos estudos subalternos e das teorias pós-coloniais.

No segundo capítulo estão explicadas as primeiras manifestações da abordagem decolonial, principalmente com os trabalhos dos participantes do coletivo Modernidade/Colonialidade, que conceituam termos como 'colonialidade do poder', do 'ser' e do 'saber' e 'giro decolonial'. As discussões sobre a colonialidade do saber encontram-se no terceiro capítulo, no qual foram explicadas as origens das teorias de conhecimento europeus aplicadas às universidades e também traz um breve histórico do surgimento das universidades no Brasil, bem como alguns termos utilizados nas abordagens decoloniais no combate à hegemonia do eurocentrismo acadêmico: 'geopolítica do conhecimento', 'diferença decolonial', 'conhecimentos outros' e 'interculturalidade'.

No quarto capítulo explanou-se um breve histórico da educação musical no Brasil e como ela quase sempre foi utilizada como objetivo para alcançar um padrão civilizatório europeu. Após, apresenta-se argumentações de autores que buscaram analisar os currículos de outras universidades do Brasil e da América Latina, à procura de traços de colonialidade.

A segunda parte do trabalho é dividida em dois capítulos. O primeiro busca explicar os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que tem caráter qualitativo, a saber: pesquisa bibliográfica, questionário semi-estruturado e análise do plano curricular GRA002281. No segundo capítulo é realizada a análise e discussão dos resultados através da conversa entre as análises dos planos de ensino e as respostas obtidas no formulário enviado aos alunos. Por fim, foram elaboradas as considerações finais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 COLONIALISMO E COLONIALIDADE

A partir da invasão e exploração da América, baseada em um erro geográfico eurocêntrico, acompanhado de epistemicídios e genocídios dos povos nativos, se começa a debater uma nova forma de discriminação religiosa medieval, pois, segundo os colonizadores, os “índios” eram “povos sem religião”, logo, conforme o imaginário da época, “povos sem alma”, o que equivalia a ser expulso da denominação “humano”. Segundo Ramón Grosfoguel, “a lógica de argumentação era a seguinte: 1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37).

Após décadas de escravização, cujo trabalho extenuante dos indígenas sustentava os reinos, debates e julgamentos aconteciam na Europa para discutir a existência ou não de uma alma “índia”. Depois de diversos debates, chegou-se à conclusão de que os “índios” possuíam sim uma alma, porém eram “selvagens” que precisavam ser cristianizados. Deduziram também que era pecado escravizá-los, e assim passaram a ser transferidos do trabalho escravo para um novo regime de trabalho, chamado *encomienda*¹. Para substituí-los, escravizados da África foram trazidos para a América, pois diferentemente dos indígenas, eram classificados como “povos sem alma”. Nasce então uma nova civilização e, com isso, o racismo religioso foi complementado pelo racismo de cor, tornando-se uma estrutura essencial e característica da lógica do mundo moderno-colonial (GALEANO, 2012; GROSFOGUEL, 2016). Aníbal Quijano explica que,

a formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, [...] adquiriram também [...] uma conotação racial. [...] Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

¹ “O termo *encomienda* significa “recomendar” ou “confiar” alguma coisa a alguém. Era um sistema de trabalho concedido pelo estado às comunidades indígenas e que utilizavam a mão de obra para atividades agrícolas e extração de metais preciosos. Por sua vez, o *encomendero* deveria garantir a doutrina religiosa cristã, de proteção e de justiça para os índios sob sua responsabilidade” (GAMBA E PIRES, 2016, p. 13)

A partir da ideia de raça e divisão do trabalho, que foram reciprocamente se estruturando e se reforçando, estabeleceu-se uma divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005). Walter Mignolo complementa que, durante os séculos de conquista e colonização do “Novo Mundo”, além de o racismo religioso ter sido complementado pelo racismo de cor, a teologia foi deslocada pela filosofia secular e pelas ciências pautadas exclusivamente em ideais de homens europeus e brancos (MIGNOLO, 2017).

Já no século XX, Aníbal Quijano formula o conceito de ‘colonialidade do poder’, amplamente discutido pelo grupo Modernidade/Colonialidade e resumido por Luciana Ballestrin na constatação de que “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Ou seja, apesar do suposto fim do colonialismo, conforme o molde dos séculos XV ao XVIII, “sequelas” remanesceram na atualidade, principalmente nas relações de poder econômico entre os países. Tais relações de poder, porém, são estendidas para outras áreas. Nelson Maldonado-Torres explica que,

[...] as visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. [...] Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

O projeto de poder eurocêntrico efetivou-se de diversas maneiras, como pela sedução da cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu construiu em torno da sua cultura. O eurocentrismo acaba se tornando parte daqueles que foram educados sob a sua hegemonia. Então, é através da conexão das formas de poder, ser e saber, que a modernidade pode produzir lógicas coloniais como um dos principais objetivos da civilização ocidental moderna (MALDONADO-TORRES, 2020; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Mignolo explica que o conceito de modernidade/colonialidade, conforme discutido pelo coletivo, “não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Essa ideia da modernidade se refere ao fato que, no discurso como foi especificada, possui origem

na Europa em uma narrativa que cria a civilização ocidental na celebração de suas conquistas, quando, na verdade, a modernidade nasceu justamente da colonização e exploração da América. Logo, a modernidade e a colonialidade estão imbricadas, pois nasceram juntas (MIGNOLO, 2017).

Em seu caráter de padrão de poder, a colonialidade provocou grandes marcas para a constituição das sociedades latino-americanas, pois, conforme explicam Pablo Quintero, Patricia Figueira e Paz Concha Elizalde, “assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-cultural” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6). Eduardo Galeano explica que,

[...] segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade de comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo (embora pela porta de serviço). Entrar no mundo: o mundo é o mercado. [...] A América Latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência. Essa triste rotina dos séculos começou com o ouro e a prata, e seguiu com o açúcar, o tabaco, o guano, o salitre, o cobre, o estanho, a borracha, o cacau, a banana, o café, o petróleo... O que nos legaram esses esplendores? Nem herança nem bonança. Jardins transformados em desertos, campos abandonados, montanhas esburacadas, águas estagnadas, longas caravanas de infelizes condenados à morte precoce e palácios vazios onde deambulam os fantasmas (GALEANO, 2012, não paginado).

Conforme o exposto acima, é possível compreender o que é o ‘capitalismo opressor’, se referindo à imposição da reprodução das formas de trabalho coloniais e do desenvolvimento de um modelo de estratificação sociorracial.

Franz Fanon (1925-1961), nascido na Martinica, revolucionário do processo de libertação da Argélia e autor do livro “Os condenados da terra” (1961), Aimé Césaire (1913-2008), também nascido na Martinica e autor do livro “Discurso sobre o colonialismo” (1950) e Albert Memmi (1920-2020), da Tunísia, autor de “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (1947), conhecidos como a “tríade francesa” já discutiam o conceito de pós-colonialismo. Da mesma forma, Edward Said (1935-2003), de origem palestina e autor do livro “Orientalismo” (1978), se soma à “tríade francesa” na contribuição para a transformação das bases epistemológicas das ciências sociais (BALLESTRIN, 2013).

É importante também comentar sobre o Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha em meados da década de 1970, cujo objetivo principal era

“analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p.116 apud BALLESTRIN, 2013, p. 92). A partir da década de 1980, os estudos do grupo ficaram conhecidos fora da Índia e acabaram sendo difundidos no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos (BALLESTRIN, 2013). É necessário frisar que tanto os autores da “tríade francesa” quanto o Grupo de Estudos Subalternos debatem o pós-colonialismo, e não a decolonialidade. Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel explicam que

[...] a crítica que provém dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais caracterizam o sistema mundo moderno/colonial como um sistema de significações culturais. Acreditam que âmbitos semióticos tais como os imaginários da massa midiática e os discursos sobre o outro são um elemento sobredeterminante das relações econômico-políticas do sistema capitalista, e que a luta pela hegemonia social e política do sistema passa necessariamente pelo controle desses códigos semióticos. Para eles, as relações econômicas e políticas não tem sentido em si mesmas, mas sim para os atores sociais de espaços semióticos específicos² (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 16, tradução nossa).

Assim, os estudos pós-coloniais partem dos estudos do pós-estruturalismo francês. Acompanhando epistemologicamente a relação da constituição da sociedade do Sul Global a partir da visão hegemônica europeia, os estudos pós-coloniais, por partirem de uma perspectiva eurocêntrica, não davam conta de discutir as perspectivas dos colonizados e explorados. Então, nessa denúncia e visando o lugar de fala, surgem os estudos decoloniais, que serão abordados a seguir.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

Com fortes inspirações no grupo Indiano citado acima, na década de 1990 um grupo de intelectuais latino-americanos fundam o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Santiago Castro-Gomez traduz, em 1998, o “Manifesto

² **Do original:** “La crítica que proviene de los estudios culturales y de los ‘postcolonial studies’ caracteriza al sistema-mundo moderno/colonial como un sistema de significaciones culturales. Creen que ámbitos semióticos tales como los imaginarios massmediáticos y los ‘discursos sobre el otro’ son un elemento sobredeterminante de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos. Para ellos, las relaciones económicas y políticas no tienen sentido en sí mismas, sino que adquieren sentido para los actores sociales desde espacios semióticos específicos.” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 16).

Inaugural Del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”, inserindo então a América-Latina no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2013, p. 94). Os autores do manifesto explicam que os acontecimentos políticos, sociais e culturais da década, o desmantelamento dos regimes autoritários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelos meios de comunicação em massa e a nova ordem econômica transnacional

[...] são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente [...], [levando] vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70 apud BALLESTRIN, 2013, p. 94).

Após divergências e desentendimentos teóricos, o grupo latino-americano se desmancha em 1998. Neste mesmo ano já começam a acontecer reuniões com alguns autores que futuramente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau explicam que, em julho de 2002, o antropólogo colombiano Arturo Escobar apresentou o trabalho “Mundos e conhecimentos de outro modo”, fazendo referência ao grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”:

O trabalho apresentado analisava e relatava a perspectiva de um grupo que busca um mundo melhor e um projeto epistemológico novo. Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

O grupo, formado majoritariamente por intelectuais Latino-Americanos, foi estruturando-se através de seminários, diálogos e publicações, e conta com nomes como Enrique Dussel (Argentina), Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Catherine Walsh (EUA), Nelson Maldonado-Torres (Porto-Rico) e Arturo Escobar (Colombia), entre outros. Muitos dos integrantes já haviam desenvolvido linhas de pensamento próprias que acabaram sendo herdadas pelas pesquisas e influências do pensamento crítico do grupo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; BALLESTRIN, 2013).

Após a teorização de conceitos como colonialidade do poder, ser e saber e modernidade/colonialidade (ver item 2.1), Nelson Maldonado-Torres cunha o termo

‘Giro Decolonial’. O termo se volta à atitude do colonizado, que leva à formação da atitude decolonial, buscando colocar o papel da colonização como constitutiva da modernidade no centro do debate, “e a decolonização como um número indefinido de estratégias e formas de contestação que representam uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e saber³” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66, tradução nossa).

Maldonado-Torres também explica a diferença entre decolonialidade e descolonização. Esta última diz respeito “a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, [enquanto] a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Portanto, o termo descolonização é cunhado de maneira mais pontual, fazendo referência à fatos históricos, enquanto decolonialidade é uma luta atual contra a colonialidade/modernidade e seus padrões de poder.

Mignolo esclarece que a diferença entre as teorias pós-coloniais e a decolonialidade está na sua genealogia: “o pensamento decolonial emergiu como contrapartida na fundação da modernidade/colonialidade. Isso aconteceu nas Américas com o pensamento indígena e afro-caribenho⁴” (MIGNOLO, 2007, p. 27, tradução nossa), continuou na Ásia e na África com a reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e do colonialismo francês e na intersecção dos movimentos de descolonização. “Nesse sentido, o pensamento decolonial se diferencia da teoria ou estudos pós-coloniais, visto que a genealogia destes se localiza no pós estruturalismo francês mais do que na densa história do pensamento planetário decolonial⁵” (MIGNOLO, 2007, p. 27, tradução nossa). Ou seja, apesar de ser entendida em um sentido restrito, como elaborado pelo grupo Modernidade/Colonialidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES;

³ **Do original:** [...] y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

⁴ **Do original:** El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; MIGNOLO, 2007, p. 27)

⁵ **Do original:** En este sentido, el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial (MIGNOLO, 2007, p. 27)

GROSFOGUEL, 2020), a decolonialidade é, ao contrário das teorias pós-coloniais, planetário.

Para mais além, ao discutir a decolonialidade é necessário trazer autores negros, mulheres e mulheres negras, quilombolas e indígenas, bem como ativistas para o primeiro plano da luta política. Autores como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Du Bois, C. L. R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks e Patricia Hill Collins são alguns dos nomes que costumam ser mencionados nas discussões sobre o assunto. Tomo a liberdade de adicionar à esta lista autores indígenas brasileiros, como Ailton Krenak, Graça Graúna, Daniel Munduruku, Márcia Kambeba e Edson Kayapó, por exemplo.

