

Vamos aprender música popular? Perspectivas decoloniais no ensino de música no Brasil

Comunicação

Mayara de Brito Ferreira
UFPB
mayara.brito1@gmail.com

Resumo: o objetivo deste texto é debater o ensino de música popular nos cursos de música no Brasil como uma possibilidade de uma visão de ensino decolonial. A metodologia é baseada em referencial teórico, e a motivação do debate foi levantada durante as aulas da disciplina Música Popular Urbana do PPGM-UFPB no período de 2023.1. O texto busca defender um ensino de música que seja mais coerente com a realidade brasileira e que esteja em consonância com o tempo atual.

Palavras-chave: ensino de música, decolonialidade, música popular.

Introdução

Este trabalho parte de reflexões feitas durante o percurso da disciplina de Música Popular Urbana, do PPGM-UFPB, no período de 2023.1, e que se relacionam ao projeto de pesquisa final de doutorado dessa autora. Então, algumas questões colocadas nesse texto têm relação com a minha pesquisa de doutorado e trago aqui nesse debate conceitos de temas sobre ensino de música e decolonialidade, alguns conceitos e relação com a Música Popular e o ensino superior em música no Brasil. Com isso, esse trabalho tem o objetivo de debater algumas ideias sobre esses temas e sua metodologia é representada pela pesquisa bibliográfica.

Apesar de minha atual pesquisa não ter o enfoque sobre o ensino superior em música esse tema já foi uma de minhas motivações de pesquisa, e alguns pensamentos vinham sendo elaborados. Nesse sentido algumas questões me motivam a questionar, acho que questões que me causam incômodo também, que me levam a essa busca de respostas e direções de caminhos: Qual o propósito ou função do ensino de música? Qual a relação da música popular com o ensino de música? O que é a música popular? E que música ser ensinada? Que música é feita nos cursos de música? Essas perguntas estão diante de mim como musicista, professora de música e pesquisadora em música.

Questionar quem nós somos como brasileiros, nossas peculiaridades, nossa etnia, nossa cultura, nossa música e quais propostas pedagógicas queremos propor dentro desse contexto territorial nos provoca a pensar uma música que seja trabalhada de forma mais diversa e inclusiva, contextualizada com nosso país e nosso tempo.

Falar sobre Decolonialidade no ensino da música é lidar com todo um contexto social que vem sendo discutido, é debater as questões raciais e antirraciais aqui no Brasil, é lidar com o fato social, com as pessoas, com o ser humano, com os epistemicídios e os preconceitos que sustentam nossa sociedade e que também perpassam os campos musicais e de ensino de música. Para mim, fazer a ligação do ensino de música com as perspectivas decoloniais vai de encontro a um ideal de uma sociedade mais diversa e humana, que aceite as diferenças e que dê voz a modos de pensar que talvez não fossem aceitos em outras épocas, mas que chegou o momento de serem pensados e debatidos. Acredito que a Educação Musical está ligada a essas mudanças.

Minha escolha para o debate no nível de educação superior brasileira é feita porque acredito que os conflitos entre Colonialidade-Decolonialidade possam ser percebidos mais fortemente nesse nível da educação. Além disso, as universidades, como um campo de formação do instrumentista e do professor de música, podem influenciar os futuros profissionais de música que irão promover e disseminar o ensino de música no Brasil. Por isso, o entendimento de como esse ensino se encontra na atualidade é importante a ser percebido e pensado.

Nesse sentido, o texto busca um diálogo com essa perspectiva de aberturas e reconfigurações através de músicas não hegemônicas, músicas brasileiras, e para essa dimensão eu busco, através de conceitos, ideias e reflexões, uma proposta de que uma música e ensino decolonial no ensino superior possa ser experimentada através da música popular.

A Colonialidade e a Educação Musical no Brasil

Nessa parte do trabalho irei colocar algumas contextualizações do processo de colonialidade no ensino de música, e traçar algumas relações históricas sociais para entendermos “a construção” do ensino de música nas universidades brasileiras. Por isso é

importante discutirmos sobre a influência europeia nos costumes e modos de fazer arte no Brasil, dentro do ensino musical, e nas instituições de ensino de música.

O conceito de colonialidade tem sido debatido de forma transversal em diferentes áreas com o intuito de problematizar tendências e características culturais diversas resultantes dos processos de colonialismo. De acordo com Queiroz (2017, 2018, 2020) o ensino de música então foi vinculado a ditames impostos pelo processo de colonização que foi feito aqui no Brasil, e a partir disso de suas estruturas coloniais.

