

Pensamento Decolonial e Educação Musical como temática emergente nas publicações da Revista da ABEM

Comunicação

Mayara Araujo do Amaral¹

UDESC

Mayara_araujo3@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho é uma pesquisa de levantamento realizada em disciplina de pós-graduação em Educação Musical na UDESC. A pesquisa realizou o mapeamento de temáticas abordadas nos artigos publicados na ABEM entre 2013-2023 que, em comparação com o índice de autores e assuntos que compreendeu os anos de 2006-2012, identificou a temática do Pensamento Decolonial como emergente nas publicações da ABEM. A teoria decolonial compreende que as formas de controle exercidas pelo fato da colonização se reproduzem nas relações contemporâneas desde dimensões sociais até individuais e subjetivas, e que as reações decoloniais se estruturam na reivindicação, visibilização e integração das identidades, culturas e epistemologias subalternizadas. Assim, os autores dos trabalhos que integram essa temática emergente têm se apoiado no pensamento decolonial para pensar as diversas expressões da colonialidade e as respostas decoloniais em contextos de relações entre pessoas e músicas – especificamente nas publicações aqui referidas, o pensamento decolonial e educação musical são transversalizados pelo conceito de gênero; discussões curriculares; e/ou por propostas pedagógicas para a Educação Musical.

Palavras-chave: decolonialismo, relações étnico-raciais, pesquisa de levantamento.

Introdução

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa de levantamento e catalogação temática da produção publicada na Revista da ABEM entre os anos 2013 e 2021, realizado como proposta da disciplina “Educação Musical e Pesquisa” ministrada pelas professoras Dra. Sandra Mara da Cunha e Dra. Teresa da Assunção Novo Mateiro durante o primeiro semestre de 2022 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Esta comunicação é uma discussão desenvolvida a partir do mapeamento realizado pela turma no percurso da disciplina.

¹ Bolsista de pesquisa FAPESC/CAPES.

Como metodologia, a turma foi dividida em grupos de trabalho responsáveis por organizar as publicações em planilhas identificando os artigos em colunas contendo autoras(es), título, resumo e quatro palavras-chave. Após essa organização, foram propostas adição de duas colunas de Categoria e Subcategoria, e uma coluna de Dúvidas na planilha. Cada estudante adicionou sua proposição para categorização levando em consideração: 1. Título, Resumo e Palavras-Chave - trabalhos que não continham dados suficientes para a classificação a partir destes, foram lidos na íntegra buscando melhor informar essa etapa; e 2. As categorias e subcategorias catalogadas no livro “Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos, 2006-2012” (MATEIRO et. al, 2013) – para trabalhos que não apresentaram equivalência com aquelas disponíveis no índice utilizado como fonte básica, foram criadas categorias e subcategorias. As categorizações realizadas individualmente foram debatidas nos grupos de trabalho e, posteriormente, junto de toda a turma, sempre em discussão com as professoras.

Após o trabalho descrito, foi proposto pelas professoras que cada estudante identificasse temáticas dissidentes, recorrentes, e emergentes publicadas na revista. Dessa forma, identifiquei o surgimento da temática Pensamento Decolonial e Educação Musical no marco temporal proposto nesse mapeamento – no trabalho que aqui apresento, foi ampliada a pesquisa da temática para englobar os artigos publicados na revista nos anos de 2022 e 2023.

Fundamentação Teórica

Enquanto teoria, o decolonialismo pensa o fato da colonização como uma estrutura hierárquica organizada pelos princípios da diferença de raça, onde a suposição da superioridade da civilização moderna euro-norte-americana, capitalista, colonial, e patriarcal obriga o desenvolvimento de “povos primitivos”, e justifica e inocenta qualquer violência contra o “bárbaro que se opõe ao processo civilizador” (BALLESTRIN, 2013, p.109-103). Esta estruturação se reproduz, na modernidade, a partir do controle da economia, da autoridade, da natureza e recursos naturais, do gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento – controle esse exercido de forma complexa, estrutural e institucional nas relações modernas a partir de três dimensões: do poder, do saber e do ser. (BALLESTRIN, 2013, p.109-103)