2.3 COLONIALIDADES E DECOLONIALIDADES ACADÊMICAS

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade trouxe para o campo da epistemologia e da pedagogia grandes contribuições, que fazem referência às novas possibilidades de um pensamento crítico a partir do sujeito subalternizado pelas teorias de conhecimento e tendências dominantes do eurocentrismo acadêmico (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3). A inferiorização dos conhecimentos produzidos por grupos que não se enquadram na categoria “homens brancos e heterossexuais” e que não façam parte das “cinco potências europeias” gera injustiça sociocultural e é um dos principais mecanismos para a perpetuação das colonialidades e dos projetos imperiais e patriarcais no planeta, acabando por possibilitar ao colonizador a destruição do imaginário do “outro” enquanto ele reafirma o próprio imaginário (GROSFOGUEL, 2016; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Para Grosfoguel, qualquer discussão sobre a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas deve começar com uma contextualização da filosofia cartesiana. A partir do ‘penso, logo existo’, Descartes muda a fundação do conhecimento para o ‘eu’, e não mais Deus, que até então era o fundamento do conhecimento da Europa medieval. Ou seja, o ‘eu’, neste caso o homem ocidental, pode produzir um conhecimento que é equivalente à visão do ‘olho de

Deus' (GROSFOGUEL, 2016). O autor explica que “[a] verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo, e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas [estão] agora [situados] na mente do Homem ocidental” (GROSFOGUEL, 2009, p. 387). Comenta também que Santiago Castro-Gomez chama isto de a perspectiva do “ponto-zero” das filosofias eurocêntricas:

[...] o ‘ponto zero’ é o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista. É esta visão através do olhar de Deus que esconde sempre a sua perspectiva local e concreta sob um universalismo abstracto. [...] Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade (GROSFOGUEL, 2009, p. 388).

Na epistemologia ocidentalizada, a principal contribuição de Descartes ainda pode ser percebida mais de 370 anos depois, visto que as universidades ocidentalizadas ainda se baseiam no método cartesiano. A divisão de “sujeito” e “objeto”, a “objetividade” percebida como “neutra” e o “eu” que produz um conhecimento “imparcial” que não são vinculados a um corpo localizado no espaço, bem como a ideia de conhecimento como um produto egoísta desconectado de laços sociais, ainda são os critérios utilizados para legitimar a produção do conhecimento e para diferenciar o que é ciência e o que não é em suas disciplinas (GROSFOGUEL, 2016, p. 30).

A partir do pensamento eurocêntrico de que o tempo passou a ter utilidade produtiva, Daniel Munduruku comenta que a revolução industrial trouxe a ideia de que ‘tempo é dinheiro’ e que a academia, como é ocidentalizada, “concentrou suas pesquisas buscando dividir o conhecimento em tantas vezes quanto necessárias para dele tirar um produto consumível. Isso tornou o ocidental voltado apenas para si e para seu sucesso individual” (MUNDURUKU, 2009, p. 26). José Jorge de Carvalho (2020, p. 83) lembra que, no Brasil, a primeira imprensa foi instalada em 1808 e as poucas escolas superiores foram abertas somente no século XIX, diferente de alguns outros países latino-americanos, como Peru, Equador, México e Colômbia, que contaram com instituições superiores desde o início da era colonial.

Assim, acabamos por seguir, no Brasil, um formato atardado e diminuto de uma cópia do formato das universidades europeias:

[...] a condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais [...]. O modelo institucional foi o humboldtiano⁶, com a separação entre as faculdades e os institutos de pesquisa, obedecendo à mesma divisão de saberes da matriz europeia e inscrevendo nossa academia como uma variante da chamada civilização ocidental (CARVALHO, 2020, p. 84).

Como já comentado anteriormente, a fetichização que o europeu criou em torno de sua cultura acabou por resultar nas colonialidades do poder, ser e saber (ver item 2.1). Esse mito racista e xenófobo foi transplantado para o Brasil na criação de suas universidades. Portanto, o espaço institucional, que é racista de berço, intensificou o modelo colonizado de conhecimento e foi instalada assim a colonização epistêmica, trazendo novos estímulos para a continuação da exclusão racial dentro e fora da universidade (CARVALHO, 2020, p. 85).

Carvalho explica que dois movimentos de descolonização surgiram na Universidade de Brasília e se estenderam para as demais universidades brasileiras, sendo eles as lutas iniciadas entre 1999 e 2000 pelas cotas para negros e indígenas, que suscitaram a discussão sobre o caráter demasiado eurocêntrico das nossas universidades, bem como sua mentalidade colonizada. O autor afirma que não faz sentido implementar um sistema de ações afirmativas para negros e indígenas sem, concomitantemente, mudar o currículo colonizado que se vê nas instituições de ensino superior, passando a operar com um duplo movimento de integração: a de jovens negros, indígenas e quilombolas e a de mestres dessas comunidades para que atuem como docentes (CARVALHO, 2020). Sabendo que é justamente das universidades que saem os quadros de servidores do Estado, como o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais e os operadores dos meios de comunicação, por exemplo,

[...] é a partir desses dois movimentos (obviamente, junto com outras ações e iniciativas) que devemos dialogar com propostas de iniciativas

⁶ “Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário” (PEREIRA, 2009, p. 31).

descolonizadoras desenvolvidas em outros países latino-americanos e em outros continentes. Como pressuposto para esses diálogos, defendo, primeiramente, a centralidade da instituição universitária nas lutas pela construção de um estado brasileiro descolonizado e que seja de fato democrático e igualitário na justiça e no acesso aos recursos materiais, plurinacional, com equidade na sua diversidade étnica e racial, e deveras pluricultural e pluriepistêmico (CARVALHO, 2020, p. 80).

Silva (apud GOMES, 2020, p. 227) expõe que “o currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos”. Ele não pode se restringir à transmissão de conteúdos, de ideias e de abstrações, pois diz respeito a experiências e práticas concretas. Então, é a partir da reconsideração dos currículos nas universidades ocidentalizadas e da inclusão nas academias de sujeitos considerados “subalternos” (tanto discentes como docentes), que um dia poderá se ver o giro decolonial em outras esferas sociais.

Muitas teorias foram elaboradas e fundamentadas pelos participantes do coletivo Modernidade/Colonialidade, teorias estas necessárias para se discutir o conhecimento sobre colonialidade/decolonialidade. Em um projeto de emancipação epistêmica, a questão central necessita ser a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento, enfatizando a geopolítica do conhecimento. Geopolítica do conhecimento é o que se entende como a estratégia que a modernidade europeia usou e usa para assegurar seus conhecimentos e paradigmas como certeza absoluta, impossibilitando e silenciando “outros” sujeitos que elaboram conhecimentos “outros” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

Outro termo necessário, também explicado por Oliveira e Candau (2010, p. 23) e introduzido por Mignolo, é a ‘diferença colonial’, entendida como o raciocinar a partir das ruínas, das experiências e das margens arquitetadas pela colonialidade do poder na sistematização do mundo moderno/colonial. Isso não deve ser entendido como forma de restaurar conhecimento, “mas de reconhecer conhecimentos ‘outros’ em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta”, requerendo um olhar sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas.

Catherine Walsh fala sobre alguns outros conceitos que são necessários para a manifestação dos ‘conhecimentos outros’. De acordo com seus próprios diálogos com movimentos indígenas equatorianos, considera que a interculturalidade

representa, além de um discurso, uma lógica construída a partir da especificidade da diferença. “É uma diferença [...] que é colonial, que é consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos” (WALSH, 2019, p. 15). Ao mesmo tempo em que deriva da diferença colonial, essa lógica não se fixa nela, mas sim concentra-se para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Assim, a interculturalidade e sua lógica se comprometem em um conhecimento que não se encontra isolado dos paradigmas e estruturas de dominação, mas conhece tais paradigmas e estruturas. Para a autora,

[...] é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente (WALSH, 2019, p. 16).

São estes complexos momentos atuais que provocam os movimentos de teorização e reflexão na busca de uma nova teoria crítica no âmbito social para uma construção de caminhos do estar, do ser, do pensar, do ver, do escutar, do sentir e do viver. Sabendo que a colonialidade está longe de ser superada, justamente devido à todos os padrões coloniais de poder, a decolonialidade deve prosseguir, buscando ir além da descolonização, abraçando também a reconstrução do ser, do poder e do saber (WALSH, 2017; MIGNOLO, 2019; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

2.4 A COLONIALIDADE NO ENSINO DE MÚSICA INSTITUCIONALIZADO NO BRASIL

Partindo do pensamento de que “desde 1500 houve mais invasão do que descobrimento” (MANGUEIRA, 2019 apud QUEIROZ, 2020, p. 154), Luis Ricardo Silva Queiroz comenta sobre a necessidade de reconhecer que, no âmbito musical, as “construções simbólicas [...] fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que [...] fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música” (QUEIROZ, 2020, p. 154). Ou seja, a dominação e o fetichismo cultural europeu ainda soam fortemente nos modelos de cultura e música que foram impostos pelos colonizadores.

Como já comentado anteriormente (ver itens 2.1, 2.2 e 2.3), através da colonização, dos violentos processos de exclusão e dos epistemicídios, se espalharam pelo mundo sustentáculos culturais europeus como sendo a única referência possível. Isso, obviamente, também afetou o ensino institucional de música no Brasil, visto que o objetivo da institucionalização do ensino musical era, através das formas performáticas e composicionais da música erudita ocidental, a formação de uma 'boa cultura', visando uma nação 'civilizada' (QUEIROZ, 2020). O autor comenta que,

[...] é assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de cerca de dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outras, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário (QUEIROZ, 2020, p. 159).

Queiroz (2020, p. 161) explica que, com base nos parâmetros musicais europeus “[...] à época amplamente vinculada ao universo da igreja católica, os padres jesuítas e suas missões arquitetaram as primeiras bases institucionais na colonialidade musical no país [...]”. Então o processo de implementação do ensino institucionalizado de música no Brasil passou pela presença e atuação dos jesuítas, pois, com finalidades associadas ao objetivos de suas missões (a catequização, principalmente), realizaram iniciativas que impactaram a produção e a formação musical na colônia, plantando sementes que germinariam formando a história da colonialidade do ensino musical do país (HOLLER, 2007; QUEIROZ, 2020, 2017).

Na mudança da Colônia para o Império surgiu a primeira instituição oficial de ensino de música no país, ainda buscando uma sociedade “civilizada”: o Conservatório Imperial de Música, inaugurado em 1848. Através do ensino da “boa música” da Europa, “[...] a elite imperial brasileira procuraria cultivar a imagem de uma civilização europeia transplantada para a América tropical. Esta civilização, agregada de valores ‘americanos’, seria edificada e afirmada através do Estado e da Coroa” (AUGUSTO, 2010 apud QUEIROZ, 2020, p. 163). Esse primeiro passo oficial da institucionalização de música no Brasil inspirou e deu base aos alicerces de outras instituições formais nas próximas décadas. A partir da década de 1930, a música foi inserida no ensino superior e, nas décadas de 1950, 1960 e 1970

surgiram diversos cursos de música pelo Brasil, principalmente bacharelados, trazendo consigo a mesma colonialidade no ensino musical. Através disso, destaca-se a problemática que é a importação das estratégias metodológicas tradicionais europeias para o Brasil. “Assim, não só se copia a música que a colonialidade nos ensinou a adorar e desejar, mas se copia também os materiais e as formas de ensinar tal música [...]” (QUEIROZ, 2020, p. 167), acabando por legitimar mais uma vez os epistemicídios contra as músicas e conhecimentos produzidos por ‘outros’.

Em seus estudos sobre o *habitus* conservatorial⁷ nos Cursos de Licenciatura em Música no Brasil, Marcus Vinícius Medeiros Pereira identifica algumas características do ensino, ligadas à instituição conservatorial:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 93).

A partir do exposto acima, entende-se que é imprescindível reconhecer que existe uma ideologia musical que sustenta, legitima e naturaliza estas práticas, ideologia esta baseada na des-socialização da experiência musical.

Também realizando pesquisas no âmbito do ensino superior em música no país, Queiroz (2020, p. 168-170) dividiu seus estudos e análises sobre os currículos de 20 universidades brasileiras em quatro partes:

- a) o perfil profissional de formação e atuação dos professores, mostrando que 82,7% dos professores têm formação e atuação focada

⁷ “[...] o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo” (BOURDIEU, 2009, p. 93 apud PEREIRA, 2014, p. 92).

maioritariamente no repertório da música de concerto europeia ou em práticas derivadas de tal música, como por exemplo nos instrumentos tradicionais de orquestra;

- b) os objetivos dos cursos e o perfil almejado para seus egressos, nos quais ficou evidente que os bacharelados e licenciaturas que se denominam genericamente como “cursos de música” são vinculados quase que especialmente à formação de músicos vinculados ao universo da música erudita ocidental;
- c) os conhecimentos e saberes contemplados, onde concluiu-se que na educação superior a música erudita ocidental possui principal foco, em que cerca de 87% dos cursos possuem grande ênfase nos estudos em práticas eruditas europeias;
- d) as tendências da organização curricular vigente, o qual se vê um domínio hegemônico absoluto da forma de organização, onde os conhecimentos e saberes musicais são fragmentados em disciplinas específicas.

Assim, percebe-se uma naturalização da música erudita ocidental no centro do processo formativo dos professores de música no país, naturalização esta que é um sintoma muito claro da colonialidade dentro da institucionalização do ensino de música (QUEIROZ, 2020, p. 169). É importante comentar que ambos os autores, Queiroz (2020, p. 174) e Pereira (2014, p. 95), deixam claro em seus estudos que não são contra a prática conservatorial no ensino de música. Porém, discutem que não faz sentido, no século XXI, existir uma hegemonia tão grande que acaba por apagar os conhecimentos e práticas culturais dos chamados grupos subalternos, justamente em um espaço onde sua função primordial deveria ser a aproximação e o intermédio das músicas e dos seres humanos. Queiroz enfatiza:

[...] queremos e precisamos que todas as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da nossa casa, o mais livremente possível. Mas temos que recusar a hegemonia da tradição erudita da música ocidental em detrimento das nossas próprias músicas e também das músicas de outras importantes realidades do mundo, como a produção musical dos demais países da América Latina, por exemplo (QUEIROZ, 2020, p. 174).

Isso exige uma discussão sobre a hegemonia e a colonialidade, partindo da inserção da pluralidade musical nos currículos acadêmicos, da redefinição do que é a “música boa” e de um diálogo com a diversidade musical do Brasil, da América

Latina, da África e de parte da Ásia. Somente assim será possível pensar em alternativas decoloniais para os currículos, para os planos de curso e as metodologias de ensino, alternativas estas que devem ser estruturadas *na e com a* sociedade brasileira (QUEIROZ, 2020).

