

UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO

Ricardo Emílio Ferreira Quevedo Nogueira¹

Resumo

O ensino de música, componente obrigatório do currículo das escolas brasileiras, via de regra, se baseia em modelos e obras europeias, apresentadas como padrão de excelência a ser perseguido. Tais obras, a despeito de sua elaborada concepção e aceitação universal, estão muito longe da realidade dos nossos estudantes. A imposição desse tipo de ensino, onde a música europeia é apresentada como “superior”, perpetua um sistema racista de submissão aos valores da “metrópole”, no qual a nossa música é considerada como “inferior”, inculta ou de pior qualidade. O ensino de música baseado exclusivamente em obras de origem europeia, além disso, pode desestimular o aprendizado ou o gosto dos estudantes que, muitas vezes, não se identificam com os seus estilos, formas e ritmos. A proposta deste trabalho foi pesquisar a bibliografia sobre alternativas de Educação Musical numa perspectiva não-eurocêntrica (decolonial), analisar algumas abordagens recentes que enfatizam a cultura nacional e discutir a viabilidade de uma Educação Musical brasileira, que valorizasse a nossa música e permitisse uma aprendizagem mais prazerosa dos fundamentos da linguagem musical. A partir das observações e conclusões dos estudiosos do tema, verificou-se que uma Educação Musical que inclua nossas músicas e manifestações populares é viável e capaz de propiciar um maior envolvimento e o desenvolvimento musical dos estudantes brasileiros, de modo eficaz e atraente. Este trabalho sugere, portanto, a adoção de uma abordagem para a Educação Musical na educação básica, que seja fortemente baseada na nossa cultura popular e na diversidade da música brasileira.

Palavras-chave: Educação Musical. Decolonial. Cultura Brasileira. Educação Básica.

Abstract

The teaching of music, a mandatory component of the curriculum of Brazilian schools, as a rule, is based on European models and works, presented as a standard of excellence to be pursued. Such works, despite their elaborate conception and universal acceptance, are very far from the reality of our students. The imposition of this type of education, where European music is presented as “superior”, perpetuates a racist system of submission to the values of the “metropolis”, in which our music is considered “inferior”, uncultured or of lesser quality. Music teaching based exclusively on works of European origin, moreover, can discourage the learning or taste of students who often do not identify with their styles, forms and rhythms. The purpose of this work was to research the bibliography on Music Education alternatives in a non-Eurocentric (decolonial) perspective, analyze some recent approaches that emphasize national culture and discuss the feasibility of a Brazilian Music Education that would value our music and allow learning of the fundamentals of musical language in a more pleasurable way. From the observations and conclusions of scholars on the subject, it was found that a Music Education that includes our songs and popular manifestations is viable and capable of providing greater involvement and musical development of Brazilian students, in an effective and attractive way. This work therefore suggests the adoption of an approach to Music Education in basic education, which is strongly based on our popular culture and the diversity of Brazilian music.

Keywords: Music Education. Decolonial. Brazilian Culture. Basic Education.

(1) DPhil em Tecnologia de Materiais. Especialista em Educação Musical e em Educação Musical na Educação Infantil. Professor da Universidade Federal do Ceará. emilio@ufc.br

Introdução

Como se explica que tantas pessoas gostem de música e tão poucas “entendam” de música? ... Como podemos explicar a existência do samba, trios elétricos e muitas outras manifestações musicais no Brasil ... e a quase inexistência dessa manifestação dentro das escolas? Por um lado, chama à atenção o grande potencial criativo e musical de nosso povo... Por outro lado, não temos visto esta musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la ainda mais: a escola. A impressão que se tem é que música é algo para se usufruir, curtir, cantar, dançar, tocar, mas não algo para se saber. Parecem formar-se, assim, dois mundos de existência da música (BEYER, 1999, p.10).

O trecho acima resume a principal consequência da falta de uma Educação Musical adequada ou interessante para crianças e jovens na escola, que acaba por desestimular um maior envolvimento nessa atividade tão necessária ao desenvolvimento integral do ser humano. Ainda nas palavras da mesma autora, essa cisão entre dois mundos musicais se evidencia na prática pedagógica, onde a arte, em geral, e a música, em particular, “é muito pouco oportunizada em escolas regulares, e quando existe, ela se concentra sobre uma prática pouco criativa, sendo muitas vezes restrita ainda a um repertório erudito ou já consolidado pela tradição” (BEYER, 1999, p.6). É preciso, portanto, repensar a prática da educação musical brasileira, tornando-a mais relevante para o seu público-alvo. Por que, então, não adotar um enfoque de Educação Musical baseado na cultura nacional, capaz de propiciar um maior envolvimento e o desenvolvimento dos alunos brasileiros?

