

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIEL SILVA DOS SANTOS

MÚSICA POPULAR, COLONIALIDADE E CAMINHOS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO MUSICAL

CURITIBA

2022

DANIEL SILVA DOS SANTOS

MÚSICA POPULAR, COLONIALIDADE E CAMINHOS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Peters

CURITIBA

2022

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Santos, Daniel Silva dos
Música popular, colonialidade e caminhos decoloniais na educação musical / Daniel Silva dos Santos. – Curitiba, 2022.
120 f. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Peters.
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

1. Decolonialidade - Música. 2. Educação musical. 3. Choro (Música). 4. Blues (Música). I. Título.

CDD 780.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DANIEL SILVA DOS SANTOS** intitulada: **Música popular, colonialidade e caminhos decoloniais na educação musical**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA PETERS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

01/03/2022 20:08:44.0

ANA PAULA PETERS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 11:14:16.0

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB)

Assinatura Eletrônica

26/02/2022 10:15:26.0

MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS PEREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA)

RUA CORONEL DULCÍDIO, 638 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80420-170 - Tel: (41) 3307-7306 - E-mail: secretaria.ppgmusica@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 156097

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 156097

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, meu irmão e aos meus amigos que deram suporte para que fosse possível a concretização desse trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Paula Peters.

Aos professores Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira e Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, pelas contribuições na banca de defesa do trabalho.

Ao professor Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli por suas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores, secretaria e colegas do programa de pós-graduação em música da UFPR.

E à CAPES, pelo incentivo a essa pesquisa.

RESUMO

Tendo como ponto fundamental propor reflexões sobre a necessidade de romper com naturalizações e discursos pautados na colonialidade, foram consideradas narrativas históricas da música popular de origem negra, como os gêneros Choro e Blues, visando debater sobre aspectos oriundos dos desdobramentos coloniais. Entende-se que narrativas podem não necessariamente retratar a polifonia de uma sociedade e época, mas sim seguir apenas um determinado olhar, uma determinada escuta. Sendo assim, torna-se importante ponderar tópicos que abordem os contextos socioculturais, a influência de grupos dominantes e colonialidades que foram incutidas nos modos de ser, saber e significar de nossa sociedade. Tais reflexos coloniais ainda reverberam também nos ambientes de ensino superior de música, e com isso, discussões sobre a temática decolonial têm sido crescentes na área da educação musical. Utilizando de uma pesquisa teórica, o trabalho procurou debater narrativas históricas que evidenciaram exemplos de colonialidades vivenciadas por músicos negros nos gêneros estudados e traçar um panorama do uso da temática decolonial na educação musical. Buscando principalmente uma ampliação de perspectivas, entende-se que ao propor ações voltadas à desnaturalização de desdobramentos coloniais, através da presença da decolonialidade em processos educacionais em música, se está mais próximo de práticas pedagógicas que evitem a reprodução de vieses fundados em colonialidades. Dada sua capacidade de contribuição social, os meios educacionais podem fazer valer caminhos que busquem problematizar questões vivenciadas na atualidade, como o racismo, por exemplo, de modo a expandir perspectivas e desconstruir paradigmas da colonialidade visando um horizonte com equidade.

Palavras-chave: Educação Musical. Decolonialidade. Música Popular. Choro. Blues.

ABSTRACT

This dissertation proposes a debate on the need to break with naturalization and discourses based on coloniality. Historical narratives of popular music with black roots, such as the musical genres Choro and Blues, were considered, aiming to discuss aspects arising from colonial developments. Understanding that historical narratives may not necessarily consider all the diversity of a society, but rather strictly follow a certain perspective wrapped in aspects of colonialism and coloniality. It is important to consider topics that address the sociocultural contexts, the influence of dominant groups, and the coloniality that has been instilled in our society. Colonial reflections still reverberate in music higher education environments as well, and thus, discussions on the decolonial theme have grown in the area of music education. Using a theoretical research, this paper intends to discuss narratives that show examples of colonialities experienced by black musicians in the musical genres Choro and Blues. It also traces an overview of the use of the decolonial theme in music education and suggest actions aimed at denaturalizing colonial precepts, through the presence of decoloniality in educational processes in music teacher training. Education, from certain perspectives, can problematize contemporary social issues, such as racism, in order to expand perspectives and break up colonial paradigms, aiming at a horizon with equity.

Keywords: Music Education. Decoloniality. Popular Music. Choro. Blues.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
INTRODUÇÃO.....	8
1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE.....	15
1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E SEUS MECANISMOS.....	15
1.2 COLONIALIDADES NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO EM MÚSICA.....	22
1.3 A DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	30
1.3.1 Revisão sobre a presença da temática decolonial na educação musical.....	36
2 PANORAMA HISTÓRICO.....	48
2.1 CHORO.....	48
2.2 BLUES.....	55
2.2.1 A influência norte-americana e o Blues no Brasil.....	62
3 REINTERPRETAR CONTEXTOS CONSIDERANDO COLONIALIDADES.....	70
3.1 QUESTÕES INICIAIS.....	70
3.2 PROBLEMATIZANDO CONTEXTOS SOCIAIS.....	73
3.3 REINTERPRETANDO NARRATIVAS NATURALIZADAS.....	82
4 AÇÕES DECOLONIAIS E MÚSICA POPULAR.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109

APRESENTAÇÃO

Antes de introduzir conteúdos teóricos referentes à pesquisa, considero proveitoso descrever brevemente o caminho percorrido por mim e as motivações que, direta ou indiretamente, culminaram no presente trabalho. Negro, nascido no ano de 1993 e mineiro da cidade de Juiz de Fora, passei minha infância transitando por alguns estados do Brasil, tendo passado maior parte da vida no Paraná, mais precisamente no município de Ponta Grossa, de 2004 a 2015. Foi nessa época também que iniciei meus passos na área da música, foi onde toquei um violão pela primeira vez, ganhei minha primeira guitarra, comecei a dar aulas, onde montei minhas primeiras bandas de Rock e estreei em apresentações e shows. Desde este início, o Rock N' Roll fez parte do meu gosto musical, algo muito comum no aprendizado da guitarra, e com o passar dos anos, percorrendo variações do Rock, acabei trilhando um caminho que diversos outros guitarristas já trilhavam no Brasil desde os anos 1970, me deparando com o gênero musical apontado como “o pai do Rock”, o Blues. Desde então o Blues e seus representantes, em grande maioria músicos negros, se tornaram inspiração, passando a fazer parte do meu modo de ouvir, tocar e ensinar música.

O entusiasmo crescente pela guitarra me incentivou a iniciar o curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2013, sendo transferido no ano de 2015 para a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Agora inserido em um ambiente acadêmico tradicionalmente conhecido por uma formatação de ensino conservatorial, o fato de ser um músico popular me causou certos conflitos. Inclusive, no primeiro vestibular para Música prestado por mim, em 2011 na UEPG, não obtive êxito no teste de habilidade específica, mesmo já tendo contato com a música popular por alguns anos, justamente na prova de leitura musical e solfejo, práticas essas não estudadas por mim até ali. Cito tal deslocamento inicial porque esse foi um primeiro impulso que suscitou reflexões sobre uma certa hegemonia da cultura musical europeia nos ambientes de ensino superior de música, algo que passou a ser melhor explicado para mim após a participação em aulas e em um projeto de iniciação científica do professor Dr. Marcus Vinícius Medeiros, já na UFJF. Com isso em mente, optei por, durante o trabalho de conclusão de curso na UFJF, iniciar investigações sobre processos de ensino aprendizagem classificados na educação como formal, não formal e informal,

tendo assim a primeira oportunidade de associar minha experiência como músico popular ao campo da pesquisa acadêmica. Com o trabalho de conclusão intitulado “Blues e Educação Musical: A relevância de transferências culturais para o aprendizado de música”, orientado pela professora Dr.^a Marta Cardoso Castello Branco Garzon e apresentado em 2019, comecei a melhor compreender as dimensões do eurocentrismo presente nos contextos de ensino superior, passando a refletir sobre uma invisibilidade da cultura negra nesses ambientes.

A essa altura, logicamente, já era de meu conhecimento que o Blues possui suas origens na cultura afro-estadunidense, contudo, nesse momento da vida acadêmica pude enfim organizar sistematicamente as possibilidades educacionais presentes no gênero, principalmente quanto aos tópicos que confluíam com questões raciais. Concomitantemente, durante as disciplinas de estágio na UFJF, tive a oportunidade de presenciar realidades que ajudaram a fomentar a necessidade de abordar estudos que abrangessem tais aspectos sociais, sobretudo as presentes em músicas populares com influências culturais negras. Ilustrando brevemente tais experiências, ocorreram casos tanto em escolas públicas de bairros mais desfavorecidos, que contavam quase que em totalidade com estudantes negros de baixa renda, quanto em uma instituição particular da região central da cidade, onde havia apenas um aluno negro na classe. Além disso, nessa experiência na escola particular, esse aluno negro, mesmo que não consciente disso, constantemente demonstrava-se muito representado pela minha presença na sala de aula, fato esse que me fez ponderar sobre meu tempo de educação básica, no qual muitas das vezes eu igualmente fui a única pessoa negra da turma, e pensar sobre como representatividades se fazem ou não presentes no âmbito escolar.

Dados os limites de um TCC, senti a necessidade de prosseguir com estudos que de alguma forma abordassem tal temática. Encontrando confluências com os trabalhos realizados pela professora Dr.^a Ana Paula Peters, percebi a possibilidade de me aprofundar na música popular, agora somando o Choro ao Blues e desenvolvendo temáticas também do contexto brasileiro. Durante o início do segundo semestre letivo do mestrado na UFPR, tive a oportunidade de realizar conversas com discentes de um curso superior de música e também com estudantes e professores de um colégio estadual em Curitiba. Nessas conversas, realizadas em formato remoto por conta da pandemia de COVID-19, foram refletidos assuntos relacionados à história do Blues e a temática de reinterpretação de

contextos, que embrionariamente estava sendo desenvolvida na pesquisa àquele ponto. Tais experiências, sobretudo a tida no colégio estadual, acarretaram um alinhamento de ideias que pretendiam a realização de mais encontros com os professores, agora presencialmente, nos quais seriam desenvolvidas aulas, atividades e debates que desenvolveriam de maneira mais intensa as questões raciais e musicais presentes nas narrativas do Blues e do Choro. Havia a intenção de utilizar tais encontros como base para um estudo qualitativo, porém, àquela altura ainda não sabíamos muito bem como a situação com relação à pandemia iriam se desenrolar, e por esse motivo, enquanto impossibilitados de realizar atividades presenciais, foi intensificado o foco nos tópicos teóricos da pesquisa. Infelizmente o ano de 2021 igualmente se mostrou complicado para todos, inclusive por adversidades diretamente relacionadas à saúde física e mental, e após alguns adiamentos, não foi possível levar adiante a proposta prática. Assim, foi posto seguir o caminho investigativo teórico tentando da melhor forma trazer contribuições quanto as temáticas da reinterpretação de contextos e da decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Todos os fatores vivenciados por mim durante experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, gradativamente despertaram motivações que vão à contramão de aspectos da colonialidade. Desde a opção por trabalhar com música popular¹ até a importância dada à reinterpretação de contextos históricos e sociais vivenciados por populações negras nas Américas, a finalidade passou a ser desenvolver trabalhos que possam contribuir no processo de construção de um meio social com equidade e representatividade negra.

As barreiras para inclusão social vividas pelas populações negras nas Américas, perpassando sobretudo por questões relacionadas à discriminação racial, instigaram as discussões apresentadas nesse trabalho. Foram considerados contextos sociais e narrativas históricas como ponto de partida para debater a atuação das colonialidades, compreendida aqui como um dos desdobramentos do colonialismo (QUIJANO, 1992), na presença ou silenciamento dado aos negros em encaminhamentos da música popular, mais especificamente do Choro e do Blues, gêneros que representam nossos interesses e objetos de pesquisa, e costumam aparecer como tema de aulas de música nos mais diversos espaços educacionais, apresentando assim, considerável potencial para discussões em consonância com a área da educação musical no ensino superior.

Apoiada em referenciais como Gabriel Sampaio Souza Lima Rezende (2014, 2015, 2017) e Virgínia de Almeida Bessa (2005), a pesquisa foi iniciada indagando tópicos que diziam respeito a análises, debates e reflexões sobre aspectos da “história oficial” (LIMA REZENDE, 2014), considerando sobretudo a perpetuação da “escuta dominante” (BESSA, 2005) como uma perspectiva diretamente relacionada aos grupos colonizadores detentores do poder. Questões como a oralidade em contraposição às formas documentais podem nos auxiliar a compreender essa problemática inicial, visto que, a princípio, o que perdurará serão os dados postos em tais registros, ou seja, de certa forma uma narrativa história pode ser construída não necessariamente levando em consideração a polifonia de uma sociedade e época, mas seguindo apenas um determinado olhar, uma determinada escuta, no

1 Vale ressaltar que “música popular” no presente trabalho não se refere necessariamente à MPB, música popular brasileira, mas sim a manifestações musicais populares em um sentido mais amplo, considerando principalmente àquelas músicas nascidas em camadas menos favorecidas da sociedade. Assim como utilizado por Queiroz (2017).

caso, essencialmente a escuta dominante. Perdura oficialmente o que foi registrado e na perspectiva de quem o registrou. Devido a tal fato, cresce conjuntamente o risco de naturalizações de certos preceitos no discurso social, e assim, somando principalmente os referenciais de Aníbal Quijano (1992, 2005, 2014) e Catherine Walsh (2009, 2013), foi notada a urgência de ponderar alguns elementos historicamente naturalizados socialmente. Considerar os contextos nos quais narrativas foram elaboradas e registradas mostra-se relevante por conta da necessidade de rompimento com noções que ainda hoje carregam reflexos do ambiente social controverso e excludente, fundado pelo colonialismo, e que, entre tantas outras coisas, foi extremamente discriminatório e segregador com relação aos negros e suas expressões culturais.

As condições de vida impostas às populações negras nas Américas ao longo de séculos foram pautadas pela opressão. Mesmo em períodos pós-abolição, os negros ainda sofreriam constantemente com resquícios de um sistema escravocrata que de modo incisivo persistia no imaginário social. A título de exemplo, versando introdutoriamente sobre o contexto social brasileiro, existiram diversas políticas que objetivavam uma diminuição da presença de negros, indígenas e mestiços na sociedade, colocando-os como modelos de contraposição ao ideal civilizatório pregado pelos grupos dominantes, acenando assim para um “branqueamento” da população (CARMO, 2014, p.48). Por outro lado, é possível notar que as populações negras, por exemplo, tiveram participação direta no surgimento de diversas manifestações culturais originadas nas Américas, dentre as quais serão aqui destacadas o Blues nos Estados Unidos e o Choro no Brasil, exemplos que representam os plurais pontos de relevância que a cultura negra exerceu na constituição musical do continente.

Muitas dessas novas manifestações culturais, por conta de todo o contexto discriminatório vivenciado pelos negros, por vezes acabaram por corresponder não somente como expressões artísticas, mas também como movimentos de grande importância social e cultural, como pode ser sublinhado no caso do Blues, um caminho de resistência através da cultura. Ao longo de décadas, porém, tais gêneros, assim como tantos outros de origem popular negra, não usufruíram de grande espaço e reconhecimento nos encaminhamentos educacionais do ensino superior, sendo possível notar que tais ambientes estiveram vinculados quase que exclusivamente ao *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2013, 2016), à prática

eurocentrada estabelecida em meados do século XVIII, ignorando ou tratando com importância periférica outras tradições musicais. Devido a tal panorama, de modo a somar novos horizontes, surgiram diversos trabalhos construídos a partir do diálogo entre os campos da etnomusicologia e da educação musical, pretendendo investigar sobretudo as possibilidades de aprendizagem presentes em diferentes contextos para além do conservatorial, passando a entender que tal ensino eurocentrado de música, apesar de reconhecidamente já estabelecido e sistematizado, é um recorte, ou seja, trata-se de apenas uma das diversas maneiras de se fazer, aprender e ensinar (ARROYO, 1999; BLACKING, 1973; GREEN, 2002; NETTL, 2006; QUEIROZ, 2010).

De certa forma, a soberania de séculos do *habitus conservatorial* aponta para uma prática educacional que pode ser relacionada diretamente àqueles grupos detentores da escuta dominante, quer dizer, as camadas de maior força econômica estabelecidas pelos desdobramentos coloniais, formadas quase que exclusivamente por brancos e com pouca participação efetivada de pessoas e tradições negras e indígenas, sendo perceptível a presença da colonialidade. Com isso, mais recentemente passaram a emergir discussões a partir do conceito de decolonialidade, com o propósito de enfatizar a necessidade de reflexões e proposições sobre tal temática também na educação musical e na formação em música, sendo trabalhos como os de Luis Ricardo Silva Queiroz (2017, 2019, 2020a, 2021) e Marcus Vinícius Medeiros Pereira (2018, 2020) exemplos do desenvolvimento desse diálogo. É com base nesse campo de estudos que se encontra essa pesquisa, tendo como questionamento central: como aspectos de colonialidades estiveram presentes no âmbito da música popular? Considerando sobretudo seus efeitos sobre as populações negras, com naturalizações que promoveram invisibilidade de vidas e culturas negras em espaços educacionais.

Com o propósito de explorar caminhos que ajudem a responder a tal questionamento, o objetivo geral da pesquisa é investigar os cenários socioculturais de surgimento e estabelecimento do Choro e do Blues de modo a analisar sob quais circunstâncias os negros sofreram com colonialidades, debatendo como elas se perpetuaram em narrativas históricas dos respectivos gêneros e, tendo como base a perspectiva decolonial, levantando questionamentos quanto à maneira a qual tais dimensões e trajetórias culturais negras vêm sendo incorporadas nos encaminhamentos educacionais musicais. Como objetivos específicos estão:

averiguar a influência de colonialidades na área de música e o uso do referencial decolonial na educação musical, estando atento às temáticas que considerem influências culturais negras e sua presença ou silenciamento; traçar paralelos entre os gêneros musicais estudados, quanto a aspectos socioculturais e outras particularidades, de modo a enfatizar a relevância de abordar tais tópicos no trabalho com música popular, indo além da dimensão sonora; e esboçar ações embasadas na importância da desnaturalização e da reinterpretação de contextos e narrativas históricas, visando promover a expansão de perspectivas e evitar a reprodução de colonialidades no ensino superior de música.

Dada sua capacidade de mobilização e contribuição social, os meios educacionais por certas perspectivas podem fazer valer caminhos que busquem problematizar questões vivenciadas em nossa atualidade, a fim de reinterpretá-las visando um horizonte com equidade. Torna-se assim importante compreender a educação musical como um espaço potencial para expandir pensamentos e quebrar colonialidades, sendo significativa parte do processo que busca verdadeiramente ver e ouvir aos que foram historicamente silenciados como, por exemplo, as populações negras.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa teórica fundamentada em teses, dissertações, artigos e trabalhos científicos nas áreas de Música, Educação, História e Sociologia, a fim de desenvolver um estudo que de modo primordial aponte para colonialidades e busque propor narrativas e ações alternativas às já naturalizadas no ensino de música. O intuito foi buscar por informações que pudessem ser justapostas e discutidas na construção reflexiva de relações entre os contextos socioculturais e narrativas históricas dos gêneros musicais aqui estudados, questões das colonialidades e decolonialidade, a discriminação racial, e os reflexos de tais processos também na educação musical. Vale ressaltar que a opção por um viés teórico deu-se muito em virtude das incertezas e instabilidades vividas durante os anos de 2020 e 2021 por conta do COVID-19, fato esse que praticamente impossibilitou trabalhos em campo de forma presencial.

Em um primeiro momento foram realizadas leituras de caráter exploratório buscando selecionar publicações que melhor se enquadrassem na proposta. Em seguida, deram-se leituras de caráter analítico dos textos selecionados com predileção aos trabalhos que tratassem de temas como a música popular, mais especificamente envolvendo os gêneros de influências culturais negras Choro e

Blues, e seus aspectos históricos e socioculturais. Nesta etapa foram estudadas também obras que tratassem de colonialidade e da decolonialidade de maneira geral. Assim, de modo a conectar as temáticas, foram construídas categorias de análise para apontar nas exposições sobre contextos sociais e narrativas históricas dos gêneros, tópicos compreendidos como colonialidades sofridas pelos negros. As categorias foram: a discriminação racial como desdobramento colonial, considerando os pensamentos de Aníbal Quijano (1992, 2005); a identificação de mecanismos de legitimação presentes em narrativas históricas, interpretado da junção dos referenciais de Quijano (1992, 2005), Gabriel Sampaio Souza Lima Rezende (2014, 2015 e 2017) e Paulo Vinícius Amado (2016); e a presença da “escuta dominante”, a partir de Virgínia de Almeida Bessa (2015). Tais categorias foram dispostas de modo a demonstrar mais sistematicamente como aspectos dos desdobramentos coloniais persistiram nos ambientes sociais de surgimento e estabelecimento de ambos os gêneros, cabendo o questionamento não somente quanto aos impactos sobre as populações negras na época, como também sobre como tais discursos e colonialidades estão ainda presentes socialmente e no ensino superior de música, reforçando então a necessidade de reinterpretação dessas narrativas naturalizadas, visto que tais colonialidades, ao não serem problematizadas durante a formação, podem ser refletidas nos mais diferentes espaços educacionais.

Foi realizada também a revisão de literatura de trabalhos acadêmicos que abordam decolonialidade e educação musical. As buscas foram efetuadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando da combinação de palavras-chave “educação musical” e “decolonial”. Através do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a busca resultou em seis textos, enquanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações obtiveram-se quatro trabalhos. Em números gerais, dentre as dez publicações encontradas, sete dissertações e três teses, a mais antiga data do ano de 2015, enquanto a mais recente foi defendida em 2021. Foi possível notar uma leve intensificação na produção dessa temática nos últimos tempos, com o ano de 2020 sendo o que mais contou com trabalhos, três. Há também uma investigação a respeito da menção direta à temática decolonial em encontros, congressos, seminários e fóruns dos eventos científicos realizados pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de

Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) e pelo Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM). Os dados levantados demonstraram como o referencial decolonial em diálogo com a educação musical trata-se ainda de uma tônica muito recente nas produções acadêmicas de mestrado e doutorado. Revelaram também um crescimento da temática decolonial nos debates de eventos científicos de música.

O trabalho está estruturado iniciando por um capítulo que oferece temáticas referentes ao colonialismo e às colonialidades, expondo argumentos essenciais para a compreensão dos processos de naturalização colonial, e trata das colonialidades na área de música, trazendo uma discussão a respeito do silenciamento de manifestações e vidas negras nos encaminhamentos educacionais do ensino superior de música. Para mais, elucida a decolonialidade como um caminho opositor que visa obter a desnaturalização de preceitos enraizados pelas colonialidades, além de traçar um panorama sobre o uso do referencial decolonial na área da educação musical. O segundo capítulo descreve o panorama histórico da origem dos gêneros musicais Choro e Blues. Além disso, delineia aspectos da influência que a música norte-americana exerceu no Brasil, como caminho para contextualizar a entrada e o estabelecimento do Blues em território brasileiro, e dá base a questões discutidas no capítulo três, que busca aprofundar-se mais especificamente nas conjunturas sociais vividas pelos negros na formação dos gêneros em estudo, para assim defender a reinterpretação de contextos a partir da consideração de pontos identificados como reproduções coloniais naturalizadas. A razão principal desse terceiro segmento é expor como tais colonialidades estavam profundamente presentes nos contextos socioculturais, potencialmente influenciando e reverberando na presença ou silenciamento dado às pessoas negras em narrativas históricas. Já no quarto capítulo, compreendendo a importância do rompimento com colonialidades e chamando atenção para a necessidade de reinterpretações de contextos e narrativas históricas, são trazidas à tona ações decoloniais que visam a expansão de perspectivas no ensino superior de música, apresentadas como proposições contra-hegemônicas focadas na música popular de influência negra. Entende-se que atuações que promovam a decolonialidade podem proporcionar a ampliação de perspectivas. Ao tratar de uma ação voltada a temas históricos e socioculturais da música popular que embasem e reforcem o discurso de desconstrução das colonialidades, acredita-se estar mais próximo de consolidar

diferentes visões e epistemes que poderão refletir em práticas pedagógicas que evitem o uso de vieses que somente reproduzam narrativas naturalizadas, o que por conseguinte poderia auxiliar no impulsionamento de mudanças positivas no cotidiano social principalmente com relação às demandas de diversidade e debates sobre relações raciais.

1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

1.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E SEUS MECANISMOS

Com o movimento de chegada de povos europeus às Américas, diversas questões foram se desencadeando, uma vez que, principalmente em se tratando de América Latina, existiu a intenção de conquista e exploração das consideradas “novas terras”. Assim, se deu o processo de colonização desse território com o uso da violência e de imposições autoritárias como base da dominação sobre nativos e outros povos trazidos como mão de obra para tais locais. Com o tempo, essa opressão transpassaria e se faria absoluta em diversas áreas, fossem elas sociais, políticas ou mesmo culturais.

Os mecanismos da dominação colonial abrangem diversos aspectos, como os aludidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade², um referencial de grande importância nos estudos sobre o tema. Para esse primeiro momento vamos nos ater mais especificamente a um pilar do colonialismo, e posteriormente também da colonialidade, a colonização do imaginário. Todavia, antes se faz necessário dar sentido também ao termo “colonialidade”, compreendido como correspondente aos resquícios de colonialismo, ou seja, mesmo com o fim desse sistema político colonial propriamente dito, muitos de seus ideais continuaram a reverberar, propagando princípios relacionados diretamente à dominação pelo poder e às discriminações que ao longo da colonização foram enraizadas e naturalizadas em discursos, narrativas e aspectos da sociedade, inclusive tornando a descontinuação de colonialidades tarefa nada fácil. Aníbal Quijano (1992) afirma que a repressão colonial consiste em uma dominação que recai sobre os modos de conhecer e produzir conhecimentos e perspectivas, atua diretamente nos modos de significação e construção de imagens e símbolos, assim como também sobre as maneiras de expressão. Houve, portanto, uma imposição de padrões próprios dos dominantes aos dominados, o que fez com que, em primeiro lugar, se criasse um distanciamento entre o colonizador e o colonizado, e posteriormente provocasse nos dominados

2 O grupo Modernidade/Colonialidade trata-se de um “um coletivo de intelectuais latino-americanos e latino-americanas que revisam a epistemologia das ciências sociais e das humanidades na região” (MOURA, 2018, p.19). Formado por pensadores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, entre outros, o grupo traz reflexões sobre os aspectos coloniais e seus desdobramentos na América Latina, indo na contramão de pensamentos exclusivamente eurocêntricos e de seus aspectos de dominação.

uma busca forçada pela projeção mistificada, pelo ideal construído, que no caso se referia ao europeu. Esse ponto demonstra como a dominação do imaginário foi uma das ferramentas utilizadas para legitimação através do poder, no qual os ideais europeus passaram a ser considerados como superiores, como modelos a serem atingidos, diminuindo outras manifestações e crenças ao nível de não relevantes. Em outras palavras, “a repressão cultural e o genocídio massivo, fizeram com que as precedentes altas culturas da América fossem convertidas em subculturas camponesas iletradas, condenadas à oralidade” (QUIJANO, 1992, p.13, tradução nossa)³.