3 MÉTODO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 MÉTODO

Este trabalho parte de uma abordagem qualitativa. Para Bressler (2006 apud FREIRE, 2010, p.22), “o propósito da investigação qualitativa é o de construir uma memória experiencial mais clara e ajudar o pesquisador a obter um conhecimento mais sofisticado das coisas”. Portanto, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para identificar as teorias e conhecimentos mais recentes sobre o assunto. Foram pesquisados artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de revistas científicas publicados em *sites* como *Academia*, Google Acadêmico, Portal de Periódicos Capes, *ResearchGate*, *Scielo* e nas revistas da ABEM, assim como foram consultados livros e *e-books* da biblioteca pessoal do autor, para definir e elucidar conceitos. As palavras-chave pesquisadas foram: colonialismo e colonialidade; decolonialidade; decolonialismo e música; decolonialismo e educação.

Após a redação da revisão de literatura, foram escritos, com base nos termos e informações encontradas nas pesquisas, dois questionários através da ferramenta Google Formulários. O primeiro formulário (Apêndice A), destinado aos estudantes do currículo GRA002281 do Curso de Licenciatura em Música da UCS, contou com dez perguntas, sendo elas:

- a) nove perguntas de ordem obrigatória e uma pergunta de ordem opcional;
- b) nove perguntas de ordem subjetiva e uma pergunta de ordem objetiva.

O segundo formulário (Apêndice B), destinado aos professores e professoras do currículo GRA002281, contou com cinco perguntas de respostas subjetivas, sendo que quatro perguntas foram de ordem obrigatória e uma pergunta foi de ordem opcional. Em um primeiro momento, os dois formulários foram enviados para os alunos e professores pelo coordenador do Curso de Licenciatura em Música, Vitor Manzke, através do *e-mail* institucional da universidade.

Após a demora na resposta de alguns professores, pensou-se na possibilidade que o primeiro *e-mail* enviado pelo coordenador não tenha atingido a todos os professores do currículo, somente os das disciplinas específicas do curso. Por esse motivo, buscou-se outra forma de acesso aos professores. O *site* da UCS foi acessado e de lá foram retirados os nomes de todos os professores que atuam

no currículo. Com ajuda da orientadora deste trabalho, Patrícia Pereira Porto, foram listados os *e-mails* institucionais de tais professores e enviado o formulário individualmente para cada professor.

Porém, em seguida após o envio do formulário para os professores, percebeu-se que algumas perguntas identificavam a autoria da resposta, não permitindo a manutenção do anonimato dos docentes. Devido ao adiantar da pesquisa e pouco tempo para a tramitação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), optou-se por retirar da pesquisa o questionário direcionado aos professores. Assim, o formulário foi retirado do ar e foi enviado um *e-mail* de retificação. Dessa forma, a pesquisa sobre as abordagens decoloniais nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Música irá considerar, neste trabalho, apenas as Ementas de Plano das Disciplinas e o depoimento dos seis alunos respondentes, que mantém-se anônimos. As respostas dos alunos serão inseridas durante a descrição de informações e características das disciplinas e currículo do curso.

Para dar continuidade à pesquisa, consultou-se o plano curricular GRA002281 do Curso de Licenciatura em Música disponível no *site* da UCS (Anexo A), para fazer uma listagem de todas as disciplinas e, assim, acessar os Planos de Ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar sequência às análises.

Com base nos trabalhos “Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões” de Luis Ricardo Silva Queiroz, e “A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos Cursos de Graduação em Música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe”, de Clarissa Lotufo de Souza, Liz Leticia Martinez Ramirez e Juliane Cristina Larsen, buscou-se analisar o currículo sob uma ótica decolonial, visando compreender de que forma a decolonialidade e a colonialidade estão presentes na estrutura curricular. Quanto ao questionário enviado aos alunos, buscou-se analisar de maneira qualitativa as respostas, considerando as informações e conhecimentos construídos na etapa de revisão bibliográfica.

Após a leitura da ementa de todas as disciplinas do currículo, optou-se por dividi-las conforme a sua ordem, sendo elas disciplinas de ordem geral e de ordem específica, para conversar com o questionário enviado aos alunos.

Segue a lista das disciplinas de Formação Específica em música:

- a) Instrumentos Principais I, II, III e IV – Canto, Percussão, Piano e Violão;
- b) Tópicos em Práticas Instrumentais A, B, C e D em Canto, Percussão, Piano e Violão;
- c) Música e Movimento na Educação;
- d) Teoria e Percepção Musical I, II e III;
- e) História da Música Ocidental;
- f) Canto e Expressão Vocal I e II;
- g) Instrumento Harmônico – Violão;
- h) Projetos Integrados de Educação Musical;
- i) Instrumento Harmônico – Piano;
- j) História da Teoria Musical Ocidental;
- k) História da Música Brasileira;
- l) Harmonia I, II e III;
- m) Fundamentos da Educação Musical: Princípios Gerais;
- n) Fundamentos da Educação Musical: Pedagogias Ativas;
- o) História da Música Popular no Brasil;
- p) Filosofia e Estética da Música;
- q) Regência I e II;
- r) Música e Tecnologia I e II;
- s) Fundamentos da Educação Musical: Fontes Sonoras e Jogos Pedagógicos Musicais;
- t) História dos Instrumentos Musicais e Organologia;
- u) Prática de Conjunto I e II;
- v) Estágio I, II, III e IV em música;
- w) Fundamentos da Educação Musical: Planejamento Curricular;
- x) Arte e Cultura Popular;
- y) Prática de Composição para a Educação Musical;
- z) Performance e Linguagem Musical;
- aa) Pesquisa em Música;
- bb) Trabalho de Conclusão de Curso.

Pensando nos trabalhos de análise dos currículos de cursos de música já existentes (QUEIROZ; SOUZA; RAMIREZ; LARSEN), os Planos de Ensino foram analisados com alguns pressupostos em mente:

- a) se as disciplinas de instrumento principal são ou não são voltadas exclusivamente para a prática musical de concerto europeu;
- b) se as disciplinas de ordem histórica:
 - vão além do que uma simples explanação da música europeia, abordando de forma crítica os processos de colonização e colonialidade que permeiam a música da América Latina, bem como as músicas praticadas pelos colonizados;
 - levam em conta uma visão na qual o início da história não seja uma cultura externa.
- c) se há disciplinas que trabalham exclusivamente com o estudo de música do país ou da América Latina;
- d) se as disciplinas de ordem teórica conseguem encontrar espaço para a discussão decolonial;
- e) se as disciplinas de ordem teórico-reflexiva abordam a discussão decolonial;
- f) se as disciplinas de ordem teórico-prática conseguem encontrar espaço para a discussão decolonial.

Segue a lista das disciplinas de Formação Geral:

- a) Leitura e Escrita na Formação Universitária;
- b) Universidade e Sociedade;
- c) Psicologia da Educação;
- d) Sociologia da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Docência: Teoria e Prática;
- g) Epistemologia;
- h) Avaliação na Educação;
- i) Antropologia;
- j) Projetos de Aprendizagem;
- k) Didática Geral;
- l) Ética;

- m) Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- n) Políticas e Sistemas Educacionais;
- o) Seminários de Pesquisa.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a leitura da ementa de todas as disciplinas, chegou-se a conclusão que, visto que estamos em um país cujo modelo referencial do que é o Ensino Superior em música é derivado de formas europeias (ver item 2.4), a colonialidade está presente dentro do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UCS. Porém, como destaca Queiroz, “em geral, esses cursos [de licenciatura em música] têm incorporado perspectivas mais amplas de música” (QUEIROZ, 2017, p. 146). A afirmação de Queiroz, após os seus próprios estudos, que comparam cursos de licenciatura e de bacharelado, se reflete também aqui, como será exemplificado abaixo, nos próximos itens.

3.2.1 Disciplinas de Formação Específica em música

3.2.1.1 Instrumentos Principais e Tópicos em Práticas Instrumentais

Na análise deste trabalho, observou-se que em praticamente todas as disciplinas de Instrumento Principal e Tópicos em Práticas Instrumentais (Canto, Piano, Percussão e Violão), apesar de serem baseadas em perspectivas e teorias da colonialidade (com excessão de percussão), ainda sim busca-se trabalhar com perspectivas outras, mesmo que não pontualmente decoloniais.

Favio Shifres e Guillermo Rosaba-Coto comentam sobre a naturalização da música erudita europeia e colonial nos currículos, argumentando que,

[...] enquanto que se evidencia a academia como instituição representativa e portadora da tradição hegemônica ocidental, o termo ‘música popular’ nos remete a uma categorização colonial de músicas outras [...]. Isto mostra que a colonialidade também se evidencia na denominação das categorias pelas quais é pensada. Assim, as categorias musicais hegemônicas geralmente são substantivas, enquanto que as categorias subalternas geralmente são adjetivas. Desta maneira, o conteúdo das graduações em música pressupõe a música da modernidade europeia. Tudo o que é outro é adjetivado – música popular, música folclórica, música contemporânea, música antiga,

música indígena, entre outras⁸ [...] (SHIFRES; ROSABA-COTO, 2017, p. 86, tradução nossa).

Ou seja, na maioria dos currículos o termo música é naturalmente pautado nas ementas das disciplinas somente como “música”, falando da música europeia colonial, e quando o assunto são as músicas outras, utiliza-se de adjetivos.

Percebe-se que existe certo cuidado com o termo utilizado ao falar do repertório. Nas disciplinas de Instrumento Principal Canto I, II, III e IV, por exemplo, tem-se como um dos objetivos gerais “preparar o programa semestral, *incluindo* repertório camerístico e operístico” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifo nosso). O uso da palavra “incluindo” sugere que talvez a música de concerto europeia não está tão enraizada como visto em outros estudos desta natureza. Fica claro também que os alunos podem escolher livremente parte de seu repertório e que eles devem sempre contextualizar historicamente as canções, o que contribui para a manutenção da diversidade dentro da sala de aula.

Pensando além do repertório, as disciplinas de Canto são muito enfáticas ao trabalhar com a fisiologia vocal, visto que mais da metade dos objetivos específicos e dos conteúdos programáticos do Plano de Ensino visam o alcance de uma correta emissão vocal por parte do aluno. Tradicionalmente, as pedagogias vocais são pautadas em ideais italianos e alemães, principalmente. Percebe-se porém, no contexto desta disciplina, um grande uso de bibliografias brasileiras sobre pedagogia vocal (Tutti Baê; Mônica Marsola; Cláudia Pacheco; Marcos Leite; Vanda Oiticica; etc.), o que sem dúvida contribui fortemente para uma decolonização do ensino de técnica vocal. Tal fator abre portas e é uma base para que músicas outras sejam integradas no ensino de canto.

A outra parte da disciplina, dividida em Tópicos em Práticas Instrumentais A, B, C e D trata de assuntos mais específicos em cada uma das etapas: em Tópicos A estuda-se especificamente repertórios da Música Popular Brasileira (neste caso da MPB, como a Jovem Guarda, Canções de Protesto e Tropicália); Tópicos B, onde

⁸ **Do original:** “Mientras que se evidencia a la Academia como institución representante y portadora de la tradición hegemónica occidental, el término «música popular» nos remite a una categorización colonialista de músicas-otras [...]. Se pone de manifiesto que la colonialidad también se evidencia en la denominación de las categorías a través de las que se piensa. Así, las categorías hegemónicas suelen ser sustantivas, mientras que las categorías subalternas, jerárquicamente rebajadas, suelen ser adjetivas. De esta manera, el contenido de las escuelas de música, presupone la música de la modernidad europea. Todo lo demás es adjetivado – música popular, música folklórica, música contemporánea, música antigua, música indígena, entre otras [...]” (SHIFRES; ROSABA-COTO, 2017, p. 86)

estuda-se especificamente o canto lírico, com peças de óperas, cantatas, *lieders*, *chansons* e árias; em Tópicos C estuda-se especificamente a anatomia e a fisiologia do aparelho fonador, bem como exercícios para a voz profissional; e Tópicos D, focada em projetos de criação musical nas modalidades arranjo, composição, transcrição e improvisação.

As disciplinas de Instrumento Principal Percussão I, II, III e IV também acentuam-se bastante pelo cuidado com os termos utilizados ao definir o que será estudado no decorrer do curso. Na ementa do Plano há uma clara explicação de que serão trabalhadas outras músicas que não somente eruditas, e que tais práticas serão contextualizadas, “buscando criar a compreensão técnica e teórica dos instrumentos de percussão *popular e erudita*, reconhecendo sua diversidade timbrística e os *diferentes contextos* onde são utilizados” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifos nossos). O conteúdo programático da disciplina conta também com o estudo do repertório de tradição oral da música brasileira, como: samba de roda, bumba-meu-boi do Maranhão, côco, cavalo marinho, maracatu de baque virado, maracatu rural, maracatu de Fortaleza, baião, xote, arrasta pé, xaxado, forró, samba cabula, ijexá, jongo, barravento, congado mineiro, maçambiques, ciranda, frevo, congo de ouro, batuque de umbigada, tambor de crioula, entre muitos outros, bem como os instrumentos utilizados nestas práticas.

