



ARTÍCULO | ARTIGO | ARTICLE

**Fermentario N. 9, Vol. 2 (2015)**

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. [www.ceaq-sorbonne.org](http://www.ceaq-sorbonne.org)

---

## REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL A PARTIR DO PENSAMENTO DESCOLONIAL

Morgana Tillmann<sup>1</sup>

Adolfo Ramos Lamar<sup>2</sup>

### RESUMO

Com o sancionamento da Lei 11.769 de 2008 - que tornou obrigatório o conteúdo de música na educação básica brasileira -, uma infinidade de discussões começou a ser levantada a respeito da educação musical no Brasil. Embora pertinentes, poucas deram ênfase aos conteúdos ministrados nos cursos de formação inicial de professores. O Brasil é um país rico e diverso culturalmente e se diferencia das manifestações musicais dos povos da Europa. Muitos cursos de formação inicial de professores de música apresentam como base principal de seus currículos, não só a história da música europeia – com seus gênios musicais e suas obras primas – como também uma compreensão europeia a respeito do que é considerado arte e artista. O pensamento descolonial ajuda a compreender os mecanismos utilizados para a disseminação dos ideais europeus - realizados a partir da Modernidade - aos mais variados países nos últimos 500 anos. Esse entendimento auxilia na validação e apreciação das manifestações musicais ocorridas no Brasil, e também, na valorização do povo brasileiro. A inserção do pensamento descolonial nos conteúdos dos cursos de licenciatura em música pode possibilitar a formação de professores que consideram importantes as manifestações musicais realizadas pelo povo brasileiro - das mais variadas regiões -, pela comunidade escolar e por seus alunos. Ao observar-se como ser produtor de arte, o estudante conseguirá ver o outro também como ser produtor de arte, ação que contribui para a afirmação do povo brasileiro e diminuição do preconceito e discriminação cultural existente no Brasil.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB.

<sup>2</sup> Professor Doutor do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

**Palavras-chave:** educação musical. Brasil. formação inicial de professores. pensamento descolonial.

## **ABSTRACT**

With the sanction of the law number 11.769 of 2008 - which made the music subject in the Brazilian basic education compulsory -, a great number of discussions about music education in Brazil started to be held. Although relevant, only few of them emphasized the contents taught in the initial training courses for music teachers. Brazil is a culturally rich and diverse country, and it differs from the manifestations of music of the peoples of Europe. Lots of initial training courses for music teachers have not only the history of European music as the main basis of their curricula - with its musical geniuses and their masterpieces - but also a European understanding about what is considered art and an artist. The decolonial thought has helped in understanding the mechanisms used for disseminating the European ideals – carried out since modernity - to a variety of countries in the last 500 years. This understanding assists in the validation and appreciation of the manifestations of music that occurred in Brazil, and also in the appreciation of the Brazilian people. The insertion of the decolonial thought in the contents of a music major may make possible the training of teachers who consider important the manifestations of music in many different regions, held by the Brazilian people, the school community, and its students. When students notice they can produce art, they are able to see that others can also do it, and this contributes to the affirmation of the Brazilian people and to the decrease of the existing cultural prejudice and discrimination in Brazil.

**Keywords:** music education. Brazil. teachers' initial training. decolonial thought.

## **EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: PALAVRAS INICIAIS**

A discussão sobre a importância da reinserção da disciplina de música na Educação Básica vem ganhando espaço nas pesquisas brasileiras, nas últimas décadas. Tal fato teve origem na década de 70, quando a disciplina de educação musical foi retirada da grade curricular da escola regular, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 5.692 de 1971, sendo inserida na atividade de Educação Artística. No ano de 1996, mesmo tendo ocorrido mudança de nomenclatura - da atividade de Educação Artística para a disciplina de Arte com a Lei 9.394 - a educação musical, na Educação Básica, seguiu agrupada às artes visuais, teatro e dança. Após esse momento, intensificaram-se as discussões sobre a música na Educação Básica brasileira. Esse processo culminou com a aprovação, em 2008, da Lei nº 11.769, que tornou obrigatório o conteúdo de música na Educação Básica no Brasil. O sancionamento da lei tem gerado inúmeras discussões<sup>3</sup>, focadas prioritariamente na: 1) distinção entre conteúdo e disciplina; 2) escassez de profissionais certificados para a atuação

---

<sup>3</sup> Tais discussões foram presenciadas - por essa autora - em momentos de encontro entre professores de música em espaços alternativos, de formação, em congressos e simpósios, etc..

nessa área, na educação brasileira e; 3) seleção de conteúdos de música a serem trabalhados na Educação Básica.