Nesse contexto, se inicia a construção de um imaginário no qual o grande beneficiado, enunciado como ponto mais alto da sociedade, passa a ser o homem branco. Fato esse que estabeleceu fundação aos primeiros mecanismos de legitimação como meios de não somente impor padrões e se auto instituir poder dominante, mas também como maneira de obter um significativo controle social. Outro fato a ser destacado, é que o alicerce desse discurso colonial se deu tanto por meios políticos, sociais e culturais, como, e talvez principalmente, sustentou-se em questões relacionadas ao racismo, utilizado para embasar uma ilegítima inferioridade de indígenas e negros em relação aos brancos, gerando consideráveis reflexos inclusive em períodos posteriores ao fim do colonialismo.

É possível afirmar que boa parte das problemáticas raciais ainda hoje encontradas nas esferas socioculturais foram um desdobramento dessa discriminação nascida da dominação e do discurso colonial, sendo que as primeiras diferenciações raciais foram apontadas com o objetivo de legitimar e justificar o processo de dominação. Existem vertentes que defende que,

até a invasão das Américas no século XVI, não existia por aqui a classificação social dos seres humanos pela cor da pele. A ideia de raça como classificação social surge como consequência do projeto moderno/colonial capitalista eurocentrado, ainda no século XVI, que tem nessa ideia uma de suas marcas, permanecendo viva até a contemporaneidade (MOURA, 2018, p.57).

É esse o momento histórico no qual surgem novas identidades, como o negro e o índio, além da definição e utilização do termo “europeu” também como

3 No original: la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las previas altas culturas de América fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas ala oralidad (QUIJANO, 1992, p.13).

identidade racial. Assim, os discursos de distinções raciais construídos como argumentos para afirmar a suposta superioridade, biológica inclusive, dos povos colonizadores passaram a definir o lugar o qual o negro deveria ocupar na sociedade, evidenciando “a identificação não apenas dos fundamentos da exclusão política, mas também o da exclusão social e simbólico-cultural que serão engendrados ao longo dos próximos e decisivos séculos” (CARMO, 2014, p.27). Torna-se escancarado um cenário discriminatório e fundamentado na exclusão de vidas negras já desde os primórdios da colonização. Tal mecanismo, utilizado como um dos fundamentos dos processos coloniais, é também uma das principais heranças do colonialismo, visto que ele se desdobrou em um dos meios mais cruéis de dominação, o racismo, isto é, ter “raça” como o “primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p.118). Ou seja, é possível considerar os mecanismos coloniais como responsáveis pelas discriminações sociais baseadas em questões raciais vividas nas Américas, sendo o racismo parte fundante das relações de poder entre os povos historicamente colonizadores e os colonizados.

Embasado em supostas superioridades biológicas defendidas através de teorias raciais, foi definida então a separação entre as identidades de europeus/brancos em contraste a de negros, índios e mestiços, sendo forjados em cada uma delas traços que representariam a desigualdade. Existiram, inclusive, questionamentos de cunho religioso sobre a existência ou não de “alma” em nativos americanos, fato que na visão dos dominadores refletiria diretamente na abordagem empregue a esses nativos, quer dizer, se seriam tratados como seres humanos em situação de dominação ou se referidos simplesmente como animais. Em tal conjuntura a ideia central ao delinear raças era tratar não somente das diferenças aparentes entre dominantes e dominados, mas principalmente fundamentar e sustentar teorias que apontassem a um desenvolvimento biológico diferente entre indivíduos, classificando negros, indígenas e mestiços como biologicamente menos desenvolvidos, construindo assim uma escala de evolução que partiria do nível “bestial” até alcançar o nível mais desenvolvido dentre os seres humanos, o branco europeu (QUIJANO, 2014, p.759). Essas foram categorias criadas e assumidas como legítimas e “científicas” a época, como se retratassem um fenômeno natural,

entretanto, tais teorias “científicas” eram completamente inautênticas, obviamente, e se tratavam puramente de mais uma maneira de exercer a dominação sobre os povos negros, indígenas e mestiços. Existiram outras teorias ligadas às diferenciações raciais nas quais as distinções fenotípicas receberam maior destaque, porém, de modo geral, mesmo usando variadas bases para suas conceituações, todas essas teorias raciais não passaram de uma construção discriminatória que, além de ter servido de base para o racismo, intentavam validar a colonização e o estabelecimento de um novo padrão no qual o poder passaria de forma legitimada às mãos dos colonizadores brancos.

Ao realizarmos um paralelo entre o período colonial brasileiro, com colonizadores ibéricos, e o período colonial norte-americano, colonizado por ingleses, é possível notar uma diferença nas primeiras categorizações das identidades dos colonizados, fato que, segundo Quijano (2014), se deu principalmente por conta das diferentes ideologias religiosas de cada grupo colonizador. Nos Estados Unidos, por exemplo, os colonizadores ingleses estabeleceram relações de trocas com as populações nativas, incluindo a existência de pactos e cooperações entre os povos, no entanto vale ressaltar que tal relação se deu apenas no início do processo, posteriormente, dado o desejo de expansão territorial por parte dos europeus, realizou-se um extermínio massivo de nativos norte-americanos. Quanto aos povos negros, a colonização nos Estados Unidos se deu de modo violento e extremamente discriminatório desde o início, traços esses muito parecidos com os vistos na dominação do território brasileiro. Inclusive, foi a partir da constatação quanto às veementes opressões sofridas por comunidades negras, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, que se estabeleceu a escolha por trabalhar com gêneros musicais negros, de origem popular, em ambos os contextos. Mesmo o Blues fazendo parte da cultura norte-americana, que assumiria a hegemonia cultural global após a Segunda Guerra Mundial, o foco aqui está nas colonialidades sofridas pelas comunidades negras, nos contextos sociais internos que continuaram a exercer forças que as obrigaram enfrentar mecanismos de legitimação, processos de apropriação e “embranquecimentos”. Assim sendo, é possível compreender que em ambos os casos, a partir do desenrolar dos processos de colonização e das construções de identidades raciais, o que prevaleceu foram as relações discriminatórias de poder e dominação de europeus aos nativos e aos negros (QUIJANO, 2014, p.765).

Também como forma de compor um discurso que fosse ao encontro dos interesses de grupos colonizadores, tal ideia de superioridade biológica branca europeia refletiu de modo direto em diversas outras dimensões da sociedade, como na música, sob o argumento que “seres menos desenvolvidos” só seriam capazes de produzir culturas igualmente menos desenvolvidas. Por consequência, numerosas práticas religiosas e socioculturais que não faziam parte do conjunto de convenções nomeadas pela perspectiva dos grupos detentores do poder como elevadas e desenvolvidas, foram rebaixadas a manifestações de pouca importância, sofrendo com discriminações, e sendo por vezes proibidas de serem praticadas. A ideia colonial de transformar a Europa em um referencial a ser seguido em todas e quaisquer esferas foi muito bem-sucedida à época, estabelecendo um eurocentrismo que passou a ser soberano e se perpetuou como discurso naturalizado, o que acarretou a valorização do que provém da Europa em detrimento de outras manifestações, como as que possuem influência de culturas africanas, por exemplo. Esse modelo acaba por reforçar as premissas de superioridade europeia, já que a esse ponto na história elas estariam sendo tomadas como naturais, o que refletiu diretamente também em toda produção intelectual e artística. Houve um certo “fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19). Tais classificações afetaram diretamente a visão sobre as contribuições que povos colonizados tiveram em produções da época, o que torna possível traçar questionamentos sobre apropriações de manifestações negras. Um processo que entendia que “culturas inferiores” após serem lapidadas “por mãos brancas” e através dos mecanismos de legitimação, poderiam passar a ser um produto consumível para a sociedade como um todo, como se um material bruto fosse transformado em algo de verdadeiro valor, processo esse que será exposto e discutido posteriormente no presente trabalho.

Os padrões de poder europeus exerceram dominação por todo mundo, com uma intensa influência na África principalmente no que diz respeito a aspectos culturais. A partir dos princípios pregados pelo eurocentrismo, práticas culturais africanas passaram a ser taxadas pejorativamente como “exóticas”, posicionadas como pertencentes a patamares inferiores às europeias. O que era considerado racional e legítimo tangia exclusivamente às manifestações brancas, em outras palavras, de modo geral as culturas que não as dominantes sofreram com um

processo que lhes tirou a autenticidade e qualquer admissível *status* de importância. Acredita-se, como será detalhado no decorrer deste texto, que tal cenário pode ter afetado diretamente aspectos presentes na “história oficial” (LIMA REZENDE, 2014, 2015) da música popular, explicando a duradoura presença de mecanismos de legitimação, a perpetuação da escuta dominante e a invisibilidade de vidas negras, uma vez que a cultura estimada passa a ser a europeia.

De modo geral os recursos do mundo ficaram em posse dos grupos dominantes, concentrados nas mãos dos europeus, sendo assim, a dominação como um todo concedeu benefícios históricos que já perduram por séculos, tendo afetado não somente questões culturais, musicais, como também econômicas, políticas e sociais. A gênese de um desequilíbrio social aparenta estar presente desde os primórdios da colonização. As hierarquias estabelecidas e as identidades raciais oportunamente construídas articularam diretamente a posição social que negros, indígenas e mestiços ocuparam por décadas. Quando nos referimos à posição social, estão englobadas as mais diversas esferas como, por exemplo, as relações de poder que podem se fazer presentes em narrativas histórica e agir na ocultação de diferentes perspectivas que não as dominantes. Como enfatizado por Jonatha Maximiniano do Carmo (2014), trata-se de um contexto onde as populações negras sofreram com

o preconceito, a ânsia por uma discriminação por cor (raça), a segregação social e econômica, a exclusão “humana” do convívio em sociedade, e a pior, a desconsideração de sujeitos cruciais para o processo/projeto de construção de uma sociedade ou parte mínima da “homogeneização” que se queria construir (CARMO, 2014, p.47).

Historicamente os negros foram obrigados a exercer trabalhos de ordem braçal, tanto no período da escravidão quanto em momentos imediatamente pós-abolição. Apenas mais adiante seria possível notar de fato as primeiras inserções sociais de negros e mestiços, ainda que de maneira bem rasa e com fortes traços do colonialismo. De modo geral, se tomarmos como foco as diversas circunstâncias sociais presenciadas nas últimas décadas, fica evidente que a categorização racial imposta durante o colonialismo apresenta consideráveis reflexos até o presente, vide o fato de ainda não ser frequente observar pessoas negras em cargos de destaque em nossa sociedade, com a maior parte desses grandes postos ainda sendo ocupados por homens brancos, enquanto se analisarmos as camadas menos

favorecidas, encontramos em notável maioria famílias negras (ARAÚJO; LISBOA; SOUZA, 2020; GIMENES, 2020). Chama atenção que a distribuição tanto de bens materiais quanto de privilégios foi ditada pelos aspectos do colonialismo, e posteriormente da colonialidade, sendo os negros historicamente aliçados e colocados em papéis e posições sociais que correspondiam quase sempre àquela identidade racial que os rebaixou outrora. Isso não apenas em termos como posição social e poder aquisitivo, mas também, e talvez principalmente, quanto à dominação do imaginário.

Dado tais fatos, essas circunstâncias vividas pelas populações negras ao longo de séculos não podem de forma alguma serem vistas como coincidência. São ocorrências que demonstram muito sobre um contexto no qual o negro foi julgado de maneira profundamente preconceituosa, o que fez ecoar pensamentos embasados em aspectos discriminatórios que passariam a ser naturalizados e perpetuados em diversos dos discursos e narrativas correntes na sociedade. Tradicionalmente, nos moldes coloniais, era considerado muito mais valoroso estar próximo do europeu do que do negro. Como dito por Quijano (2005),

a pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia européia. Eram, pois, dependentes (QUIJANO, 2005, p.134).

Desse modo, tal contexto colonial teve influência direta em muitos aspectos perpetuados historicamente, também devido ao longo período pelo qual a colonização existiu nesses territórios, mas principalmente por conta das relações de poder existentes. Representaram um enraizamento de diversas questões, como, por exemplo, as teorias raciais, no qual um discurso de superioridade dos europeus foi criado, repetido, e por fim, naturalizado. As distinções biológicas como justificativa da dominação têm seus reflexos sociais até os dias atuais, pois, foi a partir da naturalização de tais preceitos advindos de teorias raciais que convenções e preconceitos foram criados e incorporados à visão da sociedade. Ao final das

contas, tais aspectos racistas tratam-se exclusivamente de pontos ligados à construção de uma narrativa histórica e cultural por um viés dominador, e não de questões que estejam relacionadas a fatores naturais ou biológicos. O todo que compreende as identidades raciais dadas aos negros partiu de uma perspectiva conscientemente recortada, além de muito mal-intencionada, consolidada por meio da repetição e de mecanismos de poder.

1.2 COLONIALIDADES NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO EM MÚSICA

Aspectos decorrentes de colonialidades também estabeleceram reflexos diretos nas produções de conhecimento que atualmente se encontram no campo educacional, seguindo padrões que tendem exclusivamente ao eurocentrismo. Tais perspectivas foram propagadas causando prejuízo a outros modos de produzir conhecimento, ou seja, houve um processo que contribuiu para uma desvalorização de epistemes que não fossem as europeias,

a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (...) Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas toma-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Assim, ficam evidentes os motivos que levaram culturas e produções de conhecimento de negros e indígenas a serem taxadas como primitivas. É um traço do processo de dominação do imaginário intitulado como colonialidade do saber (LANDER, 2005), caracterizado pela desvalorização do conhecimento de outras culturas em detrimento da cultura dominante.

De modo geral, os estudos sobre colonialidade como conceito têm “ganhado projeção em várias áreas do conhecimento como base epistemológica para entender e repensar hegemonias históricas que, ao longo de mais de 500 anos, vêm dominando países que foram colonizados no passado, principalmente os da América Latina, mas também aqueles da África e da Ásia” (QUEIROZ, 2019, p.3), sendo as duas últimas décadas o recorte temporal no qual tal temática tem mais crescido. Em se tratando especificamente da área de música, é possível perceber que ao longo dos anos prevaleceu uma valorização da cultura musical erudita europeia em detrimento das populares. Diversos debates sobre esse tema se fazem ainda

presentes e apontam que culturas musicais populares de modo geral ainda encontram diversos obstáculos quanto à inserção em espaços acadêmicos do nível superior (COUTO, 2014; DÖRING, 2017; PEREIRA, 2020; QUEIROZ, 2019). A existência ainda hoje de um discurso naturalizado que prega uma superioridade da música erudita europeia é um dos reflexos passíveis de serem relacionados diretamente aos aspectos da colonialidade anteriormente tratada. De modo geral a sistematização que teve início na categorização de identidades raciais culmina em copiosos discursos que pregam, direta ou indiretamente, uma hegemonia musical europeia sobre outras manifestações culturais. Pode-se assegurar que “os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa” (QUIJANO, 2005, p.121). Dessa maneira, pontos como a racionalidade, por exemplo, por muitas vezes foram recusados aos povos colonizados, visto ser associada como existente apenas naquilo que se referia ao europeu, representando dessa forma um caminhar em sentido à dicotomia do civilizado contra primitivo.

Especialmente durante o decurso de colonização da América Latina, modelos de ensino foram desenvolvidos como forma de propagação e naturalização dos conceitos eurocentrados, o “nível superior de educação era reservado para a elite da aristocracia, com a população nativa não tendo acesso a universidades, intensificando-se a colonialidade do saber e poder” (COSTA, 2019, p.25-26). Sendo assim, nota-se que a dominação se fez presente tanto de maneira epistêmica, pois eram consideradas legítimas apenas as produções de conhecimento europeias, como também no que se refere a quem dispunha do acesso à educação, promovendo a exclusão de indígenas e negros. Para além, as características dos processos de ensino apresentavam numerosos traços moldados pela colonialidade, que inclusive podem ser encontrados ainda hoje como resultados de procedimentos de imposição e naturalização. A título de exemplo, é possível reconhecer traços de colonialidade tanto nas características gerais apresentadas por um currículo (quando privilegiam apenas epistemologias eurocêntricas, não reconhecem e não legitimam figuras e concepções outras, ocultam ou tornam menos relevantes contribuições históricas de populações negras, indígenas, entre outras coisas) quanto em eventuais perpetuações de certos conceitos por parte dos próprios docentes (seja devido às colonialidades assimiladas como ser social, em seu cotidiano, ou mesmo

como profissional da educação, durante seus processos formativos). Muitas das concepções implementadas durante o período colonial foram recortadas sob determinada visão e escuta, produzindo currículos que possuíam suas bases quase que exclusivamente em culturas europeias, reconhecendo como genuínas apenas as manifestações de origem branca e apagando das narrativas as populações colonizadas, fazendo-as ocupar posições inferiores, algo que colaborou com a perpetuação de discriminações raciais e sociais.

Quanto a educação em música no Brasil, colonialidades se perpetuaram e foram refletidas em locais como o Conservatório de Música no Império do Brasil, a primeira instituição de ensino de música do país, inaugurada em 1848. Trata-se de um período de complexo contexto social, entre o final do século XIX e início do século XX, onde a ideia de “civilizar” a nação brasileira era pujante, sendo esse um dos princípios motivadores para a fundação do primeiro conservatório do Brasil (AUGUSTO, 2010). Logicamente, tal instituição pregava os preceitos da música erudita como referencial, alimentando o pensamento que tal manifestação cultural, principalmente agora por estar institucionalizada, tratava-se do ideal a ser seguido, uma representação do processo de civilização do país (QUEIROZ; PEREIRA, 2020, p.525, tradução nossa) posicionada em um patamar acima de quaisquer outras manifestações advindas de populações “menos civilizadas”. Ou seja, é possível afirmar que a institucionalização do primeiro local de ensino de música se deu na colonialidade, baseada em ideias dos desdobramentos coloniais. Indo além dos processos educacionais, Queiroz afirma que

uma simples consulta ao perfil e à biografia dos compositores nacionalistas de destaque no país, evidencia a tendência da cena da música erudita produzida à época. Trata-se de uma música exclusivamente composta por homens, brancos, predominantemente paulistas e cariocas, com uma parcela expressiva deles sendo de descendência europeia. Esse é o peso da colonialidade do poder sobre a música que se criava no país (QUEIROZ, 2019, p.8).

Menciona ainda que

para além da cena composicional, documentos da época como materiais didáticos, programas de concerto, propostas pedagógicas dos conservatórios, entre outros, mostram que as demais práticas musicais, sobretudo as performáticas, eram completamente dominadas pela música erudita produzida na Europa, principalmente aquela composta até o final do século XIX, com algumas pinceladas de compositores de destaque nas

primeiras décadas do século XX. Ou seja, se no campo composicional a colonialidade foi demasiadamente forte, no âmbito da performance musical ela era praticamente absoluta (QUEIROZ, 2020a, p.165).

É seguindo esse modelo que se constituem as primeiras ideias de como deveria ser um ensino musical no Brasil: pautado no eurocentrismo e na consequente exclusão de culturas como as afro-brasileiras e indígenas, sendo solo fértil para perpetuar a escuta dominante e mecanismos de legitimação que, dentre outras coisas, auxiliaram na consolidação da “história oficial” e na manutenção de colonialidades nos discursos.

Posteriormente, “muitos conservatórios de destaque foram incorporados por universidades federais” (QUEIROZ, 2019, p.9), assim, as colonialidades que eram intrínsecas àquele modo de pensar naturalmente passam a figurar de igual maneira nas novas instituições, que, pautadas em práticas tradicionais europeias, e mais do que isso, carregando consigo desdobramentos coloniais, acabam por praticar o que Marcus Vinícius Medeiros Pereira chama de *habitus conservatorial*, “uma matriz disposicional que engendra modos de ação e percepção, bem como crenças e critérios de valor, institucionalizados pelos Conservatórios de Música” (PEREIRA, 2018, p.11), uma vertente intrínseca que exerce forças na manutenção da tradição conservatorial, um comportamento que pode ser perpetuado até não intencionalmente. Tal cenário serviu como modelo para praticamente todas as instituições de ensino de música do país, e como descrito por Pereira, ainda hoje

há uma tradição seletiva e inventada que incide sobre a formação de músicos (seja nos bacharelados ou nos cursos técnicos) e de professores de música (nos cursos de licenciatura) que se perpetua, certamente que não de maneira estática, mas muitas vezes de forma naturalizada, e vem encontrando grandes desafios diante das necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea (PEREIRA, 2018, p.11).

Ademais, Queiroz cita que “quando os cursos ampliam o conceito de música ou trabalham com outras práticas musicais, eles especificam essa diferença de foco, com adjetivos ou expressões diversas que evidenciam uma mudança no universo ‘institucionalizado’” (QUEIROZ, 2017, p.145), sendo essa uma realidade tanto dos bacharelados quanto das licenciaturas, mesmo que a segunda geralmente procure estar mais atenta às questões socioculturais dos ambientes escolares brasileiros.

É preciso salientar que os conservatórios não representam o problema aqui debatido, a instituição conservatorial é colonial, a problematização recai sobre a

mera transposição, não crítica, de sua perspectiva para as universidades de música, fato que favoreceu a hegemonia da cultura europeia nesses espaços de ensino superior, legitimando a música erudita como único cânone a ser estudado e mantendo sua organização e lógica por trás de conteúdos, métodos e estruturação curricular. Discursos que promovem sua superioridade em relação a outras manifestações (classificadas como folclóricas, populares, entre outros), fazem com que ela seja por vezes ainda hoje “considerada por muitos professores como o principal tipo de música a ser ensinada, estudada, executada e pesquisada em instituições formais de música por todo o mundo” (QUEIROZ; PEREIRA, 2020, p.524, tradução nossa)⁴, fomentando assim a manutenção de um discurso pautado na colonialidade, refletido na perpetuação e predominância da escuta dominante e na invisibilidade de culturas negras, por exemplo. Realidade essa que não pode mais se fazer presente, principalmente considerando os contextos de formação de professores.

Pesquisas (QUEIROZ, 2020a, 2021; QUEIROZ; PEREIRA, 2020) trazem dados quantitativos que contribuem na ilustração do atual cenário de cursos de música pelo Brasil. Por exemplo, mesmo representando grande parte da base cultural de nosso país, a cultura afro-brasileira ainda pouco configura nos espaços acadêmicos, resultado das naturalizações de colonialidades e de todos os processos de exclusão próprios deste conceito. Nestes estudos foram realizadas pesquisas bibliográficas e análises documentais de propostas pedagógicas para o ensino superior de música em vinte universidades brasileiras, são elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), localizadas no Nordeste do Brasil; Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Acre (UFAC), do Norte; já na região Centro-Oeste, a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); do Sudeste, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de

4 “The consequence of this process is that European classical music, and its derived musical expressions, equivocally became the “absolute culture” that, because of its colonial label of “noble art,” is still considered for many music teachers the main type of music that deserves to be taught, studied, performed, and researched into formal music institutions worldwide” (QUEIROZ; PEREIRA, 2020, p.524).

Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do Sul do país. Para chegar nesses nomes, foram respeitados critérios como uma maior quantidade de estudantes e a diversidade de programas de graduação, além da intencional escolha por quatro instituições de cada região do país (QUEIROZ, 2020a, 2021; QUEIROZ; PEREIRA, 2020).

Os dados expostos nos textos de pronto enfatizam que estamos tratando de campos onde uma predominância é perceptível, visto que 100% das universidades pesquisadas oferecerem cursos com destaque na música erudita, por outro lado, apenas 25% delas apresentam cursos nos quais a ênfase é música popular (QUEIROZ, 2020a, p.169). Pode ser citado também o fato de 82,7% do corpo docente ter um perfil de formação e atuação fundamentado “exclusiva ou majoritariamente no repertório canônico da música de concerto europeia ou em práticas derivadas de tal música, com foco predominante nos instrumentos tradicionais de orquestra, vinculados à atuação de músicos como solistas, camaristas ou em práticas orquestrais” (QUEIROZ, 2020a, p.169), causa e consequência das epistemes e metodologias presentes nos programas de ensino musical no Brasil, que, em caráter geral, apresentam a disciplinaridade como eixo que organiza segmentadamente as dinâmicas dos cursos (QUEIROZ, 2020a, p.170), sendo esse outro padrão estabelecido pelos conservatórios (PEREIRA,2020)⁵.

Em números gerais, os resultados apontam uma divisão dos componentes curriculares de instituições brasileiras de música em: 53% Música clássica, 16% Música de modo geral, 11% Educação musical, 4% Música popular, 4% Música brasileira popular, 2% Música afro-brasileira e 10% Outros componentes curriculares (QUEIROZ, 2021, p.222-223, tradução nossa). Mesmo que muitos dos projetos pedagógicos de licenciaturas enfatizem estarem promovendo uma formação que prepare professores para atuar em diferentes realidades culturais, sociais e de ensino de música, os dados demonstram que os caminhos predominantes

5 Mesmo não havendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais pontos que indiquem um currículo em comum, ou mesmo uma ideia de disciplinaridade para cursos de música de nível superior, as estruturas encontradas nas instituições de formação são muito parecidas entre si, carregando muito de um modelo instituído no Brasil pelo Conservatório de Música do Rio de Janeiro, apresentando como eixos principais disciplinas como: teoria musical, história da música, harmonia, percepção musical, entre outras (PEREIRA, 2020, p.6), sendo todas elas trabalhadas quase que exclusivamente pela perspectiva da música erudita europeia.

continuam interligados ao *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2020; QUEIROZ, 2019; QUEIROZ, 2021). Desse modo, como o futuro professor poderia promover a diversidade se sua formação foi alicerçada primordialmente na cultura musical escrita europeia e suas colonialidades?

Um número que chama atenção são os 2% direcionados à música afro-brasileira, o menor percentual encontrado nos estudos expostos por Queiroz (2021), fato esse que enfatiza como as culturas negras sofrem substancialmente com uma invisibilidade nesses espaços. O autor enfatiza que dentre os 3.480 componentes curriculares analisados, somente 70 apresentaram algum elemento relacionável às culturas afro-brasileiras, isso considerando conteúdos musicais, metodologias, referenciais bibliográficos, entre outras coisas (QUEIROZ, 2021, p.224-225, tradução nossa). Deste modo, se evidencia que conhecimentos afrocentrados são postos de lado nos encaminhamentos educacionais do ensino superior de música, além disso, nos faz questionar não somente sua ínfima presença quantitativa como também qualitativa, no sentido de que alguns dos elementos presentes nesses 2% podem ser explorados a partir de escutas e visões colonizadas, dominantes, como será exemplificado nos capítulos posteriores do presente trabalho. Isso representaria um problema significativo, visto que não seriam ações pedagógicas que desconstruiriam colonialidades naturalizadas nos discursos e práticas, ao contrário, estariam as reforçando.