A disciplina de percussão, assim como outras disciplinas ministradas pela professora Cristiane Ferronato, foram mencionadas nas respostas do questionário enviado aos alunos do Curso de Licenciatura em Música. A Respondente 3 comenta, ao responder a pergunta “nas disciplinas específicas do Curso de Música (Instrumentos Principais, Teorias I, II e III, História da Música, Fundamentos da Educação Musical, etc.) já cursadas por você, lembra de terem sido abordadas minorias (indígenas, quilombolas, mulheres negras, etc.)? Se sim, cite algum(ns) exemplo(s) trabalhado(s) e em qual(is) disciplina(s)”, que “nos instrumentos principais, destaco percussão, onde vemos muito além da técnica de cada ritmo, estudando manifestações populares brasileiras desde seus começos com minorias, até sua atualidade” (2020). A Respondente de número 6 complementa: “A Prof Cris ensina ritmos afro-brasileiros e suas origens, além de sempre abordar referências musicais indígenas nas suas aulas (Percussão, Práticas Rítmicas, Fundamentos da

Ed. Musical...)" (2020). Importante comentar também que os estudos de música popular na disciplina são pautados em uma

[...] percussão através do movimento e do corpo, tendo-o como instrumento versátil e necessário para apropriações de noções métricas, pulsação interna e como recurso didático para a execução de várias levadas rítmicas em diversos contextos educativos (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL).

Como comentado anteriormente, a disciplina também se fundamenta em bases eruditas (de tradição escrita), através do estudo da técnica instrumental de caixa clara e xilofone, por exemplo. Mas chamo a atenção para o fato de que, apesar de tais estudos estarem baseados na música de concerto europeia, a maior parte da bibliografia utilizada para o estudo técnico foi escrita por um brasileiro, Ney Rosauro.

Após a disciplina de Instrumento Principal IV, a Percussão também divide-se em Tópicos em Práticas Instrumentais A, B, C e D. Na disciplina de Tópicos A estuda-se praticas rítmicas com enfoque na música tradicional brasileira (caboclinho, cacuriá, carimbó, ritmos ibero-americanos, etc, bem como os instrumentos utilizados nestas práticas); em Tópicos B – talvez a disciplina com a proposta mais decolonial do currículo – o foco está “na música étnica mundial, em *especial da América-Latina* [...] As atividades serão abordadas priorizando o enfoque destas práticas como ferramentas indispensáveis para atuação do professor de música e para a aplicação na educação musical” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifo nosso). Busca-se reconhecer e praticar ritmos e instrumentos pertencentes à cultura sul-americana (candombe, milonga, chacarera, zamba, chamamé, gato e xotes) e alguns instrumentos característicos da *world music* (taiko japonês, derbake árabe, tabla indiana); em Tópicos C em Percussão, o enfoque principal é o estudo de praticas rítmicas com base na música erudita; e Tópicos D, focada em projetos de criação musical nas modalidades arranjo, composição, transcrição e improvisação.

O cenário muda um pouco ao analisar as outras duas disciplinas de Instrumento Principal, Piano e Violão. Falando desta última, primeiramente, sabe-se que o ensino do violão nas universidades brasileiras tem grande influência da música ocidental europeia de concerto, e que o violão de concerto europeu é colocado em uma posição epistemologicamente privilegiada nas universidades (SOUZA, 2018).

Fica claro que a disciplina não está orientada à discussão decolonial, visto que a bibliografia não contempla o que seriam estudos decoloniais em violão. A própria ementa da matéria enfatiza que serão estudados os “aspectos técnicos elementares da tradição violonística”. O objetivo geral, nas disciplinas I e II é o desenvolvimento da “capacidade técnica do aluno através da prática do repertório básico dos diversos períodos históricos, com ênfase nos períodos clássico e renascentista”; na disciplina de número III, enfatiza-se os períodos clássico e barroco; e na disciplina de número IV, os períodos clássico, romântico, e, finalmente, compositores brasileiros populares e eruditos (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL). Em tópicos A, trata-se da evolução histórica do violão; em Tópicos B, estuda-se os diversos métodos e metodologias que formam a pedagogia do violão; em Tópicos C, há um estudo da performance no violão através de um seminário de execução instrumental; e finalmente, em Tópicos D, aborda-se projetos de criação musical nas modalidades arranjo, composição, transcrição e improvisação.

Mesmo com toda a colonialidade envolvida no estudo do instrumento, a disciplina de violão foi mencionada em uma das respostas do questionário. Perguntou-se: “nas disciplinas específicas do Curso de Música (Instrumentos Principais, Teorias I, II e III, História da Música, Fundamentos da Educação Musical, etc.) já cursadas por você, lembra de terem sido abordadas minorias (indígenas, quilombolas, mulheres negras, etc.)? Se sim, cite algum(ns) exemplo(s) trabalhado(s) e em qual(is) disciplina(s)”. A Respondente 3 comenta: “Também já foi comentado em aulas do instrumento principal violão sobre a presença hegemônica de homens brancos na prática do instrumento, deixando pouco espaço para visualização de mulheres, e principalmente de mulheres negras” (2020). É possível ver que, mesmo que a disciplina não esteja orientada em seu Plano Curricular para a discussão decolonial, assuntos referentes são abordados pelo professor. Percebe-se também uma grande utilização de bibliografias latino-americanas na disciplina, tais como Henrique Pinto; Isaías Savio; Abel Carlevaro; Radamés Gnattali; Paulo Bellinati; Eduardo Fernandez; etc. Também é importante comentar que, no que se refere ao desenvolvimento da técnica violonística, a maior parte da produção ainda é no modelo do violão de concerto.

Por último, Instrumento Principal – Piano. O instrumento, por ter sua origem europeia, resultado da evolução do pianoforte inventado por Bartolomeo Cristofori na

Itália por volta de 1700 (PERSONE, 2009), é provavelmente a razão do plano de ensino da disciplina ser bastante pautado na música europeia. Entre os conteúdos principais estão a execução de obras do repertório erudito dos períodos barroco, clássico, romântico e contemporâneo, e os conceitos básicos da técnica pianística. É importante destacar, porém, que todas as disciplinas, com exceção de Tópicos em Práticas Instrumentais A, B, C e D, tem em sua ementa a distinção dos repertórios, com a “execução de repertório *erudito e popular* de diversos períodos” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifo nosso), e no conteúdo programático de Instrumento Principal III, encontra-se a “execução e arranjo de obras populares e folclóricas em diversos estilos”.

Como visto nas outras disciplinas de Instrumento Principal, os Tópicos em Práticas Instrumental se dividem em assuntos específicos. Em Tópicos A trabalha-se a história e o desenvolvimento dos instrumentos de teclas; em Tópicos B pratica-se a habilidade de arranjo, acompanhamento e improvisação ao piano com ênfase no repertório popular; Tópicos C têm como realce a pedagogia do piano; e Tópicos D aborda-se projetos de criação musical nas modalidades arranjo, composição, transcrição e improvisação.

Relacionando as disciplinas com as respostas do questionário, o Respondente 2, ao responder a pergunta “de que outras formas você acha que o Curso de Licenciatura em Música poderia trabalhar com o decolonialismo?”, comenta que acredita na existência de

[...] uma disparidade muito grande nas disciplinas do curso, principalmente nos Instrumentos Principais. Alguns são abordados sob viés totalmente popular e outros sob viés erudito (europeu em essência). Creio que possa haver um consenso e sobre tudo um equilíbrio maior entre estudos e autores europeus *versus* latino americanos (2020).

A respondente 6 complementa que acredita que a decolonialidade deveria ser abordada pelo curso “talvez trabalhando repertório com maior influência latino-americana nas aulas de instrumento principal” (2020). Vê-se então que os alunos percebem as diferenças nas abordagens metodológicas das diferentes disciplinas de Instrumento Principal.

3.2.1.2 Disciplinas de ordem histórica

Início este item com a fala do Respondente 2 no questionário. Ao perguntar se achava importante que a abordagem decolonial seja trabalhada no currículo da universidade, ele responde:

Sem dúvida! Sua importância é justificada de várias formas, como por exemplo, termos o conhecimento de outros pensamentos, teorias e fundamentos que não só os europeus e norte americanos. *Além disso, na prática, passamos mais tempo estudando a história e conhecimentos desses povos (europeus) do que dos que nos são próximos* (2020, grifos nossos).

Como visto no item 2.4, o ensino institucionalizado de música no Brasil partiu do modelo conservatorial. Após a criação de novos cursos superiores em música, que tiveram sua duração diminuída de seis anos para cinco ou quatro anos (CASTAGNA, 2019, p.16), estes adaptaram-se à uma formação mais técnica do que intelectual, sendo obrigados a adequarem-se às exigências de cada universidade. Com novas grades curriculares sendo criadas, a eficácia dos cursos passaram a ser medidas de forma quantitativa, o que acabou gerando uma fusão ou eliminação de disciplinas que poderiam ser ministradas de forma mais ampla. Paulo Castagna explica que a

História da Música é, portanto, uma das disciplinas que transitou da incipiência para a crise, na medida em que o ensino musical foi se expandindo [...] no Brasil e sendo deslocado dos conservatórios para as faculdades e universidades: se uma parte dos estudantes de música se beneficiam positivamente desse conteúdo, sua eficiência é constantemente questionada por outros, especialmente em relação à sua abordagem predominantemente eurocêntrica, à predileção pelos autores e obras monumentais e à quase total exclusão dos repertórios populares (CASTAGNA, 2019, p. 16).

Em ordem cronológica, seguintes são as disciplinas de ordem histórica: História da Música Ocidental, História da Teoria Musical Ocidental, História da Música Brasileira, História da Música Popular no Brasil e História dos Instrumentos Musicais e Organologia. Falando destas duas primeiras, que são as disciplinas de caráter mais eurocêntrico, na ementa está explicado que serão trabalhadas a “compreensão e reflexão sobre aspectos estilísticos, históricos e musicológicos da produção musical desde as músicas *primitivas ocidentais e não-ocidentais* até a música barroca ocidental” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifo nosso) e “sobre os princípios teóricos da produção musical desde a Grécia Antiga até a atualidade” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL). O objetivo geral da disciplina de

História da Teoria Musical Ocidental é mostrar “[...] o processo *evolutivo* da teoria musical [...] (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifo nosso), e a ementa da disciplina de História dos Instrumentos Musicais e Organologia é a “identificação, percepção e compreensão do *processo evolutivo* dos diferentes instrumentos que compõe a música ocidental” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, grifo nosso).

Apesar de as disciplinas estarem claramente pautadas em bases coloniais, ainda assim busca-se uma visão para além da música ocidental, mesmo que seja só em sua ‘primitividade’. Em contrapartida, há certo perigo ao adotar uma perspectiva evolucionista do ensino de história da música, baseando-se na ideia de que repertórios, formas, gêneros e instrumentos evoluem de versões primitivas a versões elaboradas, gerando assim uma crença de que um certo tipo de música é superior ao outro. Sabendo disso, algumas bibliografias que ainda são utilizadas atualmente tratam somente das “manifestações de caráter monumental, ignorando os repertórios populares e não europeus, ou tratando-os apenas como fontes de material para a música de concerto” (CASTAGNA, 2019, p. 32).

O conteúdo programático das disciplinas também é bastante europeizado, trabalhando com assuntos como as formas composicionais do período Medieval, o início da Notação Musical na Idade Média, o madrigal e a música instrumental do século XVI, Renascimento e a Polifonia Bimodal, o período Barroco, os instrumentos de orquestra, entre outros. Castagna comenta que “as informações históricas são importantes para uma relação mais intensa com uma determinada tradição musical, no que se refere ao seu repertório, seus meios de expressão, suas visões estéticas, seus autores e a gênese das obras referenciais” (CASTAGNA, 2019, p. 22), porém, segundo o mesmo autor, a história da música

[...] possui a tendência de construir narrativas de fatos, obras e autores grandiosos e exemplares, ficando em segundo plano ou mesmo excluídos, ainda que reais, aspectos como o esquecimento intencional do passado, a destruição de tradições, a invasão de culturas, a pirataria, a exclusão cultural e a ignorância, como se o ser humano fosse dotado apenas de nobreza, e como se tais movimentos não provocassem mudanças históricas importantes (mesmo que indesejadas por muitos). Com isso, as histórias da música tornaram-se repletas de narrações míticas ou mesmo das celebrações de feitos notórios relacionados às tradições por elas engrandecidas, ainda que muitos autores tenham tentado fugir desse padrão ao longo do século XX. Essa tendência resultou não exatamente do desconhecimento dos aspectos menos heróicos da história da música, mas sim de uma tentativa de apresentar o desenvolvimento musical da música de forma independente dos fenômenos sociais (CASTAGNA, 2019, p. 28).

Então, é preciso estudar uma história que se leve em conta uma visão de que o início não seja uma cultura externa, buscando uma interculturalidade capaz de desconstruir e reconstruir as bases históricas ensinadas na academia, bem como uma visão mais sociológica da mesma. Mário de Andrade, no ano de 1942, já argumentava: “Estou convencido que só mesmo uma história da música concebida pelos métodos sociológicos poderá nos dar um conhecimento mais íntimo e legítimo do que seja a evolução desse fenômeno tão complexo que é uma arte” (ANDRADE, 1942 apud CASTAGNA, 2019, p. 27).

O pensamento de uma história da música mais decolonial e sociológica vai ao encontro com algumas respostas de alunos obtidas no questionário. Perguntou-se à eles se achavam que a abordagem decolonial deveria ser trabalhada no currículo da universidade, e a Respondente 6 escreveu:

Acho muito importante. Acredito que precisamos conhecer de forma mais profunda as produções do local onde nascemos e residimos antes de procurar saber mais sobre o que surgiu e pensamento [sic] que se construiu em outro continente. Conhecendo a produção cultural latino-americana entenderemos melhor como as coisas aconteceram historicamente e o motivo de estarem como estão hoje, além de desenvolvermos um sentimento de identidade e pertencimento. Na vida teremos decisões políticas que influenciam diretamente no futuro da América Latina (que inclusive é muito esquecida pelo povo europeu), então, o nosso foco deve ser pensar e fazer escolhas por ela (2020).