A colonialidade do poder estabelece um sistema de classificação social onde as identidades



masculinas, brancas e heterossexuais são superiores à quaisquer outras e à elas pertence o padrão mundial do poder econômico e político (SILVA, 2018, p.374) – ela é o instrumento de manutenção das formas coloniais na modernidade (BALLESTRIN, 2013, p.101-103); a colonialidade do saber é aquela que concebe o pensamento científico europeu como única racionalidade epistêmica válida (BALLESTRIN, 2013, p.103-105; SILVA, 2018, p.374); e a colonialidade do ser é a que implica a inferiorização, subalternização e desumanização das identidades (SILVA, 2018; p.374).

No conceito de colonialidade, o racismo e a raça são princípios organizadores das estruturas hierárquicas do sistema-mundo (BALLESTRIN, 2013; p. 101), e como princípios organizadores, se ramificam entre estratégias de controle da nação por meio de violências epistêmicas, ontológicas e cosmológicas (TUCK; YANG, 2012, p.5). Assim, a demonização de expressões culturais e religiosas afro-brasileiras, por exemplo, expressam essas violências bem como demonstram as influências do sistema macro nas subjetividades individuais – “[...]relações que silenciam a identidade de uma pessoa, que a colonizam e que controlam o que e como aprende².” (ROSABAL-COTO, 2014, p.11, tradução minha)

Para pensar a descolonização da pedagogia e currículos de música, Rosabal-Coto propõe centralizar a educação nos conhecimentos produzidos informal e localmente – em especial aqueles provindos dos contextos mais vulnerabilizados pela exclusão social – essa proposta, segundo ele, é uma estratégia com potencial de fortalecer o vínculo histórico e geográfico, de transformar estruturas e de agenciar a resistência a partir das relações entre pessoas e músicas. (ROSABAL-COTO, 2014, p.22)

Resultados

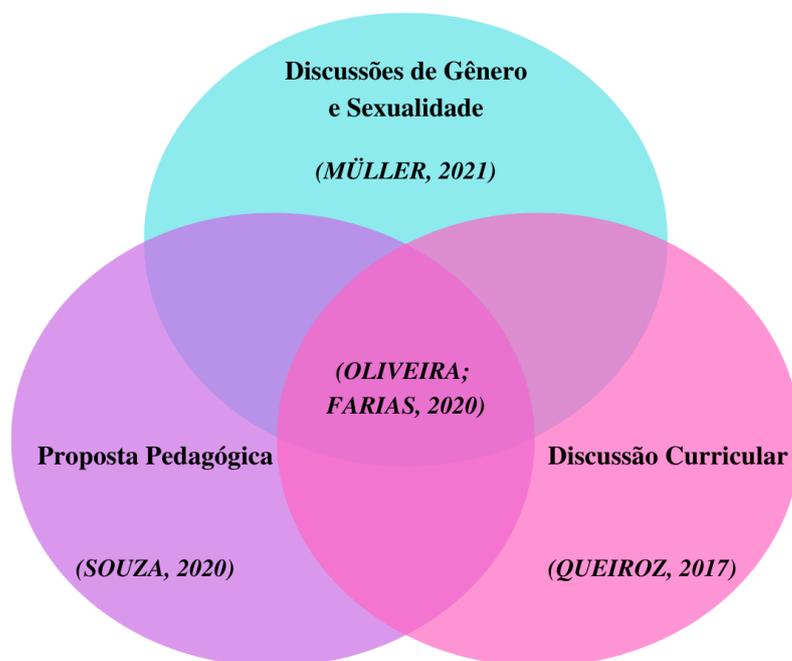
Especificamente quanto ao escopo desse mapeamento, no entrecruzamento Educação Musical e Decolonialismo, foram encontrados 4 trabalhos que continham os descritores de(s)colonial, colonialismo, de(s)colonialidade, e/ou colonialidade. Cabe ressaltar que, apesar do mapeamento partir do ano de 2013, o primeiro trabalho desse recorte aparece em 2017, sendo dois outros de 2020 e o último de 2021. Esses trabalhos articularam as discussões do