É relevante citar também que o estabelecimento de diversas políticas educacionais inclusivas e ações afirmativas representaram um importante passo para uma maior abertura dos espaços universitários para estudantes negros ao longo das últimas décadas, sendo, ao mesmo tempo, fruto e gerador de debates e reflexões sobre tópicos relacionados a questões raciais no Brasil. É possível perceber reflexos positivos dessas ações, por exemplo, no aumento gradativo da presença de “negros e pardos” na educação superior, representando atualmente 60% dos estudantes (QUEIROZ, 2021, p.221-223, tradução nossa). Esse número, de certa forma, seria um dado natural se considerarmos que a maior parte da população brasileira é negra (IBGE, 2019), porém, como já enfatizado, as colonialidades exerceram forças que fizeram com que por décadas essas populações fossem minorias no ensino superior. Outro ponto relevante diz respeito aos reflexos das colonialidades na “autoconcepção”, visto que historicamente “já nos primeiros anos de vida, tanto as crianças brancas como as de cor aprendem a

valorizar a cor clara e os demais traços ‘caucasóides’ e a menosprezar a cor escura e os demais traços ‘negróides’” (NOGUEIRA, 1998, p.197), algo que afeta direta e profundamente a visão que pessoas negras têm de si e sua posição perante a sociedade. A partir de construções discriminatórias, o fato de ser negro surge como desvantagem e/ou obstáculo a ser superado, e dadas tais circunstâncias, “sentir-se branco é, acima de tudo, uma oportunidade de sentir-se fora do grupo de origem, deixar de estar à margem, já que ser negro é pertencer ao grupo estigmatizado e conseqüentemente, sem valor. É estar em perigo e herdar desvantagens sociais” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.567). Nesse sentido, o desenvolvimento gradativo de ações afirmativas, debates e reflexões acerca de questões raciais, apesar de nos demonstrar um longo caminho a ser percorrido, pode já ter incentivado também um aumento do autorreconhecimento como pessoa negra, possivelmente refletido nos números trazidos por Queiroz.

Ao considerarmos especificamente os espaços de formação em música, a parcela referente a presença de estudantes negros cai expressivamente, de 60% para apenas 34% (QUEIROZ, 2021, p.224, tradução nossa), e “se olharmos para os membros do corpo docente, os números são ainda piores. Apenas 16% dos professores da área de música são negros ou descendentes de negros” (QUEIROZ, 2021, p.224, tradução nossa)⁶. Ademais, com exceção do último dado, que indica uma realidade não exclusiva à música, se comparado com o sistema de ensino superior brasileiro em sua totalidade, os programas de música são mais excludentes no sentido quantitativo de alunos negros, ou seja, em número prevalecem tanto professores como estudantes brancos. E apesar dos relevantes dados que ressaltam um aumento da presença de negros nas universidades, outras questões são significativas, como, por exemplo, quantos estudantes negros efetivamente se formam? Quais dificuldades relacionadas diretamente à sua cor são enfrentadas por eles durante o curso? Além disso, ao sobrepormos os dados, é intrigante pensar que mesmo com o crescente número de estudantes negros, de modo geral, os conhecimentos, metodologias e práticas continuam sendo em sua maioria de origem branca europeia.

Assim, a todos os aspectos apresentados até aqui, soma-se a necessidade de romper com preconceitos e discriminações que tanto assolam pessoas negras

6 “Only 16% of music professors in the field of music are black or black descendants, and in this case, the average is similar to the national one in higher education as a whole” (QUEIROZ, 2021, p.224).

em todo o Brasil. Por exemplo, ao analisar mais proximamente gêneros musicais populares, como será feito com o Choro e o Blues, percebe-se que ambos não se livraram de sofrer com ocultamentos e apropriações, principalmente por conta de mecanismos de legitimação que refletiam contextos extremamente discriminatórios com as populações negras. Uma das terríveis consequências do colonialismo é o racismo ainda tão enraizado em nossa sociedade.

De modo geral, se conclui que muitas das características presentes no âmbito da formação em música ainda se encontram deveras próximas da cultural erudita europeia, seja em aspectos como os conteúdos, epistemes e referenciais teóricos utilizados, ou pelos perfis profissionais e metodologias adotadas nesses espaços. Ressalta-se aqui que esse pode ser um vetor para a perpetuação de colonialidades, visto que muitos desses preceitos refletem diretamente questões naturalizadas que ao não serem aplicadas de maneira crítica e reflexiva reforçam a hegemonia da música erudita, sua escuta, sua visão e mecanismos de legitimação, posicionando tal cultura como essencial enquanto invisibiliza outras. Compreender e considerar a existência de colonialidades, rompendo com tal reprodução, pode ser considerado de grande importância, como um primeiro passo em direção à mudança.

1.3 A DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Tal enaltecimento da cultura europeia, fortemente presente na área da música, serve como indício do quanto a colonização do imaginário foi efetiva, visto que, ainda hoje a sociedade de modo geral enxerga positivamente as culturas dos historicamente detentores do poder, enquanto diversas manifestações culturais negras, por exemplo, são tratadas com preconceito e/ou não tão reconhecidas. Faz-se assim importante constantemente refletir sobre a presença das colonialidades e buscar caminhos para de alguma forma romper com esses resquícios do colonialismo que ainda pairam no imaginário de nossa sociedade.

Como contrapartida às dimensões expostas até aqui, surge a temática decolonial propondo o estabelecimento de uma visão voltada a identificar as numerosas estruturas coloniais naturalizadas presentes em nosso cotidiano e buscar desconstruí-las e recriá-las de modo a, por exemplo, alcançar maiores perspectivas de visibilidade e escuta às mais diversas manifestações culturais. Trata-se de tomar

consciência das colonialidades sofridas socialmente, de suas existências e consequências na atualidade. É provocar uma mudança no sujeito (MALDONADO-TORRES, 2008). A decolonialidade chega como uma forma de “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24), significando um meio de buscar transformações de estruturas dominantes amplamente presentes em questões relacionadas às colonialidades. De modo geral, fundamenta-se no pensamento de alcançar novos olhares, novas escutas e novas perspectivas “decolonizadas” a fim de aguçar e alterar as percepções que temos sobre pontos que podem ter sido vigorosamente influenciados pelas colonialidades e que hoje se encontram naturalizados sem sofrerem grandes questionamentos. A decolonialidade é uma maneira de fazer com que nos voltemos aos desdobramentos coloniais que ainda reverberam em nosso cotidiano, possibilitando problematizar, repensar e reinterpretar diversas dimensões.

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p.5).

É de suma importância salientar que o processo de decolonialidade trata-se de não apenas criticar e destruir as colonialidades e diversos de seus aspectos, mas igualmente procurar expandir perspectivas, propor pensamentos e ações nas quais se busque reordenar concepções, tornando o ser mais crítico.

É interessante elucidar algumas das terminologias utilizadas em estudos que tratam de problematizações partindo do colonialismo. Por mais que possam ocorrer diferenciações na utilização de termos por conta de traduções de textos para o português, o uso de um ou outro termo podem carregar fundamentações importantes de serem levadas em consideração, sendo relevante fazer uma diferenciação entre “descolonizar” e “decolonizar”. Ao utilizar termos como “descolonização”, implicitamente o leitor é levado a uma compreensão voltada ao desfazer, ao reverter. O uso do prefixo “des” dá ao vocábulo um propósito focado em contrariar ao colonialismo, como se tratando de um processo que passa do período colonial para um não colonial, pressupondo que o colonialismo ainda exista, ou que

a descolonização se trata unicamente de destruir o que foi construído no período colonial. Por outro lado, no uso da “decolonialidade”, sem o “s”, a problematização recai sobre os desdobramentos do colonialismo, a colonialidade, que ainda hoje exerce forças nos modos de significar. Ela parte do entendimento de considerar não a destruição do passado, mas sim a produção de posicionamentos transgressores, de resistências contínuas às colonialidades presentes, dado que o colonialismo já não existe como sistema político. Ou seja, “decolonizar” é como ir além de “destruir”, é desnaturalizar, perceber, problematizar e buscar alternativas às colonialidades existentes no momento atual, ser propositivo para repensar e reinterpretar significações naturalizadas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; WALSH, 2013).

Partindo então do fato que tais questões sobre colonialidades discutidas até aqui arraigaram-se também no âmbito educacional, e que, devido à possibilidade de continuidade de ciclos de naturalizações surgidas em contextos coloniais, podem ainda ser perpetuadas mesmo que inconscientemente, Catherine Walsh (2009, 2013) é uma das principais autoras que tratam da busca por uma decolonialidade na educação, fundamentada na ideia de traçar um trabalho que, de modo a combater tais padrões de poder, desafie as estruturas de colonialidade que perpassam por todos os âmbitos da nossa sociedade (WALSH, 2009, p.12). Procura ir de encontro à perpetuação de vieses hegemônicos e às imposições das colonialidades, buscando abordar temáticas como questões raciais, de gênero e desigualdade social, dando grande relevância ao sociocultural. Passa por conceber visões e práticas mais amplas em diferentes contextos, garantindo uma real pluralidade e rompendo com posições hierárquicas tanto na produção de conhecimentos quanto em processos pedagógicos. É construir pensamentos em conjunto visando uma expansão de perspectivas, fazer com que naturalizações que perpetuam aspectos oriundos de desdobramentos coloniais sejam criticamente descontinuadas.

Com uma descontinuação de preceitos imbuídos de colonialidades, acredita-se estar mais próximo de verdadeiramente consolidar diferentes panoramas nos contextos educacionais do ensino superior, resultando, no melhor dos cenários, em gradativas e constantes desconstruções de resquícios de colonialidades que perpassam tanto os ambientes acadêmicos, como nossa sociedade. Como enfatizado por Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos (2016) “as desvantagens socioeducativas afetam sobremaneira os afrodescendentes da Diáspora Africana e, propor uma aposta intercultural, com foco nessa realidade,

demandará um esforço de questionamento da *gênesis* da diferença colonial” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.551), assim, a decolonialidade serviria como modo de criar caminhos para um melhor reconhecimento das culturas negras e indígenas, para representatividade e respeito às diferenças.

Ações decoloniais poderiam ser incorporadas nos processos formativos, inclusive na área de música, como modo de iniciar uma ampliação de perspectivas, principalmente nas licenciaturas, visto que seriam capazes de suscitar desdobramentos positivos em práticas pedagógicas e no cotidiano da escola básica. Considerando o domínio de colonialidades nos espaços formativos, não somente uma desconstrução do colonial seria almejada, “o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.551), ou seja, indo na contramão de perpetuação de supremacias epistêmicas nos processos educacionais, busca-se também reconstrução, reinterpretação.

A decolonialidade na educação pode ser interpretada como “um trabalho de politização da ação pedagógica” (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p.5), no sentido de ir de encontro à perpetuação do viés hegemônico e problematizar processos de ensino, sendo em verdade uma atuação não apenas para os espaços educacionais como também visando o coletivo, em função de sua atenção às questões de âmbito sociocultural. Trata-se de atentar às potencialidades, não excluir ou desconsiderar culturas, mas sim agregá-las, priorizar o coexistir, evitar predisposições impostas pela colonialidade, bem como respeitar singularidades, podendo ser uma alternativa educacional que propague o respeito às diferenças e traga maior visibilidade e representatividade para povos que intensamente sofreram com desdobramentos coloniais. Ações que podem explorar brechas na hegemonia eurocêntrica e propor caminhos distintos se utilizando de questões amplas da cultura e vida social.

A utilização da perspectiva decolonial tem se intensificado nos últimos anos nos espaços acadêmicos, sendo utilizadas para repensar currículos, metodologias e os próprios processos formativos, indo além da reprodução de epistemes eurocentradas. Tendo em sua essência dar atenção ao sociocultural, além de tratar de cultura e educação, as práticas decoloniais podem propor uma transformação de perspectiva, o que por conseguinte poderia servir como impulsionador de mudanças

no cotidiano social. A decolonialidade vai além dos conteúdos e práticas pedagógicas, a ela interessa humanizar principalmente aos que foram historicamente invisibilizados. Nas instituições formadoras tem-se percebido crescente um movimento no qual as próprias pessoas pertencentes às culturas silenciadas historicamente passam a reivindicar transformações. Como enfatizado anteriormente, o número de estudantes negros tem aumentado nas universidades e isso, concomitantemente a outros fatores como as próprias demandas sociais, faz com que problematizações de tópicos de colonialidades ganhem cada vez mais força nesses espaços.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p.99).

Mais um motivo que reforça o significado da decolonialidade. Mesmo com amplos avanços nos últimos anos, ainda há muito trabalho a ser feito, e nesse sentido é necessário salientar que a efetiva implementação do pensamento e de práticas decoloniais manifesta-se como um grande desafio. Inevitavelmente diversas dificuldades são enfrentadas ao se dedicar a esse viés pedagógico, sobretudo pelo fato de tal concepção propor estremecer muitas das questões já enraizadas tanto em proposições institucionais, dada a naturalizada cultura escolar na qual muitas das vezes se caracteriza como um sistema pouco acessível e demasiado resistente a mudanças, quanto em relação às próprias colonialidades que nos envolvem socialmente e precisam igualmente ser desconstruídas e reinterpretadas. Deste modo, romper de forma imediata e integral com as estruturas coloniais soa como quase utópico, por outro lado, se pensado a partir de um trabalho gradual, tal ruptura pode ser efetiva. Catherine Walsh (2009) propõe como alternativa para lidar com essas resistências advindas de forças de colonialidades, pensar ações através de brechas a serem encontradas em cada contexto, além disso, outro fator que merece destaque diz respeito a importância de buscar aplicar a visão decolonial em um processo construído “de baixo para cima”, ou seja, desempenhar um trabalho que inicie desde os pequenos grupos e contextos locais, pois, o sistema instaurado como um todo possui naturalizado em si fortes relações de colonialidades, tornando árduo

adquirir mudanças globais de imediato. Com isso, na perspectiva educacional decolonial a partir dos pensamentos de Walsh, se fazem necessárias lutas que promovam mudanças efetivas desde os pequenos ambientes, com gradativas vitórias, buscando por brechas a fim de constantemente e passo a passo desconstruir naturalizações de colonialidades. Por isso, é enfatizado aqui “decolonizar” os espaços de formação música, intencionando a expansão de perspectivas dos seres sociais ali existentes, tendo em vista os desdobramentos positivos que isso pode gerar. Salienta-se que essas são uma das alternativas que podem ser adotadas diante dos obstáculos impostos pelas colonialidades, os esforços que tendam a mudanças “de cima para baixo” não devem ser deixados de lado, vide as importantes conquistas obtidas por meio de ações afirmativas, a título de exemplo.

A decolonialidade na área de música passa por repensar uma série de fatores, indo desde elementos presentes nos currículos dos cursos até conhecimentos e práticas pedagógicas vivenciadas nesses ambientes. Além disso, trata-se primordialmente de entender que a música

como fenômeno humano e cultural, é geradora e também resultante da complexa teia que caracteriza a cultura e de tal forma tem papel preponderante na constituição da sociedade. Ensinar música é uma responsabilidade ética que não pode ficar restrita ao treinamento técnico musical, como nos ensinaram os colonizadores europeus. Uma proposta decolonial de formação musical precisa assumir seu compromisso ético de transformação social e vinculação a problemas e questões que permeiam a vida humana (QUEIROZ, 2020a, p.186).

Durante a investigação de referenciais teóricos que tratassem especificamente sobre decolonialidade e educação musical, igualmente percebeu-se que as discussões a partir dessa interseção de temas passaram a emergir com maior expressividade mais recentemente, enfatizando a necessidade de reflexões e proposições utilizando o referencial decolonial para formação em música. A partir disso, foi movida a busca por traçar um panorama sobre o uso da temática decolonial nessa área, sendo dedicada atenção à presença de tal temática na pós-graduação, examinando teses e dissertações, além de grupos temáticos, simpósios e painéis de eventos científicos para averiguar a incorporação da decolonialidade nesses ambientes, entendendo que esses textos e pesquisas podem ser

considerados o princípio para o desenvolvimento de ações decoloniais em espaços como a própria graduação e outros contextos escolares.

1.3.1 Revisão sobre a presença da temática decolonial na educação musical

Nesta seção serão expostas duas investigações, uma voltada a trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, e outra tendo como foco Anais de eventos científicos da área da música. Ambas pretendem traçar um panorama da utilização da decolonialidade relacionada ao campo da educação musical e têm como intuito investigar a quanto tempo e em quais circunstâncias de pesquisa a temática e o referencial decolonial vêm sendo empregues em encaminhamentos relativos à educação musical no ensino superior.

Iniciando pela revisão de trabalhos, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷, utilizando da combinação das palavras-chave “educação musical” e “decolonial”. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a busca resultou em 6 textos: “Educação musical no Brasil: uma abordagem a partir do pensamento descolonial”, de Morgana Tillmann (2015); “Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro”, de Renan Santiago de Sousa (2017); “Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano”, de Luan Sodré de Souza (2019); “Educação musical do Terreiro de Mãe Amara”, de Tiago Sá Leitão dos Santos (2020); “Música na raça: compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Terreiro Matamba Tombenci Neto”, de Mither Amorim Mendonça de Aziz Lima (2020); e “Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical”, de Vitor de Lima Trope (2021). Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obteve-se 4 resultados, sendo todos trabalhos diferentes dos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. São eles: “Práticas musicais do Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária”, de Daniele Damasceno Fischer (2017); “Imagens poéticas e decolonização na obra de Violeta Parra”, de Patricia Virginia Cuevas Estivil (2018); “Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de

7 A busca foi realizada no dia 13/10/2021.

canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da histórica africana e afro-brasileira na escola”, de Lisandra Cortes Pingo (2018); e “Música na primeira infância: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares”, de Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira (2020).

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E DECOLONIALIDADE
(continua)

Ano	Autor	Título	Dissertação/ Tese	Área	IES
2015	Tillmann	Educação musical no Brasil: uma abordagem a partir do pensamento descolonial	Dissertação	Educação	FURB
2017	Santiago de Sousa	Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro	Dissertação	Educação	UFRJ
2017	Fischer	Práticas musicais do Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária	Dissertação	Música	UFMG
2018	Cuevas Estivil	Imagens poéticas e decolonização na obra de Violeta Parra	Tese	Letras	UNIOESTE
2018	Pingo	Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da histórica africana e afro-brasileira na escola	Dissertação	Educação	USP
2019	Souza	Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano	Tese	Música	UFBA
2020	Santos	Educação musical do Terreiro de Mãe Amara	Dissertação	Música	UFPE
2020	Lima	Música na raça: compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Terreiro Matamba Tombenci Neto	Memorial	Ensino e Relações Étnico Raciais	UFSB
2020	Oliveira	Música na primeira infância: Crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares	Tese	Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	UNICAMP

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E DECOLONIALIDADE (conclusão)

2021	Trope	Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical	Dissertação	Música	UNIRIO
------	-------	--	-------------	--------	--------

FONTE: O autor (2022)

Dos 10 trabalhos encontrados, 6 são dissertações, 3 são teses e 1 memorial para obtenção de mestrado profissional. O mais antigo data de 2015 e o mais recente de 2021, sendo possível perceber um crescimento de produção nos últimos anos, visto que o ano de 2020 é o que mais contou com trabalhos publicados até aqui, 3. Quanto às áreas, Música aparece mais recorrentemente, com 1 tese e 3 dissertações, seguida de perto pela área de Educação, com 3 dissertações. Há ainda trabalhos em Ensino e Relações Étnico Raciais (1 dissertação), Letras (1 tese) e Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (1 tese). Considerando as localidades nas quais foram elaborados, encontram-se universidades espalhadas por 3 regiões do Brasil, sendo 5 instituições no Sudeste (UFRJ, UNIRIO, UFMG, USP, UNICAMP), 3 do Nordeste (UFBA, UFPE, UFSB), e 2 do Sul (FURB, UNIOESTE).

A seguir, um quadro com os referenciais utilizados para expor e debater as temáticas das colonialidades e decolonialidade nos textos acadêmicos de conclusão de mestrado e doutorado, e logo depois, uma breve descrição de cada um dos trabalhos.

QUADRO 2 – REFERENCIAIS COLONIALIDADES/DECOLONIALIDADE UTILIZADOS NOS TRABALHOS PESQUISADOS (continua)

Ano	Autor	Título	Referenciais colonialidades/decolonialidade
2015	Tillmann	Educação musical no Brasil: uma abordagem a partir do pensamento descolonial	-Aníbal Quijano -Catherine Walsh -Enrique Dussel -Irene Lopez -Luciana Ballestrin -Ricardo Lambuley Alférez -Santiago Castro-Gomez -Vera Maria Ferrão Candau -Walter Mignolo

QUADRO 2 – REFERENCIAIS COLONIALIDADES/DECOLONIALIDADE UTILIZADOS NOS TRABALHOS PESQUISADOS (conclusão)

2017	Santiago de Sousa	Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro	-Catherine Walsh -Cláudia Miranda; Sandra Marcelino -José Jorge de Carvalho; Juliana Flórez Flórez -Marcus Vinícius Medeiros Pereira
2017	Fischer	Práticas musicais do Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária	-Ilka Miglio de Mesquita; Valeria Maria Santana Oliveira -Luiz Fernandes de Oliveira
2018	Cuevas Estivil	Imagens poéticas e decolonização na obra de Violeta Parra	-Adolfo Colombres -Aníbal Quijano -Walter Mignolo
2018	Pingo	Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da histórica africana e afro-brasileira na escola	-Aníbal Quijano -Eliane Almeda de Souza Cruz; Luiz Fernandes de Oliveira -Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau
2019	Souza	Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano	-Catherine Walsh -Enrique Dussel -Joaze Bernardino-Costa; Ramon Grosfoguel -Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramon Grosfoguel -Luciana Ballestrin -Luiz Fernandes de Oliveira -Marcus Vinícius Pereira -Nelson Maldonado-Torres -Ramon Grosfoguel -Walter Mignolo
2020	Santos	Educação musical do Terreiro de Mãe Amara	-Aníbal Quijano -Catherine Walsh -José Jorge de Carvalho -Luis Ricardo Silva Queiroz -Ramon Grosfoguel -Walter Mignolo
2020	Lima	Música na raça: compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Terreiro Matamba Tombenci Neto	-José Jorge de Carvalho
2020	Oliveira	Música na primeira infância: Crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares	-Homi Bhabha
2021	Trope	Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical	-Márcio Rodrigo Vale Caetano; Paulo Melgado da Silva Júnior; Treyce Ellen Silva Goulart

FONTE: O autor (2022)

Dentre os trabalhos selecionados, a dissertação de Morgana Tillmann (2015), intitulada “Educação musical no Brasil: uma abordagem a partir do

pensamento descolonial” aparece como a mais antiga, defendida há apenas 6 anos. A autora utiliza de referenciais teóricos como Walter Mignolo, Enrique Dussel e Catherine Walsh, em um estudo bibliográfico e documental que problematiza a educação musical brasileira, buscando enfatizar a importância da temática decolonial nos processos de formação inicial de professores. Vale destacar o uso do termo “descolonial” em vez de “decolonial”, uma diferenciação já debatida no presente trabalho.

“Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior na cidade do Rio de Janeiro”, de Renan Santiago de Sousa (2017), trata da decolonialidade essencialmente a partir de Catherine Walsh, e dá foco à investigação de temáticas multiculturais na formação de Licenciatura em Música, percebendo, através de um estudo caso, a persistência de um tradicionalismo nos ambientes investigados, uma leve abertura para diferentes musicalidades, e o pouco tratamento de temáticas outras, relacionadas às questões raciais e de gênero, por exemplo.

Seguindo, Daniele Damasceno Fischer (2017) fala sobre decolonialidade utilizando de autores como Ilka Miglio de Mesquita, Luiz Fernandes de Oliveira e Valeria Maria Santana Oliveira, em sua dissertação “Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária”. Investiga o cumprimento da Lei 11.645/08 e a existência de materiais relacionados à cultura indígena nas escolas, observando ainda a necessidade de ampliação do diálogo e da divulgação a respeito de propostas e produções decoloniais que abarquem manifestações culturais indígenas.

“Imagens poéticas e decolonização na obra de Violeta Parra” é o título da tese em Letras de Patrícia Virginia Cuevas Estivil (2018). Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Adolfo Colombres são alguns dos utilizados como referenciais decoloniais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa que pretendeu conceituar as obras da artista Violeta Parra como decolonizadoras culturais e epistemológicas, sendo muito representativas para seu povo no Chile.

Lisandra Cortes Pingo (2018) em seu trabalho “Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da histórica africana e afro-brasileira na escola”, trata de preconceitos e intolerâncias existentes, nos mais diversos níveis educacionais, com relação às manifestações culturais negras. Utilizando como exemplo o símbolo

religioso afro-brasileiro Exu, a autora aponta desafios relacionados à abordagem pedagógica de certos aspectos da cultura negra, ao mesmo tempo, enxerga possibilidades de utilizá-los como meio para uma educação decolonial e antirracista, visando pregar sobretudo o respeito às diferenças. A tese usa como principais referenciais decoloniais Luiz Fernandes de Oliveira, Vera Maria Ferrão Candau e Eliane Almeda de Souza Cruz.

Continuando em temáticas relacionadas a cultura negra, “Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano”, de Luan Sodré de Souza (2019), referencia em especial Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramon Grosfoguel. Traz apontamentos sobre a necessidade de repensar o ensino de violão na universidade, propondo, ao considerar um diálogo com as músicas negras do Recôncavo Baiano, uma educação musical decolonial afrodiaspórica.

Utilizando sobretudo de autores como Catherine Walsh, Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano, quanto a decolonialidade, Tiago Sá Leitão dos Santos (2020) investiga, através de uma etnografia, as bases epistemológicas de ensino e aprendizagem de música no *Ilê Obá Aganjú Okoloyá*. No trabalho “Educação musical do terreiro de Mãe Amara”, o autor percebe como o terreiro produz e desenvolve epistemologias que fundamentam sua própria educação musical, em um processo de maior complexidade que envolve, por exemplo, a continuidade de tradições daquele local.

Mithier Amorin Mendonça de Aziz Lima (2020) em seu memorial “Música na raça: compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs de Matamba Tombenci Neto” soma-se aos trabalhos que dialogam sobre educação musical, cultura negra e decolonialidade. Tendo como principal referencial decolonial José Jorge de Carvalho, o autor, em um estudo de caso, dedica-se à ampliação de possibilidades formativas de educação musical, buscando construí-la conjuntamente com mestres da comunidade Matamba Tombenci Neto.