Passados mais de vinte anos da publicação do texto supracitado, poder-se-ia imaginar uma mudança nesse quadro, mas isso não tem sido observado, malgrado várias iniciativas no sentido de se oferecer uma Educação Musical mais atraente para a população infanto-juvenil brasileira. O ensino musical, no Brasil, ainda é, basicamente, eurocêntrico, erudito, colonial, desde a formação dos professores de música e/ou artes (QUEIROZ, 2020, p.165). Não admira que a realidade do ensino de música se caracterize pelo pouco interesse e pequena oferta de aulas nas escolas (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p.127) enquanto, paradoxalmente, a música é uma das atividades mais presentes no cotidiano dos estudantes jovens e crianças.

Considerando esses aspectos, o presente trabalho objetiva fazer um levantamento bibliográfico sobre alternativas de Educação Musical numa perspectiva não eurocêntrica ou decolonial, analisar as principais propostas de educação musical utilizando música brasileira e apresentar uma sugestão de abordagem para a educação musical brasileira que valorize a nossa música e permita uma aprendizagem mais prazerosa dos fundamentos da linguagem musical.

Não obstante a tão exaltada musicalidade e a evidente riqueza e variedade de manifestações musicais do povo brasileiro, verifica-se um enorme hiato entre a prática e o conhecimento de música (BEYER, 199, p.10). Tal fato impede, muitas vezes, o pleno desenvolvimento dessa arte e dos próprios artistas, que muito teriam a ganhar ao se

aprofundarem no universo musical formal. Apesar de apreciarem e até fazerem música, crianças e jovens não conseguem, muitas vezes, se identificar com o conteúdo teórico nem com os gêneros musicais apresentados em sala de aula. Analisar essa dicotomia e oferecer alguma contribuição, no sentido de eliminá-la, é a motivação maior deste trabalho.

O ensino de música baseado em padrões europeus, ou eurocêntrico, aceito como o “padrão-ouro” em faculdades, conservatórios e escolas de música, começou a ser implantado em nosso país no início da colonização portuguesa, com a chegada dos padres jesuítas, que implementaram “a primeira proposta pedagógica em Educação Musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus” (FONTERRADA, 2008, p.209). Com o objetivo de difundir a doutrina cristã, os jesuítas recorreram à música, já que os nativos demonstravam maior interesse pela música que pelas palavras dos missionários.

As práticas musicais foram amplamente empregadas utilizando música europeia, como uma forma de catequizar os indígenas, tirando-os da suposta condição de barbárie (STAHLSCHMIDT, 1999, p.44). Além disso, o ensino de música tinha outra função importante: impor a cultura do colonizador. Para isso, era preciso desconsiderar a cultura dos colonizados. “Este era o interesse da Coroa portuguesa – concretizar a colonização da nova terra e de seus habitantes, por meio da inserção da cultura europeia” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p.14).

A música, portanto, se institucionalizou no Brasil a partir de um intenso processo de colonização levado a cabo pelos jesuítas, inicialmente, e pelo governo português, a posteriori. Nossos currículos, conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas, bem como vários outros aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem formal de música no país, foram historicamente baseados em estratégias criadas para o ensino da música erudita ocidental do passado (QUEIROZ, 2020, p.159), segundo a nova ordem mundial, a modernidade, criada a partir do “descobrimento” da América. Essa dita modernidade impôs uma hierarquia cultural, racial e epistemológica, estabeleceu as estruturas do colonialismo e da colonialidade (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019, p.279), e impôs a cultura europeia como superior, rejeitando práticas e conhecimentos tradicionais de outros povos.

Como afirma González (2016, apud MONTEIRO; SOARES, 2020, p.107): “A perspectiva eurocêntrica não pertence exclusivamente aos europeus ou às forças dominantes do capitalismo mundial, mas também àqueles que foram educados sob sua hegemonia.” Isso explica a adoção, sem maiores questionamentos, do ensino de música segundo os padrões europeus, nos países por eles colonizados, caracterizando uma colonialidade cultural. Dessa forma, a Educação Musical baseada numa concepção colonial racista de “superioridade” da

música erudita europeia, acabou por assumir um viés elitista: aprender a música do colonizador era se tornar um pouco mais como ele, mais branco, mais europeu.