Podemos começar citando por exemplo como a influência da chegada dos portugueses e a vinda da família real ao Brasil (1808), a utilização da música na catequização dos índios, a criação do Conservatório Imperial de Música (1841), a reorganização da Orquestra da Capela Imperial (1843) e a retomada das Temporadas de Óperas (1844), ações representativas para a área de música na segunda metade do século XIX, foram base para um projeto de “civilização” do Brasil e a música estava incluída nesse processo.

No que diz respeito ao ensino de música institucionalizado no Brasil fomos educados sob essa hegemonia. De acordo com Queiroz (2017, p. 138):

[...] no âmbito da produção artística, sobretudo a institucionalmente estabelecida em igrejas e contextos governamentais, [...] a música foi ganhando características, valores e lugares modelados pela hegemonia de Portugal e da Europa sobre o país. É nessa trajetória que se constrói o processo de colonialidade musical decorrente do colonialismo oficial e territorial.

Nesse sentido, o colonialismo precede e gera a colonialidade¹, e essa colonialidade permanece “viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONATO TORRES, 2007, p. 131, apud QUEIROZ, 2020).

Então, a música e seus ensinamentos priorizaram formas de ensinar que estivessem relacionados a essa ordem, e que excluía, portanto, outras formas de ensinar ou de pensar. O que gerou os “epistemicídios musicais” (QUEIROZ, 2017, 2018, 2020) no ensino formal de

¹ Quijano (2007) define como colonialidade do saber a repressão de formas de produção de conhecimento diferentes das dominantes, o que conduziu a sociedade contemporânea à negação do legado de povos ou grupos excluídos da história canônica tecida pela Europa.

música.

Esses 'epistemicídios musicais' estão representados por assassinatos simbólicos, crimes cometidos contra expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade pelo esvaziamento dos seus valores, sentidos e significados promovidos pela imposição de uma cultura a outra, naturalizam suas formas de pensar e maneiras de ser, excluindo o que é diferente da tendência dominante. (SANTOS e MENESES, 2010; QUEIROZ, 2017, QUEIROZ, 2020).

[..] um exemplo desse epistemicídio é a negação do legado intelectual e histórico de outros povos, como os indígenas e africanos, reduzindo-os a categorias vazias e preconceituosas, como primitivos e irracionais, por pertencerem a "outra raça". e na música as relações que esses povos tiveram também foram negadas (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Assim, indígenas, africanos, latinos, mulheres, homossexuais, entre outras representações sociais não hegemônicas, foram reduzidos a categorias preconceituosas, epistemicidas e altamente excludentes. Dessa perspectiva emergiram diversos males como a xenofobia, a homofobia, o machismo, entre outros distúrbios sociais que geraram o que Grosfoguel (2007, p. 35, grifo nosso) concebe como "racismo epistêmico [que] não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (QUEIROZ, 2020, p. 111-112).

Então, é possível perceber que os epistemicídios musicais estão presentes em contextos de ensinos mais formais como instituições superiores e escolas de música, onde a colonialidade e o "habitus conservatorial" perpassam esses meios. A partir do processo de hegemonia epistemológica da Europa que durante mais de trezentos anos de colonialismo de Portugal sobre o Brasil fez com que a música e seu ensino nos séculos XVIII, XIX e XX incorporassem traços de colonialidade que tiveram, e ainda têm, forte impacto na educação superior em música do Brasil no século XXI.

Diversos estudos apresentam os resquícios de uma tradição conservatorial europeia no ensino de música no Brasil (PENNA, 1995; VIEIRA, 2004; JARDIM, 2008; PEREIRA, 2014). Penna (1995) ao analisar o papel dos conservatórios europeus no ensino de música no Brasil, por exemplo, aponta que esse modo de fazer e ensinar música está internalizado em nosso cotidiano musical.

A partir desse tradicionalismo e da perspectiva de um “modelo conservatorial” Pereira (2014) desenvolve a noção de *habitus* conservatorial, relacionando o conceito de *habitus* de Bourdieu com o ensino de música.