² “[...]relaciones que silencian la identidad de una persona, que le colonizan y que controlan qué y cómo aprende.” (ROSABAL-COTO, p.11, 2014)



Pensamento Decolonial com as perspectivas temáticas das discussões de gênero e sexualidade, propostas pedagógicas, e/ou discussões curriculares, conforme a figura a seguir:

Figura 1: Artigos fundamentados pelo Pensamento Decolonial e suas temáticas



Fonte: Própria

Vânia Müller (2021) propõe revisar a construção histórica do conceito de gênero teorizada pela antropologia e pelo movimento feminista e decolonial no século XX, bem como suas culminâncias na atualidade e educação musical.

Apoiando-se na filósofa argentina Maria Lugores, Vânia Müller apresenta o conceito de gênero, pensado em relação ao colonialismo, como uma forma de organização de relações de produção e propriedade, cosmologias e epistemologias - se o fato colonial reproduzido na modernidade estrutura o nascimento do capitalismo colonial global, então é preciso compreender quão indissociável é o uso da diferenciação de gênero para estruturar esse sistema de poder. Com isso, a supremacia do homem, branco, heterossexual e detentor do controle da colonialidade do poder, afeta as relações socioculturais e individuais-identitárias dos gêneros desviantes dessa norma de poder (Müller, 2021, p.201).

Para Müller, discutir e problematizar as questões de gênero é um meio de apoiar teoricamente professores e estudantes de música no enfrentamento que entende como agência - as possibilidades de ação que aquele indivíduo possui, e que levam à emancipação

do sujeito, das relações sociais, das práticas pedagógico-musicais, e das estruturas sociais (Müller, 2021, p.208-210).

Luan Souza (2020) propõe uma educação musical afrodiaspórica - conceito entendido como uma educação que abrange o reconhecimento e reivindicação da matriz Africana em conjunção com as novas identidades, culturas e povos que se originaram das tensões entre dispersão forçada e ocupação de novos territórios (p.252-253).

Luan se apoia em Fanón (2008) na compreensão de que um sistema de linguagem é uma forma de instituir a existência de um indivíduo e grupo social para o outro e, conseqüentemente, destituir alguém da utilização da linguagem é também destituir existências (Souza, 2020, p.254). Ao compreender a música como um sistema de linguagem, fica explícito que o silenciamento musical das culturas negras é parte do projeto de embranquecimento da nação e de estabelecimento de uma forma única de ser e estar no mundo (Souza, 2020, p.255).

Assim, a proposta pedagógica do autor pensa a aproximação e integração de princípios que percebe nas tradições afrodiaspóricas às abordagens de ensino instrumental em contextos universitários: o corpo como lócus indissociável do fazer musical atravessado pelo canto, dança, escuta, memória e consciência; a vivência das relações sociais nos espaços onde se manifesta a cultura musical; a indissociabilidade entre fazer e aprender música e entre processo e produto (e a noção de incompletude do produto porque é sempre formado por novas experiências); a técnica como articulação de criatividade, objetivo, pesquisa e saúde corporal; e o diálogo entre oralidade e escrita (Souza, 2020, p.256-264).

Na interface entre discussão curricular, proposta pedagógica e discussões de gênero e sexualidade, o trabalho de Wenderson e Isabel (2020) apresenta a música queer como proposta decolonial para o ensino de música na escola, seu potencial para o empoderamento das subjetividades queer, e para realização de uma educação comprometida com as diferenças e com a justiça curricular – ressaltam que a omissão das diversidades de gênero e sexualidade na sala de aula é uma forma de reforçar as normas e padrões dominantes e de assassinatos simbólicos das diferenças – ou epistemicídios (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p.151-156).