Embora seja reconhecida a importância das discussões sobre a distinção entre conteúdo e disciplina; escassez de profissionais licenciados em música para atuar nas instituições de educação básica e; conteúdos de música a serem oferecidos às crianças; faz-se necessário, também, refletir e problematizar que história e que tipos de músicas foram e vêm sendo consideradas importantes na educação musical no Brasil.

É a partir da compreensão do recorte musical realizado ao longo da educação musical brasileira que pode ser possível refletir e questionar os currículos atuais relacionados à educação musical, inclusive, os selecionados para a formação dos estudantes de licenciatura em música, que posteriormente, estarão trabalhando como educadores musicais nas escolas de educação básica brasileira.

Alguns currículos de cursos de licenciatura em música desconsideram, por exemplo, a importância de manifestações musicais de diferentes povos. São tidas como superiores as manifestações musicais dos séculos passados, provenientes da Europa Ocidental. Assim, esses cursos, deixam de oportunizar que o profissional atue - em uma instituição de Educação Básica - com repertório que possibilite discussões e ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca da diversidade musical existente no mundo, principalmente, no contexto brasileiro.

O recorte de conteúdos para os currículos de cursos de licenciatura em música tem sido norteado pelo pensamento eurocêntrico, que permeou/permeia as artes e as ciências em geral. A partir de uma construção histórica que privilegiou e privilegia determinados padrões e valores, esse pensamento possibilita - ainda hoje - a seleção e disseminação de conhecimentos que estarão qualificados a fazer parte dos currículos dos mais variados cursos. De acordo com López (2009, p. 27):

La proyección de todo ello con valores de universidad y superioridad ocasionó, entre muchas otras, la exclusión, la negación del valor estético, el desconocimiento, el rechazo y la subvaloración de todas aquellas manifestaciones “otras” que, a partir de su diferencia con los cánones de lo artístico en su concepción moderna, se denominaron étnicas, folklóricas o populares.

O pensamento descolonial não só problematiza como não considera os valores de superioridade e universalidade, disseminados a partir da modernidade europeia. Ele “tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)” (Mignolo, 2007a, p.30). Tal ação é feita, entre outras, por meio da compreensão e, por consequência, desmistificação do que foi a Modernidade para os povos colonizados.

Refletir sobre a Modernidade contribui para a compreensão da necessidade de outros olhares sobre o fazer musical – no espaço escolar e fora dele - que problematizem a colonização realizada na América Latina, em especial no Brasil, elucidando, assim, importância da inserção de diferentes tipos de manifestações musicais no currículo dos cursos de licenciaturas em música. Uma reconfiguração do pensamento – a respeito do que é compreendido como arte, ou seja, do que é considerado importante no currículo de educação musical - pode possibilitar aos professores de música outro modo de reconhecer e validar as manifestações musicais realizadas pelos membros da comunidade escolar, jovens e crianças.

## COMPREENDENDO A MODERNIDADE POR MEIO DO PENSAMENTO DE ENRIQUE DUSSEL

Foi a partir da Modernidade que o ideal europeu começou a ser disseminado para várias partes do mundo. Essa difusão do pensamento europeu só foi possível com a subalternização das culturas de outros povos.

Para falar sobre Modernidade a partir do pensamento de Enrique Dussel (2000), é preciso apresentar dois conceitos a respeito do termo. De acordo com o autor, o primeiro conceito de Modernidade é eurocêntrico e local. Nessa visão, a Modernidade é vista como uma “emancipación, una ‘salida’ de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (DUSSEL, 2000, p.45). Ou seja, a Modernidade é compreendida como um “progresso”, um avanço na forma de pensar, indispensável para a humanidade. Nessa visão de Modernidade, a razão é compreendida como condição fundamental para a sua consolidação.

Em oposição ao conceito apresentado acima, Dussel (2000, p.46) propõe uma outra visão de Modernidade, em sentido amplo e mundial, que “consistiría

en definir como determinación fundamental del mundo *moderno* el hecho de ser [...] ‘centro’ de la Historia Mundial”. A partir desse pensamento, a Modernidade é desmascarada, ou seja, compreendida como mito, uma invenção.

De acordo com Dussel, a Modernidade como um mito pode ser descrita a partir de sete pontos. No primeiro ponto, esse autor desnaturaliza a condição de superioridade da Europa ao afirmar que: “La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocêntrica)” (DUSSEL, 2000, p. 49).

O segundo ponto apresentado por Dussel ao referir-se a Modernidade como um mito, diz respeito às ações exercidas pela Europa aos diversos povos. De acordo com o autor: “La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral” (DUSSEL, 2000, p. 49).