Assim, a música assumia um papel diferenciador de status social (MONTEIRO, 2006, p.2), que ainda se vê, embora com menos intensidade, nos dias de hoje: crianças das classes mais favorecidas aprendem música erudita em escolas especializadas, ou com professores particulares, enquanto as crianças das classes populares consomem apenas a música “inculta” das ruas.

Na atual conjuntura, a Educação Musical tem sido reconhecida como importante “para o ensino de maneira geral, passando a ser entendida como arte que contribui com o desenvolvimento de habilidades, ampliando a sensibilidade e tornando os seres humanos mais completos” (FERREIRA; BORGES; CAMARGO, 2015 p.2). Numa perspectiva sociocultural, a Educação Musical ganhou uma interpretação bastante ampla, abrangendo muito mais que a iniciação musical formal e incluindo “todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles” (ARROYO, 2002, p.18).

Nesse contexto da Educação Musical, adotou-se, como metodologia para a realização deste trabalho, a pesquisa bibliográfica exploratória e a análise qualitativa, fazendo-se uma análise textual a partir de referenciais decoloniais enfocando o ensino da música em escolas regulares, particulares ou públicas. Não foi abordado, aqui, o ensino de música em escolas especializadas, conservatórios nem faculdades de música, exceto quando necessário para explicar a formação dos professores de música. Também não são discutidas metodologias nem técnicas de ensino específicas.

Na seleção dentre os muitos textos disponíveis na literatura especializada buscou-se elencar aquelas referências capazes de subsidiar a discussão das duas hipóteses levantadas, a saber: 1) a Educação Musical ofertada nos vários níveis e instituições no Brasil é basicamente eurocêntrica e portanto, racista, elitista e excludente; 2) é possível, a partir de uma abordagem que valorize, também, a cultura nacional e nossas manifestações populares, tornar essa Educação Musical mais atraente e inclusiva, sem prejuízo dos importantes aspectos formais.

Desenvolvimento

A sociedade contemporânea, com suas contradições e controvérsias, tem percebido a música ora como uma linguagem universal, por meio da qual diferentes culturas e grupos sociais podem expressar seus sentimentos, movimentos e ideais (FERREIRA; BORGES; CAMARGO, 2015, p.1), ora como um fenômeno ou elemento que “possui uma abrangência e

é capaz de afetar e provocar algum tipo de reação em qualquer pessoa” (OLIVEIRA, 2019 p.594). No Brasil, depois de quase trinta anos de abandono, a música voltou a ganhar destaque no âmbito escolar nacional, passando a ser disciplina obrigatória, a partir de 2008. Assim, ao menos na teoria, todas as escolas deveriam acrescentar a música em seus currículos.

A seguir, será apresentado, sem a pretensão de esgotar o assunto, um panorama geral da Educação Musical brasileira, incluindo um breve histórico e a análise das práticas atuais, bem como uma discussão, embasada na literatura, sobre perspectivas de uma Educação Musical decolonial, voltada para a nossa realidade e necessidades. Para tanto, como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica exploratória e análise qualitativa, como descrito em Praça (2015, p.72), fazendo-se uma análise textual a partir de referenciais decoloniais.

As fontes de pesquisa primária utilizadas foram artigos e dissertações, e as fontes de pesquisa secundária foram livros e artigos de revisão. Em virtude da grande quantidade de publicações sobre ensino de música, foi realizado um recorte de textos relacionados ao tema de Educação Musical numa perspectiva decolonial, publicados em língua portuguesa, no período que vai de 1999 a 2020, sem a pretensão de esgotar o tema. Considerando as restrições de espaço/número de páginas, e o enfoque mais geral deste trabalho, optou-se por não aprofundar as importantes questões de gênero/sexualidade ou relações étnico-raciais ligadas à educação musical colonizada.

De início, cabe elaborar, ainda que ligeiramente, os conceitos de colonialismo e colonialidade. O descobrimento da América criou uma nova ordem mundial e produziu uma hierarquia cultural, racial e epistemológica que estabeleceu as estruturas do colonialismo e da colonialidade, baseadas em “uma concepção de humanidade diferenciada em seres inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (NUNES 2009, apud CARVALHO; SIQUEIRA;SCHIAVONI, 2019, p.279). As marcas desse colonialismo perduram até hoje, séculos após a independência das colônias:

Apesar de o Brasil oficialmente ter se libertado do colonialismo português, e da hegemonia europeia imposta oficialmente na América Latina até o final do século XIX, a dominação cultural e a referência elitista dos colonizadores ainda ressoam fortemente na colonialidade que modela as referências de família, raça, gênero, classe social, cultura, música, entre muitas outras categorias. E, dois séculos após a chamada independência, ainda é utópico pensar um Brasil decolonial...O colonialismo, que ... se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia, pode ter chegado ao fim com a “independência” das colônias. Mas a colonialidade vem se mantendo viva e entranhada em outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade... a colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação (QUEIROZ, 2009, p.156-157).