Aqui, também o decolonialismo na educação musical está posto como um movimento de empoderamento das subjetividades que tira os 'sujeitos das diferenças' da subalternidade e da violência física e simbólica à qual seus corpos estão condenados:

Como perspectiva decolonial, envidescer a educação musical é entender que gênero, sexualidade, raça, classe e territorialidades são recortes epistemológicos que precisam ser analisados em unicidade e precisam estar presentes em nossas práticas educativo-musicais, currículos, formação docente e nos mais diversos espaços que pensamos fazemos. (OLIVEIRA; FARIAS, p.151, 2020)

Queiroz (2017) faz uma investigação sobre formação em música no ensino superior no Brasil. O autor aponta traços de colonialidade nesses espaços de formação, que herdaram o uso da música como ferramenta civilizatória quando da emergência do império, onde o ensino de música conservatorial, disciplinar e eurocêntrico se institucionalizou. Sendo os conservatórios os antecessores dos cursos de graduação no Brasil, Queiroz observa como os currículos permanecem hegemonicamente eurocentrados e disciplinares (p.136-140).

O autor afirma que, ainda que o ensino conservatorial seja dominante nestas instituições, é possível observar brechas decoloniais, como os cursos de bacharelado em instrumento popular; a oferta de disciplinas optativas que tratam de músicas locais, regionais, nacionais, "do mundo", e popular; e a inclusão da diversidade epistêmica em disciplinas como composição para a educação musical, em projetos de integração de atividades acadêmicas, científicas e culturais (Queiroz, 2017, p.150-154).

Em suas conclusões do trabalho (p.154-155), Queiroz aponta a necessidade de empreender mudanças por meio das pedagogias decoloniais para a consolidação de uma educação musical mais conectada com a sociedade, menos baseada em hierarquização, inferiorização e epistemicídios contra nossas próprias culturas, e abertura às próprias e diversas formas de ser, pensar, fazer, poder e existir.

Os trabalhos analisados nesse recorte, têm apontado traços de colonialidade nas diversas dimensões das relações sociais e na educação musical, responsáveis pelas violências físicas e/ou simbólica contra corpos dissidentes e suas formas de existir, se relacionar e musicar no mundo.



As obras e autores citados por pelo menos dois dos trabalhos analisados foram “Epistemologias do Sul” organizado por Boaventura Santos e Maria Paula Menezes; e os autores Aníbal Quijano; Franz Fanón; Luís Queiroz³; Marcos Vinícius Medeiros Pereira; Nelson Maldonado-Torres; Ramon Grosfoguel; e Walter Mignolo.

Nos trabalhos publicados na Revista da Abem nos anos 2022 (volume 30, números 1 e 2) e 2023 (volume 31, número 1), nenhum artigo aborda os conceitos de colonialidade e decolonialidade de forma destacada, fato que se observa a partir da mesma análise de descritores descrita na metodologia. Entretanto, o trabalho “Estratégias tsotsianas de transmissão e acomodação da música de mbira” de Silambo (2022) é um estudo etnográfico sobre processos de aprendizagem musical moçambicana na prática instrumental da Mbira, ancorado teoricamente pela antropologia, etnomusicologia e educação musical. Apesar de não se fundamentar primordialmente pelo pensamento decolonial o autor observa, referenciado em Queiroz (p.23), que valorizar a música e processos de transmissão africanos é contrapor a lógica da colonialidade no ensino de música – ao pensar processos de ensino orientados pelas epistemes próprias das práticas musicais africanas, indígenas e afrocentradas, me parece que o autor em muito dialoga com a vertente decolonial na educação musical:

Para que esta pesquisa possa indicar caminhos possíveis para o ensino e a aprendizagem de música em variados contextos, é importante que se tome em conta os seguintes desdobramentos: massificar a pesquisa sobre o que, onde, como e para quem acontece uma determinada prática musical, e perceber quem a orienta e que ferramentas são adotadas; contemplar as práticas musicais africanas, indígenas, afrocentradas, seus modos de pensar, de fazer e de transmitir música na academia; promover um espaço, dentro e fora da academia, onde os mestres possam ensinar suas práticas culturais e, de fato, ser valorizados; e adaptar a infraestrutura da educação e formação formal à sua realidade regional. (SILAMBO, 2022, p.23)