No terceiro ponto o “processo educativo” é problematizado por atender às exigências única e exclusivamente europeias. Nas palavras de Dussel (2000, p.49): El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”).

O quarto, quinto, sexto e sétimo pontos referem-se aos “massacres”, realizados pelo povo europeu em nome do processo civilizador. Ao falar do mito da Modernidade Dussel (2000, p. 49) afirma: “Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial)”. Segundo o mesmo autor: “Esta dominación produce víctimas [...], violència que es interpretada como un acto inevitable [...]; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer [...])”(DUSSEL, 2000, p. 49). Essas ações realizadas pelo povo europeu ocorreram/em por estes compreenderem que para “el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas” (DUSSEL, 2000, p. 49); além disso “por el carácter ‘civilizatorio’ de la ‘Modernidad’, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios [...] de la ‘modernización’ de los otros pueblos ‘atrasados’ [...], de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera” (DUSSEL, 2000, p. 49).

A racionalidade comumente apresentada como um dos marcos da Modernidade europeia se confronta com a irracionalidade realizada pelo mesmo povo para o estabelecimento da Modernidade. É a partir desse pensamento que Dussel apresenta a Modernidade como um mito.

Compreendendo o mito da Modernidade, é possível reconhecer a “falácia desenvolvimentista” (DUSSEL) do processo hegemônico de modernização, assim como, a injustiça dos sacrifícios cometidos em prol da civilização. Esse entendimento só é possível “cuando éticamente se descubre la dignidad del Otro<sup>4</sup> (de la outra cultura, del otro sexo y género, etcétera)” que foi encoberta através da Modernidade. Dessa forma, “la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica)” (DUSSEL 2000, p.50).

Essa razão eurocêntrica, desenvolvimentista e hegemônica foi e, ainda é, difundida aos diversos países por meio da colonialidade. Diferentemente do colonialismo que “se refiere a períodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial”, a colonialidade – conceito introduzido por Aníbal Quijano no ano de 1990 - “denota la estructura lógica del dominio colonial que subyace en el control español, holandés, británico y estadounidense de la economía y la política del Atlántico, desde donde se extiende a casi todo el mundo” (MIGNOLO, 2007, p.33). A colonialidade não necessita do colonialismo. Exemplos disso são os países da América do sul e do Caribe, nos quais suas independências marcaram o fim do colonialismo, mas não o da colonialidade. Para Mignolo (2007, p.36) é tarefa do projeto descolonial destacar a estrutura e o funcionamento da colonialidade que opera em quatro domínios da experiência humana: econômico: “apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas”; político: “control de la autoridad”; social: “control del género y la sexualidad”, e epistêmico e subjetivo/pessoal: “control del conocimiento y la subjetividad”.

---

<sup>4</sup> Ao falar do nascimento da Modernidade, Dussel fala do encobrimento do outro, contrapondo-se à ideia de descobrimento, comumente levanta pelos mais variados campos epistêmicos. De acordo com Dussel (2008, p.9), “1492 será el momento del ‘nacimiento’ de la Modernidad como concepto, el momento concreto del ‘origen’ de un ‘mito’ de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, um proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo”.

## MÚSICA, MODERNIDADE, COLONIALIDADE, DOMINAÇÃO CULTURAL E PENSAMENTO DESCOLONIAL

No âmbito musical, é possível perceber com clareza esse exercício de dominação cultural estabelecido pela colonialidade. De acordo com Mignolo (2012, p.263), a “episteme música solo era [em alguns espaços ainda é] permitida para la música occidental europea y norteamericana de tradición escrita. [...] Las demás expresiones musicales eran llamadas folclóricas, populares, o vernáculas, entre otros calificativos”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, para o discurso acadêmico, essa música ocidental europeia e norteamericana de tradição escrita, caracterizada como “universal”, “cultura” e “refinada”, é vista como “esteticamente infalível”; e era (em alguns espaços ainda é) tido como “sinónimo de incultura e imbecilidade no tener la sensibilidad y conocimiento de reconocerla” (MIGNOLO, 2012, p.264).

A história da educação musical - com a visão da música europeia como universal, superior e esteticamente infalível - começou a ser registrada na América Latina desde os primeiros momentos após o seu “descobrimento”. Duran (2012, p.6), ao falar sobre a educação musical realizada na Colômbia pela Companhia de Jesus afirma que

a atividade musical que girava ao redor da Igreja Católica não via com bons olhos as marcas fortes de “imoralidade” e “barbárie” nas músicas tradicionais dos povos ameríndios e negros, por estarem elas relacionadas com contextos sociais totalmente distintos dos quais eram considerados adequados para o ensino da fé cristã. Desta maneira se foi configurando uma escala valorativa na qual a polifonia religiosa européia [sic] aparecia como a música mais próxima de Deus e as músicas nativas e negras americanas mais próximas do demônio.