A partir da segunda metade do século XX, surgiram movimentos acadêmicos e ideológicos propondo tornar toda a epistemologia do hemisfério sul referência para a sua própria população, como resposta à periferação desses países, não só em termos econômicos, como políticos, sociais, científicos etc. Esses movimentos, ou melhor, suas propostas, são denominadas decoloniais, e se contrapõem à visão colonialista de modernidade. Não propõem negar a história nem um retorno ao passado, mas a valorização “das diversas culturas que construíram e constituem o universo sulista” (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019, p. 280).

Esse movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade, tem sido chamado, também, de giro decolonial (PEREIRA, 2018, p.19). Para se atingir o objetivo do giro decolonial é necessário investigar as formas pelas quais as estruturas de poder continuam produzindo a colonialidade e fomentar a mudança de uma atitude racista, sexista ou aristocrática para uma atitude decolonial (AMARAL, 2017, apud PEREIRA, 2018, p.20). Não se deve esquecer que “a perspectiva eurocêntrica não pertence apenas aos europeus ou às forças dominantes do capitalismo mundial, mas também àqueles que foram educados sob a sua hegemonia” (GONZÁLEZ, 2016 apud MONTEIRO; SOARES, 2020, p.108).

O pensamento decolonial, por sua vez, questiona o eurocentrismo profundamente arraigado em nossa sociedade, colonialismo esse que desqualificou os conhecimentos dos sujeitos coloniais e continua a fazê-lo, por meio da colonialidade. No entanto, o pensamento decolonial não pretende “...demonizar nem desprezar o conhecimento ocidental, mas sim promover diálogos entre saberes na intenção de construir uma epistemologia mais próxima às realidades das sociedades latino-americanas...” (DA SILVA; SERRARIA, 2019, p.284). O pensamento decolonial, portanto, que deve nortear uma Educação Musical distante do “eurocentrismo”.

Atualmente, o ensino de música nas escolas brasileiras é uma política pública regulamentada por lei, sendo a mais recente, a Lei no 13.278 de maio de 2016, assinada pela então presidenta Dilma Rousseff, que inclui essa disciplina no currículo obrigatório, juntamente com o teatro, a dança e as artes visuais, configurando o ensino de artes (BRASIL, 2016). O prazo para entrada em vigor desta lei era de cinco anos, ou seja, entraria em vigor a partir de 2021. Por conta desse prazo, muitas escolas, até o momento, ainda não efetivaram a oferta dessas disciplinas aos alunos (OLIVEIRA, 2018). Além disso, as escolas de ensino médio que ficam sob a responsabilidade dos estados não estão mais obrigadas a oferecer o ensino de artes, graças à flexibilização estabelecida pela medida provisória nº 746, de 2016, convertida na lei

no 13.415 de fevereiro de 2017, que tornou a matéria obrigatória apenas na educação infantil e no ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Apesar da legislação vigente, o ensino de música não é praticado em todas as escolas do Brasil, seja por falta de professores especializados, seja por falta de condições materiais para a sua realização. Onde existe, ainda é basicamente centrado em modelos europeus e música erudita (QUEIROZ, 2020, p.165), o que não é de se estranhar, considerando-se que a formação superior dos professores de música e/ou artes segue, via de regra, o mesmo viés eurocêntrico, erudito, colonial:

É possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo (Pereira, 2012), e às outras músicas que atravessam a vida (pessoal e profissional) dos estudantes e o contexto em que os cursos estão inseridos — muitas vezes silenciadas como processos, quando não ausentes das discussões que ali se realizam... ao se estruturarem com base na e para a música erudita ocidental europeia, tais currículos estariam funcionando como colonizadores dos sentidos, como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada (PEREIRA 2020 p.4).