Conclusão

A emergência do tema da decolonialidade em educação musical me parece integrar um movimento interessado em questionar as tradições hegemônicas e exclusões de sujeitos e

³ Luís Queiroz é autor de um dos trabalhos analisados nesse recorte, bem como tem empreendido no Brasil as discussões que integram o Pensamento Decolonial e a Educação Musical, sendo assim, referência nacional no que tange às discussões em questão.

músicas em contextos diversos – mas principalmente nos contextos formais, de ensino de música. Movimento esse que vem sendo observado no campo principalmente sob a perspectiva das discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O ano de 2003 foi marcado pelo decreto e sancionamento da Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Cabe mencionar que a lei ressalta, em especial, a "Educação Artística" como disciplina responsável pela ministração desses conteúdos, o que enfatiza a necessidade de sua discussão no âmbito da Educação Musical.

Dentre todo o escopo de trabalhos publicados na revista da ABEM entre os anos de 2013 e 2023, para além dos cinco artigos que integraram esta comunicação, apenas outros dois trabalhos apresentaram discussões relacionadas às relações étnico-raciais: "Tablaturas para Percussão Popular: notação musical alternativa para atabaques da umbanda e do candomblé ketu" (CANDEMIL, 2021) e "Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya" (FRAGOSO, 2017)⁴.

Levando em consideração o cenário aqui descrito de publicações da Revista da ABEM, mais importante periódico brasileiro da área da Educação Musical, somados aos dados da pesquisa de Queiroz (2020) de que apenas 2,5% dos conhecimentos e saberes presentes nos cursos de música, bacharelados e licenciaturas, abordam "outras músicas" (categorização que abarcou as músicas afro-brasileiras), me parece essencial questionar o silenciamento e subalternização das culturas e sujeitos negros nas reflexões acadêmicas e nos processos de educação musical.

Tendo o Brasil aproximadamente 56% de pessoas negras (pretas e pardas), de que formas os professores e professoras formados em nossas graduações hegemonicamente eurocêntricas estão preparados para fazer cumprir a lei e, principalmente, para atuar profissionalmente comprometidos com o combate ao racismo e com atenção, justiça e ética para com estudantes negros e negras presentes em suas salas de aula?

⁴ Realizei revisão ampliada na revista, partindo desde o ano de 2003, que marca a sanção da lei 10.639/2003, até o ano corrente. Outros quatro trabalhos abordaram culturas negras e educação musical: "Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA" (NZEWI, 2012); "Prospects and Challenges of Teaching and Learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective" (OMOLO-ONGATI, 2009); "Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina" (ILARI, 2007); "Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal" (BRAGA, 2005). Totalizando 11 artigos em 20 anos de publicações.

Por fim, alio-me aos trabalhos aqui analisados e seus referenciais na reflexão de que é necessário reconhecer e criticar as exclusões das práticas musicais subalternizadas no ensino da música para não se assumir as lógicas da colonialidade. As diversas práticas musicais afrodiáspóricas, para além das instituições, frequentemente se engajam nas criatividades, nas diversidades culturais, no diálogo com contextos político-sociais; aproximemo-nos delas então, na educação musical, como uma reação, revolução e transformação decolonial.

Referências

MATEIRO, Teresa. *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos, 2006-2012*. Florianópolis: Editora UDESC, 2013.

MÜLLER, Vânia Beatriz. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. *Revista da ABEM*, v. 29, 2021.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 139-161, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v. 10, n.1, p.153-199, 2020.

ROSABAL-COTO, Guillermo. "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 13, n. 1, p. 155-87, 2014.

SILVA, Ariana Mara da. Soterópolis sapatônica: arte negra decolonial. In: GARZA, María Luisa de la; BONFIM, Carlos (Ed.). *La música y los mitos. Investigaciones etnomusicológicas*. Mexico: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Universidade Federal da Bahia, 2018. p.365-392

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 249-266, 2020.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. V.1, N. 1, p.1-40, 2012.