Ainda no mesmo ano, Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira (2020) defendeu sua tese em Saúde, uma área, a princípio, mais distante da musical. Em seu trabalho intitulado “Música na primeira infância: crianças com atrasos no desenvolvimento e seus familiares”, Oliveira se refere a utilização de uma “fundamentação filosófica decolonial” (OLIVEIRA, 2020, p.21) e serve-se do autor Homi Bhabha para tratar da discriminação e do discurso colonial. Estuda sobre

processos interativos em trabalhos pedagógicos musicais na primeira infância, considerando funções psíquicas e de expressão, e visa, ao questionar os modos de apreensão de culturas locais ponderando a marginalização de certas manifestações em detrimento de outras, uma ampliação dos repertórios encontrados nessas práticas.

Por fim, com referenciais decoloniais como Márcio Rodrigo Vale Caetano, Paulo Melgado da Silva Júnior, Treyce Ellen Silva Goulart e Marlon Silveira da Silva, temos o trabalho “Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical”, de Vitor de Lima Trope (2021). Abordando sobretudo a relação entre educação sexual e educação musical, problematiza questões de gênero e sexualidade, apontando como a associação entre as temáticas ainda é pouco explorada. Enfatiza o grande potencial para problematização de tais questões, podendo valer-se inclusive de aspectos estéticos, políticos e sociológicos.

De modo geral, o levantamento demonstra que pesquisas com o uso da decolonialidade em diálogo com a educação musical ainda são bastante recentes, tendo se intensificado nos últimos 5 anos. Dentre as temáticas debatidas estão: repensar processos da formação e da educação musical no ensino superior; culturas negras e indígenas como caminhos decoloniais; e a problematização de questões de gênero e sexualidade. Os autores mais citados como principais referenciais decoloniais nos textos são Catherine Walsh, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Luiz Fernandes de Oliveira, havendo menção a diversos outros que somam à discussão da temática como Luis Ricardo Silva Queiroz e Marcus Vinícius Medeiros Pereira, autores que discutem colonialidade e decolonialidade na área da música, além de Enrique Dussel, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, José Jorge de Carvalho e Vera Maria Ferrão Candau. Vale ressaltar que 4 dos trabalhos levantados (ou seja, 40%) estão relacionados diretamente com temáticas culturais negras (PINGO, 2018; SOUZA, 2019; SANTOS, 2020; LIMA, 2020), utilizando da combinação de decolonialidade e educação musical para investigar e discutir questões raciais e as discriminações decorrentes dos desdobramentos coloniais, enquanto paralelamente buscam expor contribuições que possam romper com padrões hegemônicos eurocêtricos tão enraizados no ensino de música principalmente nas universidades.

É importante enfatizar que a busca esteve focada exclusivamente em levantar teses e dissertações que dialogassem com a área da educação musical e

com o uso concreto da decolonialidade, ou seja, com citação evidente ao conceito e/ou ao referencial decolonial. Sendo assim, é plausível afirmar que existem diversos outros escritos que abordam, por exemplo, o trabalho com culturas indígenas e culturas negras no ensino de música que acabaram não fazendo parte do recorte dessa revisão, pois, apesar de apresentarem propostas contra a hegemonia eurocêntrica e o racismo estrutural, ficaram adjacentes ao foco de investigação dessa pesquisa por não mencionarem diretamente à decolonialidade. Conforme apontado, os dados reforçam quanto o “decolonial” é atual, contudo, salienta-se também que referenciais contra hegemônicos e com ideais emancipadores já podiam ser encontrados a tempos, em Paulo Freire, por exemplo, assim como em outros autores de grande importância para discussões ainda pertinentes no campo da educação e da educação musical. A decolonialidade e suas premissas não iniciam uma discussão no campo da música, mas auxiliam a somar relevantes considerações nessas lutas que a tempos vêm sendo travadas contra a subalternização das “minorias”.

A título de curiosidade, não cabendo aqui uma análise mais profunda dado o recorte de investigação, vale destacar que uma busca por “música” e “decolonial” como palavras-chave, novamente utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, trouxe 48 resultados, sendo que 8 constam em ambos os buscadores e outros 8 já foram encontrados na averiguação detalhada nessa pesquisa. Assim, tal busca resultou em 40 diferentes trabalhos, sendo 32 novos com relação à anterior, datados entre 2012 e 2021. Vale destacar que a grande maioria, mais precisamente 25 desses novos trabalhos encontrados (78,125%), são do período de 2017 a 2020, reforçando o caráter recente do debate de propostas a partir de referenciais decoloniais em diálogo com a área da música.

A partir desses dados, e notando o fato de debates sobre decolonialidade estarem vigentes também em diversos eventos científicos importantes da área de música, foi instigada a realização de um segundo levantamento, agora a respeito da menção direta à temática decolonial nos encontros, congressos, seminários e fóruns de maior alcance no Brasil. Eventos esses que são realizados pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) e Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM). Foi investigada

em todos os registros disponibilizados pelos *sites* das respectivas associações a frequência com a qual a decolonialidade esteve presente em seus grupos de trabalhos (GT), simpósios temáticos e painéis. Foram considerados: Anais de Encontros/Congressos da ANPPOM dos anos de 1990, 1995, 1999, 2001, 2003 e de 2005 a 2021; Anais de Encontros/Congressos da ABEM correspondentes de 2003 a 2006, 2008 a 2010, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021; Anais II a X do ENABET; e no FLADEM, os Anais I e II do Seminário Nacional e os Anais I, II e III do Fórum Latino-americano de Educação Musical na Educação Básica, correspondendo assim a um recorte temporal de 2017 a 2021. Para os eventos do ano de 2021 foram utilizadas principalmente informações presentes nas chamadas de trabalhos.

QUADRO 3 – TEMÁTICA DECOLONIAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE MÚSICA
(continua)

Ano	Evento	GT/Simpósio/Painel	Coordenadores
2017	VIII ENABET	Das epistemologias feministas decoloniais em música: seguindo pela trilha do Asè, das mestras, raperas lésbicas e compositoras negras	-Laila Rosa -Ariana Silva -Helen Campos Barbosa -Jorgete Lago
2018	XXVIII Congresso da ANPPOM	A produção musical e sonora de mulheres: reflexões sobre processos e práticas a partir de uma perspectiva decolonial	-Isabel Nogueira -Laila Rosa -Harue Tanaka
2021	X ENABET	Caminhos sonoro-feministas/LGBTQTQI+ decoloniais e interseccionais de Abya Yala	-Helen Campos Barbosa -Laila Rosa
2021	X ENABET	Etnomusicologia, formação musical e decolonialidade	-Luis Ricardo Silva Queiroz -Raiana Alves Leal Maciel do Carmo
2021	X ENABET	Processos criativos de práticas decoloniais em música popular	-Rafael Henrique Soares Velloso -Edwin Pitre-Vásquez
2021	XXV Congresso da ABEM	Formação musical, colonialidade e opções decoloniais	-Luis Ricardo Silva Queiroz -Raiana Alves Maciel Leal do Carmo -Augusto Souto
2021	XXV Congresso da ABEM	Relações Étnico-raciais, perspectivas afrodiaspóricas e decolonialidade em Educação Musical	-Eduardo Pacheco -Djenane Vieira -Wenderson Oliveira
2021	XXXI Congresso da ANPPOM	Música, Gênero, Corpos e Sexualidades: processos, métodos e práticas de produção sonora dos ativismos feministas decoloniais e LGBTQTQI+	-Laila Rosa -Harue Tanaka -Eurides de Souza Santos -Rafael da Silva Noleto

QUADRO 3 – TEMÁTICA DECOLONIAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE MÚSICA
(conclusão)

2021	XXXI Congresso da ANPPOM	Opções Decoloniais para Repensar os Currículos da Educação Superior em Música no Brasil	-Luis Ricardo Silva Queiroz -Marcus Vinícius Medeiros Pereira
------	--------------------------	---	--

FONTE: O autor (2022)

Percebe-se que a temática decolonial se faz presente somente a partir de 2017, sendo que significativa parte das menções são dos mais recentes eventos, 2021, confirmando a hipótese inicial do crescimento em torno do debate sobre decolonialidade e música/educação musical. Os principais tópicos abordados nas reuniões são as lutas feministas e LGBTQI+ e a formação musical, passando também por discussões de relações étnico-raciais, produção sonora e currículo. Quanto aos coordenadores, Laila Rosa pode ser evidenciada, visto estar presente em praticamente todos os eventos que propuseram discutir a temática, a exceção do XXV Congresso da ABEM. Podem ser destacados também Luis Ricardo Silva Queiroz (X ENABET, XXV Congresso da ABEM e XXXI Congresso da ANPPOM), Harue Tanaka (XXVIII Congresso da ANPPOM e XXXI Congresso da ANPPOM), Helen Campos Barbosa (VIII ENABET e X ENABET), e Raiana Alves Maciel Leal do Carmo (X ENABET e XXV Congresso da ABEM), responsáveis pela coordenação de debates em mais de um evento.

A temática decolonial aparece pontualmente em outros eventos, não estando posta nas proposições dos debates, mas sendo abordada por autores participantes de grupos de trabalho, simpósios, painéis e em artigos. Por exemplo, nos eventos da ANPPOM, em 2018 Susana Castro Gil apresentou “*La descolonización del performer contemporáneo frente al pensamiento moderno*” no simpósio “Composição e performance: um trabalho cooperativo na criação musical contemporânea” do XXVIII Congresso da ANPPOM. Já em 2019, no XXIX Congresso, o simpósio “Ciências musicais – borrando fronteiras disciplinares” contou com a “*Pesquisa artística como espacio de decolonización de la producción de conocimiento musical*” de Susana Castro Gil e Ana Cláudia de Assis. E no XXX Congresso, realizado no ano de 2020, encontra-se o texto “Colonialidade do saber e pesquisa etnomusicológica: descolonizando os temas da Mbira”, de Micas Orlando Silambo e Marcello Messina, apresentado no simpósio “Música e pensamento afrodiaspórico”.

O grupo de trabalho “Epistemologia da educação musical”, realizado em congressos da ABEM, igualmente contou com comunicações que abordaram o referencial decolonial. São elas “Descolonizar a Educação Musical Brasileira”, de Edineiram Marinho Maciel e “Música, cultura negra e arte da diáspora: os desafios de uma educação musical afrocentrada trazendo como perspectiva o pensamento decolonial” de Valnei Souza Santos, a primeira apresentada em 2017 no XXIII Congresso da ABEM, enquanto a segunda no XXIV Congresso, realizado em 2019.

Já os Anais do IX ENABET, de 2019, contam com o artigo “Encontro de Saberes na universidade: Sons e ruídos de uma experiência decolonial” de Edilberto José de Macedo Fonseca e Julia Santos Cossermellide Andrade. Porém, vale dizer que nesses Anais o referencial decolonial aparece também como parte da composição de reflexões de outros artigos, como “Conhecimento musical ancestral como prática de resistência: performance e dinâmica ritual no candomblé” de Ferran R. Tamarit, “Trânsitos e fronteiras na Pan-Amazônia: algumas perspectivas sobre a música em Belém do Pará” de Líliam Barros e Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, e “Com o axé dos ancestrais: Martinho da Vila e as musicalidades de Angola” de Mateus Berger Kuschick e Reginaldo Gil Braga.

Ao averiguar os Anais do FLADEM, no I Seminário Nacional do Fórum Latinoamericano de Educação Musical, datado de 2017, encontrou-se o texto “Decolonialidade no ensino de violão na formação de professores de música: indagações epistemológicas a partir do samba de roda do Recôncavo Baiano”, de Luan Sodré de Souza, em uma sessão dos Anais intitulada “painéis”. Já nos Anais do I Fórum Latino-americano de Educação Musical, de 2018, há alusão ao referencial decolonial na conferência “Diversidades musicais e educação básica: práticas pedagógicas, currículos e formação humana” apresentada por Leonardo Moraes Batista. Além disso, o trabalho “Música da diáspora africana na formação de professores e educadores musicais” de Katharina Döring utiliza brevemente do referencial decolonial como elemento suplementar na construção das reflexões presentes no texto. Por fim, em 2021, o III Fórum Latino-Americano de Musica na Educação Básica apresentou um grupo de trabalho intitulado “Decoloniedade, cultura e identidade na Educação Musical Latino-americana: por uma política de afirmação da vida”, porém, por conta do uso do termo “decoloniedade”, e pela falta de mais informações, visto que os Anais de tal evento não foram publicados até o

momento de conclusão da escrita desse trabalho, o GT não foi incorporado à tabela acima.

Mesmo nesse espectro mais amplo de investigação, considerando não somente as proposições de grupos de trabalho, simpósios e painéis embasadas especificamente no referencial decolonial, mas também textos que pontualmente façam alusão à temática em debates com foco em outras concepções, o uso da decolonialidade continuou estrito a um recorte temporal que vai de 2017 a 2021. Assim, todos os dados postos nessa seção, referentes tanto aos trabalhos acadêmicos quanto as comunicações orais, formam um panorama que evidencia a intensificação do debate sobre a temática decolonial nos últimos anos na área da música. Ademais, reforçam que o efervescer destas tônicas está intimamente ligado às problematizações de campos socioculturais que abarcam questões raciais, de gênero, de sexualidade, entre tantos outros assuntos profundamente atuais e de extrema relevância a serem discutidos.

Assim, expostos os conceitos de colonialidade e decolonialidade, e sua presença no campo da música, a seguir será dado início a justaposição de tais temáticas com questões de narrativas históricas de gêneros musicais populares, mais especificamente o Choro e o Blues. Com intenção de elucidar a relevância de refletir sobre conjunturas socioculturais, exemplificando e compreendendo como muitas das objeções enfrentadas pelas populações negras são reflexos dos desdobramentos coloniais, os posteriores capítulos vêm para somar contribuição aos trabalhos citados acima, trazendo problematizações que partem do universo da música popular de influência cultural negra, visando sobretudo defender a não reprodução de discursos pautadas na colonialidade e esboçar como a reinterpretação de contextos poderia ser abordada nos ambientes de formação musical.

2 PANORAMA HISTÓRICO

Neste capítulo serão apresentadas, em caráter mais descritivo, as narrativas históricas mais difundidas dos gêneros Choro e Blues. Além de situar, em linhas gerais, a respeito das manifestações musicais aqui estudadas, o intuito desse conteúdo é preparar uma base para as problematizações, reflexões e argumentações que serão expostas no capítulo seguinte, esse sim, de caráter mais analítico.

2.1 CHORO

Com nascimento no Rio de Janeiro em um “período histórico designado, no Brasil, por Belle-Epoque” (WEFFORT, 2002, p.36), o Choro despontará nas últimas décadas do século XIX⁸, se efetivando como gênero musical no início do século XX. Em um território brasileiro tomado por colonizadores portugueses desde 1500, gradualmente, e pelos mais variados motivos, se dá a chegada de diferentes povos que intrinsecamente carregavam consigo diversos de seus traços culturais, fato esse que será primordial para a gênese de inúmeras das características culturais brasileiras. Por exemplo, acompanhando a chegada da corte portuguesa no século XIX, as danças de salão de origem europeia (como polcas, valsas, mazurcas e *schottisches*), que à época já faziam notável sucesso por lá, foram algumas das manifestações que aportaram no Brasil. Com tal contexto tão diversificado culturalmente, gradativamente encaminharam-se hibridações culturais (CANCLINI, 2013) que proporcionaram à polca, dentre tantas outras manifestações, perpassar diversas camadas sociais (SCHETTINI, 2019, p.45), indo desde as classes detentoras do poder, constituídas em sua grande maioria por europeus e/ou seus descendentes diretos, até as esferas formadas por classes menos abastadas, com numerosa presença das populações negras e indígenas. Com esse processo, passam a se dar amálgamas entre as culturas europeias, africanas e indígenas, onde uma manifestação poderia percorrer diferentes ambientes e ganhar novos contornos conforme os transitava. Inclusive,

8 “Embora haja quem tente apontar de forma mais precisa a década de 1870 e quem estenda essa data até 1845 ou mesmo a 1830” (WEFFORT, 2002, p.8).

em seu livro intitulado *História Social da Música Popular Brasileira*, Tinhorão (1998) relata que tanto a modinha como o lundu fazem parte das primeiras manifestações musicais populares brasileiras, destacando que ambos os gêneros apresentam uma mesma raiz formada pela interação da herança europeia com a herança africana (SCHETTINI, 2019, p.44).

Assim, ritmos como o lundu, a modinha e o maxixe, naturalmente dando continuidade aos processos de hibridações e apropriações, viriam a se tornar base para o surgimento do Choro. Durante esse desenvolvimento inicial do Choro, ao longo do século XIX, são destacados como grandes nomes: Joaquim Callado, Chiquinha Gonzaga, e posteriormente Anacleto de Medeiros, Henrique Alvez de Mesquita, Irineu de Almeida e Quincas Laranjeiras. Esses sendo representantes de um período no qual o Choro ainda se apresentava muito mais como uma maneira de tocar do que como um estilo musical propriamente dito. Efetivamente o Choro ganharia suas características musicais e se consolidaria como gênero somente na década de 1910 (PETERS, 2017, p.4).

Ao que tudo indica “o processo de criação do choro e seu desenvolvimento se deram a partir da música que negros escravos e ex-escravos tocavam” (FIORUSSI, 2012, p.31) posto que os acompanhamentos instrumentais das danças europeias ao passarem a ser executados também em ambientes formados por populações negras, foram interpretados musicalmente com um estilo próprio que provavelmente teria sido influenciado diretamente pela “música dos barbeiros”, cabendo aqui já sublinhar a influência cultural negra. Tal manifestação tratava-se de uma prática musical realizada no Rio de Janeiro e em Salvador durante as primeiras décadas do século XIX. Algumas vertentes históricas apontam que tais barbeiros eram homens negros que, ainda em regime de escravidão, eram responsáveis pela realização de serviços como cortar cabelo e arrancar dentes, trabalho esse que aparentemente teria proporcionado a eles uma maior habilidade manual também para a prática de instrumentos, realizada durante intervalos de suas atividades laborais. Naturalmente, a “música dos barbeiros” contava com sotaques musicais africanos e sendo assim, o ritmo original das danças recém-chegadas ao território brasileiro, marcado por acentuações características do enquadramento musical europeu, passou então a experienciar alterações pelas mãos desses músicos negros (FERNANDES, 2011; FIORUSSI, 2012; SCHETTINI, 2019).

Simplificando aqui os processos de transformação descritos historiograficamente, os ritmos de característica europeia passaram a ser

gradualmente modificados, incorporando características rítmicas africanas. Muitos autores classificarão tais modificações como um “ritmo de caráter sincopado”, conceito esse interessante posto em reflexão por Carlos Sandroni (2001, 2002), professor da Universidade Federal de Pernambuco e atuante nas temáticas da cultura popular e da música popular brasileira. O autor afirma que a partir de antigos estudos que abrangeram a análise das fórmulas rítmicas encontradas em abundância em manifestações musicais Americanas (considerando aqui a América Central e a América do Sul) durante o século XIX, foi estabelecido um entendimento que tais figuras rítmicas possuíam “características sincopadas” ou uma “síncope característica”, ou seja, apresentavam em seu ritmo algum deslocamento irregular de tempo base, como uma espécie de defasagem. De fato tais aspectos de deslocamento e suas variações estavam muito presentes em diversos dos gêneros musicais afro-americanos, porém, a utilização do termo “síncope” é colocado em debate pelo autor. O principal ponto diz respeito ao fato de que o olhar presente em tais análises que resultaram na categorização da “síncope característica” encontrada nas músicas afro-americanas trata-se de uma perspectiva cultural proveniente da teoria e da escrita musical europeia, consequentemente colonial, recorrendo a conceitos que não pertencem, pelo menos não em sua totalidade, à grande parte das manifestações musicais africanas. Mesmo as ideias de divisão rítmica e de síncope não podem ser diretamente transpostos aos conceitos rítmicos africanos, visto que de um lado temos ideias que são representativas da escrita musical erudita europeia, enquanto do outro, inúmeras das manifestações provenientes do continente africano são de tradição oral e possuem uma concepção rítmica “aditiva” e plural, em vez de “divisiva”. Também devido a aspectos de colonialidade, o conceito de “síncope” acabou se estabelecendo como o “correto” para músicas que não somente as eruditas europeias, muito por conta da necessidade de enquadramentos para a realização de transcrições de tais manifestações musicais para partituras, e posteriormente também devido à comercialização das mesmas. Contudo, os conceitos trazidos por Sandroni de “cometricidade” (mais próximo do métrico constante) e “contrametricidade” (mais distante do fundo métrico constante) parecem se adequar melhor à música afro-americana, apesar de ainda preservarem aspectos de colonialidade que aqui se estabeleceriam caso sobrepuséssemos exclusivamente o olhar e a lógica musical europeia sobre as músicas africanas e afro-americanas. É preciso atentar que, de certa forma, ainda se trata de uma

“redefinição acadêmica” que não necessariamente assim pertence às manifestações originais. Assim, a ideia de uma “música sincopada” é um exemplo nítido de colonialidade que comumente encontramos na abordagem da música popular de influências negras nos espaços de ensino superior.

É possível afirmar que, até certo ponto, “o choro, que é uma recriação da música europeia (polcas, schottische, valsas, etc.), nas mãos dos negros no Brasil, é uma cultura musical com elementos de africanidades” (FIORUSSI, 2012, p.44). Para além,

No circuito de passagens entre a prática musical erudita e a popular, onde numa ponta temos a sala de concerto e na outra o terreiro-de-candoblé, passamos pelo quintal-de-samba, pelo salão-de-baile e pelo sarau, como espaços intermediários de socialização (e o Choro, enquanto processo social e prática musical, se situará precisamente na zona intermediária desse circuito) (WEFFORT, 2002, p.22).

Diante de tantas transformações, é interessante enfatizar que o próprio termo “Choro” transitou por variadas interpretações e significados até sua fixação como gênero musical. Entre as definições expostas por diferentes autores, o Choro já foi apontado como: um evento social realizado em forma de baile; posteriormente entendido simplesmente como uma prática musical; como uma formação instrumental específica; como um repertório; e ainda como uma maneira melancólica de se executar as canções europeias; até enfim se efetivar como um gênero musical com características próprias. De qualquer forma, o fato é que não existe um discurso uniforme⁹ que aponte com exatidão a real origem do termo (BESSA, 2005, p.46; SCHETTINI, 2019, p.41; WEFFORT, 2002, p.11).

No contexto de surgimento e prática das diversas culturas afro-brasileiras, destacaram-se outras figuras consideradas de grande liderança nos principais redutos culturais negros, entre elas Tia Ciata e Hilário Jovino, pessoas muito ativas na “Pequena África”. Hilário Jovino Ferreira, negro, compositor, é descrito por João Carlos de Souza Peçanha (2013, p.70) como um dos grandes personagens da

9 Em Weffort (2002) flagra-se essa não uniformidade do discurso ao serem citadas definições como as de “Luís da Câmara Cascudo (para quem «Choro é a designação de certos bailaricos populares»), José Ramos Tinhorão (que relaciona Choro com uma forma melancólica de se executarem as baixarias no violão) e Ary Vasconcelos (que atribui a origem de Choro à corporação dos «Choromeleiros», sendo o termo Choro uma possível abreviação daquela designação). Entre estes autores encontramos as definições mais difundidas na bibliografia da música popular brasileira. Mas há outras opiniões e propostas também a considerar, como a de Jacob Bittencourt (o Jacob do Bandolim), registradas no seu depoimento ao MIS” (WEFFORT, 2002, p.9).

história do samba, tendo exercido função muito importante como conhecedor da cultura afro-brasileira e articulador de movimentos negros no Rio de Janeiro. É creditada a Hilário, ainda, a criação da coreografia do mestre-sala. Já Tia Ciata, Dona Hilária Batista de Almeida, negra nascida na Bahia e que residiu por anos na Praça Onze, na cidade do Rio de Janeiro (FIORUSSI, 2012, p.32), foi uma das mulheres que proporcionou um dos ambientes mais significativos para as práticas e perpetuações de tradições africanas e afro-brasileiras, as casas das tias baianas. Esses eram locais onde especialmente os negros obtinham a oportunidade de desenvolver um verdadeiro senso de comunidade, situando-se em um local em que podiam de modo mais livre não somente desempenhar as práticas culturais africanas e afro-brasileiras, como também as fazer em coletividade, em vivências sociais. Graças a esses ambientes, apoiados em grande parte na cultura negra, a base do que viria a ser a música popular brasileira obteve substancial amadurecimento. Além das questões musicais sonoras,

num momento histórico importante, próximo ainda à data oficial da abolição da escravidão, a comunidade negra se fortalecia nesses encontros, se recompunha enquanto comunidade e continuava se impondo perante a sociedade buscando seus direitos igualitários. Tudo isso por meio de sua cultura (FIORUSSI, 2012, p.33).

Nos encontros promovidos nas casas das tias baianas era possível se deparar também com outro elemento de grande relevância, a roda. As rodas tratavam-se de práticas que ocorriam em comunhão, em um ambiente caracterizado pela coletividade no qual, dispostos em formação circular e voltados uns para os outros, um elo entre os participantes era estabelecido, sendo a música peça chave da manifestação. Essencial como parte do processo que originou e consolidou o Choro, a roda se tornou um elemento fundamental ao gênero, existindo como um ambiente de sociabilidade, um espaço que proporcionou e ainda proporciona experimentações e criações, além de oportunizar contatos entre instrumentistas profissionais e iniciantes, e entre músicos e ouvintes (PETERS, 2016, p.59-61). Estando presente nas mais variadas manifestações populares, principalmente aquelas que possuem influências culturais negras, “a Roda é importante no simbolismo africano. Ela remete à ideia de ciclo, de algo que não tem começo ou fim por estar disposto circularmente”, (PEÇANHA, 2013, p.30), inclusive além do Choro, o Samba, a Capoeira e religiões africanas como o Candomblé e a Umbanda são

exemplos de expressões culturais onde a roda vive. Tal fato ajuda a ressaltar, novamente, a força que a influência africana exerceu na criação da base da cultura popular brasileira.

Caminhando já para as primeiras décadas do século XX, o Choro enfim atingirá sua consolidação passando a se instituir como um gênero musical brasileiro com linguagem própria. O gênero inclusive alcança sucesso ao nível nacional, muito por conta do rádio e das gravadoras de disco (PETERS, 2016, p.21), mesmo que envolto por questões mercadológicas que se aproximavam de colonialidades, de mecanismos de legitimação e da escuta dominante, como será aprofundado no capítulo subsequente. É nesse período que diversos daqueles elementos de diferentes culturas, sobretudo advindas de expressões europeias e afro-brasileiras, que ao longo dos anos acarretaram hibridações e transformações de modo um tanto quanto disperso, finalmente passam a serem organizadas, sendo um dos seus principais pilares um jovem músico negro, Pixinguinha.