O *habitus* conservatorial no ensino de música se remete a um ensino ligado ao passado, que é legitimado em certo sentido e que se propaga e dissemina de forma inconsciente na sociedade. O currículo de uma escola, ou a metodologia de um professor, que é orientado pelo *habitus* conservatorial faz da música erudita e do ensino conservatorial suas referências, privilegiando e trabalhando apenas com seus significados próprios. Dessa forma, privilegia apenas um aspecto da prática social da música, o que atribuiria ao ensino da música um caráter parcial e limitado (PEREIRA, 2014; FERREIRA E SILVA, 2017). O ensino de música baseado no *habitus* conservatorial teria então uma forte ligação com o ensino de música colonialista.

A música europeia vem sendo conservada e difundida nos conservatórios dentro de um "modelo conservatorial" que compreende a cultura musical erudita europeia do século XVIII e meados do XIX. E esse modelo dá ênfase sobretudo à performance, distinguindo-a do ensino teórico. O fator tempo tem exercido efeito especial sobre esta história, contribuindo para tornar natural a percepção desse modelo de ensino musical como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ser formados e conformados (VIEIRA, 2004, p.143).

Nesse contexto, podemos entender o reflexo desse *habitus* conservatorial e dessa colonialidade que deu base a formação musical dentro de instituições musicais como também dos cursos de música nas universidades brasileiras, os quais originariamente se espelhavam nos moldes do conservatório para embasar os currículos do ensino de música na graduação.

Podemos perceber essas práticas, por exemplo, em disciplinas como História da Música, Harmonia, Contraponto, e outras, onde as músicas e metodologias trabalhadas possuem uma relação direta com um conhecimento musical construído com bases na cultura europeia.

No Brasil, na área de música, esse “nós” muitas vezes não nos pertence, ao contrário, nos exclui. Portanto, é um “nós” falsamente criado na colonialidade que excluiu muitos dos “eu” da nossa cultura e que nos leva ainda hoje a acreditar que pertencemos a um “nós”, criado e mantido, em grande parte, pela segregação da nossa cultura. Cultura que, de fato, nos faz ser o que somos. O triste diagnóstico desse panorama é que áreas como a

música, modelada institucionalmente pelo poder da cultura europeia do passado, continuam tendo os próprios sujeitos massacrados pela dominação imposta ao Brasil, desde a colônia, como principal fonte de resistência e ressignificação da colonialidade no mundo atual (QUEIROZ, 2020, p.110).

A partir do exposto, compreendemos um pouco sobre nossa história enquanto país colonizado e sobre como essa colonização influenciou a nossa formação musical, formação essa que muitas vezes se torna descontextualizada da realidade brasileira.

Apesar dos pontos comentados começam a surgir brechas e rupturas que vêm sendo colocadas na área de música e merecem destaques no debate sobre o ensino de música no Brasil. Vale discutir outras tendências não hegemônicas que, no confronto com o mundo atual, têm emergido na educação musical e andado ao lado de perspectivas formativas de música. Como as brechas decoloniais e ensinos com perspectivas decoloniais que, em certos aspectos, se opõem ou até mesmo dialogam com a tendência musical dominante no contexto institucional da música.

Diversidade no ensino de música e Decolonialidade

Apesar dos questionamentos levantados anteriormente, o cenário da área da Música e da Educação Musical vem experimentando algumas transformações. Os debates quanto uma contribuição do ensino de música com uma abordagem mais contextualizada com as atuais demandas sociais vem crescendo e com isso os cursos de música vem buscando, paulatinamente, esse diálogo com propostas que estejam em concordância com o que vem sendo pesquisado e como um campo de saber integrado à realidade cultural e social do país.

Como mudar esse cenário musical? Mesmo diante do processo de colonialidade, às práticas e pensamentos decoloniais podem proporcionar aos estudantes de música e futuros docentes de música uma formação que esteja mais coerente com perspectivas decoloniais de ensino, onde seria colocado em questionamento a relação da música e seus ensinos mais tradicionais e seus *habitus* conservatoriais, e buscando direções de uma Educação Musical brasileira que abarque meios mais condizentes com o contexto em que vivemos, atravessando a hegemonia da música europeia e propondo outras músicas e outros meios de ensino.

Essa travessia é feita no nosso entendimento que temos de cultura, por exemplo, que possuímos uma diversidade musical em nosso país e que isso deve ser transposto as nossas

aulas e aprendizados. Possuímos um patrimônio imaterial² a ser descoberto e experimentado no ensino formal de música. Esse conhecimento do patrimônio cultural que nós temos é um fator importante na busca de uma diversidade no ensino de música e no diálogo intercultural na educação musical.