Falando agora das disciplinas de História da Música Brasileira e História da Música Popular no Brasil (à título de curiosidade, foi pesquisada a última grade curricular do Curso de Licenciatura em Música, disponível no *site* da UCS, onde constatou-se que estas foram substituídas no novo currículo por uma disciplina intitulada “Práticas Musicais no Brasil”). A primeira, História da Música Brasileira, tem como ementa o “[...] estudo, compreensão e reflexão do desenvolvimento histórico da música brasileira erudita e popular, das primeiras manifestações do período colonial até a atualidade” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL). Entre seus principais conteúdos estão a Música Barroca e Colonial Brasileira dos séculos XVI e XVII, manifestações populares: a Modinha, o Lundu e o Maxixe, Século XIX – a música na corte de D. João VI e D. Pedro I, a música brasileira de caráter europeu, música instrumental popular brasileira, o nacionalismo, o antropofagismo musical da Bossa Nova ao Tropicalismo, entre outros.

Castagna destaca uma tendência que as disciplinas de história da música brasileira possuem:

a abordagem prioritária da música dos grandes centros econômicos do país, especialmente o Rio de Janeiro. [...] Tal situação obviamente não foi exclusiva da literatura brasileira sobre o assunto, mas característica do próprio gênero representado pela história da música [...] (CASTAGNA, 2019, p. 39)

Então, apesar de que muitas vezes os aspectos da música popular sejam citados nos Planos de Ensino, percebe-se certo desvio ao tratar de questões amplas da realidade histórica, orientando-se para uma abordagem de uma música nacional oficial representada como unidade, podendo assim detratar a diversidade musical do país (CASTAGNA, 2019, p. 40).

Castagna (2019, p. 41) comenta, porém, que “um dos fatores que quebrou a hegemonia da história oficial da música brasileira, no entanto, foi o desenvolvimento da história da música popular, inicialmente com as obras de José Ramos Tinhorão e Ary Vasconcelos a partir da década de 1970”, acontecendo então uma nova produção musicológica brasileira, produção esta que abandona grande parte da narrativa temporal e das fragmentações temáticas e é caracterizada pelo interesse pluridisciplinar da música, reconhecendo assim a diversidade de tradições musicais presentes no país. Na disciplina de História da Música Popular no Brasil, cuja ementa é a “compreensão e reflexão sobre a evolução dos gêneros de música popular existentes no Brasil, desde o período colonial até a atualidade” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL), percebe-se que foram abordados temas como as músicas rurais e as músicas de fronteira.

Cabe aqui salientar que os professores de História da Música não são os responsáveis pela crise no ensino colonial de história e estão sim entre os mais prejudicados pelo sistema, visto que muitas vezes a bibliografia das disciplinas não abre espaço para novos títulos no que tange às novas formas do ensino de história. No questionário, perguntou-se aos alunos se nas disciplinas específicas do Curso eles lembram de terem sido trabalhados assuntos relacionados às minorias e pensamentos outros que não hegemônicos. Para exemplificar, trago aqui as respostas da Respondente 3:

[...] nas disciplinas “história da música popular brasileira” e “história da música brasileira” observamos participação indígena e africana na arte do país; [...] nas disciplinas que tratam da história da música também é sempre comentado da [sic] opressão vivida por mulheres musicistas” (2020);

Também o respondente 4 comenta que: “Sim. Principalmente nas disciplinas que abordam a música brasileira, contando sobre a sua origem com raízes nas culturas indígenas e africanas” (2020); e a Respondente 6: “[...] nas aulas de História da Música Brasileira e História da Música Popular Brasileira, os professores apresentam artistas negras que são referências nacionais” (2020). Percebe-se então que os professores das disciplinas de ordem histórica estão buscando recursos outros para trabalhar com o assunto, como artigos, teses, dissertações e *lives*, por exemplo, mesmo que a bibliografia da disciplina ou o plano de ensino delas não aborde diretamente a temática. Quanto ao assunto ‘bibliografia’, Castagna, comenta que,

embora não haja compêndios didáticos que contemplem todos os repertórios do mundo, já existe literatura dedicada à abordagem histórica de outros repertórios além dos “clássicos”, sendo hoje possível estruturar disciplinas de história da música de maneira mais aberta, com bibliografia mais diversificada e com visões mais atuais (CASTAGNA, 2019, p. 37)

Qual seja o compêndio e os materiais didáticos adotados, o estudo da história da música deve ser coeso às circunstâncias culturais locais e do presente. Se considerarmos que estamos falando de um curso de Licenciatura em Música, devemos nos perguntar se o ensino de história da música atende à diversidade cultural, socioeconômica e aos interesses dos estudantes, tanto dos alunos da academia, futuros professores, quanto aos futuros alunos destes futuros professores. É preciso criar espaços de subversão decolonial: espaços onde as tensões da colonialidade estão presentes e as reflexões acontecem a partir destas tensões, para permitir que mudemos nosso imaginário sobre nossa própria história (CASTAGNA, 2019; SOUZA; RAMIREZ; LARSEN, 2020).

3.2.1.3 Disciplinas de ordem teórica

As disciplinas de ordem teórica foram divididas em Teoria e Percepção Musical I, II e III, Harmonia I, II e III e Instrumento Harmônico – Piano. Esta última, apesar de ter caráter teórico-prático, está bastante conectada com os conteúdos

trabalhados nas outras duas disciplinas aqui descritas, então optou-se por analisá-la conjuntamente.

Como já comentado no item anterior e no item 2.4, muitas questões curriculares do ensino em música foram herdadas do modelo conservatorial. O *habitus* conservatorial faz com que, por exemplo, a notação ocupe um lugar central no currículo, visto que dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita. A notação também impacta o próprio âmbito musical, pois ela foi instalada como requisito indispensável para “crescer” na música, e seu lugar na aprendizagem musical acabou se estabelecendo, muitas vezes, como marca de supremacia (PEREIRA, 2014; BURCET, 2017).

O perigo da adoção da notação musical como hegemonia na academia reside na sua “incapacidade de fazer justiça à natureza da música, especialmente quando se trata de uma música não acadêmica⁹”, pois trata-se os mecanismos de representação gráfica como um código abstrato limitado em si mesmo (BURCET, 2017, p. 130, tradução nossa). “A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras ‘matemáticas’ que movimenta as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras” (PEREIRA, 2014, p. 95). Desta forma, o aprendizado musical se torna mais visual do que auditivo.

Burcet complementa que assumir a notação musical como uma codificação do fenômeno musical implica em um caso de colonialidade epistêmica, visto que a própria concepção da notação nasce de um olhar eurocêntrico e hegemônico.

Assim, o repertório acadêmico se instala como referência padrão para a notação musical, e tudo aquilo que não se ajusta às suas alturas discretas e durações proporcionais (aspectos codificados pela notação) é considerado como ‘desvio’. Nesta perspectiva eurocêntrica, a notação é sempre limitada ao representar outras músicas, especialmente as de tradição oral¹⁰ [...] (BURCET, 2017, p. 135, tradução nossa).

⁹ **Do original:** [...] incapacidad para hacer justicia a la naturaleza de la música, especialmente cuando se trata de música que no es académica (BURCET, 2017, p. 130).

¹⁰ **Do original:** Así, el repertorio académico se instala como referente patrón para la notación musical, y todo aquello que no se ajusta a sus alturas discretas y duraciones proporcionales (aspectos codificados por la notación), se considera «desviación». Desde esa perspectiva eurocéntrica, la notación es siempre limitada para representar otras músicas, especialmente las de tradición oral [...].(BURCET, 2017, p.135).

As disciplinas teóricas do Curso de Licenciatura em Música são pautadas em tradições coloniais, fator principalmente visto em seus conteúdos. Trabalha-se principalmente os sinais da grafia musical, solfejos melódicos e rítmicos, intervalos, tons vizinhos, próximos e afastados, leituras rítmicas, série harmônica, modos litúrgicos, instrumentos transpositores, condução de vozes e introdução à harmonização a quatro vozes, contraponto tonal, alguns aspectos extremamente específicos, como bordaduras, suspensão, retardo, escapadas, entre outros. Isto foi percebido por alguns respondentes do questionário. O Respondente 2, ao responder a primeira pergunta do questionário (Apêndice A), comenta que “*com excessão das teorias e harmonias*, todas as disciplinas abordaram, de alguma forma, pelo menos uma das minorias citadas” (2020, grifos nossos).

Porém, é muito pertinente comentar que quase todas as disciplinas analisadas nesta parte, mesmo elas possuindo reflexos de colonialidade, buscam, de alguma forma, incluir potenciais contra-hegemônicos, mesmo que de maneira muito sutil. Percebeu-se, por exemplo, nas ementas das disciplinas de Teoria I e II, uma busca por vivências musicais outras, praticas pedagógicas que incluam melodias e ritmos brasileiros, desenvolvendo os conteúdos musicais em uma perspectiva cultural brasileira e trazendo bibliografias brasileiras, tais como Antonio Adolfo; Ermelinda Paz; Heitor Villa-Lobos, Tutti Baê; Eduardo Campolina; Virginia Bernardes, etc., principalmente em Teoria II. Também a disciplina de Harmonia I busca compreender os princípios do tonalismo tanto na música erudita quanto na música popular. Em Instrumento Harmônico – Piano, destaca-se os conteúdos de arranjo e harmonização de canções populares e folclóricas e o piano na música brasileira. O Respondente 2 comenta, por exemplo, que pretende, em sala de aula, ensinar “a partir de materiais escritos por latino-americanos, [e] trabalhando teoria musical a partir da música brasileira” (2020).

Sabendo que é muito difícil superar os resultados da colonialidade na música, visto que a teoria e a harmonia são aspectos importantes da formação musical na realidade da modernidade/colonialidade, propõe-se que a notação seja assumida como um sistema de representação hegemônica e que ela parte somente de uma realidade. Na conscientização de que existe um *habitus* conservatorial, principalmente nas disciplinas tratadas acima, existe a possibilidade de abertura em práticas e materiais que democratizem o acesso à música.

3.2.1.4 Disciplinas de ordem teórico-práticas

As disciplinas de ordem teórico-práticas são as seguintes: Fundamentos da Educação Musical: Princípios Gerais, Pedagogias Ativas, Fontes Sonoras e Jogos Pedagógicos Musicais e Planejamento Curricular, Regência I e II, Projetos Integrados de Educação Musical, Música e Movimento na Educação, Prática de Composição para a Educação Musical, Canto e Expressão Vocal I e II, Prática de Conjunto I e II, Instrumento Harmônico – Piano e Violão e, por fim, Música e Tecnologia I e II¹¹.

Abordarei primeiramente as quatro disciplinas de Fundamentos da Educação Musical. Em resumo, todas elas buscam, com propostas diferentes, transcender o ensino formal em sala de aula através da música. Princípios Gerais, por exemplo, tem em sua ementa que “serão debatidos os aspectos históricos, sociais, culturais, de classe e de gênero envolvidos nas práticas músico-pedagógicas e as diferentes visões pedagógicas vigentes nas instituições de ensino e conservatórios musicais”, bem como uma análise de variados contextos onde a educação musical pode ser inserida, realizando práticas de repertório vocal em grupo que priorizem as canções populares brasileiras e de outras etnias (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL).

Na busca pela compreensão do campo da educação musical além da formação de instrumentistas e do desenvolvimento do repertório de canções brasileiras e do mundo, a disciplina tem como conteúdos programáticos, por exemplo, a vida coletiva: religião, classe social, sexo, gênero, etnia e como as diferentes realidades contribuem para a constituição do gosto musical e o reconhecimento das diferenças e igualdades do ser humano.

Já na disciplina de Pedagogias Ativas, busca-se vivências teórico-práticas das propostas de uma educação musical ativa, trabalhando educadores musicais nacionais e internacionais (principalmente europeus) e analisando os contextos históricos, sociais e políticos em que suas propostas foram elaboradas, bem como uma análise crítica da utilização destas abordagens.

Em Fontes Sonoras e Jogos Pedagógicos Musicais, a confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos e a elaboração de jogos,

¹¹ Devido ao caráter bastante específico descrito no Plano da Disciplina, optou-se por não incluí-la na análise neste trabalho.

atividades e exercícios musicais utilizando fontes sonoras alternativas é o principal foco da disciplina, tendo como conteúdos uma análise histórica dos instrumentos em diferentes culturas, o uso do corpo e da voz como instrumentos, notação musical não convencional e criação.

Na disciplina de Planejamento Curricular, busca-se a análise, desenvolvimento e criação de conteúdos programáticos que possam ser aplicados no contexto escolar, concebendo um planejamento curricular em música, fundamentado em princípios pedagógicos consistentes que vise uma educação musical brasileira.

Em Música e Movimento na Educação, almeja-se a experimentação e a elaboração, à partir da Rítmica Dalcroze e pela *Orff-Schulwerk*, de jogos e atividades que consigam promover uma prática educativa que se utilize de elementos presentes na arte do Brasil e do mundo, vendo a música como movimento e o corpo como um corpo dançante. Destaque para o conteúdo programático da disciplina, em que encontram-se as danças dramáticas brasileiras, como o côco e a ciranda.

Em Projetos Integrados de Educação Musical, o desenvolvimento de projetos teóricos e práticos a partir da compreensão de princípios que fundamentam as diferentes linguagens das artes, como pintura, escultura, dança, teatro, cinema e poesia, bem como a música, é o objetivo central da disciplina. Encontra-se, nos conteúdos programáticos, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Na disciplina de Prática de Composição para a Educação Musical, o estímulo à criatividade musical, contribuindo para o desenvolvimento e ao aprimoramento do ensino musical através da composição de atividades pedagógico-musicais por parte dos alunos, é o principal objetivo.

Outras disciplinas ainda buscam exercitar a prática musical em grupo, como é o caso de disciplinas como Prática de Conjunto I e II e Instrumento Harmônico – Violão. Visando a prática de “fazer música” com os alunos da faixa etária do ensino fundamental e médio, estuda-se a execução, arranjo, prática e análise crítica de músicas populares e eruditas em conjunto (mas principalmente um repertório baseado no folclore brasileiro).