As ações da Igreja Católica, com relação à valorização da música europeia, foram decisivas para o estabelecimento da negação de outras culturas como as indígenas e africanas. Ainda, de acordo com Duran (2012, p.3-4) “este modo de trabalhar com os ‘povos de índios’ também estava sendo feito no Peru, no México e nas Filipinas. E pelos documentos pesquisados podemos inferir que esta estratégia também foi posta em prática [sic] nas missões [...] do Brasil”.

Essa visão que valoriza um determinado tipo de música e fazer musical, excluindo e negando outros através de denominações como folclóricas, populares ou étnicas perpassou - e ainda perpassa - os mais diferentes espaços, inclusive os educacionais. Na educação musical escolar da América Latina também é possível reconhecer a disseminação dos valores culturais europeus. Rosabal-Coto (2013, p.3), ao se reportar à educação musical escolar entre o final do século XIX e início do século XX na Costa Rica, afirma que se

dio gran importancia a la enseñanza de la lectura del lenguaje musical, y la apreciación de la música de arte del canon occidental. La cultura y prácticas musicales – o el *musicar* vernacular — de los pueblos autóctonos prehispánicos, así como de la población de origen afrocaribeño que vendría al país como mano de obra durante el período colonial, no formaron parte de este proyecto educativo.

Nesse sentido a “identidad étnica blanca, europea, y los valores cívicos y morales asociados a ella fueron promovidos por la educación musical pública como mandato social” (ROSABAL-COTO, 2013, p.3).

Além da educação musical pública, a valoração sobre o que é considerado “a verdadeira música” também pode ser encontrado no ensino superior. Esse pensamento, a respeito do que é validado como música - e por consequência como conhecimento musical - direciona as escolhas dos conteúdos a serem ministrados nos cursos de música nas universidades/faculdades de diferentes países.

De acordo com Alférez (2012, p.264) na Colombia

el estudio de la artes estuvo, durante todo el inicio del siglo XX hasta más o menos los años sesenta, a cargo de las academias que eran espacios de educación no formal e informal, donde además de las artes se enseñaban los oficios. Solo las “bellas artes” fueron objeto de prácticas académicas institucionales. Por su parte, las músicas clasificadas como “folclóricas” eran aquellas de origen local, confinadas a ser presentadas, representadas y enseñadas en el ámbito de las academias, casas de la cultura, programas artísticos barriales o del campo de la educación informal o no formal, por considerarse músicas simples de poca elaboración artística y sin rasgos estéticos.

Em muitos espaços acadêmicos de diferentes países da América Latina, o estudo da música ainda é predominantemente a respeito da cultura europeia. Esse fato dificulta as reflexões sobre a origem do nosso modo de pensar, agir,



ouvir, fazer música, entre outras ações. Alférez nos aponta a importância da compreensão - por parte dos acadêmicos de música – sobre as ações realizadas pela Europa com relação à elaboração, disseminação e manutenção de determinados padrões do fazer musical que se estabeleceram como universais, rejeitando assim, os diferentes modos de fazer musical que não se encaixam no padrão pré-estabelecido. Segundo esse autor

nuestro gran reto inicia con la responsabilidad de mirar, oír y percibir de otra manera. Lo digo porque los académicos, al escuchar ciertas músicas como las que aquí se mencionan, tendemos a valorar sólo el fenómeno acústico musical. Por ejemplo, en el caso del canto de la guabina, que es a dos voces, se califica o descalifica con la categoría de “desafinado”, porque las terceras o sextas paralelas tienen una disposición desencajada del ámbito escalístico tonal consonante. Estas formas particulares de canto a dos voces, que mantienen ciertos “desajustes” armónico-tonales son comunes en todas las músicas regionales de América Latina, como las músicas jarocho del norte de México y las chacareras y cuecas del sur de Argentina y Chile. Es un elemento que está prácticamente naturalizado, y la incorporación del concepto de afinación inmediatamente genera una desvalorización, una gran inferiorización de estas músicas en relación con toda la producción simbólica académica (ALFÉREZ, 2011, p.64).