Nascido no Rio de Janeiro e integrante de uma família da baixa classe média carioca, Pixinguinha era o décimo segundo filho, no total de quatorze, do casal Raimunda Maria da Conceição e Alfredo da Rocha Vianna, seu pai inclusive era músico amador, tinha como instrumento a flauta e era praticante do Choro. Assim sendo, a música esteve muito presente no lar da Família Vianna desde muito cedo, fosse pela figura musical do pai ou através dos encontros e rodas realizados com a presença de outros músicos que frequentavam a casa, algo que muito provavelmente exerceu grandes influências no jovem Pixinguinha e motivou seu desenvolvimento musical (BESSA, 2005, p.31-32; SCHETTINI, 2019, p.53). Alfredo da Rocha Vianna Filho, o Pixinguinha, é apontado como o responsável por agregar múltiplos dos elementos presentes dispersadamente no Choro até ali e os traduzir em um estilo que se consolidaria como a essência da linguagem do gênero, aplicando, além de todo caráter interpretativo de extrema relevância, a utilização de variações, improvisações e contracantos.

Somado ao fato de ser jovem, sua cor de pele a princípio se configuraria como uma certa “vantagem” para o músico, já que o rotularia à época como um “negro talentoso” (BESSA, 2005, p.52), posto como um fator de excentricidade, alcunha essa que se analisada mais proximamente já carregava consigo um sinal forte de colonialidades e preconceito, visto caber uma interpretação que o entendia como “talentoso apesar de negro”. Inclusive, não muito tempo depois, ser negro se

tornaria um grande obstáculo principalmente devido ao aumento de uma disputa mercadológica onde nichos de trabalho que eram basicamente ocupados por negros passam também a ser almejados por brancos. Tal afirmação, quanto à relevância do tom de pele de Pixinguinha, nos possibilita começar a introduzir um “outro lado” do contexto. Como já apontado, é autêntica a afirmação que elementos africanos e afro-brasileiros estiveram presentes na gestação de muitos dos gêneros musicais brasileiros, porém, não deve ser ocultado nesse discurso o fato de que tais “africanidades” e mesmo as populações negras em si, sofreram com diversas discriminações e exclusões ao longo das décadas. Exemplos como os trazidos por Peçanha (2013, p.35) nos ajudam a evidenciar o contexto social e os preconceitos presentes já à época. Uma das circunstâncias trazidas pelo autor diz respeito ao lugar ocupado pela Macumba, entendida aqui como um gênero musical inseparável da espiritualidade africana, amplamente praticada por religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda e que teve seu surgimento em conjunturas parecidas com o Choro e com o Samba. A Macumba asseguradamente foi o gênero mais discriminado dentre os três aqui citados, sendo que o próprio termo “macumba” passou a ser utilizado com teor pejorativo. Esse, dentre tantos outros exemplos, pode ser entendido como decorrente de um modelo de dominação que de certa forma buscava diminuir e incriminar manifestações negras, e com isso, os músicos negros se viam em uma constante busca de inserção social também para sobrevivência diante da segregação. Como aludido por Bessa (2005), se referindo principalmente a Pixinguinha e sua incorporação de novas sonoridades que não somente àquelas presentes em seu meio questões que rondam, aspectos da “escuta aberta” desenvolvida por alguns músicos negros da época vão ao encontro de um esforço por maiores possibilidades e oportunidades de trabalho. De modo geral, tais apontamentos iniciais nos provocam a refletir sobre a “história oficial”, pois, dada a realidade discriminatória encontrada no contexto social da época com a maioria das manifestações africanas e afro-brasileiras, torna-se relevante ponderar as visões e escutas dominantes presentes nas narrativas históricas, visto que o Choro viria a ter um registro historiográfico apenas décadas depois de seu surgimento, e por conta disso “este desfasamento tão amplo merece ser equacionado” (WEFFORT, 2002, p.11), sendo reforçada a necessidade de questionamentos. Relembrando que essas são questões de extrema relevância para o trabalho, e serão aprofundadas analiticamente no capítulo a seguir.

Finalizando esse segmento, voltando-nos às questões sonoras do Choro, dentre os instrumentos utilizados no gênero pode ser primeiramente destacado o trio flauta, violão e cavaquinho, tido como a primeira formação. Posteriormente são adicionados instrumentos como o violão de sete cordas e a percussão, representada principalmente pela presença do pandeiro, caracterizando assim o “regional”, a formação instrumental mais típica do Choro. Com o passar do tempo é possível encontrar uma numerosa variedade de instrumentos nas formações do gênero, como clarinetes, bandolim, surdo e reco-reco, isso sem citar a presença do repertório pianístico (WEFFORT, 2002, p.9-10) e também de outras diversas disposições e reinterpretações contemporâneas. Entre outras características marcantes do gênero, é importante reforçar o uso de inflexões melódicas e rítmicas, sendo essas influências africanas consolidadas principalmente nas formas interpretativas, como em Pixinguinha, nas quais os caracteres inflexivos “mesmo quando não eram escritos, apareciam na interpretação do flautista” (BESSA, 2005, p.62), sublinhando o distanciamento entre um padrão musical europeu de escrita e uma execução com gestos repletos de musicalidades negras.

2.2 BLUES

Os primeiros traços do que viria a se tornar o Blues começam a ser forjados a partir do século XVI pelo suor e lágrimas das populações negras nos Estados Unidos. Tal história tem seu início no período de colonização do território norte-americano, mais especificamente quando povos africanos passam a ser trazidos e escravizados. Nesse período embrionário da música afro-estadunidense, torna-se difícil delimitar quais e como eram as práticas musicais das comunidades negras. Corroborando com essa afirmação, Denis-Constant Martin afirma que “em decorrência dos contatos culturais ocasionados pela escravatura, existiram as primeiras misturas e esse resultado musical nos é ainda praticamente desconhecido” (MARTIN, 2009, p.34).

Com o decorrer de séculos inseridos em condições sofríveis de vida, tratados meramente como ferramentas de trabalho, passou a ser comum ouvir por parte dos negros escravizados o cerne das expressividades que viriam a se metamorfosear no Blues, são eles os *hollers* e as *worksongs*. Os *hollers*, também denominados *field hollers* (gritos de campo, em uma tradução livre) eram gritos

entoados pelos escravizados em plantações nos Estados Unidos, utilizados tanto como um meio de comunicação, quanto como uma forma de expressão. Posteriormente tais “gritos” passam a ser encontrados também nas cidades, onde “ambulantes negros anunciavam seus produtos ou serviços através de um pungente canto rítmico” (MUGGIATI, 1995, p.10). Já as *worksongs*, tratavam-se de lamentos entoados por negros no decurso de sua prática laboral, encontradas principalmente nos trabalhos em campos de algodão e por vezes durante outros serviços manuais. Também existindo como forma de comunicação nos campos, uma das finalidades das *worksongs* era a de expressão, na qual através dos lamentos os negros retravam quase que biograficamente a árdua vida levada por eles, encontrando um modo de amenizar as terríveis condições de trabalho pelas quais estavam submetidos. Nessas circunstâncias, privados de praticamente qualquer lazer, inicialmente o trabalho tornou-se um dos poucos locais onde havia a possibilidade de maior expressão de alguma musicalidade. As *worksongs* e os *field hollers* apresentavam características muito similares às contidas em tradições orais africanas. Tais cantos eram inicialmente entoados em línguas “pertencentes aos macrogrupos étnico-linguísticos, banto e iorubá” (MACIEL E PINHEIRO, 2011, p.227), e possuíam inúmeras inflexões melódicas e rítmicas em seu modo de cantar, algo bastante característico de musicalidades africanas, sobretudo da África Subsaariana.

Na raiz do cantor de blues está a tradição do griot africano, uma espécie de mistura do menestrel medieval e do cantor de sinagoga, um músico que através da voz exercia uma função social e até religiosa nas tribos da costa ocidental da África, de onde vieram os escravos para a América (MUGGIATI, 1995, p.11).

Além dos *hollers* e das *worksongs*, outras vertentes históricas referem que o Blues teve sua gênese relacionada aos *spirituals*, canções religiosas criadas por afro-estadunidenses a partir de trechos da Bíblia, apontando para um hibridismo, visto o uso da temática cristã protestante. De fato, tais hinos religiosos exerceram papel relevante na construção do Blues como gênero musical principalmente com relação às estruturas harmônicas. Como apontado por Roberto Muggiati (1995, p.9) as progressões harmônicas empregues nos *spirituals* (basicamente o encadeamento habitual advindo da harmonia tradicional europeia, no qual eram aplicados acordes de função tônica, subdominante e dominante) serão tomados e utilizados como base

também para a harmonia do Blues. Vale ressaltar que nesse período histórico os povos negros passaram por um intenso processo de evangelização, envolvendo inclusive proibições de práticas religiosas africanas, o que evidencia uma forte coerção intrínseca à colonização que constantemente recorria a discriminações como método de imposição de colonialidades. Contudo, apesar desse processo da difusão da religiosidade anglicana sobre os negros, os *spirituals*, por vezes, apresentavam um caráter crítico, sendo possível interpretar alguns sinais de resistência, como no caso da canção *Come Along, Moses*:

*"Come along Moses, don't get lost, don't get lost, don't get lost/ Come along Moses, don't get lost, We are the people of God/ We have a just God to plead a our cause, to plead a our cause, to plead a our cause/ We have a just God to plead a our cause, We are the people of God"*¹⁰.

A proibição de práticas religiosas africanas foi apenas uma das diversas imposições feitas aos negros em solo norte-americano. Vale ser mencionado também o fato dos escravizados serem inicialmente proibidos de tocar qualquer instrumento musical, estando desautorizados inclusive de confeccionar algum artefato do tipo, determinação que partia dos proprietários que temiam que tais instrumentos pudessem ser usados como armas em possíveis rebeliões. Dessa forma, a única via que esses povos dispunham como meio de expressão de musicalidade era o corpo, principalmente a voz (MUGGIATI, 1995, p.9). Somente no século XIX, já em direção ao período pós-abolição da escravidão nos Estados Unidos, gradualmente algumas flexibilizações foram dadas aos negros, dentre elas o acesso mais livre a instrumentos musicais. Em um primeiro momento, ainda proibidos de expressarem quitemente suas práticas culturais, os negros passam a utilizar instrumentos pertencentes aos senhores, com destaque para o violão, instrumento abundantemente presente nas regiões rurais do Sul do país, mais um sinal de hibridismo. Dessa forma eles enfim contam com a possibilidade de acompanhar instrumentalmente seu canto, condição essa que fará com que as

10 Apesar de se referir sobretudo a passagem bíblica sobre a libertação dos Hebreus por Moisés, a letra desta canção religiosa afro-americana pode ser utilizada para estabelecer analogias diretas com as condições vividas por aqueles negros escravizados nos Estados Unidos, como um pedido de ajuda através da sua fé. Em tradução livre: "Vamos Moisés, não te percas, não te percas, não te percas/ Vamos Moisés, não te percas, Nós somos o povo de Deus/ Temos um Deus justo para defender a nossa causa, para defender a nossa causa, para defender a nossa causa/ Temos um Deus justo para defender a nossa causa, Nós somos o povo de Deus" (UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHARPEL HILL, Documenting the American South. Disponível em: <<https://docsouth.unc.edu/church/allen/fig155.html>>. Acesso em: 03 de jun. 2021, tradução nossa).

worksongs e os *spirituals* comecem seu processo final de transformação no que se tornaria o Blues como gênero musical. As inflexões melódicas dos lamentos no campo, advindo de musicalidades africanas, ao serem agora somadas a traços da cultura musical dos senhores, possibilitou o surgimento de uma manifestação afro-americana que, ao preservar certos elementos de culturas musicais africanas agora situadas em contexto norte-americano, aponta a um encontro cultural representante sobretudo da “não-diluição de culturas divergentes” (POSTALI, 2010, p.71). Tais “trocas”, presentes ao longo de todo continente Americano, raramente ocorriam de maneira harmoniosa, sendo provável que a maioria dessas hibridações tenham se desenvolvido mais através de contatos propiciados pela coexistência em ambientes interseccionais do que por uma troca voluntária pautada em equidade. É importante relembrar os efeitos das colonialidades e os contextos da época, extremamente discriminatórios contra as populações negras. Sendo assim,

segregado socialmente e impossibilitado de se defender, diante dos preconceitos sugeridos por seus senhores, o negro adotou várias formas de resistência, entre elas a criação de uma estrutura cultural que valorizava elementos relacionados à sua origem étnica e se diferenciava daquela estabelecida pelos seus senhores (MACIEL E PINHEIRO, 2011, p.225).

Fato esse que ressalta o Blues como meio direto de resistência através da cultura, sendo uma das bases da representatividade negra nos Estados Unidos, mesmo que muitos discursos, imbuídos em colonialidade, ainda hoje tratem de invisibilizar vidas negras. Fred Maciel e Marcos Sorrilha Pinheiro (2011, p.222) ao dissertarem sobre a hibridação ocorrida no nascimento do gênero, citam questões relevantes sobre uma suposta “americanização do negro”, afirmando que em verdade o papel que tais populações exerceram na cultura norte-americana foi bastante presente, uma postura ativa e por vezes subversiva (porque não dizer decolonial), na qual o Blues, dentre tantas outras manifestações culturais, foi compreendido como um caminho para se fazer ouvir mesmo perante a dominação, a colonialidade.

O termo “Blues”, assim visto com o termo “Choro”, também passou por diversas interpretações até se consolidar como denominação de um gênero musical consolidado com características próprias. Entre as origens apontadas por pesquisadores estão

a expressão *to look blue*, no sentido de se estar sofrendo de medo, ansiedade, tristeza ou depressão, já era corrente em 1550. Na época pós-elizabetana, ou, mais precisamente, como registraram os lexicógrafos a partir de 1616 (ano da morte de William Shakespeare), era costume empregar o termo *blue devils* para designar espíritos maléficos. Em 1787, os *blue devils* passaram a simbolizar um estado de depressão emocional, enquanto a palavra no plural, *blues*, aparecia em 1822 relacionada às alucinações provocadas pelo *delirium tremens* (MUGGIATI, 1995, p.15).

É possível notar que o termo transitou por diversos contextos antes mesmo da manifestação musical existir. Nesse sentido, é provável que em algum momento tenha ocorrido uma apropriação da expressão, interpretado-a em seu significado voltado à tristeza, devido a toda narrativa e contexto vivenciado pelos negros escravizados nos Estados Unidos. Reforçando tal teoria, Muggiati (1995, p.16) chega a aludir que no século XIX a palavra Blues era bastante utilizada relacionada à infelicidade, sendo que um dos seus primeiros registros escritos com esse sentido se encontra no diário de Charlotte Forten Grimké, uma professora negra nascida livre no Norte dos Estados Unidos que trabalhava lecionando a escravizados na Carolina do Sul.

Mesmo com a abolição da escravatura no território norte-americano em meio ao século XIX, grande parte das populações negras continuariam a viver em uma conjuntura de “semi-escravidão”¹¹, fossem pelos contextos exploratórios de trabalho, nos quais eram tratados sob forte regime de opressão, ou mesmo devido às circunstâncias sociais excludentes e já naturalizadas àquele ponto, assim como será aprofundado no capítulo seguinte. Essas profundas adversidades encaradas pelas populações negras perdurariam ainda por décadas, contendo reflexos até os dias atuais. Com os negros jogados a condições de pobreza e total marginalização social, mesmo que agora livres, o Blues reforça-se como uma representação da possibilidade de escape de uma cruel realidade.

Posteriormente à sua gênese no campo, o Blues passa a configurar também em espaços como as *jook joints*, recintos onde os negros se encontravam para usufruir da viabilidade de socialização e diversão, em um ambiente repleto de dança, jogos e música. Também denominadas *barrelhouses* e *juke houses*, as *jook joints* foram espaços criados por afro-estadunidenses, ainda durante o período da

11 “Era o esquema dos *sharecroppers* (meeiros), vilmente explorados pelos brancos proprietários de terras. Os meeiros e bóias-frias chamavam o patrão de boss, bossman ou Big Boss. O sistema de plantação era tão rígido e autoritário que os negros acabaram usando o termo bossman genericamente para representar a opressão da justiça e da sociedade brancas” (MUGGIATI, 1995, p.19).

escravidão, que se configuravam como um, e talvez àquela altura o único, espaço de maior liberdade para as populações negras. Seu nome “vem da África Ocidental, de joog, que significa ‘agitar’ ou ‘sacudir’; e/ou do dialeto Vili do Congo, de yuka, que quer dizer ‘fazer barulho, golpear, bater’” (MUGGIATI, 1995, p.20) e, no princípio, era frequentado exclusivamente por negros. Essas *jook joints* acabaram servindo por décadas como palco para a performance dos primeiros *bluesman*, e foi principalmente ali, em um universo de comunhão, onde o Blues foi amadurecendo e seus mais variados estilos foram criados. O gênero, por fim, transpassará os limites das *jook joints* graças às grandes mudanças tecnológicas surgidas a época, encabeçadas principalmente pelas primeiras gravações sonoras. Devido a essa possibilidade de reprodução do som, na década de 1920 uma nova era se abre para o Blues, fazendo com que discos do gênero começassem a ser gravados e enfim difundidos por todo país. Em tal contexto surgem as divas negras cantoras do Blues, sendo Mamie Smith, em 1920, a primeira a gravar o que muitos consideram como o real “primeiro registro fonográfico de um blues” (MUGGIATI, 1995, p.18).

O grande fluxo migratório de populações negras em direção ao norte, em busca de melhores condições de vida, acarretou um crescimento populacional considerável em regiões como Chicago.

Por volta de 1850, havia pouco mais de 300 negros em Chicago. Em 1900, a população negra havia aumentado dez vezes. Ela se concentrava principalmente no chamado South Side da cidade. Com a Primeira Guerra Mundial, surgiu a necessidade de mão-de-obra suplementar e os negros do Sul foram atraídos para Chicago, onde a discriminação racial era menor (MUGGIATI, 1995, p.18).

O crescimento da população negra em tais regiões, somado aos avanços tecnológicos da época, impulsionaram a exploração de um novo nicho mercadológico, os *race records*. Basicamente tratavam-se de discos produzidos por gravadoras, como a Paramount Records, tendo aos negros como público-alvo. Tomando como exemplo canções de Ma Rainey e Mamie Smith, grandes estrelas da primeira explosão mercadológica do Blues, é possível notar que o gênero nesse momento já se encontrava em uma fase mais “urbana”, com algumas modificações se comparado com o Blues surgido no campo. Elementos como as instrumentações utilizadas e também as estruturas musicais passaram a ser influenciados pela sonoridade e sucesso do Jazz, que por sua vez teve seu primeiro disco gravado

poucos anos antes, em 1917, pela gravadora Victor. Tal força mercadológica também servirá como ponto a ser analisado, principalmente se consideradas questões como apropriações e o “embranquecimento” de algumas manifestações musicais. Apesar de os anos 1920 também contarem com gravações de sonoridade mais “rural” do Blues, em nomes como Blind Lemon Jefferson e Blind Willie Johnson, seu maior destaque mercadológico se dará por volta dos anos 30 e 40 com *bluesmans* como o lendário Robert Johnson. Citado então um “Blues mais rural” em contraposição a um “Blues mais urbano”, torna-se relevante reafirmar a existência de diversos estilos do gênero que, apesar de surgidos da mesma fonte e se constituírem dentro da mesma manifestação musical, podem possuir características bem distintas entre si. A título de exemplo da variedade de estilos, podem ser nomeados o Delta Blues, Chicago Blues, *Boogie-Woogie*, *Jump-Blues*, entre tantos outros.

Além da já citada importância do Blues como um movimento afro-estadunidense de relevância social, representando uma das primeiras oportunidades na qual os negros passam a ter voz cultural ativa, o Blues igualmente contém significativa relevância como princípio fundante para diversos gêneros musicais que viriam a configurar nas décadas seguintes, tais como R&B, Soul, Rock and Roll e Black Music. Ademais, foi base inspiradora para parte da música Folk e da música Pop, além de trazer uma relação de irmandade com o Jazz.

Quanto aos instrumentos, inicialmente estão o violão, já exposto como primordial na gênese do gênero, e a harmônica (ou gaita de boca). Nesse período incipiente, também podem ser encontrados outros instrumentos de corda como o banjo (apontado inclusive como originado do cruzamento entre o banjo africano e instrumentos de corda pinçadas europeus), o *diddley bow* (instrumento de uma corda construído artesanalmente) e a rabeca. Além desses, haviam instrumentos de sopro como o *kazoo*, e o *jug* (jarro vazio soprado pelo gargalo para produzir notas musicais), e diversos outros confeccionados domesticamente (MARTIN, 2009, p.38; MUGGIATI, 1995, p.14). Atualmente são encontradas as mais variadas formações instrumentais, sendo a mais famosa delas a disposição de trio (guitarra, contrabaixo e bateria).

O Blues apresenta “características estruturais distintas da música tonal tradicional” (SILVA, 2012, p.45), especificidade que se torna ainda mais interessante principalmente devido ao fato que muito dessas particularidades musicais foram

herdadas de musicalidades africanas, a começar pela preservação de inflexões melódicas e rítmicas presentes em alguns dos cantos em língua africana manifestados desde os lamentos cantados por negros escravizados em trabalhos laborais. O uso de inflexões melódicas, por exemplo, possibilitou a criação de uma sonoridade representativa do gênero, que foi posteriormente fixada tonalmente na escala blues. Há a presença de uma nota por vezes poeticamente interpretada como uma representação da resistência étnica em aceitar a tonalidade europeia, a *blue note*, “trazendo uma sonoridade própria e se aproximando da estrutura microtonal da musicalidade africana” (MACIEL E PINHEIRO, 2011, p. 228), mesmo que igualmente trate-se de uma teorização colonial não pertencente às culturas africanas. Assim, a combinação de tais melodias repletas de inflexões, acordes executados com certas particularidades, apesar de advindos da influência da harmonia europeia presente principalmente nos *spirituals*, e execuções rítmicas igualmente com influências africanas, formam os elementos fundamentais da sonoridade Blues (SANTOS, 2019).

2.2.1 A influência norte-americana e o Blues no Brasil

Em se tratando do cenário musical brasileiro, será somente por volta dos anos de 1970 que músicos dedicados prioritariamente ao Blues passarão a surgir. Vale destacar, contudo, que anteriormente ocorreram gravações por diversos grupos e artistas de diferentes contextos musicais que exteriorizavam uma influência do gênero, muito por conta da forte presença que a cultura musical norte-americana começava a desempenhar em todo o mundo. Ademais, décadas antes do Blues desembarcar no Brasil efetivamente como um gênero musical estabelecido, diversas outras manifestações musicais norte-americanas de grande sucesso à época passaram a ser difundidas por aqui.

Gêneros musicais populares dos Estados Unidos chegaram em cilindros fonográficos e discos, como os *cakewalks* “Malandro” em 1903, o “Colored coquette” em 1908, o *two-step* “Caraboo” em 1913, o *one-step* “Phoenix” e o *foxtrot* “Gaúcho” em 1914. Entre os anos de 1915 e 1927 foram distribuídas no mercado brasileira ao menos 182 novas produções estrangeiras (GILLER, 2018, p.35, tradução nossa)¹².

12 No original: Los géneros musicales populares de Estados Unidos llegaron en cilindros de cera y discos, como los *cakewalks* “Malandro” en 1903, el “Colored coquette” en 1908, el *two-step* “Caraboo” en 1913, el *one-step* “Phoenix” y el *foxtrot* “Gaúcho” en 1914. Entre los años 1915 y

Já durante os anos 20 e 30 do século XX, a música norte-americana começou a figurar no Brasil principalmente através de discos e das rádios, fato esse que traz questões importantes de serem refletidas e problematizadas, principalmente quanto a mecanismos mercadológicos e colonialidades. Como enfatizado por Ana Paula Peters, “com o advento da gravação eletromagnética na década de 1930, a qualidade dos discos produzidos teve um salto considerável, aumentando a comercialização do disco” (PETERS, 2016, p.18). A autora afirma ainda que

o comércio também modernizou-se, a fim de escoar a produção de equipamentos para tocar discos e de receptores radiofônicos. O mercado foi contemplado com a venda a crédito, o que levou a classe média, já nos primeiros anos da década de 1930, a substituir o velho piano da sala de visitas pelo aparelho de rádio e pela vitrola ou gramofone. Com a popularização do rádio, a indústria do disco também se solidifica (PETERS, 2016, p.30).

Esse período representou sobretudo uma expansão das culturas de massa, fazendo com que novos repertórios se difundissem não apenas nas camadas mais abastadas da sociedade, como também entresspassasse pelas mais diversas classes sociais. Tal circunstância possibilitou inclusive que uma nova escuta passasse a ser desenvolvida por parte dos músicos populares brasileiros, agora dispendo de mais essas influências advindas da cultura musical norte-americana. Tal “aproximação foi reforçada, a partir dos anos 1940, pela ‘política da boa vizinhança’ entre Roosevelt e Vargas, que promoveu a entrada maciça da música norte-americana no Brasil” (BESSA, 2005, p.187).

Um ponto que auxiliou em muito na expansão e difusão dessa nova cultura musical estrangeira corresponde ao aparecimento das *jazz bands* no cenário brasileiro. As bandas de música de modo geral¹³, usualmente presentes “em comemorações oficiais e religiosas, diversões populares, reuniões lítero-musicais, nas touradas e espetáculos equestres” (PETERS, 2016, p.15) entre outras ocasiões, igualmente foram grandes responsáveis pela divulgação de diversos gêneros surgidos entre o final do século XIX e início do século XX. Passando a absorver

1927 fueron distribuidas en el mercado brasileño al menos 182 nuevas producciones extranjeras (GILLER, 2018, p.35).

13 Aqui referindo-se à formação musical composta principalmente por instrumentos de sopro (madeiras e metais) e percussão. Por vezes a “banda de música” é referida também como “banda militar”. Já as *jazz bands*, geralmente contam com instrumentos de sopro, como saxofones e trompetes, e uma base rítmica formada por piano, contrabaixo e bateria. Usualmente as formações com um maior número de músicos são denominadas como “*big bands*”.

influências da música norte-americana, foram agregados novos gêneros, como *one-step* e *foxtrot*, aos repertórios antes formados majoritariamente por músicas “mais brasileiras”. Dado o processo desencadeado por tais novas influências, começam a ser agregados também diferentes instrumentos a essas bandas, resultando assim no surgimento das primeiras *jazz bands* no Brasil (GILLER, 2018, p.36).