Nessas circunstâncias, é natural que a realidade do ensino de música seja marcada pelo desinteresse e pequena oferta de aulas nas escolas (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p.127). Paradoxalmente, observa-se que a música é uma das atividades mais presentes no cotidiano do povo brasileiro, como relata Marianayagam (2013):

Em pesquisa realizada em todo o país no ano de 2005, a música foi apontada como fator de maior orgulho dos brasileiros, tendo deixado o futebol em segundo lugar (apud PEREIRA, 2010, p. 148). Contudo, parece haver uma discrepância entre esta importância dada pela sociedade e a valorização da música na educação. No contexto educacional brasileiro, é ainda reduzido o número de pais e professores que compreendam o valor da música no processo educacional. Nesse sentido, é pertinente o pensamento de TOURINHO (1993, apud MATEIRO, 2000, p.2):[...] a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado... mas por outro lado, está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar.

É verdade que algumas escolas, reconhecendo a importância da música, tentam resgatar algum espaço para a mesma em seus programas. No entanto, quando o fazem, se pautam por modelos tradicionais de ensino de música e, assim:

...acabam seguidamente por ensinar de modo preponderante os princípios da teoria musical e técnica instrumental, transformando a atividade musical – que na rua, nas festas, nos bailes, etc. é tão atraente e contagiante – em algo enfadonho e cansativo para os alunos. Os dois mundos parecem por vezes completamente desvinculados entre si: um mesmo aluno que canta e dança vibrantemente no carnaval parece não se interessar por uma música na sala de aula, ao ser solicitado a descrevê-la (BEYER, 1999, p.10-11).

No Brasil, o início da Educação Musical é considerado a partir da chegada dos colonizadores portugueses, muito embora os povos originários utilizassem a música, tanto

cantada como instrumental, nas atividades cotidianas e também em ocasiões especiais, rituais e cerimônias as mais diversas. Infelizmente, por falta de registros históricos mais substanciais e por terem sido, os indígenas submetidos a séculos de dominação colonial e doutrinação cultural, tendemos a imaginar que a música chegou ao Brasil com o invasor europeu (BARBOSA; AGUIAR, 2016, p.880). Nos primórdios da colonização portuguesa, a Educação Musical, assim como o ensino em geral, estava a cargo dos missionários jesuítas. Duas características dessa educação eram marcantes: o rigor metodológico de uma ordem religiosa de inspiração militar, e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos de Portugal (FONTERRADA, 2008, p.208).

Assim, o primeiro ensino de música formal, ou primeira Educação Musical do Brasil, além da inspiração europeia, era diretamente ligada à Igreja, portanto:

... estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado... o ensino da música se dava pela prática musical e pelo canto. Não havia o conceito de educação musical tal como compreendemos hoje e, nesse sentido, esta estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios (FONTERRADA, 2008, p.209).

Sob a inspiração dos jesuítas, inicialmente, e da Coroa Portuguesa, após a expulsão daqueles, a música e as outras artes alcançaram notável desenvolvimento durante o período colonial. Durante o Império, no entanto, a Educação Musical estagnou, e essa estagnação perdurou, no Brasil, até a metade da chamada Primeira República, ou República Velha, na virada do século XX (ÁLVARES, 1999, p.6). No começo daquele século, como consequência de tendências sistemáticas em outras áreas do conhecimento, houve a necessidade de formalizar e sistematizar o ensino e a aprendizagem musicais (ARROYO, 2002, p.19; PAZ, 2000, p.10).

Surgem, então, novas doutrinas pedagógico-musicais, que implicaram repensar e rever toda a prática musical até então desenvolvida (PAZ, 2000, p.11). Sob a influência de novos referenciais teóricos advindos da Antropologia, como os conceitos de cultura e de relativização dos processos e produtos culturais, a Educação Musical começou a tentar se libertar das amarras do eurocentrismo e a valorizar a música como cultura (ARROYO, 2002, p.20).

Com o passar do tempo, o ensino de música, assim como seus conceitos, foi se modificando, sendo alvo de diversas interpretações. “Se, por um lado, chegou a ser interpretado como a simples prática de ensinar música, hoje a sua interpretação confere-lhe um sentido mais amplo e interdisciplinar” (REBOCHO, 2012, p.10).

Muito embora exista uma compreensão sobre a abrangência da Educação Musical em nossos dias, ela ainda é praticada segundo padrões restritos, eurocêtricos ou coloniais, seja em escolas particulares (especializadas ou não), seja em escolas públicas. Isso acontece pela reprodução de métodos e técnicas que passam de geração a geração, mormente no ambiente acadêmico, formador de professores das mais diversas disciplinas. Durante muito tempo (e ainda hoje), “as universidades disseminaram o conhecimento racional e científico como único e verdadeiro, rechaçando práticas e conhecimentos tradicionais de outros povos que não aqueles que se encontravam no espaço europeu” (DA SILVA; SERRARIA, 2019, p.279).