Alférez, ao falar da responsabilidade acadêmica de um novo olhar, de um novo modo ouvir e perceber os fenômenos musicais apresenta uma discussão importante – embora não localize sua discussão nesse assunto – mas pouco realizada: o questionamento a respeito do currículo do Ensino Superior de Música/Educação Musical. Um currículo que apresente um novo olhar para as músicas produzidas na América Latina. Um olhar que conheça, compreenda, valorize e valide tais ações. Essa tarefa, no entanto, não é vista como tranquila. De acordo com López (2009, p.27), isso acontece:

[...] porque hemos heredado y asumido, muchas veces acríticamente, nociones, prácticas, formas y técnicas construídas en la modernidade europea occidental. La proyección de todo ello con valores de universalidad y superioridad ocasiono, entre muchas otras, la exclusión, la negación del valor estético, el desconocimiento, el rechazo y la subvaloración de todas aquellas manifestaciones “otras” que, a partir de su diferencia con los cánones de lo artístico em su concepción moderna, se denominaron étnicas, folklóricas o populares.

Castro-Gómez (2007, p. 84), ao falar sobre a descolonização da universidade afirma que em quase “todos los currículos universitarios, las

disciplinas tienen un canon<sup>5</sup> propio que define cuáles autores se deben leer [...], cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina”. No caso específico do ensino de Música/Educação Musical pode-se, a partir da afirmação de Castro-Gómez, ampliar o pensamento sobre o cânone das disciplinas, ao afirmar que existe também uma definição do que deve ser ouvido (as músicas dos gênios) e, por conseguinte, compreendido como arte. A criação do gênio, assim como, a construção da noção de arte também são produções da modernidade europeia ocidental.

## MÚSICA NA MODERNIDADE E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE ARTE

O entendimento que hoje se tem com relação à arte e ao artista foi construído em um determinado tempo e espaço:

El romanticismo, como movimiento artístico y estético, condensa dichos valores y a él debemos, entre otras muchas concepciones, las nociones de obra de arte y de artista, la perspectiva del “nacionalismo” en el arte, la figura del intérprete virtuoso, la concepción de la música como pura abstracción y como forma de expresión superior, entre otras (LÓPEZ, 2009, p.29).

A partir das palavras acima, López (2009, p.29) não afirma que o fazer musical não necessita de um saber específico, entretanto, pontua que esse saber “no es privativo de una cultura o espacio geográfico en particular, sino que la producción simbólica [...] existe en todas las culturas y en todos los momentos históricos. No entanto, a visão de que o fazer musical - em sua forma mais abrangente - permeou e permeia todas as culturas não é considerada, pois, com a criação de uma história universal – neste caso a da música - uma cultura foi escolhida para representar – e conseqüentemente substituir - as demais. É com essa escolha que se apresenta a ideia de “arte”. Segundo López (2009, p.33), é “a partir de esa idea de arte que se valora, valida, margina o discrimina todo tipo de producción musical”.

---

<sup>5</sup> Para Castro-Gómez (2007), o recorte de certos âmbitos de conhecimento feito pelas disciplinas, assim como a definição de certos temas que são pertinentes única e exclusivamente à disciplina, podem ser compreendidos como a materialização dos cânones.

La cuestión de la validación y de la consideración de una práctica musical pasa por el tamiz o, si se prefiere, por el filtro de las nociones construidas en esse periodo. Incluso hasta la valoración de lo “popular” como manifestación sustantiva del pueblo, la noción de lo “folclórico” como las prácticas y saberes de una cultura y la identidad concebida como “esencia” o “espíritu” de una nación, son todas ellas construcciones del s.XIX, por ende, românticas y eurocentradas (LÓPEZ, 2009, p.34).

Tendo como base a ideia de arte construída na Europa no século XIX, pode-se afirmar que uma sinfonia de Beethoven tem mais valor cultural e artístico que o canto das pastorinhas. A partir dos padrões artísticos e musicais construídos nesse período - impulsionados pelo processo de individualização – a música, reconhecida como verdadeira, erudita, universal, etc., passa a ser uma mercadoria, construída por um único produtor (no caso o compositor) com a finalidade de ser consumida por um determinado grupo de pessoas e com maior valoração que a música produzida coletivamente, realizada com o intuito de celebração da vida – ritualística. Para López (2009, p.44):

La separación entre la esfera del arte y de la vida que construyera la modernidad occidental – la aclamada autonomía y la supremacía de la “técnica” y del virtuosismo por sobre la expresión – minimizan entonces el sentido vital y expresivo del arte.

A minimização do sentido vital e expressivo da arte, ou seja, separação entre a vida e arte foi realizada com a criação dos gênios, dos virtuosos. A partir desse momento, a arte passou a ser destinada a uma população seleta, aos considerados “semi-deuses”, capacitados ao fazer musical. Por esse motivo, exaltados e considerados modelo a ser seguido. Esse entendimento sobre a arte foi apresentado aos mais variados países por diversas formas, entre elas a da educação musical.