Nesse sentido, a educação superior vem se delineando como um campo de destaque quanto à responsabilidade de formar profissionais da música que atuem com propostas que amenizam processos de desigualdade social ou de disseminação de preconceitos, mas que incentivem uma tolerância a diversidade cultural de nosso país.

Algumas mudanças nos currículos de cursos de música no Brasil, principalmente através de mudanças nos currículos de cursos de licenciatura em música, nos dão indicações de rupturas e brechas quanto possibilidades de uma formação em música mais diversa e menos colonial, como no exemplo de uma maior inserção da música popular e da música popular brasileira em seus cursos, ou como o ensino de outros tipos de instrumentos musicais mais ligados a música popular (como o cavaquinho, acordeon, teclado, bandolim, baixo elétrico, guitarra, bateria), assim como disciplinas nos currículos de música que quebrem com a hegemonia europeia.

Sobre a inserção de disciplinas nos currículos dos cursos de música que procuram dialogar com a questão da diversidade musical e cultural, principalmente a brasileira, podemos ver exemplos disso dentro dos cursos de música e que ajudam a abranger os saberes na formação dos profissionais da área. Exemplos dessas perspectivas nos currículos dos cursos de música:

Encontra-se também, principalmente no universo das licenciaturas, mas também em alguns cursos de bacharelado, a oferta de componentes curriculares como: “Cultura Musical Paraense” (UFPA, 2007); “História da Música Popular Brasileira” (UFAM, 2010; UFBA, 2009b; UFPB, 2009; UnB, 2017); “Introdução às Músicas do Mundo” (UFPB, 2009; UFRJ, 2017a); “Análise da Música na Mídia” (UFPR, 2014); “Músicas Tradicionais do Brasil” e “Tópicos em Música Popular” (UFRGS, 2017)[...] Além dessas disciplinas, é possível encontrar, no universo das licenciaturas, propostas mais abertas de

² “Patrimônio cultural imaterial ou patrimônio intangível são termos amplos que, nas definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2018, tradução nossa), designam tradições ou expressões vivas herdadas de nossos antepassados e transmitidas a nossos descendentes, tais como tradições orais, artes cênicas, práticas sociais, rituais, eventos festivos, conhecimento e práticas sobre a natureza e o universo ou o conhecimento e habilidades para produzir artesanato tradicional”.

organização de conhecimentos e saberes musicais como “Atividades Acadêmico Científico-Culturais” (UFRJ, 2017b); “Oficinas de Música” (UFAM, 2010; UFPB, 2009); “Práticas de Composição para a Educação Musical” (UFRGS, 2017), entre outras (QUEIROZ, 2017, p. 150-151).

Outras aberturas no ensino e currículo dos cursos de música também estão vinculadas à especificações e adaptações das disciplinas que seriam mais tradicionais nesse ensino, como harmonia, história da música e outras, e que agora estariam mais vinculadas a “música popular”. Podemos citar, como exemplo, disciplinas como “História da Música Popular”, “composição para música popular”, “harmonia na música popular”, “história e linguagem da música popular”, “ritmos afro-brasileiros”, música de mídia”, “música industrializada”.

Com isso, percebemos que de alguma forma existem rupturas nos perfis dos cursos de música onde se percebe que a música erudita europeia não é mais absoluta, e que a pluralidade da música popular tem delineado conhecimentos e saberes conectados com a dinâmica do mundo atual.

Contudo, vale destacar que diversidade no ensino de música não se caracteriza apenas pela abordagem de diversas culturas diferentes ou diversos estilos de música, como partindo do erudito para o popular, mas na Educação Musical trabalhar essa diversidade é criar modos diferenciados de vivenciar as práticas de ensino musical, já que são múltiplas as situações, processos e estratégias de formação musical.

Assim, avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, mas também é necessário questionar os modelos de ensino e currículos dominantes de formação musical. Precisamos ser capazes de assumir pedagogias decoloniais que tornem possível outras maneiras de pensar, saber, sentir, existir na música.

Esses exemplos do que vem acontecendo em alguns cursos de música no Brasil nos dão indicações de como propostas relacionadas a música e seus ensinos vem se modificando e criando vínculos com outros tipos de música que não só a europeia, gerando outras formas de pensar o ensino de música.

A Música Popular e o ensino de música no Brasil

Continuando o debate, trago aqui mais reflexões quanto ao ensino da Música Popular e sua relação com as instituições de ensino formal e a decolonialidade. O conceito do que seria “Música Popular” seus usos e significados vem sofrendo constantes mudanças e ressignificações, no texto de Ulhoa (1997) a autora busca trazer considerações sobre as origens e construção histórica do termo Música Popular e Música Popular Brasileira.