Agora serão abordadas as disciplinas mais técnicas, como Regência I e II, por exemplo. A regência teve sua evolução quase que totalmente na Europa (VIEGAS,

2009), logo, é de se esperar que a disciplina tenha um caráter mais técnico. Porém, utiliza-se uma grande quantidade de bibliografias brasileiras e, mesmo que de forma breve, o repertório brasileiro está citado durante o plano da disciplina. A disciplina também procura ir além da regência, tendo como objetivos, por exemplo, incentivar o desenvolvimento de habilidades verbais e discutir técnicas de ensaio, como o uso do tempo, a psicologia de grupo e a solução de problemas.

Canto e Expressão Vocal I e II são disciplinas voltadas à aprendizagem do uso da voz para o canto, para que esta seja utilizada como instrumento de musicalização. Conversando com as disciplinas de Instrumento Principal – Canto (ver item 3.3.2.1), a maior parte da bibliografia que fala especificamente sobre técnica vocal e pedagogias vocais é brasileira. Nesta disciplina, foca-se em um repertório de canções e cânones infantis, folclóricos e populares de diversos períodos e nacionalidades, bem como jogos e brincadeiras cantadas.

Nas disciplinas citadas acima, que para mim se complementam perfeitamente na formação de um educador musical crítico, existe bastante ênfase na importância da utilização de músicas outras que não a hegemônica europeia e de músicas brasileiras em sala de aula, adaptando-as para diferentes realidades encontradas dentro do contexto educacional brasileiro. São disciplinas de caráter bastante contemporâneo e não academicista, e, apesar de a proposta decolonial e contra-hegemônica não estar explícita, é possível percebê-la. Trabalhando com a arte no currículo escolar de maneira multi, inter e transdisciplinar, abre-se espaço para um pensamento intercultural na educação musical, como foi destacado no item 2.3, sendo assim concebida como um processo e como um projeto político, social, cultural, educacional, ético e epistêmico em direção à decolonialidade e à transformação (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Teca Alencar de Brito comenta sobre a importância da utilização de propostas pedagógico-musicais contemporâneas em sala de aula, visto que elas “passaram a valorizar as posturas criativas dos alunos e alunas desde o início dos processos pedagógicos-musicais, atualizando e ampliando as ideias de música e, assim, a realização sonora e musical” (BRITO, 2019, p. 49).

Indo além do espaço acadêmico, vários respondentes do questionário comentaram sobre como pretendem trabalhar os assuntos decoloniais em sala de aula. O Respondente 1 comenta que “mostrando músicas, instrumentos e aplicando atividades criadas por educadores musicais latino-americanos” (2020). O

respondente 4 complementa: “Acredito que um bom início seja trabalhar mais a cultura popular brasileira, especialmente com canções do folclore. Também buscar usar autores que pertencem às minorias, valorizando seus trabalhos.” (2020). Finalizando, a Respondente 6 comenta, em conformidade com as respostas dos outros participantes, “usando referências, exemplos musicais e povos considerados minorias; trabalhando ritmos afro-brasileiros; trazendo atividades e dinâmicas de material didático escrito por pessoas negras, quilombolas, indígenas e latino-americanas num geral” (2020).

É interessante comentar sobre a forte presença de mulheres autoras latino-americanas nas bibliografias das disciplinas (Violeta de Gainza; Maria Augusta Gonçalves, Lenira Rengel; Teresa Mateiro; Jusamara Souza; Lilian Abreu Sodré; Alice Maria Almeida Loureiro; Luciana Prass; Marisa Fonterrada; Teca Alencar de Brito; Magda Pucci; Viviane Beineke; etc.), fato que foi percebido por alguns respondentes do questionário. Foi perguntado aos alunos se lembram de materiais escritos por mulheres, indígenas, latino-americanos, etc, e a Respondente 3 comentou que “sim. Percebo uma considerável presença de mulheres na escrita sobre pedagogias musicais, por exemplo” (2020). O Respondente 4 também comenta, na resposta à mesma pergunta, que “sim, principalmente nas disciplinas de Fundamentos da Educação Musical” (2020). Por fim, a respondente 6 expõe que “vários livros de mulheres latino-americanas estão nas bibliografias das disciplinas do curso. Ex: Teresa Mateiro, Santuza Cambraia Neves, Ermelinda da Paz, Teca Alencar de Brito...” (2020).

3.2.1.5 Disciplinas de ordem teórico-reflexivas

Seguintes são as disciplinas de ordem teórico-reflexivas: Performance e Linguagem Musical, Arte e Cultura Popular e Filosofia e Estética da Música. Optou-se por incluir nesta lista também as disciplinas de Pesquisa em Música, Estágios I, II, III e IV e TCC.

Performance e linguagem musical foi uma disciplina comentada nos questionários por abordar diretamente a questão decolonial. A respondente 3, por exemplo, escreveu que,

[...] em 'performance e linguagem musical' foram abordadas questões de raça e gênero na performance (destaco a aula em que egressas do curso re-apresentaram seus tccs); e também o próprio decolonialismo abordado especialmente em um encontro com um egresso (2020)

A Respondente 6 complementa: “na aula de Performance e Linguagem Musical, a Patrícia abordou temas como o racismo na música e conhecemos a violonista Gabriele Leite e outras...” (2020). A disciplina busca a análise e a reflexão da relação entre música e linguagem, compreendendo a performance musical como geradora de significado social através da leitura de textos que discutam as relações Música, Cultura e Sociedade, Música e Linguagem, Música enquanto Performance, Música e Indústria Cultural, entre outros.

Na mesma linha, porém de caráter mais histórico e específico, a disciplina de Filosofia e Estética da Música busca uma compreensão sobre a relação da música ocidental com a filosofia, indo da Grécia Antiga até as poéticas de vanguarda. Mesmo não constando no plano de ensino, o Respondente 2 comentou que as teorias decoloniais foram abordadas, mesmo que de forma indireta, nesta disciplina.

Em Arte e Cultura Popular, como o próprio nome sugere, se busca estudar a diversidade e o relativismo cultural existente no Brasil, utilizando da elaboração de pesquisas que envolvam a discussão sobre identidade e diversidade cultural. Possui, em seus conteúdos programáticos, a cultura Indígena, tradições culturais afro-brasileiras, patrimônio imaterial, etnografia cultural, entre outros. A disciplina foi comentada nos questionários. A Respondente 3 escreveu: “em ‘arte e cultura popular’ tivemos um olhar sobre práticas indígenas, dialogando com temas vistos no V Seminário de Educação Musical” (2020).

As disciplinas citadas acima contribuem claramente para que a música dita popular seja assumida como parte sociológica da cultura. Queiroz explica que ainda hoje alguns Cursos de Música, tanto brasileiros quanto internacionais, utilizam-se do argumento de que somente a música europeia é a “boa música”, e pergunta:

que sentido faz um curso de música, que fundamentalmente perpetua heranças europeias do passado, em um país em que parte expressiva da população ainda tem sérios problemas para lidar com alimentação, moradia, saúde, violência, preconceitos, entre muitos outros aspectos? (QUEIROZ, 2020, p. 184).

A ideia de que a música perde a pureza e é destruída quando executada como parte de um protesto político, tendo seu significado enfraquecido

(KINGSBURRY, 1988 apud QUEIROZ, 2020, p. 185) é demasiadamente forte, retratando a crença eurocêntrica que inclusive muitos alunos possuem ao entrar nos cursos de música. A academia, como já dito anteriormente, precisa ser espaço de subversão decolonial, pois é o centro de onde devem fluir novas ideias, novos pensamentos e novas teorias. É dever da universidade desmistificar o ideal do belo musical e ser resistência, pois é a resistência dentro da academia que transformará “a produção colonial de saberes eurocêtricos que (re)produzem desigualdades e legitimam hegemonias¹²” (PICQ; GUANOLEMA; GUARTAMBEL, 2017, p. 419, tradução nossa).

Ilustrando a importância de trabalhar estes assuntos na universidade para que as abordagens decoloniais e contra-hegemônicas sejam trabalhadas fora do ambiente acadêmico, fez-se, no questionário enviado aos alunos, a pergunta: “De que forma você, como futuro professor licenciado, pensa que pode trabalhar esse assunto em sala de aula?”. A Respondente 3 escreveu que pensa em trabalhar levando “mais da arte latino-americana que muitos (de nós) ainda não conhecem, desmistificando o belo da arte que é baseado na estética das hegemonias” (2020).

Mesmo que o aluno não vá trabalhar em sala de aula após o término da graduação, é necessário que as práticas não tradicionais em educação musical sejam trabalhadas em disciplinas como Estágio, por exemplo, e em disciplinas pautadas na produção de conhecimento e na pesquisa, como Pesquisa em Música, Seminários de Pesquisa¹³ e TCC, visto que “conceber uma formação em música decolonial na educação superior implica romper com a postura passiva de reproduzir conhecimentos prontos” (QUEIROZ, 2020, p. 183) e que, sendo uma forma de construir conhecimento, “também é uma maneira de empoderamento. Assim, essa busca é também um ato político em direção de uma sociedade que realmente considere a sua diversidade de maneira não subalternizada” (SOUZA, 2018, p. 98). Desta forma, legitima-se a pesquisa como um dos pilares da formação musical e como caminho vital para o “novo”.

3.1.2 Disciplinas de Formação Geral

¹² **Do original:** [...] la producción colonial de saberes eurocêtricos que (re) producen desigualdades y legitiman hegemonías (PICQ; GUANOLEMA; GUARTAMBEL, 2017, p. 419).

¹³ Apesar desta disciplina ser de ordem geral, optou-se por analisá-la em conjunto com as disciplinas de ordem específicas.

As disciplinas de Formação Geral que foram analisadas neste trabalho são: Universidade e Sociedade, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia e Epistemologia. Outras disciplinas possuíam caráter bastante específico, então optou-se por não incluí-las nas análises pela falta de embasamento teórico para tal. Assim, as seguintes disciplinas não estão contempladas neste trabalho: Didática, Leitura e Escrita na Formação Universitária, Psicologia da Educação, Docência: teoria e prática, Avaliação na Educação, Projetos de Aprendizagem, Ética, Políticas e Sistemas Educacionais e LIBRAS.

No questionário enviado aos alunos, fez-se a seguinte pergunta: “Nas disciplinas de ordem geral do Curso de Música (Universidade e Sociedade, Epistemologia, Ética, etc.) já cursadas por você, lembra de terem sido abordadas minorias (epistemologias indígenas, filosofias não-cartesianas, conhecimentos quilombolas, etc.)? Se sim, cite algum(ns) exemplo(s) trabalhado(s) e em qual(is) disciplina(s)”. De forma unânime, todos responderam que não.

Começo a análise comentando sobre a disciplina de Universidade e Sociedade, pois esta surpreende devido ao caráter de sua abordagem. Busca-se estudar a sociedade contemporânea a partir das transformações histórico-culturais mais recentes do capitalismo e suas implicações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, bem como a reflexão sobre a cultura política e os padrões de dominação característicos da sociedade brasileira. Tal estudo acontece através da leitura de materiais que abordam a sociedade capitalista, globalização, padrão de dominação, resistência e ideologia, cultura brasileira e identidade nacional, entre outros conteúdos. Acredito que já foi comentado o suficiente sobre a importância de tais assuntos serem abordados em uma sala de aula dentro da universidade, mas é deveras interessante perceber que uma das disciplinas do currículo questiona especificamente as questões dos padrões de poder.

Outra disciplina que trata dos padrões de poder, mas não de forma tão direta, é Sociologia da Educação, em que através da compreensão das transformações da sociedade capitalista e dos fenômenos de inclusão e exclusão social busca

Oportunizar aos alunos a: a) caracterização e compreensão da inter-relação ser humano/sociedade/ educação em diferentes teorias sociológicas, bem como das práticas pedagógicas e/ou transformadoras dos contextos cultural, social, político, econômico e ecológico; b) compreensão de que a educação se dá no contexto de uma sociedade, a qual, por sua vez, é também resultante da educação; c) compreensão das transformações pelas

quais a sociedade atual passa e das implicações que essas transformações têm no processo educativo; d) construção de uma concepção própria da inter-relação ser humano/sociedade/educação (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL).

Apesar de contar principalmente com o estudo de teóricos Europeus, visto que os estudos sociológicos partiram principalmente da Europa, é interessante perceber a quantidade de autores e autoras brasileiros e inclusive de outros países da América Latina que se encontram na bibliografia da disciplina.

Em Filosofia da Educação, estuda-se as bases filosóficas de conceitos e teorias da educação e a compreensão da Educação a partir de sua dimensão formativa da humanidade a partir de três perspectivas: a formação do homem grego na pólis; a concepção humanista de formação na modernidade; e as críticas contemporâneas às visões unitárias de formação e seu alcance para a compreensão da pluralidade na educação. Percebe-se então que, apesar da filosofia ser explicada a partir e conforme as visões eurocêntricas explicadas no item 2.3, ainda assim se vê a abordagem crítica à tais visões, buscando perspectivas filosóficas novas sobre a educação e a formação do humano.

A disciplina de Antropologia se dedica, como esperado, ao estudo da cultura e da diversidade cultural, partindo de análises etnográficas em diversos contextos histórico culturais. Tais estudos buscam oportunizar aos alunos o debate sobre a diversidade e o relativismo cultural, para que possam compreender a importância do conhecimento de diversidades culturais na prática pedagógica.

A disciplina de Epistemologia possui, em sua ementa, o “estudo das bases conceituais da epistemologia. Avaliação dos critérios epistemológicos do fazer científico. Reflexão sobre os procedimentos metodológicos do fazer científico. Estudo sobre ciência, ética e sociedade” (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL). Em seus objetivos, está redigido que busca-se a compreensão dos processos de construção e de validação do conhecimento científico em diferentes áreas do conhecimento, entendendo a ciência como construção humana, crítico/criativa, falível, mutável e histórica. Ao dar uma breve lida na bibliografia da disciplina, porém, percebe-se que este fazer científico está ligado diretamente ao conceito Europeu do que é fazer ciência. Acredito que já ficou claro ao longo do texto deste trabalho as implicações que a falta da diversidade epistêmica dentro da universidade causam para a sociedade, visto que “a existência de diversidade epistêmica garante o

potencial para os esforços de decolonização e de ‘despatrialização’ que não mais estão centrados nas epistemologias e visões de mundo eurocêntricas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 44).