Tal popularidade das *jazz bands* foi impulsionada principalmente pelos Oito Batutas, conjunto musical popular brasileiro criado em 1919 no Rio de Janeiro e formado pelos músicos Pixinguinha (flauta), Donga (violão), China (violão e voz), José Pernambuco (canto e ganzá), Jacob Palmieri (pandeiro), Raul Palmieri (violão), Nelson Alves (cavaquinho) e Luiz Silva (reco-reco)¹⁴. Em 1922, durante um longo período de shows em Paris, o grupo brasileiro pôde estabelecer contatos com conjuntos musicais norte-americanos, que à época se encontravam profundamente imersos na formação e na sonoridade características das *jazz bands*, desencadeando na incorporação de alguns desses elementos por parte dos Oito Batutas. Retornando ao território brasileiro pouco tempo depois, o grupo já se intitularia uma *jazz band*, introduzindo novos instrumentos como o saxofone, que passaria a ser tocado por Pixinguinha, o banjo, nas mãos de China, e a bateria, de João Tomás, esse último um instrumento até então pouco familiar aos grupos musicais nacionais. Além da instrumentação, o repertório posteriormente passaria a integrar novos gêneros musicais, e a vestimenta do grupo igualmente modificou-se, eles não mais se apresentavam com roupas que remetiam ao populário brasileiro, mas sim portando ternos e *smokings*, mudando completamente sua imagem. Há quem diga, inclusive, que isso foi empregue como “estratégia de profissionalização dos músicos, o que garantiria uma possível melhor inserção social” (GILLER, 2018, p.36, tradução nossa)¹⁵, um dos pontos que evidenciam um contexto complexo para os músicos negros à época. Somando todos esses fatores, a influência norte-americana sobre os músicos brasileiros passa a ser perceptível na própria linguagem musical, a partir de apropriações e variações na maneira de tocar, nas construções harmônicas, nas inflexões melódicas e rítmicas, e nos recursos composicionais e de arranjo (BESSA, 2005; GILLER, 2018; LIMA REZENDE, 2017).

14 (INSTITUTO MOREIRA SALES. Oito Batutas. Disponível em: <<https://www.pixinguinha.org.br/perfil/oito-batutas/>>. Acesso dia: 21 de maio de 2021).

15 No original: estrategia de profesionalización de los músicos, que garantizaba una posible mejor inserción social (GILLER, 2018, p.36).

Nesse período o Brasil recebeu diversas *jazz bands* estrangeiras, como a Gordon Stretton Jazz Band, possivelmente a primeira *jazz band* formada por músicos negros a performar no Brasil, por volta de 1920, em um período no qual “a presença do negro em palcos brasileiros não era bem-aceita por parte da sociedade” (GILLER, 2018, p.42, tradução nossa)¹⁶. Tamanho aumento da presença de bandas estrangeiras auxiliou na propagação do fenômeno das *jazz bands* por diversos pontos do território brasileiro, como Pernambuco, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Inúmeros desses novos grupos eram variações dos conhecidos “regionais”, muito presentes no Choro, que a partir da influência norte-americana passaram a contar, para além de seus aspectos já tradicionais, com elementos da instrumentação, repertório e sonoridade das *jazz bands*, um visível sinal das hibridações ocorridas entre os gêneros musicais brasileiros e os norte-americanos (GILLER, 2018, p.39), dando origem a grupos como a Jazz Band Brasil-América e sua declarada intenção “de fundir o repertório característico brasileiro ao formato de jazz band” (BESSA, 2005, p.106)¹⁷. Tais influências continuaram sendo exercidas no Brasil devido à constante chegada de novas tendências musicais através das rádios, do cinema, dos fonogramas e também de partituras (GILLER, 2018, p.45), muitas dessas já sob a disposição do Jazz moderno. Na década de 1950, por exemplo, diversas emissoras de rádio divulgavam o jazz, que desse modo passou figurar de vez no cenário musical brasileiro.

Ainda por volta dos anos 50, com o Jazz ganhando força, começa a se abrir de forma definitiva uma porta de entrada para o Blues no Brasil. Ambos os gêneros norte-americanos apresentam origens muito próximas, principalmente relacionadas às populações negras dos Estados Unidos, e com a explosão e sucesso mundial de seu “irmão”, o Blues, que anteriormente figurava indiretamente em algumas das gravações nas primeiras décadas do século XIX, enfim será representado no cenário musical brasileiro. Um dos primeiros indícios pode ser destacado na utilização de padrões musicais por parte de arranjadotes, quando, por exemplo, “em sua exploração dos tons de jazz, muitos desses maestros-arranjadores buscaram

16 No original: Un ejemplo es la Gordon Stretton Jazz Band. Posiblemente ese grupo fue la primera *jazz band* negra que llegó a Rio de Janeiro, recordando que en aquel momento la presencia del negro en los palcos brasileños no era bien aceptada por una parte de la sociedad (GILLER, 2018, p.42).

17 Vale adicionar que existem vertentes que defendem “ao contrário do que hoje se pensa, a mistura de jazz e gêneros nacionais não parecia ser recebida pelo público como aberração, tampouco como um ‘sacrilégio’. Ao contrário, era prática bastante comum” (BESSA, 2005, p.106).

inspiração na Orquestra Stan Kenton e seus arranjos frequentemente usavam tanto a estrutura de doze compassos do blues e da escala blues” (MCCANN, 2010, p.110). Bryan McCann (2010) afirma que na metade dos anos 50 a Bossa Nova começou a utilizar a escala blues em suas improvisações (MCCANN, 2010, p.108), e cita ainda alguns exemplos de músicos brasileiros que passaram a incorporar diretamente aspectos do Blues e do Jazz em sua musicalidade, como Sebastião de Barros, músico clarinetista de Choro mais conhecido como K-Ximbinho, além das regravações da canção “Blues Walk” do trompetista estadunidense Clifford Brown, constantemente interpretada por grupos brasileiros na década de 60. Uma dessas execuções é do trio Bossa Três no LP “Os Bossa Três”, em 1963,

com Luis Carlos Vinhas no piano, Edison Machado na bateria e Tião Neto no baixo, gravou uma versão suíngue de samba-jazz. Neto toca um solado de linha de baixo, enquanto Machado toca um padrão de jazz com adornos sambistas e Vinhas improvisa baseado na escala blues. Quando faz o solado, Machado muda para um padrão de samba e depois sai para permitir uma troca de frases entre Neto e Vinhas até o trio reconectar para fechar a melodia (MCCANN, 2010, p.118).

As músicas presentes nesse LP do trio apresentam diversos momentos com sonoridades que demonstram uma forte conexão entre elementos da música brasileira e da música norte-americana, representada aqui pelo Blues e o Jazz.

Dada a popularidade crescente do Blues, diversos compositores brasileiros passam a criar suas próprias canções baseadas no gênero, como “‘*Blue Bottle's*’ de Meirelles, de 1964” e também “‘*Samb blues*’, por Maurício Einhorn e Durval Ferreira” (MCCANN, 2010, p.118), igualmente lançada em 1964. Esses são exemplos de gravações que demonstram um diálogo entre referenciais brasileiros e estadunidenses, e que de maneira geral representam não uma mera replicação do que já se fazia lá fora, mas sim composições que reinterpretem e somam influências.

Além da maior visibilidade atingida por intermédio do Jazz, o Blues ganhou grande notoriedade, sendo de vez reconhecido mundialmente, através do sucesso de outro gênero, o Rock n’ Roll. O Rock, surgido por volta dos anos 50, tem suas bases no próprio Blues, a partir de transformações que o gênero sofreu ao longo das décadas de 1930 e 1940. Gradativamente foram surgindo novos estilos de Blues criados pelos afro-estadunidenses e, advindo principalmente de suas versões mais “agitadas” como o Boogie-woogie e o Jump Blues, gera-se o Rock n’ Roll. É possível delinear uma rota onde tais práticas de Blues “do lamento intimista dos primeiros

tempos, transformaram-se na energia pura do rhythm & blues, uma música voltada para os tempos mais nervosos do pós-guerra” (MUGGIATI, 1995, p.123). Isso não significa que o estilo mais rural, evocando tais lamentos intimistas, deixou de existir, ele ainda era amplamente praticado principalmente nos Estados Unidos, porém, foi a partir dos estilos mais intensos e da incorporação da guitarra elétrica que a nova roupagem dada ao gênero rapidamente conquistou o mundo na forma de Rock. Tal relação direta entre os gêneros pode ser evidenciada pelo grande número de versões que grupos como Rolling Stones e Led Zeppelin fizeram de canções de Blues ao longo de sua carreira.

No Brasil o Rock passa a marcar maior presença por volta dos anos 1960. Como já afirmado, antes de encontrarmos artistas propriamente de Blues, diversos outros músicos brasileiros já haviam feito citações ao gênero. Entre eles, pode-se citar novamente K-Ximbinho que ainda nos anos 50 em seu LP Ritmo e Melodia gravou uma interpretação de “*Rock Around the Clock*”, um grande sucesso dos primórdios do Rock na versão de Bill Halley & His Comets de 1955. Como ocorrido com o Jazz, o Rock n’ Roll, principalmente através da Jovem Guarda e de grupos nacionais como Os Incríveis e Os Mutantes, fomentou uma maior escuta do Blues no Brasil, através de um processo de resgate que pretendia elucidar correlações com gêneros predecessores, isto é, ao serem vasculhadas as origens do Rock finalmente chega-se ao Blues.

Nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu um fortalecimento definitivo do Blues no Brasil, e com isso

a produção em torno de discos exclusivamente de blues no Brasil se intensifica realmente nos primeiros anos da década de 1980 quando grandes gravadoras como a Warner e a Atlantic Records começam a lançar coleções e coletâneas de artistas de blues consagrados como Robert Johnson (1911 – 1938), Buddy Guy (1936), Muddy Waters (1913 – 1983) e Junior Wells (1934 – 1998) (DEFFACI, 2015, p.55).

Por fim, o público brasileiro passa a receber inúmeros shows de grandes estrelas do gênero, como B.B. King e Buddy Guy, além de presenciar o surgimento de festivais como o Free Jazz Festival, de 1985, e o 1º Festival Internacional de Blues, de 1989. Ao longo de décadas o Brasil viu surgir nomes como os guitarristas Celso Blues Boy (1956-2012), Álvaro Asmar (1958-2017) e André Christovam

(1959-), o grupo Blues Etílicos (1985-), e mais atualmente o guitarrista Artur Menezes (1985-).

Expostos esses aspectos que contextualizam a chegada e consolidação do Blues em território brasileiro, cabem ser levantados questionamentos, como: por que o Jazz e o Rock alçaram sucesso mundial antes do Blues? E mais, por que o Blues no Brasil foi praticado mais por brancos do que por negros?

Os primeiros traços tanto do Blues quanto do Jazz datam de épocas onde nem sequer existiam modos de gravação e reprodução sonora, entretanto, é relevante compreender que será justamente com o surgimento dessas tecnologias e com a eclosão do mercado fonográfico que tal questão poderá ser debatida. O Jazz foi um dos gêneros musicais que ganhou um grande aporte e investimento das gravadoras, o que auxiliou sua popularização não apenas em território estadunidense como também por todo mundo já na década de 1920, enquanto o Blues, mesmo mantendo-se presente e constantemente ouvido e praticado nos Estados Unidos, não recebeu o mesmo subsídio, pelo menos não nesse primeiro momento. Com o Rock n' Roll o procedimento não foi muito diferente, sendo ele muito mais promovido mundialmente do que o Blues, mesmo que ambos compartilhassem muitas de suas características musicais, principalmente considerando as décadas de 1950 e 1960. Posto isso, por que houve tão discrepante diferença de tratamento mercadológico entre os gêneros? Um ponto primordial para entender tal distinção está em quem consumia o Blues, o Jazz e posteriormente o Rock. Apesar de os dois primeiros gêneros apresentarem forte influência da cultura afro-estadunidense,

o público que escutava blues e se envolvia com esta musicalidade neste período era hegemonicamente composto de afrodescendentes estadunidenses, ao passo que o jazz era um gênero musical incorporado também por músicos brancos e, principalmente, era parte do repertório da audiência branca (DEFFACI, 2015, p.39).

Esse então é um tópico importante para pensar, por exemplo, a presença do Blues no Brasil, pois, de maneira geral tal aspecto mercadológico, expressado principalmente na escolha do Jazz em detrimento do Blues, perpassa também por questões de invisibilidade das populações negras. Isso pode elucidar, por exemplo, o porquê de até por volta dos anos de 1950 o Blues ainda não estar tão presente no território brasileiro, e, mesmo ao ganhar força por aqui, ser inicialmente praticado por

grupos “em sua maioria formadas por jovens brancos da classe média” (MUGGIATI, 1995, p.191), ainda que seja uma manifestação originária de comunidades afro-estadunidenses. Esse é um exemplo dos elementos que constituem um cenário a ser amplamente discutido, visto que se flagra a relevância de debater colonialidades e questões raciais em diálogo com reinterpretações de aspectos de narrativas históricas, musicais, mercadológicas, socioculturais e educacionais. Essa é a temática abordada no capítulo subsequente.

3 REINTERPRETAR CONTEXTOS CONSIDERANDO COLONIALIDADES

3.1 QUESTÕES INICIAIS

Este capítulo busca expor e discutir contextos sociais e narrativas históricas tendo como foco relatar as colonialidades sofridas por negros nas construções culturais e musicais do Choro e do Blues, entre o fim do século XIX e início do século XX. O foco central é demonstrar como tais colonialidades estavam profundamente presentes nos contextos socioculturais da época, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, potencialmente influenciando e reverberando na presença ou silenciamento dado às vidas negras nas narrativas históricas desses gêneros. Assim, ao recorrer a essa problematização, é defendida a reinterpretação de contextos e narrativas a partir de uma ampliação de perspectivas que proporcione reflexão sobre pontos identificados como colonialidades naturalizadas nos discursos. Bibliografias chamam atenção para o fato de que estudos sobre a história de alguns gêneros musicais acabaram por solidificar e perpetuar certos aspectos que ao longo das décadas passaram a ser tratados como “oficiais” (AMADO, 2016; BESSA, 2005; CARMO, 2014; LIMA REZENDE, 2015). Para mais, apontam também a necessidade de questionar tais aspectos históricos naturalizados visto que investigar os contextos nos quais eles foram registrados é de extrema relevância. Tais ponderações podem levantar indagações relacionadas, por exemplo, ao grau de imparcialidade presente em narrativas e registros histórico-musicais, semelhantes a: quem foram os responsáveis por “construir” tais narrativas oficiais? Qual escuta foi tomada como referencial? Quem pode ter sido deixado de lado e/ou tratado com importância periférica? Entre tantas outras interrogações.

As temáticas a serem discutidas convergirão para a ideia de como uma história, por vezes tida como a oficial e perpetuada nos encaminhamentos educacionais do ensino superior, pode estar carregada de significados fundamentalmente próximos às colonialidades e aos mecanismos de legitimação, sendo assim uma história contada, ou no mínimo influenciada, pela perspectiva de quem detém o poder.

Nos relatos registrados pela história não está a versão do colonizado, pois não lhe foi dada essa oportunidade; não foi permitido narrar sua versão da história e nem escolher qual deus, qual língua, qual arte, qual cultura. Ao

colonizado foi dada, segundo o colonizador, a melhor opção: a civilização. Ou a civilização ou a morte (MOURA, 2018, p.55).

Credita-se esta circunstância ao fato dos responsáveis por tais escritos estarem, em sua maioria, de alguma forma conectados aos grupos dominantes, que por sua vez sustentavam contextos carregados de preconceitos sociais e raciais. Dessa forma, se tornaria cômodo que algumas figuras e acontecimentos fossem deixados de lado, não tratados com a devida importância ou simplesmente não documentados em detrimento de outros. Como decorrência, mesmo ao serem citadas pessoas negras ou indígenas, isso viria fortemente imbuído de ideias que apontavam uma suposta inferioridade, mesmo que essas populações tenham tido contribuições primordiais para as construções culturais e da sociedade.

Ao analisarmos mais proximamente, é possível perceber que as narrativas históricas de gêneros como o Choro e o Blues, de influências africanas, são ricas fontes para debate das questões aqui levantadas. Ambos os gêneros não se livraram de sofrer com ocultamentos e apropriações, principalmente por conta de questões sociais discriminatórias que recaíam sobre as populações negras. No caso do Choro, será exemplificado como esses pontos inclusive se entrelaçam com a própria história brasileira e com as pretensões de construção de uma identidade nacional no início do século XX. Paulo Vinícius Amado (2016) chega a questionar se “os vestígios elaborados à época – muitas vezes por representantes de setores socioculturais alheios ao dos chorões – realmente capturaram a essência e a então ‘novidade’ da manifestação musical dos chorões” (AMADO, 2016, p.4).

Serão somadas a isso, reflexões que passam a compreender tanto os parâmetros ideais sociais e de escuta, quanto as “ferramentas de colonialidade” utilizadas à época. Foram construídas categorias que auxiliassem no processo de reinterpretação desses contextos, buscando apontar tópicos compreendidos como colonialidades sofridas pelos negros. As categorias são: a discriminação racial como desdobramento colonial, considerando o referencial de Aníbal Quijano (1992, 2005); mecanismos de legitimação presentes em narrativas históricas, procedente da interpretação dos referenciais de Aníbal Quijano (1992, 2005), Gabriel Sampaio Souza Lima Rezende (2014, 2015 e 2017) e Paulo Vinícius Amado (2016); e a presença da “escuta dominante”, a partir de Virgínia de Almeida Bessa (2015).

A categoria número um já foi teorizada no primeiro capítulo dessa dissertação. Recapitulando brevemente, a discriminação racial como desdobramento

colonial fez parte de um discurso baseado em distinções raciais construído como argumento para afirmar uma suposta superioridade do homem branco europeu com relação aos negros e indígenas. Também utilizado como modo de justificar o processo de dominação, a colonização, é parte considerável das problemáticas discriminatórias encontradas nas esferas socioculturais da época, tendo reverberações nos dias atuais. Com o tempo, essas discriminações transpassaram às esferas sociais, políticas e culturais, estabelecendo a fundação de mecanismos que, através de um processo de imposição de padrões próprios dos dominantes aos dominados, passam a estabelecer socialmente o que era ou não legítimo, sendo esse um forte traço das colonialidades que foram acometidas às Américas. É daí que se interpreta a segunda categoria trazida nesse trabalho, os mecanismos de legitimação presentes em narrativas históricas. Estabelecendo um eurocentrismo, o conceito emerge da falsa afirmação de que “povos inferiores” somente produziram “culturas inferiores”, visto que o racional pertencia exclusivamente às manifestações brancas. Com isso, ao tomar a cultura europeia como referencial, taxa-se práticas culturais africanas, por exemplo, pejorativamente como “exóticas”. Em resumo, trata-se de uma superioridade reconhecida pela cultura, ponto importante a ser discutido na área da música.

A presença da “escuta dominante” é a terceira categoria. Bessa (2005) utiliza o termo ao se referir a estudos que buscam reconstruir certos aspectos sonoros de uma época, isto é, para a autora, muitas vezes a “escuta das elites” é o que costuma prevalecer historicamente, mesmo quando se tratando de assuntos relacionados à música popular. Portanto, seria ela uma escuta diretamente ligada a grupos dominantes, aqueles que detém o poder, visto que tais grupos muitas das vezes foram os responsáveis, direta ou indiretamente, por registrar acontecimentos que acabaram por ser perpetuados. Naturalmente por conta desse processo e do contexto social vivido, se faz imaginar que nem tudo era documentado de maneira imparcial, aliás, acredita-se exatamente o contrário, que devido à forte influência das colonialidades, vidas oportunamente podem ter sido silenciadas em detrimento de outras.

O discurso e sua sistematização tornaram-se poderosas formas de compartilhar e disseminar o conhecimento, mas também guardaram o seu lado controverso: tornaram-se também poderosas e efetivas estratégias de persuasão. A história do mundo e do desenvolvimento da humanidade que

chega até nosso conhecimento por meios formalizados – como obras editadas, por exemplo – é em quase sua totalidade (re)produzida a partir do ponto de vista de quem tem o poder (CARMO, 2014, p.125).

Portanto, tais discussões se fazem relevantes devido à necessidade de rompimento com aspectos de discursos naturalizados que podem carregar consigo reflexos de um contexto social discriminatório. Dada a predominância da escuta dominante, se faz indispensável analisar, debater e refletir sobre narrativas históricas, reconsiderar e reinterpretar certos tópicos que há tempos vêm sendo perpetuados socialmente. É considerar a presença de outras escutas pertencentes a diferentes grupos sociais que não os dominantes, tratando de provocar ponderações sobre as vidas dos historicamente invisibilizados¹⁸.

As categorias citadas foram dispostas de modo a demonstrar como aspectos dos desdobramentos coloniais persistiram nos ambientes sociais de surgimento e estabelecimento de ambos os gêneros. Como músicos negros sofreram com a discriminação pela cor, com a predominância da escuta dominante e com os mecanismos de legitimação, cabendo o questionamento não somente quanto aos impactos sobre as populações negras a época, como também sobre como tais discursos e colonialidades estão ainda presentes no ensino superior de música, reforçando então a necessidade de reinterpretação dessas narrativas naturalizadas.

3.2 PROBLEMATIZANDO CONTEXTOS SOCIAIS

Buscar-se-á agora, através da exposição dos contextos sociais vivenciados por negros principalmente na entrada para o século XX no Brasil e nos Estados Unidos, uma provocação e chamada à reflexão. Ao considerar o meio no qual muitos dos discursos hoje naturalizados emergiram, é flagrante uma discriminação. As abolições da escravidão nos Estados Unidos (ocorrida em 1863) e no Brasil (em 1888) apesar de serem um passo de importância ímpar na história, não representaram por si só o fim dos problemas enfrentados pelas populações negras. De modo geral, outros percalços passaram a ser encarados por negros que em sua maioria nem sequer possuía condições razoáveis de vida.

18 Apesar do foco da dissertação estar nas populações negras, é igualmente importante reforçar que os indígenas também sofreram com esses processos de “invisibilidade” e suas árduas consequências.

No início do século XX nos Estados Unidos, em busca do sonho de uma vida melhor, muitos negros que sofriam com a massiva opressão do Sul do país passaram a utilizar das ferrovias para migrar em direção ao Norte, diversas vezes por vias clandestinas que nem sempre acabavam bem, havendo inclusive diversos casos de morte (MUGGIATI, 1995, p.29). Por volta dos anos 40 não mais o Norte foi visto como a terra dos sonhos, mas sim o Oeste, onde se encontravam mais oportunidades de emprego. Já no Brasil, o fluxo migratório aconteceu em direção ao Rio de Janeiro, capital da época, que se tornou o destino de muitos negros que de maneira similar buscavam trabalho e melhores oportunidades de vida (PEÇANHA, 2013, p.26). Dessa maneira nas primeiras décadas do século XX tanto nos Estados Unidos como no Brasil começam a ser formadas grandes comunidades negras, agora não mais uma população escravizada, mas sim de negros livres, mesmo essa “liberdade concedida” não representando por si só uma solução para todas as adversidades. Embora em período pós-abolição, os negros em ambos os países ainda sofreram constantemente com resquícios de um sistema escravocrata que de modo geral se configurava através de um contexto social extremamente excludente, sendo esse um traço de colonialidade muito característico exercido por meio da discriminação racial.

Tratando mais especificamente do contexto social brasileiro, diversas políticas advindas do Estado carregaram consigo ideais discriminatórios que objetivavam principalmente uma diminuição da presença de negros, indígenas e mestiços na sociedade brasileira como uma maneira de sufocar a miscigenação e acenar para um “branqueamento” da população. A título de exemplo, a certo momento no Brasil existiu uma intenção

de transformar o Rio de Janeiro numa espécie de “Paris dos Trópicos”, através de esforços de urbanização, saneamento e, por mais absurdo que se pense, do ‘branqueamento’ da cidade. O ideal sociológico positivista embrenhava-se nas ações de personalidades da época e repercutia em diversos âmbitos daquele cenário (AMADO, 2016, p.10).

O negro entre o final do século XIX e início de século XX foi posto então como um modelo de contraposição ao ideal civilizatório pregado por grupos dominantes, em outros termos, praticamente tudo que fosse originário das populações negras viria a ser tratado como menos civilizado, inclusive a música. Um exemplo de tais medidas segregacionistas pode ser visto com a política de proibição

da entrada de imigrantes “indesejados”, logicamente abrangendo principalmente aos africanos, instituída na Constituição de 1891 (CARMO, 2014, p.48), tudo isso embasado em um discurso que visava o ideal modernizador, de progresso econômico e civilizatório brasileiro, mas que em realidade estava fortemente apoiado em teorias raciais nas quais o propósito central era de fato “braquear” a população, acreditando, muito erroneamente, que esse seria um modo de garantir a prosperidade do país, já que a essa altura a miscigenação era concebida como um retrocesso.

Um acontecimento histórico deveras intrigante e que nos auxilia a exemplificar e buscar compreender um pouco mais do contexto social do qual estamos tratando, é a existência, ainda durante o período da escravidão no Brasil, do pedido oficial de “dispensa de defeito de cor”. Tratava-se de um pedido que mestiços eram obrigados a fazer para que pudessem assumir um cargo público de maior importância, servindo como um feroz marcador discriminatório, já que um negro teria que se provar capaz diante de “julgadores” brancos. Isso expõe ao nível máximo o preconceito existente quanto a cor da pele, sendo que o próprio uso do termo “defeito” deflagra tal discriminação (CARMO, 2014, p.67-70). Carmo (2014) traz o exemplo do padre José Maurício, um dos que foi obrigado a pedir tal “dispensa”, detalhando os desdobramentos e as conclusões de tal processo.

Dizer que o padre era “mulato claro” e que ele possuía “*sensível* contribuição de sangue europeu” torna evidente as marcas do discurso branqueador intelectualizado de meados do século XX, que por atitude racista à condição étnica brasileira em geral, acreditava num branqueamento através da contribuição que o europeu traria, através da imigração. Portanto, é evidente que estão sendo camufladas as características marcadamente negras de José Maurício, pois o ideal branqueador vivido no Brasil possuía vertentes que condenavam a miscigenação (CARMO, 2014, p.68).

Esse é um dos diversos exemplos da perceptível existência e propagação de um ideal de “embranquecimento” ante a “mestiçagem” que abrangia tanto aspectos sociais quanto culturais, visto que, manifestações das comunidades negras eram igualmente tidas como não condizentes com os ideais civilizatórios e foram reprimidas pelo estado. De modo geral, tais atitudes de repressão e discriminação partiam diretamente da elite, dos grupos dominantes detentores do poder, em direção ao povo, às camadas menos abastadas e repletas de negros, indígenas e mestiços.

Sendo então os negros discriminados a esse nível, muitos dos contatos entre os grupos sociais dominantes e as populações negras eram realizados por intermediários, fossem eles políticos, intelectuais ou pequenos burgueses (PEÇANHA, 2013, p.28). Esse inclusive pode ter sido o cenário no qual o Choro se valeu de figuras como os músicos negros Joaquim Callado, Chiquinha Gonzaga e Anacleto de Medeiros, dando início a um processo de legitimação do gênero. Mesmo com a existência desses contatos, o cenário de repressão sofrida pelos negros de modo geral não mudaria substancialmente, pelo contrário, conflitos derivados da forte discriminação ainda perdurariam por anos para a grande maioria deles.