E qual tem sido a realidade da Educação Musical no Brasil? Como tem se dado a relação dos estudantes com a música no âmbito escolar? A esse respeito Soares, Cerveira e Mello (2019) apresentam um panorama geral (e desalentador) da situação a partir dos anos 1950:

Para quem nasceu na década de 1950, o encontro com a música na escola aconteceu no que corresponde ao atual ensino fundamental II. Os alunos solfejavam e participavam do canto orfeônico: todos supostamente estáticos cantando o cancionário popular durante quatro anos... Nenhum novo prazer ou necessidade foi criado nos alunos, nenhuma informação potente que abrisse para os alunos uma nova linguagem de expressão. A educação musical era concebida como o ensino de técnicas desconectadas das interações e produções musicais dos sujeitos que frequentavam a escola. Para quem nasceu na década de 1960, não houve sequer o ensino das técnicas. A universalização do acesso à escola pública foi concomitante à crescente desvalorização do papel da educação escolar nos processos de inserção dos alunos na história e cultura da sociedade brasileira. Nos anos 1970, a força da prescrição reduzia a educação musical às aulas de educação artística. Desde então, a música paulatinamente perdeu espaço nos currículos e nos projetos das políticas públicas. Nas últimas décadas, a educação musical na escola se circunscreveu a poucos projetos realizados em escolas públicas e particulares.

Os mesmos autores ainda pontuam que, quando muito, a música é oferecida como parte do currículo da educação infantil e do ensino fundamental, não como conhecimento específico, mas como conteúdo da disciplina de artes. No caso das escolas públicas, a música permanece fora do currículo da escola regular, sendo utilizada, quando muito, nas escolas de tempo integral, como parte de projetos ou oficinas (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p.127). Sousa e Lourenço (2017, p.175) concordam com aqueles autores, quando afirmam que a música ainda é utilizada mais como recurso didático ou atividade lúdica, ou atração em eventos escolares. Mesmo reconhecendo a importância de tal uso da música, fica evidente que não se trata de Educação Musical, pois: “se por um lado não envolve e não valoriza a audição dos alunos, não educa sensibilidades e nem cria novas necessidades humanizadoras, por outro não auxilia os alunos a se perceberem como sujeitos capazes de produzir música” (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p.127).

O que se coloca, portanto, é que a Educação Musical, apesar de importante e obrigatória, ainda não está disponível para todos os estudantes da educação básica e, mesmo nas escolas onde é oferecida, predomina um ensino árido, formal e desinteressante, distante da realidade do seu “público-alvo”. Com a entrada em vigor da Lei nº 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016), espera-se uma mudança, para melhor, nesse cenário, pelo menos no que se refere à oferta. Resta, no entanto, uma séria questão: que tipo de Educação Musical será ofertada, se os educadores são formados - quando são formados - segundo velhas fórmulas de um ensino musical engessado no tempo e no espaço?

O ato de ensinar exige que se respeitem os saberes dos educandos, saberes esses que se constroem socialmente, na prática comunitária (FREIRE, 2005, p.30). Para tanto, é mandatório que a formação dos professores de música, pedagogos e arte-educadores seja baseada nesses princípios de inclusão, respeito à diversidade em todos os seus aspectos. Enfim, uma formação decolonial:

Até quando, Brasil, vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música? Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais e a exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional? Até quando, Brasil, vamos legitimar um ensino de música elitista e descomprometido com os problemas que dia a dia assombram pessoas desfavorecidas pela pátria colonialmente ensinada a ser excludente? (QUEIROZ, 2020, p.155).

Essa intervenção na formação de músicos e professores de música se torna fundamental para a decolonização da Educação Musical. O padrão erudito imposto no ensino superior de música, se baseia na rigidez e homogeneização das estruturas musicais, formulações tonais, proporções rítmicas e a transcrição da música para a partitura (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019, p.282). A partitura, por sua vez, se tornou o padrão a ser transmitido, como representação da música erudita. E toda a teorização e sistematização realizada a partir da música erudita e para ela, foi legitimada como doutrina a ser seguida e aplicada a todas as práticas do universo sonoro (PEREIRA, 2018, p.4). Entretanto, como lembram Carvalho, Siqueira e Schiavoni (2019, p.282) a musicalidade não se resume a um sistema imposto pelo método erudito, mas sim da relação corporal com os sons.