Para finalizar, trago aqui a observação do Respondente 4 no questionário. Perguntou-se “de que outras formas você acha que o Curso de Licenciatura em Música poderia trabalhar com o decolonialismo?”, e a resposta foi:

[...] nas disciplinas específicas do curso de Música, os professores buscam, na medida do possível, trabalhar esse tema. Acredito que o maior problema seja nas disciplinas gerais, que possuem uma bibliografia eurocêntrica, o que complica este tema ser abordado. [...] Pode-se iniciar esse trabalho utilizando mais os autores que pertencem às minorias, valorizando assim seus trabalhos (2020).

O mesmo acadêmico ainda acrescentou em outra resposta que acredita “que a busca por uma renovação no pensamento sempre é válida, desde que vise uma desconstrução do poder e do conhecimento ultrapassados, tendo como objetivo uma reconstrução e/ou o surgimento de diferentes formas de poder e conhecimento” (2020). Fica claro então que é necessário acontecer um *giro epistêmico decolonial* no currículo dos cursos, principalmente no que tange às disciplinas de Formação Geral, para que se comece finalmente a considerar o pensamento crítico das epistemologias do Sul¹⁴ dentro da academia, o que, por consequência, o leva para fora da academia.

3.1.3 Mais algumas considerações

Por um lado, o projeto colonial ocidental de genocídios e epistemicídios foi bem sucedido. Porém, por outro lado, o pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos ao projeto de colonialidade se fortalece. Após mais de 500 anos de colonização do saber, é difícil que exista alguma tradição

¹⁴O termo “Epistemologias do Sul”, criado por Boaventura de Souza Santos, refere-se ao sul concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos. Tal concepção de Sul relaciona-se em parte com o Sul geográfico (em parte pois, segundo Santos e Menezes [2009, p. 13], “no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados”). Então, as Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das formas de saber próprias dos povos colonizados pelos colonizadores, valorizando os saberes que resistiram e investigando as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS; MENEZES, 2009).

epistêmica que não tenha sido afetada pela modernidade eurocêntrica, mas este fator não significa que todas as tradições estão contidas e que não exista saída da epistemologia ocidental. Ramón Grosfoguel complementa que,

[...] ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas. É esta exterioridade relativa que, de acordo com Enrique Dussel, propicia esperança e possibilidade de um mundo transmoderno: *“um mundo onde muitos mundos são possíveis”* [...] (GROSFOGUEL, 2016, p. 44, grifo nosso).

Porém, esse mundo onde muitos mundos são possíveis só será alcançado se a decolonialidade acontecer também nas entranhas e nas bases onde o conhecimento é produzido e ensinado: nas instituições de ensino, que devem considerar justamente os saberes populares e a emancipação dos sujeitos pela suas práticas culturais. A academia deve fazer parte da mudança na busca pelos saberes e práticas populares nos espaços de maior representatividade sociocultural de suas regiões

José Jorge de Carvalho (2020, p. 89) expõe que uma atitude descolonizadora exige uma tomada de consciência em vários níveis. No primeiro nível, precisamos compreender quem somos nós nos modos da nossa própria história acadêmica, “com nossas dificuldades de construção de uma universidade enraizada na nossa sociedade”, para assim descobrirmos quem nós somos em termos da história comum e das nossas diferenças com as tradições acadêmicas de outros países da América Latina, “principalmente no que se refere a presença (ou ausência) dos horizontes de conhecimento dos povos indígenas e afro-ibero-americanos”.

No segundo nível, percebermos quem somos em relação à academia de países ocidentais, como nos identificamos com ela e qual o tipo de influência que ela exerce sobre nós. Depois, quem somos em comparação com os princípios acadêmicos da África, continente que nos formou mas que temos pouco diálogo acadêmico e também com as demais regiões do mundo.

E, por último, um terceiro nível de questão primordial: “o que é a nossa academia em termos dos mais de 300 povos e nações indígenas do Brasil, das inúmeras tradições afro brasileiras, das culturas populares, dos Quilombolas e dos demais povos tradicionais” (GROSFOGUEL, 2020, p. 89). Para ele, portanto, somente tomando a consciência dessas questões será possível formular caminhos

concretos, objetivos e subjetivos para que haja sua superação e a decolonização dos currículos.

Após a compreensão do que significa “descolonizar os currículos”, Nilma Lino Gomes afirma que

[...] as negras e os negros brasileiros, organizados no Movimento Negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que tem como foco uma educação democrática, pública, laica e anti racista, atuam, há muito tempo, pela descolonização dos currículos. Não é, porém, uma descolonização genérica. Ela tem uma especificidade, ou seja, é uma descolonização dos currículos uma perspectiva negra e brasileira (GOMES, 2020, p. 235).

Portanto, só é possível descolonizar o conhecimento se descolonizarmos o próprio olhar sobre os sujeitos com suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem, reconhecendo que negros e negras são sujeitos cujos movimentos por emancipação como produtores de conhecimento são fundamentais. É dever da universidade trazer esta perspectiva para dentro do currículo, para que também seja dever do futuro professor licenciado levar esta perspectiva para dentro da sala de aula.

Existem mais de 300 etnias indígenas dentro do Brasil, e temos muito que aprender com as diferentes perspectivas de educação de cada uma dessas etnias. Daniel Munduruku explica que, no grupo indígena Munduruku, a educação se dá em três partes: do corpo, da mente e do espírito. Eles aprendem na aldeia, desde muito pequenos, que o corpo é sagrado, então temos obrigação de cuidar dele com carinho. Ele possui ausências que precisam ser preenchidas com nossos sentidos. A educação do corpo é, “portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. E fazer uso dos sentidos, de todos eles” (MUNDURUKU, 2009, p. 24).

A educação da mente é indispensável, pois ela dá sentido ao estar no mundo. Na concepção de povos indígenas, o passado é memorial e o futuro é especulação. Isso se choca frontalmente com a concepção linear histórica do tempo que o ocidente desenvolveu. Sabendo que para o sujeito pós-moderno o tempo passou a ter utilidade produtiva, para o indígena o tempo é circular, holístico. Sistematizando de forma simples este formato de educação, a “metodologia” que se utiliza é o de contação de histórias, contadas de forma oral pelos contadores de história. Mas quem são eles?

Quase sempre são velhos que já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, estes velhos são "as bibliotecas" onde está guardada a memória ancestral. Daí sua importância para a manutenção da vida e do sentido (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

Então, a educação da mente acontece pelo ato de ouvir histórias daqueles que já sentiram a vida na mente e no corpo.

Por fim, a educação do espírito que leva à educação do sonhar. O sonho é um aspecto relevante na vida indígena, pois é a linguagem que o universo usa para lembrar que somos todos parentes de todos os seres vivos que co-habitam a Terra conosco (MUNDURUKU, 2009, p. 28). Resumindo:

[...] o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido (MUNDURUKU, 2009, p. 28).

É dever da escola se adequar ao que Edson Kayapó chama de “tempos de direitos”, abrindo diálogo sobre as outras histórias que montam a história do Brasil. Para que os professores estejam preparados para trabalharem com estes temas, os Cursos de Licenciatura devem realizar os debates de forma profunda nas academias, realizando reformas em seus currículos a fim de contemplar uma organização transversal das temáticas, sem ter receio em problematizar e se apropriar dos conhecimentos sobre o tema, “tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (KAYAPÓ, 2019, p. 77).

Maldonado-Torres (2020, p. 46-50) apresenta algumas teses sobre a colonialidade e a decolonialidade. “Decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/ comunicador”: a decolonialidade requer um compromisso com um corpo aberto, funcionando como zona de contato, como ponte e como zona de fronteira, visto que a crítica decolonial se ancora no corpo aberto. Quando o condenado comunica as questões críticas que estão fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, através da escrita, temos a emergência de um outro discurso e de uma outra forma de pensar; “Decolonialidade envolve um giro decolonial

estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador”: a criação de uma arte/de uma performance estética decolonial, busca manter o corpo e a mente abertos, aguçando assim os sentidos para que a criação possa responder criticamente a algo que objetiva produzir separação ontológica. “A decolonialidade envolve um giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social”: o condenado precisa aproveitar a multiplicidade de atividades criativas e de pensamento e torná-los parte de estratégias para descolonizar o poder, o saber e ser, sendo ele um agente mudança, pois “o giro decolonial requer uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e praticas que mantêm a modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 49). Por fim, “a decolonialidade é um projeto coletivo”: a decolonialidade não é um projeto de salvação individual, mas sim um projeto que visa um sujeito subalterno estendendo a mão à outro sujeito subalterno contra as amarras da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p.49-50).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão das análises expostas acima, é importante comentar alguns aspectos, para que não haja uma interpretação equivocada sobre o que foi a proposta deste trabalho: os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Planos das Disciplinas são construídos a partir das diretrizes do Ministério da Educação, que muitas vezes estão desatualizadas e/ou limitam novas abordagens nos cursos. Também, devido ao processo de avaliação dos cursos superiores, as bibliografias que estão nas disciplinas precisam ser passíveis de serem compradas para que tenham exemplares nas bibliotecas, o que acaba sendo uma restrição, pois nem sempre há produção bibliográfica vendável relacionada ao assunto. Assim, como percebido na análise dos resultados, principalmente através das respostas do questionário, os professores podem – e, de fato, trabalham – com produções bibliográficas diferentes das que constam na bibliografia do Plano de Ensino, buscando novas abordagens de pensamento. Muitas vezes acabamos julgando a bibliografia pelo que *ela é* e às vezes ignoramos o que *ela consegue ser*.

Gostaria de destacar a falta que fizeram as respostas que seriam obtidas do questionário enviado aos professores e às professoras, visto que muitos dos professores (quase todos, pensando em minha própria trajetória na academia), vão além dos conteúdos trabalhados no Plano de Ensino. Seria de grande proveito ter “ouvido” suas percepções sobre as abordagens decoloniais.

A partir da confrontação entre as respostas dos alunos e as análises dos Planos das Disciplinas, foi possível verificar de que forma os traços de colonialidade e as abordagens decoloniais estão presentes no currículo do Curso de Licenciatura em Música da UCS. Apesar de os Planos das Disciplinas muitas vezes partirem de um caráter academicista – visto que muitas disciplinas, como por exemplo as de caráter técnico, possuem justamente este objetivo e não as discussões decoloniais – parece que, sem exceção, todos os professores em suas práticas buscam romper com essa tradição, seja nas disciplinas de Formação Específica ou nas disciplinas de Formação Geral. Inclusive foi interessante perceber que, mesmo que algumas disciplinas de Formação Geral tenham como foco a discussão sobre as estruturas de poder, por exemplo, os alunos tendem a não identificar uma abordagem

decolonial nelas. Então, percebe-se que as pessoas reconhecem essas abordagens de formas distintas.

Para finalizar, devido à todas as marginalizações, epistemicídios e genocídios que o sistema da modernidade/colonialidade impõe, fica claro que é muito importante tentarmos romper com essas estruturas. Porém, a abordagem decolonial não busca simplesmente rejeitar os materiais que já foram escritos e que partem do academicismo europeu colonial. A decolonialidade busca, entre outras coisas, inserir e apresentar teorias, pensamentos e ações em sua abordagem emancipatória sem hierarquizá-los, para tentar romper com a hegemonia dos conhecimentos e teorias europeizados.

Assim acontece a decolonialidade do saber: na apresentação de epistemologias, saberes, conceitos e teorias chamadas de “outras” dentro da universidade, sendo o caminho para uma decolonialidade do ser e do poder. Mesmo que este caminho seja percorrido a pequenos passos, penso em um futuro pluriversal, em que conceitos que atualmente são subalternos não precisem ser chamados de “outros”.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.L.], n. 11, p. 89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Cap. 1. p. 9-26.
- BRITO, Teca Alencar de. **Um Jogo Chamado Música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- BURCET, María Inés. Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. **Revista Internacional de Educación Musical**, [S.L.], v. 5, p. 129-138, 30 dez. 2017. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.12967/riem-2017-5-p129-138>.
- CASTAGNA, Paulo. Raízes da crise no ensino de história da música: o caso de São Paulo. **Perspectivas Para A Pesquisa e O Ensino em História da Música na Contemporaneidade**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 9-58, 2019.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoquelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 79-106.
- FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012. E-book.
- GAMBA, Juliane Caravieri Martins; PIRES, Julio Manuel. O trabalho humano na América Latina: evolução histórica e condições atuais. **Cadernos Prolam**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 11-26, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/110375>. Acesso em: 14 set. 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século xvi. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. [S.L.]: Almedina, 2009. Cap. 11. p. 383-417.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodispórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

HOLLER, Marcos Tadeu. O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. 9, set. 2007. Anual. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr11/01/01-holler-jesuitas.html. Acesso em: 30 out. 2020.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: RIO DE JANEIRO. Sesc. Serviço Social do Comércio (ed.). **Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Sesc, 2019. Cap. 4. p. 56-81. Disponível em: <https://bit.ly/36iyBCW>. Acesso em: 30 set. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

_____. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ser superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 01-18, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 25 ago. 2020.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura - un manifiesto In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324/322>. Acesso em: 05 out. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso em: 24 ago. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/35/showToc>. Acesso em: 16 ago. 2020.

PERSONE, Pedro. A aurora do (forte)piano. **Per Musi – Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, v. 123, n. 20, p. 22-33, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pm/n20/a04n20.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PICQ, Manuela; GUANOLEMA, Manuel Paza; GUARTAMBEL, Carlos Pérez. Activismo y academia: complementariedad en la resistencia. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya Yala, 2017. Cap. 14. p. 413-424. Tomo II.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil?: perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 1, n. 10, p. 153-199, jan./jun. 2020. Unicamp. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/index>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/45>. Acesso em: 16 ago. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (Argentina) (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. [S.L.]: Almedina, 2009. p. 9-19.