Em um contexto onde negros constantemente ainda sofriam com os resquícios coloniais, mesmo já com o fim do colonialismo propriamente dito, essas populações passaram a encontrar no entretenimento uma maneira de tentar abrir brechas para sua inserção social, sendo esse um processo que aconteceu tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. O próprio Blues é um exemplo disso, pois, nasceu como um meio de sobreviver ao contexto escravocrata, um escape onde os negros podiam de alguma forma se expressar, se perceber e se sentirem humanizados novamente, ou mesmo buscar por distrações e momentos de distanciamento das árduas circunstâncias nas quais se encontravam, e posteriormente se torna uma maneira dos negros se inserirem no meio cultural através de sua música. Esse foi um momento no qual, ainda que como recurso de sobrevivência a um meio hostil, e de maneira informal e por vezes subalternizada, os negros passariam a assumir o papel como responsáveis pelo divertimento, afinal “numa sociedade marcada pela estigmatização do trabalho (sobretudo o braçal), nenhum branco gostaria de desempenhar a função de entertainer, pelo menos não remuneradamente” (BESSA, 2005, p.128). Sendo assim, tal cenário serviu como uma oportunidade de trabalho, mesmo que indiretamente ainda soasse consideravelmente como um resquício do período colonial¹⁹. Deste modo, mesmo ainda sendo vistos como marginalizados e representados como uma figura que ia contra o ideal civilizatório pregado por grupos dominantes, uma das primeiras formas que as populações negras puderam minimamente se inserir socialmente foi pela

19 Remete, por exemplo, a um traço colonial que resumidamente baseava-se na “participação de um agente mestiço em atividades diversas mediante a lei: é uma permissibilidade devido à escassa mão de obra para serviços específicos como os das artes performáticas” (CARMO, 2014, p.67).

cultura. Foi um momento onde a presença de negros em meios de entretenimento se fez muito forte.

Nos Estados Unidos um dos marcos a serem destacados é o fenômeno dos *race records*, discos gravados por negros, e a princípio destinado ao público afro-estadunidense, por volta dos anos de 1920. Nesse contexto surgem nomes como Ma Rainey e Bessie Smith, grandes sucessos de um Blues não mais rural, dos lamentos primórdios do gênero, mas sim um Blues urbano (MUGGIATI, 1995, p.93). Os *race records* atingiram diversos sucessos ao longo desse período, como o disco “Rolling Stone” de Muddy Waters, com grande venda mesmo que distribuído apenas em comunidades negras de grandes cidades dos Estados Unidos. E o *hit* “I Wonder”, de Cecil Gant, que extrapolou inclusive o meio das comunidades negras, obtendo sucesso também entre os brancos.

No Brasil, de mesma forma, novos espaços de inserção social por meios culturais começam a surgir especialmente para “negros talentosos”, uma consequência do intenso fluxo cultural estimulado pela indústria do entretenimento da época. Dessa maneira, no Rio de Janeiro

a cultura produzida por negros e mulatos, notadamente a música, ultrapassava assim os muros dos espaços privados e comunitários (...) para ocupar, embora de forma tímida e “exótica”, os espaços públicos antes reservados às elites, como as salas de cinema da avenida Rio Branco e os grandes teatros, ou ambientes menos glamourosos, freqüentados pelas camadas médias da população, como os já citados chopos e clubes dançantes (BESSA, 2005, p.22-23).

Por outro lado, tais cenários não representaram o fim ou sequer uma diminuição realmente considerável de discriminações sofridas por negros. Tal inserção social se deu, mas de forma conflituosa e vista por alguns membros pertencentes aos grupos dominantes como completamente reprovável, fato que expõe novamente pensamentos embasados na ideia de retrocesso direcionado às populações negras e à miscigenação. Discursos racistas seriam constantemente postos contra manifestações artísticas realizadas por negros, inclusive por parte da própria imprensa da época, sendo que nem mesmo o sucesso atingido por alguns desses grupos e artistas foi capaz de silenciar posições discriminatórias, deixando claro o racismo instaurado na sociedade brasileira. Parte da imprensa do Rio de Janeiro, um dos mais relevantes polos da época, por exemplo, discriminava artistas tanto por sua cor de pele quanto por desempenharem música popular, essa por

vezes sendo rejeitada e classificada como uma música inferior principalmente quando alusiva à cultura negra (BESSA, 2005), sendo esse um nítido traço da colonialidade.

Depoimentos de Pixinguinha citados no trabalho de Bessa (2005) trazem informações que retratam um pouco do ambiente de preconceito racial com músicos negros da época. Mesmo afirmando nunca ter “sentido o preconceito”, em um de seus depoimentos o músico afirma que o negro sofria muita resistência, não era aceito com facilidade em certos ambientes considerados da elite, e até mesmo relatou haver lugares proibidos para negros, onde eles eram literalmente barrados. Pixinguinha ainda declara que recebia diversos convites para frequentar ambientes da elite, mas sempre soube quando e o porque recusá-los (BESSA, 2005, p.87). É possível interpretar então que mesmo que o músico afirme não sentir o preconceito, ao relatar tais fatos se escancara um contexto imbuído na discriminação como desdobramento da colonialidade, ambientes excludentes. O simples fato de Pixinguinha saber por onde podia circular ou não, já nos permite entender que o músico, assim como tantos outros, sofreu, e muito, com o preconceito racial, mesmo que ele afirme nunca o ter sentido. Aqui vale lembrar o perigoso poder que a naturalização de colonialidades tem, dado o contexto, tais discriminações se apresentavam naturalizadas em toda a sociedade, normalizando fatos reprováveis como a existência de espaços onde negros podem ou não frequentar.

Após um período referente a uma primeira inserção social dos negros por meios culturais, do entretenimento, tal cenário começa a se modificar. Movido por colonialidades que já há tempos geravam significativas resistências por parte dos grupos dominantes, a integração social e as possibilidades de trabalho no mercado do entretenimento, fosse por motivos econômicos, políticos ou mesmo socioculturais, se tornariam cada vez mais escassas para os negros. Um dos possíveis motivos que levaram a tal mudança de cenário foi a transformação mercadológica que tornou esse campo um novo e altamente competitivo nicho de trabalho de interesse também de brancos da classe média, isto é, houve um aumento da concorrência por essas vagas. Uma luta mercadológica que levou ao aumento de seletividade na contratação de músicos, além disso, “as gravações estrangeiras apresentavam arranjos orquestrais de alta qualidade, o que também gerou o interesse das gravadoras em montar suas próprias orquestras” (PETERS, 2016, p.18). Sendo assim, com o aumento da concorrência e devido aos

desdobramentos raciais da colonialidade, os negros foram gradativamente deixados em segundo plano e mais músicos brancos da classe média passaram a ocupar tais cargos. Havia exceções, e por vezes os, preconceituosamente classificados como, “negros muito talentosos” conseguiam galgar seu espaço nesse mercado, porém, de modo geral, nesses ambientes os negros passariam a ser muito mal vistos, sendo essa uma representação discriminatória que se generalizou e naturalizou nos meios ligados a produção e comercialização de música da época. Discursos como o da “malandragem”, um rótulo imposto aos negros, refletem uma visão pejorativa por parte de grupos dominantes a fim de classificá-los como boêmios, incapazes e desqualificados, em uma tentativa de justificar a predileção por músicos brancos (BESSA, 2005, p.127). Como consequência de todo esse processo, tornou-se cada vez mais raro encontrar músicos negros, fosse nas orquestras de rádio, responsáveis pelos repertórios considerados “elitizados”, ou mesmo em grupos ligados mais à linguagem urbana. Todos os meios mais destacados do mercado musical da época passam a ser predominados por músicos brancos de classe média, com ascendência europeia e com estudos musicais por moldes da cultura considerada formal. Os casos de negros, ou “mulatos claros”, são aqueles que sobretudo igualmente obtinham algum contato com a educação musical europeia, fosse através de uma formação de fato ou ao menos com a capacidade de leitura de partituras (BESSA, 2005, p.201-202). É possível categorizar tal fato como um elemento que demonstra a existência de mecanismos de legitimação pelos quais os negros tinham que passar para figurar nesses espaços.

Em se tratando do Blues, o contexto de trabalho para os negros norte-americanos nas décadas iniciais do século XX não era muito diferente. A própria trajetória dos primeiros *bluesman* rurais, muitas vezes cantadas autobiograficamente em suas canções, revela tal contexto de dificuldades. Voltando-nos à esfera mercadológica, entre os acontecimentos a serem destacados é possível novamente se deparar com substituições de músicos negros por músicos brancos, de maneira similar com o ocorrido no Rio de Janeiro. Mesmo um pouco antes do sucesso dos *race records*, já havia casos de prevalência de brancos que comumente ganhavam dinheiro com as *big bands* tocando canções que eram apropriadas de composições afro-americanas (MUGGIATI, 1995, p.213). Assim, é possível perceber mecanismos de legitimação que fizeram com que a música dos negros fosse apropriada e rendesse dinheiro quase que exclusivamente aos brancos, visto que muitos dos

músicos negros não conseguiam transpor as barreiras impostas pela discriminação racial. A título de exemplo, o primeiro disco de Jazz é datado de 26 de fevereiro de 1917 e foi gravado por uma banda formada exclusivamente por instrumentistas brancos (MUGGIATI, 1995, p.156), a Original Dixieland Jass Band. Ou seja, mesmo que o gênero tenha nascido do berço afro-norteamericano, o primeiro registro histórico fonográfico foi realizado pelas mãos de músicos brancos. Esse é apenas um dos fatos que evidenciam um “embranquecimento” aplicado à música da época, possivelmente por conta de tais mecanismos que visavam torná-los gêneros mais rentáveis para as gravadoras, ao passo que seriam consumidos não somente por populações negras, como principalmente aceitos pela audiência branca, abrindo oportunidades de exportação e capitalização por todo o mundo. Nesse sentido, houve também a distinção entre gêneros musicais, por exemplo, “enquanto o jazz ganhava um cuidado de adaptação para que o público branco pudesse ouvi-lo e dançá-lo, cada vez mais o blues era associado a uma música feita por negros para o público hegemonicamente negro” (DEFFACI, 2015, p.40-41). Tal processo, todavia, ficaria ainda mais escancarado anos depois com o triunfo comercial do gênero musical Rock n’ Roll.

Muggiati (1995) cita que Sam Phillips, em seu cargo de produtor musical, foi um dos responsáveis diretos por fazer com que um gênero metamorfoseado do Blues atingisse sucesso mundial. Enfatizando principalmente um pensamento mercadológico, o movimento certo do produtor foi revelar para o mundo aquele que viria a se tornar um dos cantores de maior reconhecimento da história dos Estados Unidos, Elvis Presley. Contudo, o bombástico êxito de Elvis nos evidencia, mesmo que veladamente, sinais do problema de segregação e preconceito vivenciados pelos negros a época, visto que a escolha por um homem branco por parte de Sam Phillips foi intencional (MUGGIATI, 1995, p.171) e primordial para tal êxito. Tornando a história curta, Sam afirmava que se ele conseguisse encontrar e produzir um homem branco que pudesse soar como um homem negro, ficaria milionário, e de fato o fez. Se pararmos para analisar friamente, o Rock foi, principalmente durante seus primeiros momentos de vida, uma adaptação direta do Blues, como um irmão mais novo que possuía muitas semelhanças. Aliás, muitas das canções, inclusive as gravadas por Elvis, eram, na verdade, regravações de Blues com poucas ou nenhuma modificação, ou seja, se tratavam praticamente das mesmas músicas, porém, agora performadas por um artista branco e pensadas

mercadologicamente especificamente para o público branco, sendo esse o ponto crucial de diferenciação entre os gêneros. O fato de o Rock contar com artistas e uma audiência brancos fez com que atingisse um patamar a época ainda não atingido pelo Blues. Enquanto o Blues permanecia “nichado” e majoritariamente consumido pelas comunidades negras norte-americanas, a propulsão dada ao Rock n’ Roll, que envolvia inclusive altos investimentos financeiros de gravadoras, o levou a conquistar o mundo. Por volta dos anos 1960 vemos o processo se repetir, agora com músicos britânicos que passaram a gravar versões mais “pesadas” de canções tradicionais de Blues, atingindo, assim como os norte-americanos uma década antes, grande sucesso. O Blues, por sua vez, passaria a ganhar maior visibilidade mundial somente quando curiosos ouvintes passaram a “traçar o caminho de volta”, ou seja, os próprios artistas britânicos e norte-americanos do Rock, em sua maioria músicos brancos, se tornaram ponto de partida para um retorno às raízes, a fim de buscar a origem daquela sonoridade, das inspirações por trás do Rock. Os fatos aqui expostos nos ajuda a refletir sobre um contexto propagador de colonialidades na esfera cultural e mercadológica, no qual a figura de uma pessoa branca era muito mais rentável que a de uma pessoa negra, mesmo que suas artes fossem quase idênticas. Indo além, atualmente vivemos condições muito diferentes dessas?

Os tópicos debatidos até aqui, quanto aos contextos sociais vividos pelas comunidades negras, a discriminação e ao preconceito naturalizado e perpetuado no cotidiano brasileiro e norte-americano, apresentando reflexos diretos na música, apresentam circunstâncias e características as quais nos permitem identificar resquícios do colonialismo. Considerando as categorias trazidas no presente trabalho, nessa sessão pôde ser destacada principalmente a discriminação racial como desdobramento colonial, identificada em diversos pontos como, por exemplo, no fato dos negros tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos ainda sofrerem constantemente com resquícios de um sistema escravocrata na época de surgimento e estabelecimento dos gêneros Choro e Blues, sendo postos como modelo de contraposição ao ideal civilizatório pregado por grupos dominantes. Ainda, tratando mais especificamente do contexto brasileiro, foram citadas a existência de proposições para “braquear” a população, indo contra a “mestiçagem”, além do preconceito propagado por parte da imprensa do Rio de Janeiro e de relatos como o de Pixinguinha que escancaram um ambiente imbuído em colonialidades, excludente com relação às pessoas negras.

Olhando para outras categorias, foi possível identificar igualmente a existência de mecanismos de legitimação quanto à transformação mercadológica em ambas realidades que tornou o campo da música um novo e altamente competitivo nicho de trabalho de interesse também de brancos da classe média, algo que fez com que durante um período apenas negros classificados como “talentosos”, geralmente aqueles que demonstravam algum conhecimento da cultura musical europeia e sua teoria, pudessem figurar em cargos como instrumentistas das gravadoras, por exemplo. Somado a isso, pode ser citado o fato de músicos brancos comumente ganharem dinheiro com as *big bands* tocando canções apropriadas de composições de músicos negros, sendo que os próprios afro-americanos muitas vezes não conseguiam transpor os mecanismos e ganhar reconhecimento a partir da música nascida em sua cultura. Há ainda o “embranquecimento” aplicado a gêneros musicais da época que, ao serem praticados e consumidos por branco, visava torná-los mais rentáveis para as gravadoras. Foi em virtude disso que o Blues ganhou maior reconhecimento somente após ser “resgatado”, tangenciando os mecanismos de legitimação estabelecidos pelos aspectos mercadológicos envolvidos no sucesso do Jazz e do Rock. Esse último fato, inclusive pode ser citado também como um aspecto que aponta para a existência de uma escuta dominante, dado a prevalência dos gêneros “embranquecidos” enquanto diversos artistas de Blues continuaram por anos “nichados” em comunidades negras.

As questões relacionadas a um contexto social discriminatório contra os negros desencadearam também uma série de fatores que ditaram o que passa a ser perpetuado em narrativas históricas. Como será revelado a seguir, são fatores que nos apontam diretamente às colonialidades, onde ideias centrais embasadas na superioridade do homem branco/europeu frente a outros povos já se encontravam inerentes aos discursos.

3.3 REINTERPRETANDO NARRATIVAS NATURALIZADAS

Na construção narrativa da história do Choro, assim como introduzido no segundo capítulo, é possível encontrar citações a nomes como Joaquim Callado e Chiquinha Gonzaga, considerados pioneiros do gênero que posteriormente passaria por Anacleto de Medeiros, até se consolidar nas mãos de Pixinguinha. Além deles, músicos negros intencionalmente destacados neste trabalho, outros nomes são

comumente lembrados, como Ernesto Nazareth, igualmente considerado um dos pioneiros do gênero, e Heitor Villa-Lobos, um dos compositores associados a uma “identidade cultural brasileira”, apontado em narrativas históricas como um notável divulgador do Choro e com suas peças sendo consideradas marcos na história da música no Brasil (WEFFORT, 2002, p.19-20). O primeiro ponto que vale destaque em virtude das reflexões aqui propostas, é o fato das obras de Villa-Lobos possuírem um tratamento diferente, nelas constatamos o Choro sob uma abordagem fortemente erudita, uma linguagem já consideravelmente distante do âmbito musical popular, da roda, da prática das populações negras. Sendo assim, é deveras curioso que Villa-Lobos seja tratado como um dos grandes representantes do Choro, principalmente se dermos um passo atrás e considerarmos que o gênero, na verdade, nasceu em comunidades negras, em práticas e meios bem distantes dos tratamentos dados pelo compositor, que como orchestrador explorava a temática nacionalista através de composições que eram próximas à música europeia. Por que então Villa-Lobos, e até mesmo Ernesto Nazareth, foram e ainda são tidos como alguns dos nomes de maior destaque na história do Choro? Seria esse um traço de colonialidade através de mecanismos de legitimação, algo que as comunidades negras, por exemplo, não possuíam? Tais traços históricos ao serem analisados e debatidos nos mostram que a narrativa perpetuada como “oficial” pode ter deixado em segundo plano figuras negras pertencentes aos grupos sociais de menor poder aquisitivo, que apesar de serem citados como presentes, não necessariamente ganharam destaque, não foram amplamente reconhecidas ou consagradas. Pelo menos não em tom similar aos citados compositores brancos.

Nessa perspectiva, Weffort (2002) ao citar uma das fontes mais utilizadas em estudos sobre a história do Choro afirma que

o livro de Alexandre Gonçalves Pinto, Choro - Reminiscências dos Chorões Antigos, é declaradamente um ato de construção da memória e os dados nele contidos devem ser vistos à luz da sua significação enquanto memória, formulada num momento histórico preciso que é bastante posterior ao dos fatos relatados e possivelmente influenciada pelos valores do momento em que é fixada. Quando Alexandre Gonçalves Pinto relata as suas memórias sobre o Choro, o nacionalismo brasileiro tinha já imposto o seu referencial ideológico dominante (WEFFORT, 2002, p.11).

Considerando então o recorte dos mais abordados nomes da bibliografia histórica do Choro, serão aqui destacados Joaquim Callado e Anacleto de Medeiros.

Joaquim Antônio da Silva Callado (1848-1880) foi um flautista, negro, solista e compositor celebrado como de suma importância na construção do Choro em seus primórdios. A Callado é conferido o título de “Pai do Choro” dadas suas contribuições como a criação do grupo “Choro Callado” e a utilização de uma instrumentação constituída por solista, cavaquinho e dois violões, além da forma “chorada” presente em sua interpretação, compreendida como uma forma de “abrasileiramento” de composições europeias, entre outros pontos (FIORUSSI, 2012, p.31; LIMA REZENDE, 2015, p.70). Anacleto de Medeiros (1866-1907), negro, compositor, arranjador, organizador e maestro, é reconhecido como mestre de importantes bandas de música, como a do Corpo de Bombeiros, e de orquestras de teatro. Além disso, o músico, que igualmente possuía características em sua linguagem musical interpretadas por muitos como um “abrasileiramento”, exerceu uma função quase que pedagógica na propagação do Choro. Foi aluno do Conservatório de Música do Rio de Janeiro e assíduo frequentador de rodas de Choro, sendo assim, transitava entre os ambientes erudito e popular. Característica transicional essa que também apresentava Callado, professor no Imperial Conservatório de Música e visto como “músico letrado” (AMADO, 2016, p.4; LIMA REZENDE, 2015, p.79).

O fato de ambos os músicos citados possuírem uma ligação com o meio cultural europeu através do conservatório serve de provocação, visto que tal possibilidade transicional entre os territórios (popular e erudito) pode ter influenciado no estabelecimento dessas figuras como representantes dos primórdios do Choro. Por conta de todas as discriminações aqui já expostas, não era corriqueira a notoriedade que Callado e Medeiros, homens negros, tiveram à época. A título de exemplo e instigação, comumente Joaquim Callado é citado e evidenciado como o representante de seu grupo, o que é realidade, contudo, o fator instigante está no não destaque de outros integrantes do grupo ou mesmo de outros grupos de Choro da época. Mesmo a representação visual que temos do músico se aproxima muito mais do universo europeu/erudito, e não do popular vivido pelas comunidades negras pertencentes a estratos sociais mais desfavorecidos. Tendo em vista tais constatações, Amado (2016) destaca que

desta relação de proximidade – ou de compartilhamento de recintos e de eventos – do flautista com muitos dos indivíduos que alimentavam os veículos de comunicação da época, é possível presumir o porquê da

recorrência de menção do seu nome, inclusive no contexto de formação da chamada música popular carioca (AMADO, 2016, p.5).

Tal afirmação reforça Joaquim Callado como uma das pessoas responsáveis por muitos dos contatos entre os grupos sociais dominantes e os menos abastados, ele pode ser considerado como um intermediário entre os salões aristocráticos e as rodas de choro. Vale ressaltar que muitos músicos, como Ernesto Nazareth, por exemplo, apresentavam posicionamentos que praticamente iam à contramão do modo que pensava e atuava Joaquim Callado e Chiquinha Gonzaga. Nazareth evitava associar suas composições às classes mais baixas, formadas em sua maioria por negros e mestiços, isto é, se distanciava da roda, buscando quase que exclusivamente se apresentar para a elite carioca (SCHETTINI, 2019, p.50). Amado (2016) enfatiza ainda como os “críticos culturais” da época seguramente também se encontravam deveras distante das comunidades negras onde gêneros populares como o Choro eram praticados, assim Callado “talvez fosse aquele que lhes conseguia traduzir algo da música chorona” (AMADO, 2016, p.5), fato esse que pode ter tido influência direta em diversos dos dobramentos hoje naturalizados em narrativas históricas e na “história oficial”.

Já no caso de Anacleto, o fato do músico fazer parte e desempenhar importante ofício em uma grande corporação como a banda do Corpo de Bombeiros pode ter representado a superação de mecanismos de legitimação. Aliás, representou uma validação não somente para Anacleto, com maior destaque por ser o mestre da banda, como também para outros músicos negros que a partir do ingresso em bandas de corporações públicas passavam a figurar em uma nova posição no meio musical da época.

É de se pensar que, dada a característica de formalidade de instituições como o Corpo de Bombeiros – e também pelo fato de tal banda ser sempre requisitada para eventos – os nomes de tais músicos naturalmente aparecessem em determinados “documentos históricos” em detrimento e a revelia dos dados de outros músicos que atuavam somente nas pequenas casas de famílias ou em salões de menos proeminência (AMADO, 2016, p.5).

Esse princípio, somado às já citadas relações com o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, consequentemente com a cultura musical erudita, instiga refletir sobre como os mecanismos de legitimação e a escuta dominante exerceram

forças nos contextos de surgimento, estabelecimento e construções de narrativas do Choro.

As informações até aqui investigadas evidenciam que à época alguns poucos negros e mestiços foram educados musicalmente a partir dos parâmetros e padrões da cultura europeia, algo que para eles se tornou a ponte necessária entre a manifestação musical popular negra e a música “legitimada”, a música erudita, praticada majoritariamente nas elites. Os músicos negros geralmente citados nas primeiras fases de narrativas históricas do Choro, ao que tudo indica, tiveram que transpor barreiras de legitimação, como se adquirissem perante a sociedade uma autenticidade que era ditada por regras culturais europeias. Ou seja, mesmo havendo manifestações musicais populares espalhadas por diversos cantos do país sendo há tempos praticadas por pessoas negras, os músicos negros que ganharam maior destaque em narrativas históricas nesse primeiro momento foram os que possuíam a “qualidade fronteiriça”, aqueles que de alguma forma conseguiam transitar entre o ambiente popular e o erudito. Somado a isso, a escuta dominante fez seu papel ao perpetuar narrativas que exaltam tais músicos, mas invisibilizam tantos outros pertencentes exclusivamente às comunidades negras. Além disso, a existência da escuta dominante justifica a relevância dada a nomes como Villa-Lobos, constantemente exaltado como essencial na ponte entre o erudito e o popular em narrativas do Choro. De certa forma, por se tratar de um compositor branco e praticante da música erudita europeia, Villa-Lobos naturalmente já carregava consigo as legitimações e escuta necessárias perante os grupos dominantes, o que fez com seu Choro de tratamento mais erudito pudesse ser melhor aceito em meio a setores elitistas.

Em se tratando do contexto norte-americano, nas narrativas históricas do Blues é possível encontrar semelhantemente momentos nos quais proeminências se dão a partir de mecanismos de legitimação, sendo perceptível, por exemplo, apropriações ditadas por interesses mercadológicos. Enquanto Joaquim Callado é considerado o “Pai do Choro”, William Christopher Handy (1873-1958), negro, trompetista e filho de ex-escravos, seria intitulado como “O Pai do Blues”. De fato, a história registra como o primeiro de todos os Blues a sua música “The Memphis Blues”, de 1912, uma versão da canção “Mister Crump” composta também por ele para uma campanha eleitoral realizada na cidade de Memphis, no Tennessee (MUGGIATI, 1995, p.16). Apesar de referida historicamente como a pioneira do

gênero, a canção “The Memphis Blues” em realidade trata-se do primeiro Blues registrado, ou seja, o primeiro a ser escrito e publicado no formato de partitura. A partir de tal fato, é possível identificar a ação de mecanismos de legitimação e da escuta dominante através de padrões da cultura musical erudita europeia. Somando a isso, a capa da partitura publicada curiosamente conta exclusivamente com músicos brancos. Mas afinal, o Blues não era a música dos negros?

FIGURA 1 – CAPA DA PARTITURA DE “THE MEMPHIS BLUES”



FONTE: The Lester S. Levy Sheet Music Collection, [s.d.]²⁰

Logicamente, o Blues já era praticado de diferentes formas há muitos anos em comunidades negras, como destacado no capítulo anterior, sendo que poucos destes músicos, assim como o ocorrido no Choro, foram nomeados e/ou receberam algum relevante destaque nas narrativas históricas do gênero. Já W.C. Handy, que foi inclusive professor da Alabama Agricultural and Mechanical College (hoje Alabama A&M University), ao transcrever sua canção para partitura, demonstra possuir características transicionais entre a cultura musical erudita europeia e a música popular. Ademais, é possível notar que mesmo a instrumentação e a sonoridade de “The Memphis Blues” se encontram consideravelmente distante do Blues criado e praticado pelos negros em zonas rurais dos Estados Unidos, possuindo muito mais da sonoridade de bandas de música. Esse último fator pode ser interpretado como uma legitimação similar ao caso de Anacleto de Medeiros.