Música ‘popular’ ou música ‘brasileira’? Música popular em oposição a música erudita, isto é música de tradição oral em oposição à música de tradição letrada? Ou música brasileira, como uma maneira peculiar de ouvir, pensar e sentir o mundo seja ‘por partitura’ ou ‘de ouvido’? (ULHOA, 1997, p.1)

Ulhoa (1997) inicia em seu texto a reflexão sobre a música popular e a música popular brasileira, tecendo considerações que giram em torno do trinômio erudito/folclórico³/popular, e do binômio música brasileira vs. música estrangeira.

No Brasil, a concepção de música popular, até meados deste século, tinha a ver com a noção de cultura tradicional, era música caracterizada por sua transmissão oral e função lúdico-religiosa, circunscrita a comunidades ou áreas culturais relativamente homogêneas, rurais na sua maioria. Nestes termos popular se opunha a erudito enquanto tradição letrada e urbana. Com a consolidação dos meios de comunicação de massa, as tradições musicais orais e comunitárias, onde produtor e consumidor se confundem passaram a ser designadas de música folclórica e o termo música popular passou a distinguir as práticas musicais veiculadas pela mídia, produtor e consumidor distanciados (ULHOA, 1997, p.1).

Sobre a Música Popular Brasileira a autora comenta que esse termo tem certas ambiguidades, porque nos remete tanto a um gênero musical (a MPB⁴, que passou por mudanças e estilos) quanto à toda música popular feita no Brasil, ou seja, tanto a de tradição oral quanto a música midiática (de massa). Esses limites entre a MPB, a música urbana, a

³ O termo “folclórico” e “folclore” teve reconfigurações nas últimas décadas, atualmente sendo mais usados termos como música da “cultura popular” e “tradição oral”.

⁴ A MPB, rótulo que se consolida somente na década de 70, emerge do samba urbano da década de 30 e 40 (gênero por sua vez procedente da tradição afro-brasileira do lundu em interação com gêneros de dança de outras procedências, como a polca e a habanera), agrega outros ritmos regionais como o baião (década de 1950), passa pela Bossa Nova, que incorpora elementos de jazz ao seu estilo e o Tropicalismo que, através do rock a ‘liberta’ do samba nos 1960. A corrente rockeira que vai desembocar no Rock Brasileiro é mediada nos anos 60 pelo grupo Mutantes (eles próprios artistas tropicalistas), se expande nos anos 80, chegando à década de 1990 como uma gama de misturas rítmico/estilísticas dum contínuo que vai do ‘pop’ ao ‘pesado’ (ULHOA, 1997, p.2).

música de mídia, e a música da cultura popular fazem com que em alguns campos da música seja complexo conceituar o termo Música Popular.

Mas a autora comenta que o termo Música Popular vem sendo usado para designar as músicas mais ligadas a um mercado e a uma indústria cultural, e a música tradicional foi se distanciando desse termo e se relacionado a termos como “música de tradição oral” e “música da cultura popular”.

Nas próprias instituições de ensino de música ocorrem algumas definições mais específicas para separar certos gêneros, ou perspectivas, de um todo geral da Música Popular feita no Brasil. No entanto, é perceptível que o termo Música Popular é fortemente usado para debater a dicotomia entre música erudita e música popular, tanto nos campos de ensino de música quanto em bases epistemológicas de pesquisas em música. Esse binarismo se apresenta como uma disputa de poder por causa da dominação da música europeia nos cursos de música, e instituições formais de ensino, e a exclusão da música popular dos currículos, fato comum no Brasil desde a institucionalização do ensino de música no país.

Então, os limites para definir o que seria a Música Popular dependendo do campo inserido pode possuir suas próprias estruturas de legitimidade e de escolha, e ao que parece dependendo desse campo, essa diversidade musical pende mais para um lado ou para outro. Um exemplo disso seria a inserção da música popular nos cursos de Licenciatura em Música, como comentado anteriormente, onde a inclusão dessa música está sendo feita mas o debate quanto as escolhas do que será trabalhado ainda vale ser considerado. Ao que parece o próprio campo elege a música que será ensinada, um exemplo disso é a exclusão da música eletrônica, a música Pop, e Funk Pagode e outras.