## MODERNIDADE: O GÊNIO NA MÚSICA E O FORTALECIMENTO DO INDIVÍDUO

Ao impor seu padrão de estética e cultura, a Europa apresenta – por meio da colonização – um ideal de fazer musical que se distancia do fazer musical coletivo. O processo de individualização – ação realizada na modernidade – somado aos ideais “del del hombre blanco, refinado, moral, culto, aseado,

civilizado, donde la música tonal centroeuropea, la literatura, el ballet, la ópera, la pintura, la escultura, se constituyen en parte integral de esta idea” produziram a noção de genialidade (ALFÉREZ, 2011, p.60).

O gênio “representa la concepción de belleza y de perfección, requisitos que desde la filosofía occidental son los que dan vida a la noción de estética”. Esses gênios, validados pela cultura ocidental foram apresentados aos mais diversos lugares do mundo por meio da construção de uma história universal. Essa história, dita universal, é mais limitada que se possa imaginar e, a qual, só é permitida – com raras exceções - a entrada de homens, brancos e europeus - características essas dos grandes gênios da história da música ocidental - como Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Frédéric Chopin, entre outros. De acordo com Alferez (2011, p.61):

Estos genios representan en la tensión por la validación estética el camino a seguir, el modelo, la perfección formal y artística, en donde todas las otras formas de expresión no son tenidas en cuenta, por consiguiente todos los demás mortales que tengamos aspiraciones de reconocimiento y estatuos dialógico en el campo de las artes seremos siempre unos “patirrajaos” en términos de perfección y validación estética.

Com a criação do gênio, foi criado também o ouvinte de música, o receptor musical. Aquele desprovido de habilidades suficientes para executar uma “obra de arte”, segundo os padrões europeus. Além do ouvinte de música, a criação do gênio também trouxe à tona o músico popular, ou seja, aquele que não representa o caminho a seguir, o modelo, a perfeição formal e artística, e, dessa forma, não será levado em consideração, nos mais diversos âmbitos, especialmente, o acadêmico.

Refletir sobre a história da imposição de padrões – dito - universais (a respeito do fazer artístico) estabelecidos aos mais diversos países é um dos objetivos da estética descolonial. Na estética descolonial, a universalidade “hace lugar a la pluriversalidad de experiencias diversas” (MIGNOLO, 2012, p.61). A visão de padronização dos aspectos artísticos dá lugar à visão holística de coexistências. Por meio da estética descolonial o sujeito “remueve las capas colonizadoras de la estética normativa occidental y adquiere o crea sus propios principios estéticos, emanados de su propia historia local, de su geo-política y su corpo-política del conocimiento” (MIGNOLO, 2012, p.63).

## ESTÉTICA DESCOLONIAL

Antes de falarmos a respeito da Estética Decolonial, trataremos do conceito de *aesthesis* e sua mudança ao longo dos tempos. A palavra *aesthesis* se origina do grego antigo. Nesse período, seus significados se remetiam a sensação (visual, gustativa, auditiva e processo de percepção). A partir do século XVIII, no entanto, o conceito de *aesthesis* se restringe, passando a significar sensação do belo, nascendo assim, a estética como teoria e o conceito de arte como prática. Dessa maneira, “si *aesthesis* es un fenómeno común a todos los organismos vivientes con sistema nervioso, la *estética* es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza” (MIGNOLO, 2010, p.14). Ou seja, o conceito grego de *aesthesis*, que está diretamente relacionado aos sentidos, afeto e emoções, no século XVIII se transforma em estética: “una teoría filosófica para regular el gusto” (MIGNOLO, 2012, p.38).

A mudança da *aesthesis* para estética construiu as bases para a desvalorização de toda a experiência *aesthética*. Nesse processo de reorientação da *aesthesis* para a estética, o pensamento de Immanuel Kant é compreendido como sendo de fundamental importância. De acordo com Mignolo, o livro *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*, escrito por Kant em 1767 é considerado um dos mais importantes escritos, se não o mais, a respeito das regulações da estética. Essa estética filosófica regula o gosto e o conceito de razão. “Todo aquello que no se amolde a las reglas del gusto y de la racionalidad - occidealmente concebida -, pertenece a la barbarie que debe ser civilizada o a la tradición que hay que modernizar” MIGNOLO (2012, p.38). No pensamento de Kant, a beleza está estritamente ligada à moral.

Nos últimos cem anos, pelo menos, a moral, o belo, o sublime foram tirados do centro da experiência e teoria estética, dando lugar a novas categorias estéticas “inusuales, chocantes, intensivas, absurdas, feas, obscenas, malvadas y demás. Durante cien años la noción de comunidad de sentido se ha ido gradualmente liberando de su naturaleza excluyente” (MIGNOLO, 2012, p.60). Embora essa nova concepção de estética amplie as possibilidades de validação artística, no entanto, ainda deixa a margem práticas de diversos povos. Práticas essas, não consideradas artísticas.