Uma Educação Musical decolonial, por sua vez, não deveria rejeitar completamente o ensino de música atual, mas sim instigar a observação e a construção de alternativas a esse modelo de ensino eurocêntrico, “superior” e único, ao mesmo tempo em que deveria oferecer novas leituras analíticas mostrando deficiências em nossa (de)formação colonial, como propõem Monteiro e Soares (2020, p. 114):

Ainda que, por exemplo nas Artes: conhecer, devorar e reproduzir ad aeternum fielmente as formas musicais clássicas europeias – e todas têm seu alto valor simbólico/histórico/técnico – seja um hábito desenvolvido e consolidado nas escolas de música do nosso subcontinente, uma ponte refeita seria muito mais conhecer as rupturas propostas pela música (popular ou culta) latino-americana nessas mesmas formas; chamamés, sambas, huayños, guajiras ou habaneras deveriam nos formar tanto quanto os clássicos, não desmerecendo nenhum gênero.

Segundo Oliveira (2018, p.594), a música é um fenômeno histórico e sociocultural e, conseqüentemente, o seu ensino e aprendizado também o são. Por conseguinte, “as aulas de música podem ser compreendidas de diferentes maneiras, entre as quais um lugar dinâmico de culturas que coexistem, ora convergindo, ora divergindo, ora se mesclando”. Ainda de acordo com a autora, é preciso, no entanto, que o educador musical enfrente o desafio e se disponha “a conhecer um pouco mais sobre a realidade do estudante e a reconhecer a importância de valorizar e incorporar elementos advindos do contexto sociocultural do discente nas aulas (OLIVEIRA, 2019, p.594).

Considerações finais

Ao longo da nossa história, o ensino das artes, em geral, e da música, em particular, tem passado por períodos alternados de prestígio e desvalorização. Nos últimos anos, entretanto, a importância da Educação Musical para a formação integral do ser humano vem ganhando importância e reconhecimento entre estudiosos e pesquisadores da educação, com reflexos importantes na legislação educacional. Essa atividade, no entanto, precisa disputar espaço, no currículo escolar, com outras manifestações artísticas, também importantes e obrigatórias. Considerando as dificuldades inerentes à prática de ensino musical no Brasil, como o número insuficiente de professores devidamente capacitados, instalações inadequadas e o custo elevado de instrumentos e outros materiais, observa-se, nas escolas, um abandono do ensino da música em detrimento das outras artes.

Como se isso não bastasse, a prática do ensino de música implantada no Brasil desde os primórdios da nossa colonização acabou por tornar não só o aprendizado como também o ensino da música, uma série de tarefas tediosas, árduas e enfadonhas. A música que se ensina, via de regra, é baseada em paradigmas europeus, rígidos, preconceituosos e elitistas. Ela sempre esteve presente, mas apenas na vida de uma minoria da população. Por outro lado, ela se mostra inacessível para a imensa maioria do povo: não está presente no seu cotidiano; é completamente diferente da música que o brasileiro ouve, canta e com a qual se diverte. O aprendizado formal da música é considerado um privilégio para poucos, os muito esforçados e talentosos, ou ainda

os que têm recursos para pagar escolas especializadas ou professores particulares. Daí existir uma dicotomia entre apreciar e conhecer a música. Ela não é ensinada, nem aprendida no ensino regular, mas é utilizada como recurso didático para o aprendizado de outras disciplinas e, frequentemente, como forma de entretenimento em festas, shows de talento e diversos eventos escolares.

Analisando a bibliografia recente sobre propostas de Educação Musical para o ensino básico no Brasil, verifica-se a tendência de adotar práticas que incluam a cultura popular e até a música mais comercial, numa tentativa de tornar o ensino de música atraente e acessível. Trata-se de conciliar o ensino dos elementos constitutivos da música, e sua teoria tradicional, com a vibrante música do dia-a-dia: conciliar a música aparentemente “morta”, engessada nas formas eruditas e restrita às salas de concerto, com a música “viva”, em eterna mutação, nas ruas, rádios e carros de som. Mostrar o valor e a importância de cada uma delas e, mais ainda, mostrar que, na essência, a música é uma só, viva e pulsante, sujeita a condicionantes culturais no tempo e no espaço, mas eterna companheira da humanidade na sua caminhada sobre a Terra.

Pelo que se apresenta na literatura especializada, de acordo com as sugestões e conclusões dos estudiosos do tema, é possível, viável e necessário conciliar o ensino da música com a cultura dos seus aprendizes. Sem desprezar a riqueza inesgotável da música tradicional de matriz europeia, deve-se trazer a Educação Musical o mais próximo possível da realidade do educando, fazendo com que ele se sinta incluído no processo. Começar com o que ele já conhece, mostrar o quanto já sabe, mas não percebe. A partir daí, apresentar o universo de possibilidades sonoras, para que ele tenha a possibilidade de vir a ser não apenas um ouvinte consciente, mas um agente, um protagonista no seu convívio diário com a música.