Claro, se compararmos a trajetória histórica social dos cursos de música e a hegemonia da música erudita europeia podemos dizer que dentro dos limites para nossa realidade brasileira esses cursos estão incluindo a música popular brasileira e alguns gêneros, mas ao que parece essas inclusões são mediadas por forças de prestígios e de “hierarquias de legitimidades”, o que pode ser interessante um debate mais forte sobre essas escolhas em outros trabalhos.

Outra questão a sinalizar sobre o ensino de música popular nos cursos de música é que é interessante realçar que muitas vezes o trabalho com a música popular nas instituições

de ensino de música, quando contemplada, tem sido trabalhada tanto com base nas “formas” e “fôrmas” de ensinar música erudita quanto a partir de modelos para ensinar outros tipos de música popular, como o jazz americano. E que um trabalho com a música popular não obrigatoriamente seria um ensino decolonial, mas um trabalho de ensino de música decolonial e a música popular não é feito apenas através do uso de repertórios, mas também em como esse uso está sendo feito.

Que metodologias buscar para fazer um ensino de música decolonial com a música popular brasileira? “Poucas são as práticas, pelo que temos estudado no Brasil, que de fato trabalham a música brasileira popular a partir de seus próprios parâmetros e de propostas metodológicas concebidas e elaboradas para lidar com as idiossincrasias desse universo musical” (QUEIROZ, 2020, p.119).

No cenário acadêmico é possível perceber um crescente movimento de trabalhos que lidam com a pesquisa da música popular brasileira. As pesquisas em música no Brasil cresceram muito nos últimos 30 anos, e muitas dessas pesquisas são embasadas pela busca da valorização às músicas feitas e produzidas no Brasil. Há então um número crescente de trabalhos que se debruçam sobre as músicas de tradição popular, como na área de Etnomusicologia, e a pesquisa no repertório erudito brasileiro como na área de musicologia e práticas interpretativas. No entanto, professores se utilizam dessas perspectivas para justificar que a música popular está sendo feita sim nos cursos de músicas, e que as nuances da música popular foram incorporadas pelas composições de Villa-Lobos, Guerra-Peixe, Lorenzo Fernández, entre outros compositores, e que o domínio desse repertório já domina padrões estéticos fundamentais da música e da cultura popular, o que pode gerar conflitos de interesses e propagar ideias sobre uma falsa inclusão da música popular.

Então, é importante lembrar que conceituar a música popular é complexo, mas que, mesmo diante dos conflitos entre música erudita e popular, tem se criado um espaço de inclusão dessas músicas nos cursos de música, e que essas incorporações tem causado brechas decoloniais, rupturas com as normas eurocêntricas, e que vale a pena um debate maior sobre o ensino de música popular e suas metodologias nos cursos de música do Brasil.

Considerações Finais

Busquei refletir sobre o conceito de Decolonialidade no ensino superior em música no Brasil e sobre as perspectivas decoloniais no ensino de música através da Música Popular Brasileira. Concluo que através da breve contextualização histórica sobre a colonização do Brasil e as origens do ensino de música no país é possível perceber que o ensino pautado em ditames nos moldes europeus perpassa o ensino de música no nível superior até os dias atuais, mas que brechas decoloniais, principalmente através de outras músicas e as músicas do Brasil, vem sendo construídas e feitas.

O ensino decolonial em música pode ajudar a romper com preconceitos e epistemicídios, essa realidade brasileira ainda está em construção. Mas esperamos que possam ser construídas metodologias e formas de pensar o ensino de música no nível superior que proporcione uma formação musical decolonial, e uma opção poderia ser o ensino da música popular.

Finalizo com a fala de Chico Science na abertura do celebre álbum da Nação Zumbi 'Da lama ao caos' (1994):

Modernizar o passado
É uma evolução musical
Cadê as notas que estavam aqui?
Não preciso delas!
Basta deixar tudo soando bem aos ouvidos.



Referências

BORDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. Ed. 4. Campinas: Papiрус, 2014.

JARDIM, V. L. G. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

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

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

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. 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. 39, n. 25, p. 132-159, jul. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música: caminhos para rupturas decoloniais e enfrentamentos antiepistemicidas. In.: *Arte, estética e processos educacionais : reflexões sobre os exercícios de sentir, de saber e de poder*. Goiânia : Editora da Imprensa Universitária, p. 107-137, 2020 .

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

ULHOA, Martha Tupinambá. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates* v.1, n.1, p. 80-101, 1997.

VIEIRA, L. B. Escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), p.141-150, maio/ago. 2004.