SHIFRES, Favio; ROSABA-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista Internacional de Educación Musical**, [S.L.], v. 5, p. 85-91, 2017. Disponível em: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/364.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

SOUZA, Clarissa Lotufo de; RAMIREZ, Liz Leticia Martinez; LARSEN, Juliane Cristina. A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 1, n. 10, p. 122-152, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/index>. Acesso em: 02 out. 2020.

SOUZA, Luan Sodré de. Os sambas do recôncavo baiano no ensino acad mico de violão: uma proposta decolonial de ensino em resposta   colonialidade do saber. **Pontos de Interroga o**: Revista de Crítica Cultural, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-104, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/5913>. Acesso em: 05 out. 2020.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, **Plano de Ensino da Disciplina**, Caxias do Sul. Disponível: Ambiente Virtual de Aprendizagem do pesquisador. Acesso em: 16 nov. 2020.

VIEGAS, Silvio Cesar Lemos. **Questionamentos sobre a atua o do regente: o ensino da performance**. 2009. 131 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Música, Ppgm, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel)**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 06-39, jan./jul. 2019. Tradu o de Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann e Márcia Rodrigues Bertoldi. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Equador: Abya-Yala, 2017. p. 23-68. Tomo I. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 22 set. 2020.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educa o outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.L.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 23 jul. 2018.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584832>. Acesso em: 05 out. 2020

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ALUNOS PARA COLETA DE DADOS

Estudos decoloniais no Curso de Licenciatura em Música da UCS

Formulário elaborado para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Matheus Erlo Tomazelli, intitulado "Estudos Decoloniais no Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul", afim de compreender de que forma os alunos e professores do currículo GRA002281 percebem a presença de abordagens decoloniais no currículo do Curso de Licenciatura em Música.

***Obrigatório**

Em que ano você entrou no Curso de Licenciatura em Música da UCS? *

Sua resposta

Nas disciplinas específicas do Curso de Música (Instrumentos Principais, Teorias I, II e III, História da Música, Fundamentos da Educação Musical, etc.) já cursadas por você, lembra de terem sido abordadas minorias (indígenas, quilombolas, mulheres negras, etc.)? Se sim, cite algum(ns) exemplo(s) trabalhado(s) e em qual(is) disciplina(s). *

Sua resposta

Nas disciplinas de ordem geral do Curso de Música (Universidade e Sociedade, Epistemologia, Ética, etc.) já cursadas por você, lembra de terem sido abordadas minorias (epistemologias indígenas, filosofias não-cartesianas, conhecimentos quilombolas, etc.)? Se sim, cite algum(ns) exemplo(s) trabalhado(s) e em qual(is) disciplina(s). *

Sua resposta

Nas bibliografias das disciplinas já cursadas por você, lembra de algum material escrito por mulheres, indígenas, quilombolas, latino-americano, etc.? *

Sua resposta

Você já ouviu falar no termo "decolonialismo"? *

- Sim
- Não

Se sim, alguma disciplina, ou curso de extensão, ou evento de ordem acadêmica abordou a teoria decolonial de forma direta ou indireta? *

Sua resposta

Próxima

Decolonialismo

Decolonialismo é uma epistemologia latino-americana que busca novas formas de pensar e de atuar politicamente, questionando a modernidade eurocentrica, tanto em seu projeto de civilização, quanto em suas propostas epistêmicas.

Após a leitura do enunciado, achas importante que a abordagem decolonial seja trabalhada dentro do currículo da universidade? Por quê? *

Sua resposta

De que forma você, como futuro professor licenciado, pensa que pode trabalhar esse assunto em sala de aula? *

Sua resposta

De que outras formas você acha que o Curso de Licenciatura em Música poderia trabalhar com o decolonialismo? *

Sua resposta

Espaço para comentários que você achar pertinente.

Sua resposta

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES PARA COLETA DE DADOS

Estudos decoloniais no Curso de Licenciatura em Música da UCS

Formulário elaborado para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Matheus Erlo Tomazelli, intitulado "Estudos decoloniais no Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul", afim de compreender de que forma os alunos e professores do currículo GRA002281 percebem a presença de abordagens decoloniais no currículo do Curso de Licenciatura em Música.

***Obrigatório**

Qual(is) disciplina(s) você leciona no Curso de Licenciatura em Música da UCS? *

Sua resposta

Você procura abordar assuntos relacionados às minorias (indígenas, quilombolas, mulheres negras, etc.) em aula? Se sim, comente de que maneira você leva as discussões para dentro da sala de aula. *

Sua resposta

Nas bibliografias da(s) disciplina(s) ministrada(s) por você, lembra de utilizar algum material escrito por mulheres, indígenas, latino-americanos, quilombolas, etc? Se sim, por favor comente brevemente sobre o assunto. *

Sua resposta

Você acha importante contemplar os estudos decoloniais em sala de aula? *

Sua resposta

Espaço para comentários que você achar pertinentes.

Sua resposta

ANEXO A – GRADE CURRICULAR GRA002281

CURSO DE MÚSICA								
Licenciatura em Música Plano Curricular de Duração Média: 4 anos – Resolução CEPE nº 56-14 Carga Horária UCS: 2700 h (166 créditos) + 200 h Ativ. Compl. = 2900 h + ENADE								
PER.	CÓDIGO	DISCIPLINAS	CRÉD	NAT.	PRÉ-REQ/ PRÉ-REQ.PARCIAL+/ CO-REQ.*		CARGA HORÁRIA	
					ORIENT.	OBRIG.	TOT.	PCC ¹
1	UCS0101	Leitura e Escrita na Formação Universitária	04	FG			60	
	UCS0100	Universidade e Sociedade	04	FG			60	
	PSI0540	Psicologia da Educação	04	FBD			60	10
	MSC0200	Música e Movimento na Educação	02	FEE			30	20
	MSC0201	Teoria e Percepção Musical I	02	FEE			30	12
	MSC0202	História da Música Ocidental	02	FEE			30	08
	MSC0203	Canto e Expressão Vocal I	02	FEE			30	16
	MSC0204	Instrumento Harmônico – Violão	04	FEE	MSC0205* ou MSC0206* ou MSC0207* ou MSC0208*		60	16
2	MSC0205 ou MSC0206 ou MSC0207 ou MSC0208	Instrumento Principal I – Violão ou Instrumento Principal I – Piano ou Instrumento Principal I – Canto ou Instrumento Principal I – Percussão	02	FEE	MSC0204*		30	08
	SOC0321	Sociologia da Educação	04	FBD			60	10
	FIL0555	Filosofia da Educação	04	FBD			60	10
	EDU0813	Docência: Teoria e Prática	04	FBD			60	20
	MSC0209	Canto e Expressão Vocal II	02	FEE		MSC0203	30	16
	MSC0210	Projetos Integrados de Educação Musical	02	FEE			30	20
	MSC0211	Instrumento Harmônico – Piano	04	FEE			60	16
	MSC0212	História da Teoria Musical Ocidental	02	FEE	MSC0202		30	08
3	MSC0213	Teoria e Percepção Musical II	02	FEE		MSC0201	30	12
	MSC0214 ou MSC0215 ou MSC0216 ou MSC0217	Instrumento Principal II – Violão ou Instrumento Principal II – Piano ou Instrumento Principal II – Canto ou Instrumento Principal II – Percussão	02	FEE	MSC0209*, MSC0211 *	MSC0205 ou MSC0206 ou MSC0207 ou MSC0208	30	08
	UCS0104	Epistemologia	04	FG			60	
	EDU0829	Avaliação na Educação	02	FBD			30	15
	SOC0290	Antropologia	02	FBD			30	10
	MSC0219	História da Música Brasileira	02	FEE	MSC0202		30	08
	MSC0220	Harmonia I	02	FEE		MSC0211, 0213	30	12
MSC0221	Teoria e Percepção Musical III	02	FEE		MSC0213	30	12	
MSC0222	Fundamentos da Educação Musical: Princípios Gerais	02	FEE			30	20	
MSC0223 ou	Instrumento Principal III – Violão ou	02	FEE		MSC0214 ou	30	08	

	MSC0224 ou MSC0225 ou MSC0226	Instrumento Principal III – Piano ou Instrumento Principal III – Canto ou Instrumento Principal III – Percussão	02 02 02	FEE FEE FEE		MSC0215 ou MSC0216 ou MSC 0217	30 30 30	08 08 08	
4	EDU0826	Projetos de Aprendizagem	04	FBD			60	60	
	EDU0821	Didática Geral	04	FBD			60	20	
	MSC0227	Fundamentos da Educação Musical: Pedagogias Ativas	02	FEE	MSC0222		30	20	
	MSC0228	Harmonia II	02	FEE		MSC0220	30	12	
	MSC0229	História da Música Popular no Brasil	02	FEE	MSC0202		30	08	
	MSC0230	Filosofia e Estética da Música	02	FEE	MSC0202		30	08	
	MSC0231	Regência I	02	FEE		MSC0221	30	12	
	MSC0232 ou MSC0233 ou MSC0234 ou MSC0235	Instrumento Principal IV – Violão ou Instrumento Principal IV – Piano ou Instrumento Principal IV – Canto ou Instrumento Principal IV – Percussão	02 02 02 02	FEE FEE FEE FEE		MSC0223 ou MSC0224 ou MSC0225 ou MSC0226	30 30 30 30	08 08 08 08	
	5	UCS0103	Ética ²	02	FG			30	
LET0774		Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	02	FBD			30	10	
EDU0832		Políticas e Sistemas Educacionais 2	02	FBD			30		
MSC0236		Música e Tecnologia I	04	FEE	MSC0221		60		
MSC0237		Fundamentos da Educação Musical: Fontes Sonoras e Jogos Pedagógico-Musicais	02	FEE	MSC0222		30	20	
MSC0238		História dos Instrumentos Musicais e Organologia	02	FEE	MSC0202		30	08	
MSC0239		Harmonia III	02	FEE		MSC0228	30	12	
MSC0240		Regência II	02	FEE		MSC0231	30	12	
MSC0241		Prática de Conjunto I	02	FEE	MSC0232 ou 0233 ou 0234 ou 0235		30	12	
MSC0242		Estágio I em Música ³	02	FEE	EDU0821+, MSC0222	EDU0813	60		
MSC0243 ou MSC0244 ou MSC0245 ou MSC0246		Tópicos em Práticas Instrumentais A – Violão ou Tópicos em Práticas Instrumentais A – Piano ou Tópicos em Práticas Instrumentais A – Canto ou Tópicos em Práticas Instrumentais A – Percussão	02 02 02 02	FEE FEE FEE FEE		MSC0232 ou MSC0233 ou MSC0234 ou MSC0235	30 30 30 30	08 08 08 08	
6		UCS0102	Seminários de Pesquisa	02	FG			30	
		MSC0247	Fundamentos da Educação Musical: Planejamento Curricular	02	FEE	MSC0222		30	20
	MSC0248	Música e Tecnologia II	04	FEE	MSC0202	MSC0236	60		
	CAA0212	Arte e Cultura Popular	02	FEE			30	08	
	MSC0249	Prática de Conjunto II	02	FEE	MSC0243 ou 0244 ou 0245 ou 0246	MSC0241	30	12	
	MSC0250 ou MSC0251 ou MSC0252 ou MSC0253	Tópicos em Práticas Instrumentais B – Violão ou Tópicos em Práticas Instrumentais B – Piano ou Tópicos em Práticas Instrumentais B – Canto ou Tópicos em Práticas Instrumentais B – Percussão	02 02 02 02	FEE FEE FEE FEE		MSC0232 ou MSC0233 ou MSC0234 ou MSC0235	30 30 30 30	08 08 08 08	

	MSC0254	Estágio II em Música ³	04	FEE		MSC0242	120		
	XXXXXX	Optativa de Formação Básica por Área ⁴	04	OFA			60		
7	MSC0255	Prática de Composição para a Educação Musical	02	FEE			30	16	
	MSC0256	Performance e Linguagem Musical	02	FEE	MSC0202		30	08	
	MSC0257	Pesquisa em Música	02	FEE		UCS0101, MSC0202, 0230	30		
	MSC0258 ou	Tópicos em Práticas Instrumentais C – Violão ou	02	FEE		MSC0232 ou	30	08	
	MSC0259 ou	Tópicos em Práticas Instrumentais C – Piano ou	02	FEE		MSC0233 ou	30	08	
	MSC0260 ou	Tópicos em Práticas Instrumentais C – Canto ou	02	FEE		MSC0234 ou	30	08	
	MSC0261	Tópicos em Práticas Instrumentais C – Percussão	02	FEE		MSC0235	30	08	
	MSC0262	Estágio III em Música ³	04	FEE	MSC0222, 0247	MSC0242	120		
	XXXXXX	Optativa de Formação Básica por Área ⁴	04	OFA			60		
8	MSC0263	Trabalho de Conclusão de Curso	04	FEE		UCS0102, MSC0257	60		
	MSC0264 ou	Tópicos em Práticas Instrumentais D – Violão ou	02	FEE		MSC0232 ou	30	08	
	MSC0265 ou	Tópicos em Práticas Instrumentais D – Piano ou	02	FEE		MSC0233 ou	30	08	
	MSC0266 ou	Tópicos em Práticas Instrumentais D – Canto ou	02	FEE		MSC0234 ou	30	08	
	MSC0267	Tópicos em Práticas Instrumentais D – Percussão	02	FEE		MSC0235	30	08	
		MSC0268	Estágio IV em Música ³	04	FEE	MSC0222, 0247	MSC0242	120	
		XXXXXX	Optativa de Formação Básica por Área ⁴	04	OFA			60	