Referências

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. *500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos. XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais*. Salvador, 1999, 15p. Disponível em https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF.

Acesso em 08/12/2020

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira**. In: *Revista Opus* 12, 2006, p. 144-166. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/>

Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Musical%20escolar%20olhar%20historico_Amato.pdf . Acesso em 07/01/2021.

ARROYO, Margarete. *Educação musical na contemporaneidade. II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Anais*. Goiânia, 2002, p.18. Disponível em <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 11/01/2021.

BARBOSA, Warlinson de Sousa; AGUIAR, Márcio Lima de. *Práticas musicais indígenas: do esquecimento às contribuições para educação musical. XXVI Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Anais*. Boa Vista, 2016, p.878.

BEYER, E. (org), STAHLSCHMIDT, A.P., LINO, D.L., LAZZARIN, L.F., **Ideias em Educação Musical**. Porto Alegre, Editora Mediação, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20/09/2020.

CARVALHO, Fábio dos Passos; SIQUEIRA, Adilson Roberto; SCHIAVONI, Flávio Luiz. *A música como epistemologia contrahegemônica e decolonial. II Simpósio Internacional de Relações Sistêmicas da Arte. Anais*. São Paulo, 2019, p.278.

DA SILVA, L.R; SERRARIA R., **As Narrativas do Tambor como Práticas Decoloniais**. In: *Illuminuras*, v. 20, n. 50, jul. 2019, p. 279-297.

FERREIRA, Eliane Aparecida da Silva; BORGES, Rubens Moraes; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. *Educação musical do passado ao presente: tecendo caminhos para uma educação de melhor qualidade. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Anais*. Cruz Alta, 2015, 9p. Disponível em:

<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/> Acesso em: 17/07/2021.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação.** São Paulo, Editora UNESP, Rio de Janeiro, FUNARTE, 2ª edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 31ª edição, 2005.

MARIANAYAGAM, Carla Angélica Sella. **A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político.** In: *Revista Travessias* vol.7, n.1, p.264-280. 2013. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7793/6293>. Acesso em: 20/01/2021

MONTEIRO, Maurício. **Música e Mestiçagem no Brasil.** Nuevo Mundo Mundos Nuevos [online], Debates, posto online no dia 03 fevereiro de 2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/>. Acesso em: 17/01/2021.

MONTEIRO, Glaucos Luis Flores; SOARES, Teresinha Rodrigues Prada. *Reflexões acerca da relevância e necessidade da decolonialidade no ensino de música em uma universidade fronteiriça contemporânea.* In: Raído, v. 14, n. 34, jan./abr. 2020, p. 104-121.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. Educação musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas. In: RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 23, n. 3, set./dez., 2019, p. 592-622.

OLIVEIRA, Roberto de. **Ensino de música: é lei, mas ainda não “pegou”.** Site da UBC- União Brasileira de Compositores. 2018. Disponível em: <http://www.ubc.org.br/publicacoes/noticias/10482>. Acesso em: 20/12/2020.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília, MusiMed, 2000.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial.* In: Interlúdio – Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II – Ano 6, n. 10 – 2018.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior em Música, colonialidade e currículos.** In: *Revista Brasileira de Educação* v. 25 e250054, 2020, p.1- 24.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica.** In: *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. p.60-75.

REBOCHO, Inês Isabel Nicha. **A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar: Estratégias utilizadas.** Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação de Beja UNIBEJA, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipbeja.pt/> Acesso em: 10/01/2021

SOARES, Olavo Pereira; CERVEIRA, Rosimeire Bragança e MELLO, Suely Amaral. **Dossiê educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós.** In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 39, n. 107, jan.-abr. 2019, p. 125-138.

SOUSA, Paulo César Pardim de, LOURENÇO, Renata. *Contribuição do ensino de música na educação básica. Seminário em Educação e Colóquio de Pesquisa. Anais*. Paranaíba, 2017, p.169.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula. **Como situar a arte musical em uma sociedade?** In BEYER, E. (Org.). **Ideias em Educação Musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, 33-56.

WOLFFENBÜTTEL, C.R., **A Presença das Raízes Culturais na Educação Musical.** In: *Revista da ABEM*, n.5, setembro de 2000, pp.31-37.