Diferentemente da estética ocidental pós-kantiana, que se esforça para liberar a beleza da moralidade, na estética descolonial a “dimensión ética no es negada sino repensada en el diálogo con otras éticas, otros mundos, otros sistemas de valores, otras ideas de belleza” (MIGNOLO, 2012, p.25).

A estética descolonial, ou estéticas descoloniais, desestabilizam a lógica da colonialidade ao operarem contra o domínio epistêmico. Elas surgem das várias “historias coloniales, de las ex colonias, de quienes habitamos y habitaron las consecuencias del eurocentrismo, a quienes no les interesa ser ‘reconocidos’ ni tampoco contribuir a ‘la modernización’ en sus variadas facetas”. Além disto, a estética descolonial tem como tarefa “liberar la aiesthesis que fue capturada y regulada por la estética” (MIGNOLO, 2012, p.46).

A estética descolonial deseja descolonizar a estética e, dessa maneira, liberar a aiesthesis, desvenciliando-se das regras estabelecidas por Kant e outros filósofos europeus. Mignolo (2012, p.40), ao reler *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*, observou que a reflexão sobre a estética realizada por Kant “está cargada de un racismo que descalificó la aiesthesis de la mayor parte del planeta”.

No livro “Physische Geographie”, Kant expõe claramente sua compreensão de raças e suas diferenças sobre o “talento”. De acordo com Kant (1905, p. 197-8): “Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Basse der Weißen. Die gelben Inder haben schon ein geringeres Talent. Die Neger sind weit tiefer, und am tiefsten steht ein Teil der amerikanischen Völkerschaften<sup>6</sup>”.

Para Mignolo (2012, p.168-9), a ideia de raças será consolidada mais tarde com noção de grupos culturais superiores e inferiores. A compreensão de uma origem cultural natural inferior se completa com o exercício de dominação que “busca negar la ‘riqueza cultural’ y reducirla a breves expresiones folclóricas suspendidas en el tiempo”.

É a partir da estética descolonial que a sulbaternização cultural pode ser problematizada. Conhecendo a si, seu entorno, sua cultura e sua verdadeira história o sujeito pode se distanciar das “verdades” ditas a respeito do que é a

---

<sup>6</sup> A humanidade está em sua maior perfeição na raça dos brancos. Os índios amarelos têm uma menor quantidade de talento. Os negros são inferiores, e os mais inferiores são uma parte dos povos americanos.

arte, do que é o artista, o gênio e de que forma deve sentir e pensar - reverberadas pela Europa por no mínimo 300 anos, -, compreendendo e valorizando o fazer musical realizado nos mais diferentes países, inclusive o seu. É tendo consciência da subalternização vivenciada pelos mais diferentes povos e da diferença construída dentro de uma matriz colonial de poder, que o sujeito pode desconstruir o ideal de humano e civilidade - introjetado no nosso cotidiano, pelas mais variadas formas - e, assim, conhecer-se e reconhecer-se como ser fazedor de cultura.

O âmbito educacional é um espaço privilegiado para a realização de discussões e encaminhamentos que apresentem um olhar diferenciado a respeito da arte e do ser humano, anunciados pelo pensamento descolonial. Para isso, no entanto, é preciso que tais discussões sejam realizadas, antes do espaço da educação básica, nos espaços de formação inicial de professores, isso é, nas universidades.

## A IMPORTÂNCIA DE UM PENSAMENTO DESCOLONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL

A inserção da música e da cultura brasileira pode ser observada em alguns currículos atuais de cursos de licenciatura em Música. Vedana (2014, p.146) ao abordar a música denominada popular brasileira nos currículos da UNIVALI<sup>7</sup> e UDESC<sup>8</sup> afirma que:

Análise das emendas das disciplinas dos currículos e consultas aos professores dos dois cursos identificou as disciplinas que trabalham com a música popular. Na UNIVALI, o currículo apresenta as seguintes disciplinas: Práticas de Conjunto, Flauta Doce, Harmonia, Percussão e História da Música Popular Brasileira. [...] Na UDESC, as disciplinas ofertadas são: Percepção Musical I, Grupos Musicais Percussão I e II, Grupos Musicais Violão I, Piano I, Improvisação I e II, Prática em Conjunto I e II e História da Música Popular.

A ampliação do estudo e do diálogo sobre a música brasileira, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música, qualifica a atuação do professor nos espaços de educação, obrigatoriamente, regidos pela LDB 9.394

---

<sup>7</sup> Universidade do Vale do Itajaí.

<sup>8</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina.

de 1996 e orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – documentos oficiais que dão ênfase ao ensino da cultura e da arte brasileira, inclusive as regionais.

No entanto, as mudanças curriculares dos cursos de Licenciatura em Música que promovem a inserção da música brasileira podem – se regidas por padrões europeus de estética, arte e cultura – subalternizar tais manifestações musicais. Faz-se necessário, nesse caso, observar a cultura e a arte brasileira a partir de preceitos brasileiros de arte e cultura. Essa ação, entretanto, não é tarefa fácil, pois, é necessário que criemos/desenvolvamos tais preceitos, ainda pouco discutidos.

A necessidade de criar/desenvolver tais preceitos sobre arte e cultura surge após a compreensão da colonialidade existente em diversos âmbitos da vida, inclusive e, principalmente, no epistêmico. Nesse sentido, o pensamento descolonial contribui de forma ímpar para o entendimento da existência desvalorização cultural e artística vivida no Brasil por conta da predominância – em especial nos espaços de ensino superior - de padrões europeus.

Os estudos sobre colonialidade desenvolvidos pelo grupo Modernidad/Colonialidad – que desde o início da década de 90 vem mostrando-se atuante na América Latina – apresentam os acontecimentos relacionados às chamadas descobertas da América a partir de um novo olhar, de um olhar Latino Americano, denunciando as subalternizações que ocorreram e ainda ocorrem na América Latina.

Tais estudos, embora não tão recentes, encontram, no Brasil, um campo limitado para reflexão. Com relação à educação musical/formação e prática docente, até o momento, não foi possível encontrar discussão que, de forma direta e exclusiva, aborde o tema.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O pensamento descolonial auxilia na compreensão das ações realizadas pelo povo europeu, desde o início do século XVI até os dias atuais, contribuindo assim para o entendimento da subalternização vivida pelos povos latino americanos. Tal entendimento proporciona a ampliação de olhar sobre as manifestações musicais aqui ocorridas que compactua com as deliberações das



políticas educacionais atuais brasileiras, no que diz respeito à arte e à cultura. Esse fato evidencia a necessidade de diálogo sobre a possibilidade da inserção do pensamento descolonial nos espaços de formação de professores de música.

O conhecimento das manifestações musicais brasileiras, por meio de um pensamento descolonial, promove o reconhecimento das pessoas que fazem música no Brasil e amplia o entendimento da indissociabilidade entre vida e arte, convidando assim, todos para a realização do fazer musical.

Um ensino musical que leve em consideração o pensamento descolonial, considerando os estudos sobre a *Modernidade e Estética Descolonial* pode ampliar o conhecimento sobre as manifestações musicais existentes no Brasil e qualificar o trabalho pedagógico que tem como base as políticas educacionais atuais. A inserção de tais estudos no currículo dos cursos de licenciatura em música pode ampliar também o reconhecimento de nossa cultura, sem permitir o ofuscamento realizado a partir dos padrões culturais europeus, podendo assim, potencializar o povo brasileiro e o seu fazer musical e diminuir os preconceitos e as discriminações aqui existentes.

## REFERÊNCIAS

ALFÉREZ, Ricardo Lambuley. Genios, Músicas y Músicos: colonialidad de los sentidos o evengelización estética. **Calle 14**. V. 5, no. 6, 2011.

\_\_\_\_\_. Sonoridades otras: músicas de resistencia. In: GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DURAN, Zuley Jhojana. Cultura musical e colonialismo: paradoxos dos processos pedagógicos dos jesuítas no novo reino de Granada (1604 – 1767). **Anais Eletrônico do IV Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação**. Faculdade de Educação/Unicamp, dezembro de 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Clacso, 2000.

LÓPEZ, Irene. Una genealogía alternativa: Para pensar la expresión musical en a latina. In: PALERMO, Zulma (comp.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO GOMEZ, Santiago. y GROSFOGUEL, Ramón (Editores) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capital global. Siglo del hombre editores. Bogotá, 2007a.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007b.

\_\_\_\_\_. Aiesthesis Decolonial. **Calle 14**. V. 4, no. 4. Enero-junio 2010, pp. 10-25.

\_\_\_\_\_. Lo Nuevo y lo Decolonial. In: GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter D. (Editores). **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

ROSABAL-COTO, Guillermo. La herida colonial en los orígenes de la educación musical escolar costarricense. **Revista Estudios**. n° 27, 2013

VEDANA, Cassiano. A aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música da UNIVALI e UDESC. In: S OARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte : Fino Traço, 2014.