²⁰ THE LESTER S. LEVY SHEET MUSIC COLLECTION. Disponível em: <<https://levysheetmusic.mse.jhu.edu/collection/153/127>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Vale citar também que W.C. Handy emplacou outro dos grandes clássicos do gênero, a música “St Louis Blues”, estabelecendo de vez seu nome na história.

Outras passagens de narrativas históricas do Blues podem ser citadas como modo de gerar reflexões sobre mecanismos de legitimação e a escuta dominante. Citando brevemente, a título de exemplo, o pianista Jelly Roll Morton (1890-1941) se intitulou o “inventor do Jazz”, por vezes, é atribuída a ele também a paternidade do Blues por conta de rumores que Morton teria composto The Jelly Roll Blues em 1905, porém, só a publicaria em 1915. Há ainda o caso da primeira vez que o termo “blues” foi utilizado em uma publicação, trata-se de “The Dallas Blues”, canção de Hart Wand (1877-1960), peculiarmente um músico branco que publicou sua música transcrita em partitura em Março de 1912 (MUGGIATI, 1995). Em ambos os casos, vemos que mesmo que o gênero de origem afro-norteamericana já viesse sendo praticado e lapidado em comunidades negras muito antes, as narrativas se atém exclusivamente às perspectivas que tomam referenciais da teoria da música erudita europeia, representada aqui pela escrita musical em partitura. Ao se referir às “primeiras aparições” do gênero, considerando apenas a escrita musical europeia, inevitavelmente se está invisibilizando populações negras e a oralidade que deram vida a essas manifestações muito antes dos registros oficiais. Esses são breves exemplos de como foram criadas narrativas que se perpetuam naturalizadas na história, por vezes ignorando as complexidades dos contextos sociais e tomando como verdade apenas a força exercida por questões mercadológicas e/ou pelo viés da perspectiva dominante.

Em suma, essa sessão expôs mecanismos que podem ser identificados pelo caráter transicional presente em Joaquim Callado e Anacleto de Medeiros, ambos tendo ligação com o meio cultural europeu através do conservatório e de importantes ofícios, e igualmente em W.C. Handy, pelo fato de “The Memphis Blues”, ao ser escrito e publicado em forma de partitura, ganhar o *status* de primeiro de todos os Blues. São casos de músicos negros que tiveram que transpor barreiras de legitimação para que pudessem adquirir perante a sociedade uma autenticidade que era ditada por regras culturais europeias, um reconhecimento que músicos exclusivamente frequentadores das comunidades negras, do universo popular, por exemplo, em sua grande maioria não conquistaram.

Já a escuta dominante é percebida exatamente na perpetuação não crítica dos traços investigados, visto que, já na construção dessas narrativas foram

invisibilizadas vidas negras pertencentes aos grupos sociais de menor poder aquisitivo, que apesar de serem citadas como presentes, não foram amplamente reconhecidas por conta de aspectos impostos pelas colonialidades. Inclusive, tal constatação reforça a importância do desenvolvimento de estudos que busquem ouvir às narrativas negras ocultas pela colonialidade. Muitos dos músicos perpetuados em narrativas históricas oficiais da música popular foram aqueles que possuíam a “qualidade fronteiriça”, os que de alguma forma conseguiam transitar entre o ambiente popular e o erudito. Daí justifica-se a relevância dada a nomes como Villa-Lobos no Choro, um compositor branco que naturalmente já carregava consigo as legitimações e escuta necessárias, e a existência de narrativas que reconhecem como pioneiras do Blues as canções escritas por padrões eurocêntricos.

É de essencial importância sublinhar que o foco aqui não foi justificar ou diminuir a contribuição e presença de músicos negros nos encaminhamentos do Choro e o do Blues, pelo contrário, todo esse capítulo visa expor a discriminação racial e os mecanismos de legitimação pelos quais eles tiveram que atravessar antes de firmar sua existência. A menção desses músicos em narrativas históricas, em certos aspectos, representa o êxito na transposição de padrões impostos pela colonialidade, resistindo à discriminação racial.

Assim, como Lima Rezende (2015) enfatiza ao tratar especificamente da presença de termos como “tradição” e “brasilidade”, mas que pode ser incorporado na interpretação de outros pontos expostos até aqui, todas essas questões são “como poderosos valores orientadores de ações sociais, como instâncias discursivas do poder, como mecanismos de subjetivação, como normas e regras” (LIMA REZENDE, 2015, p.87), reflexos de um contexto social específico, mas que ainda refletem e influenciam narrativas e discursos. A não imparcialidade na construção de uma narrativa precisa ser levada em consideração, principalmente no âmbito da formação docente em música, no sentido de provocar reflexões sobre a perpetuação de representações imbuídas da visão e escuta dominantes, de colonialidades. Ao serem levantados questionamentos sobre as naturalizações presentes em narrativas históricas, viu-se como essencial considerar o contexto sociocultural e a presença de colonialidades para que assim se abram prerrogativas de reflexão e expansão de perspectivas. As instigações aqui postas passam também por ponderar sobre como o negro foi, e por vezes continua sendo, representado em narrativas históricas, e

como os desdobramentos coloniais exerceram forças sobre discursos que necessitam ser reinterpretados. Como elucidado ao longo desse capítulo, tanto no Choro como no Blues a discriminação racial, os mecanismos de legitimação e a perspectiva dominante se fizeram presentes. Faz-nos pensar naqueles que foram tratados de maneira periférica ou até mesmo completamente silenciados das narrativas históricas, não somente nos dois gêneros aqui estudados como também nas mais variadas esferas sociais. Vidas negras que mesmo sendo parte primordial na construção de diversos dos gêneros musicais populares em toda a América, por vezes acabam por ocupar genericamente poucas linhas da história oficial, história essa que impera nos currículos da educação musical nas universidades.

4 AÇÕES DECOLONIAIS E MÚSICA POPULAR

Indo além de um caráter “denunciativo”, torna-se essencial pensar ações que busquem o estabelecimento de uma visão decolonial e o rompimento com padrões de poder estruturantes na educação em música das universidades. Entende-se que a decolonialidade precisa ser parte fundante da formação, com uma educação musical que seja reconhecida também como meio para expandir perspectivas através da cultura e realizar quebras de paradigmas das colonialidades. Nos limites desse trabalho, as ações decoloniais implicam em reinterpretar muitos dos aspectos hoje naturalizados em discursos e narrativas históricas, e é nesse sentido que se tornam relevantes e necessárias as investigações expostas até aqui, que se dedicaram a realizar releituras que compreendam as complexidades socioculturais e olhem para as vidas invisibilizadas por colonialidades.

Nas reflexões da literatura acadêmica, principalmente a partir dos anos 1990, faz-se cada vez mais presente a questão da identidade nacional e da reescrita das histórias do povo negro no Brasil, possibilitando a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, pois a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.35).

Ainda que tenham ocorrido poucas mudanças nas estruturas curriculares do ensino superior de música no Brasil (QUEIROZ, 2020a, p. 159), tratar de fortalecer a visão decolonial na educação musical surge como possibilidade impulsionadora de transformações, para identificar e romper com narrativas coloniais naturalizadas nos currículos, metodologias e práticas pedagógicas. Além disso, os meios educacionais musicais fariam valer caminhos que problematizem diversas das questões sociais vivenciadas em nossa atualidade, não se fazendo alheio a elas. É necessário buscar brechas para ir além dos conceitos e instrumentos já circundados de colonialidades (WALSH, 2009), deixando de lado ideias que distanciem a música de tais assuntos de caráter social, como se esses fossem competências não pertencentes à nossa área. Isso posto, foram pensadas ações decoloniais, focadas na temática da música popular, visando auxiliar no rompimento da reprodução de colonialidades existente no ensino superior de música. As ideias apontadas são entendidas como passos iniciais que poderiam fazer parte de um processo de expansão de perspectivas,

ponto primordial da decolonialidade. Tendo como principais referenciais teóricos Marcus Pereira (2020) e Luis Queiroz (2020a), foram apontadas três práticas de “iniciação à decolonialidade através da música popular”, como uma porta de entrada que proporcione a compreensão dos efeitos da colonialidade. Sendo trabalhadas de forma contínua, e por vezes concomitantemente, são elas: apontar para as colonialidades integradas nos ambientes de formação em música; desnaturalizar discursos e narrativas históricas; e praticar a diversidade musical através de perspectivas não hegemônicas/colonizadas.

Introdutoriamente elucidando pontos específicos dos artigos utilizados para embasar as ações a serem descritas, Marcus Vinícius Medeiros Pereira em seu texto “Ensino superior em Música, colonialidade e currículos”, publicado em 2020 na Revista Brasileira de Educação, discorre sobre as naturalizações decorrentes do *habitus conservatorial* presentes nas universidades, sendo aqui sublinhada a importância de desnaturalizar essas questões, mostrando de forma enfática a necessidade de “decolonizar”, expandir perspectivas. E também em 2020, no artigo intitulado “Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música”, além dos dados quantitativos já trazidos há pouco, Luis Ricardo Silva Queiroz apresenta estratégias abrangentes com o intuito de “subsidiar práticas decoloniais na educação superior em música do Brasil” (QUEIROZ, 2020a, p. 175). São expostas pelo autor seis proposições analíticas: conhecer e incorporar diferentes tipos de música produzidos no Brasil e em outros contextos culturais do mundo; criar diálogos efetivos entre os cursos de formação superior em música e a realidade musical que circunda as universidades; conceber e implementar novas estratégias de formação e de organização curricular a partir da diversidade musical; incorporar a criação como elemento fundamental para uma ação educativa decolonial em música; instituir a pesquisa como estratégia efetiva para uma formação em música pautada na produção de conhecimento; e trabalhar música como um fenômeno complexo e amplo que abrange ética e justiça social (QUEIROZ, 2020a, p. 175-184). A partir dessas estratégias, conjuntamente a Pereira (2020) e a outras questões relatadas principalmente no terceiro capítulo do presente trabalho, surgiram as ações decoloniais.

A primeira e primordial ação diz respeito à identificação de colonialidades, referindo-se principalmente às que se encontram naturalizadas no ensino superior de música. É uma ação que, fundamentada principalmente em Pereira (2020), visa

tornar os estudantes cientes dos desdobramentos coloniais e suas decorrências, para que desse modo seja compreendida a relevância dos questionamentos sobre tal temática e a importância da desnaturalização como meio para uma transformação. Nas palavras do autor,

a desnaturalização de nosso *habitus*, com o reconhecimento de suas disposições conservatoriais, tem sido uma proposta de ferramenta que nos auxilia a, de um lado, decolonizar a arte e seus cânones e, por outro, decolonizar a *aesthesia*, a percepção estética que vincula subjetivamente a beleza e a complexidade ao padrão de arte clássica da Europa (PEREIRA, 2020, p.16).

Ou seja, é a capacidade de reconhecer e problematizar os desdobramentos coloniais, se tornar mais crítico quanto a essas questões, em vez de simplesmente dar continuidade ao ciclo de reproduções. Inclusive, Morgana Tillman (2015) traz em sua dissertação um relato pessoal, ela afirma que as experiências por ela vividas durante sua formação “não oportunizaram os subsídios necessários para a realização de um trabalho que atendesse as exigências da arte e da cultura explicitadas na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases” (TILLMANN, 2015, p.89). Em verdade, tal descrição pode ser utilizada como exemplo de realidade de muitos professores que durante a formação são capacitados exclusivamente através do *habitus* e que após concluírem o curso e passarem a atuar na escola básica, por exemplo, sentem a necessidade de buscar alternativas pedagogias àquelas aprendidas. Esse é um dos reflexos das questões já abordadas quanto a hegemonia de preceitos da cultura musical erudita europeia nos cursos e currículos de música. Ao meramente reproduzir o *habitus conservatorial*, tende-se a gerar um deslocamento entre os desenvolvimentos formativos e as realidades escolares brasileiras, algo que comumente faz com que os professores, ou continuem simplesmente a perpetuar o ensino conservatorial e diversas das colonialidades intrínsecas a ele, ou passem a problematizar sua formação e buscar novos caminhos, como fez Tillmann. Essa primeira ação é entendida como um ponto central que ao ser utilizada demonstrará de maneira enfática a necessidade e urgência de expandir perspectivas, a demanda por mudança, dado que, como poderiam os professores de música romperem com colonialidades “se sua formação é fundada em termos marcadamente monoculturais e coloniais? Se incorporam e acabam por perpetuar um *habitus* ligado à determinada estética colonial que

desvaloriza e exclui tudo aquilo que é diverso?” (PEREIRA, 2020, p.8). Caso nem sequer formos capazes de perceber e compreender as colonialidades que estão sendo reproduzidas ao nosso redor, o ciclo que acarreta naturalizações coloniais, que a tempos diminuem manifestações e vidas negras, como enfatizado ao longo do trabalho, inevitavelmente continuará.

Tal mudança de perspectiva pode gerar impactos positivos nos currículos, chamando atenção não somente para os saberes que hoje ali estão, como principalmente para os que não estão, para o que foi silenciado, e com isso passar a olhar para além dos cânones já naturalizados da cultura musical europeia, compreendendo o ensino de música como algo mais amplo. Perceber as relações de poder e dominação impostas pela colonialidade e perpetuadas pelos currículos, assim como em outros dos aspectos que continuam sendo naturalizados a partir da sistematização e teorização da música erudita (PEREIRA, 2018, p.13), é lutar pela quebra de um ciclo, é um dos diversos pontos encarados ao pensar encaminhamentos educacionais decoloniais. Nesse ponto, encontra-se consonância em Queiroz (2020a), quando o autor cita “instituir a pesquisa como estratégia efetiva para uma formação em música pautada na produção de conhecimento” (QUEIROZ, 2020a, p.183) de modo a descontinuar com a reprodução de epistemes e metodologias que nos foram postas pelas colonialidades, incentivando pesquisas que ajudem na construção de ações decoloniais, passando por “criar os nossos próprios materiais didáticos, inventariar a diversidade de músicas no Brasil, criar reflexões e bases epistemológicas sobre as diversas músicas da cena nacional e internacional, entre outros aspectos” (QUEIROZ, 2020a, p.183), em vez de meramente perpetuar não criticamente perspectivas eurocentradas. Todos esses pontos passam por primeiramente perceber a existência de colonialidades, ademais, essas mudanças “não serão resultado de uma imposição curricular, mas de um ajuste de contas individual com nossas crenças, valores e práticas: da tomada de consciência de nosso *habitus*” (PEREIRA, 2020, p.19), reforçando a ideia de se buscar uma ampliação de perspectivas. Ao desnaturalizar, compreende-se, por exemplo, a importância de não utilizar critérios e padrões da cultura e escuta europeias sobre outras manifestações para “julgá-las” como merecedoras ou não de estarem representadas no ensino superior. A sustentação da música erudita europeia como hegemônica ainda hoje nada mais é que um traço de colonialidade que costumeiramente prioriza a técnica, leitura e a escrita, desconsiderando

aspectos como as questões socioculturais vividas atualmente e a urgência de debater diversas temáticas também na educação musical.

Identificar e problematizar colonialidades na música tem sido temática crescente, com debates que ganharam relevância global. Na Universidade de Oxford, na Inglaterra, por exemplo, igualmente têm sido pensadas propostas e ações alternativas à hegemonia erudita. Devido às demandas de movimentos negros, ampliou-se a preocupação com relação a uma “supremacia branca” nos currículos de música, algo que fez com que passasse a serem consideradas mudanças que dessem um passo além dos repertórios eruditos já naturalizados, além de problematizar também questões como a partitura e seu caráter não inclusivo (SAUNT, 2021), visto ser traço fortemente vinculado à cultura musical europeia escrita. A Universidade Harvard, nos Estados Unidos, tem igualmente pensado alternativas mais flexíveis, democráticas, realizando mudanças na sequência histórica tais como tirar da base obrigatória do currículo a história da música erudita europeia e dar opções para que os estudantes escolham variados caminhos curriculares. Trata-se de um passo relevante em direção à expansão de possibilidades que podem passar a refletir e combater a invisibilidade sofrida a séculos por diversas outras culturas não eurocentradas. Vale ressaltar que tal mudança gerou fortes discussões e resistência de diversas partes, como naturalmente era esperado ao abalar com naturalizações já tão enraizadas (ROBIN, [2017?]). No Brasil, igualmente é possível identificar esforços para romper com naturalizações de colonialidades nos currículos das universidades. Pode ser citado o caso de ofertas de instrumentos não vinculados à música erudita, como acordeom, baixo, bandolim, bateria, cavaquinho, guitarra, entre outros, em universidade como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (QUEIROZ, 2017, p.150). Tal inserção por si só já pode ser considerada positiva, são alternativas que surgem nas brechas de currículos e podem contemplar realidades musicais outras, porém, é relevante problematizar também qual escuta vem prevalecendo, mesmo quando se tratando da adição da música popular. Questões como: como vem sendo praticadas essas realidades musicais, há o rompimento com colonialidades? São desenvolvidas reinterpretações de narrativas? Ou tais práticas são submetidas à lógica e perspectiva da música erudita, persistindo assim as colonialidades? Além da admissão, é preciso refletir “sobre o preço que tem sido pago por estas práticas para ocupar este lugar. O quanto de seus

processos característicos não têm sido silenciados, por terem de submeter-se a uma lógica que não é a sua” (PEREIRA, 2018, p.15). Enfatiza-se assim, novamente, a importância primordial da desnaturalização, para que olhares e escutas dominantes não continuem sendo prevalecentes e imponham seus parâmetros subjugando manifestações musicais populares. Isto é, não se trata de simplesmente substituir a música erudita pela música popular, mas sim de implementar ações decoloniais que possibilitem a ruptura de colonialidades e a expansão de perspectivas, evitando uma mera incorporação de novos repertórios sob as mesmas estruturas do habitus conservatorial. Trata-se de pensar e, sobretudo, fazer música de maneiras alternativas, contra hegemônicas.

Assim, é primordial, ao trabalhar com aspectos da música popular que apresenta influências culturais negras, ser capaz de enxergar as colonialidades que exerceram forças sobre os negros e romper com naturalizações e discursos racistas que ao longo de séculos trataram de minimizar os verdadeiros efeitos das discriminações sofridas pelas populações negras. Descontinuar com discursos que provocaram as colonialidades do ser e do saber, ou seja, aqueles argumentos baseados em distinções raciais que estabeleceram falsamente uma superioridade, biológica e cultural, do homem branco europeu com relação aos negros, como abordado no trabalho. Nessa primeira ação decolonial proposta, se torna primordial entender como esses desdobramentos coloniais reverberam nas estruturas sociais presentes ainda hoje nos ambientes de ensino superior de música, por exemplo, na superioridade dada à música erudita europeia, nas narrativas históricas perpetuadas nesses espaços e na pouca presença de pessoas negras como estudantes e professores. Passa igualmente por questionar a falta de representatividade cultural negra nas universidades e entender como a música não pode ser uma área afastada de questões sociais amplas, tendo papel importante na conscientização, no respeito à diferença, na luta contra a discriminação. É preciso oportunizar aos estudantes tal ampliação de perspectiva no sentido de compreender verdadeiramente a relevância que culturas e vidas negras tiveram e ainda têm na construção e nas relações socioculturais, quebrando com preconceitos que ainda hoje possam recair sobre manifestações musicais negras ao serem inseridas no ensino superior. Vê-se como primordial pensar na inclusão da música popular negra nos currículos para além de ensinar aspectos técnicos e teóricos musicais, em uma reprodução não crítica, mas sim problematizando questões raciais, reinterpretando e ressignificado as mais

diversas dimensões sociais. No caso das licenciaturas, formar um professor reflexivo e perceptivo quanto às invisibilidades sofridas, capaz de enxergar brechas pelas quais trabalhar na escola básica e igualmente somar na luta por romper com colonialidades presentes nos mais diversos ambientes. Volta-se àquela questão, se mantida uma formação pautada exclusivamente no habitus conservatorial, como se espera que esse futuro professor vá atuar de maneira decolonial? Talvez se formem profissionais que, apenas reproduzindo colonialidades de maneira natural, não se deem conta das adversidades sociais que isso pode acarretar.

A segunda ação pode ser trabalhada concomitantemente à primeira e diz respeito à desnaturalização de discursos e narrativas da música popular visando tanto reconhecer colonialidades, como principalmente ir à contramão de discursos que invisibilizaram vidas negras, ressignificando pontos concebidos pelos desdobramentos coloniais e propondo releituras. Essa ação é fundamentada na estratégia “trabalhar música como um fenômeno complexo e amplo que abrange ética e justiça social” (QUEIROZ, 2020a, p.184), evitando narrativas que auxiliem na perpetuação de colonialidades e ignorem o potencial de quebra de paradigmas que a educação musical tem, podendo tratar de questões raciais, de gênero, sexualidade, entre outras. Enquanto a primeira ação pretendia a problematização de colonialidades presentes principalmente em um aspecto sociocultural mais amplo e nos espaços acadêmicos, a segunda pode focar em releituras históricas específicas de músicos negros invisibilizados, por exemplo. Ao serem considerados os contextos sociais de surgimento e estabelecimento de gêneros da música popular e suas narrativas históricas, como aqui realizado com o Choro e o Blues, percebeu-se um contexto de preconceito racial no fato do negro ter sido colocado como um modelo de contraposição ao ideal civilizatório pregado por grupos dominantes, nas ideias de “branqueamento” da população, na repressão de manifestações culturais das comunidades negras, em medidas políticas segregacionistas como a proibição da entrada de imigrantes “indesejados”, na existência do pedido oficial de “dispensa de defeito de cor”, entre tantas outras coisas que influenciaram diretamente a elaboração de mecanismos de legitimação que garantiram presenças e/ou exclusões nas narrativas históricas. Pela prevalência da escuta dominante, muitas vozes foram silenciadas em detrimento de outras, e fatalmente os negros pertencentes às camadas sociais menos abastadas da população sofreram mais

com isso, mesmo que muitas das manifestações populares brasileiras tenham sido geradas nesses ambientes.

É primordial tratar de reinterpretar narrativas e discursos, recontá-los considerando a discriminação latente à época e a força que a escuta dominante exerceu na história oficial. Além de fatores mais gerais, como as disputas de nichos de trabalho, os maiores aportes por parte das gravadoras em gêneros musicais e artistas específicos, havendo um “embranquecimento” que visava tornar todo o processo mais rentável ao delinear tanto um público-alvo de pessoas brancas, quanto músicos brancos, foram exemplificados também casos representativos como os de Joaquim Callado, Anacleto de Medeiros e W.C. Handy, sendo identificado em todos eles uma característica transicional entre o meio erudito e o popular como um mecanismo de legitimação representado pelos padrões da música erudita europeia. Poderia ser citado também o caso de Chiquinha Gonzaga (1847–1935), pianista que igualmente esteve presente nos primórdios do Choro, e que recentemente passou por debates sobre o silenciamento de sua representação histórica como mulher negra (ALVES, 2020). Ou ainda nomes como Blind Lemon Jefferson (1893-1929), Blind Blake (1896-1934), Reverend Gary Davis (1896-1972) e Blind Willie Johnson (1897-1945), alguns entre tantos músicos negros com deficiência visual que estiveram presentes na gênese do Blues e ajudaram no desenvolvimento de estilos e técnicas que inspirariam gerações futuras do Blues rural, executado a violão e voz. Apesar de alguns desses músicos de Blues terem atingido relativo sucesso e realizado gravações entre 1925 e 1930, eles sofriam duplamente com preconceitos, e em sua maioria tocavam nas ruas como modo de conseguir algum dinheiro, para sobrevivência. Para além desses casos, acredita-se que outros diversos nomes tiveram que transpassar mecanismos de legitimação forjados pela perspectiva dominante para se fazerem presentes nas narrativas históricas ainda hoje perpetuadas. Dado todo o contexto discriminatório tantos nos Estados Unidos como no Brasil, suplantar mecanismos tornava-se essencial para que negros ganhassem alguma relevância nas narrativas, isto é, se atestar diante parâmetros impostos pela perspectiva dominante. Relembrando que a intenção aqui é enfatizar e exaltar como tais figuras conseguiram notabilizar-se em um contexto social extremamente discriminatório e repleto de colonialidades. Por exemplo, como já exposto, diversas bibliografias chamam atenção para o fato de como estudos sobre a história de gêneros musicais podem acabar por solidificar e naturalizar certos pontos (AMADO,

2016; BESSA, 2005; CARMO, 2014; LIMA REZENDE, 2014) que carregam consigo traços capazes de serem interpretados como decorrentes das colonialidades, e assim, a não imparcialidade na construção de uma narrativa histórica e os diversos aspectos da colonialidade que se enraizaram nos discursos de ensino superior de música no Brasil precisam ser levados em consideração como temática importante para a formação, visando exatamente romper com reproduções de colonialidades. Como enfatizado por Queiroz e Pereira, “precisamos criar estratégias para ultrapassar as imposições musicais no processo de formação de professores e assumir visões atuais de diversidade e equidade para suplantar a colonialidade e as injustiças que ainda dominam o Brasil” (QUEIROZ; PEREIRA, 2020, p.529). Não podemos simplesmente assistir às exclusões epistêmicas que manifestações e pessoas negras já sofrem ao longo de décadas, um racismo epistêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) que sempre privilegiou e enalteceu o conhecimento de uns, enquanto inferiorizou conhecimentos de outros, não podemos considerar a música como uma área afastada de questões sociais e não questionar a maneira com a qual se dão as representações culturais negras, ou mesmo a falta delas, em nosso cotidiano universitário.

Considerando todos esses aspectos, tal perspectiva de reinterpretação histórica a partir da introdução de narrativas excluídas e/ou ocultadas, pode ser em muito ampliada para os mais diversos contextos e figuras da música popular. Mesmo que alguns músicos negros tenham suplantando os mecanismos, é preciso reconhecer que a visão e a escuta que prevaleceram historicamente são dominantes, tornando necessária a busca por indagar sobre as naturalizações ainda presentes nos discursos histórico-musicais. É relevante abordar narrativas que evidenciem os mecanismos de legitimação enfrentados por músicos negros, estar constantemente levantando questionamentos como: quem vem contando as histórias das manifestações musicais? Nelas é possível encontrar traços de colonialidades? Como romper com tais traços e não mais reproduzi-los em discursos e práticas? Questões como essas precisam ser levadas em consideração de maneira reflexiva e crítica nos processos formativos em direção à expansão de perspectivas. Talvez seja possível incentivar pesquisas acadêmicas e buscar ouvir, através de investigações em diferentes fontes históricas e musicais que não somente as presentes nos “cânones oficiais”, outros nomes escanteados pelas colonialidades, mulheres, negros, indígenas, mestiços que necessitam ter suas

histórias ouvidas, contadas e integradas nas narrativas da música popular. Assim, reconhece-se a possibilidade de trabalhar uma abordagem decolonial a partir da reinterpretação e ressignificação de contextos, reconsiderando as narrativas naturalizadas e atentando-se ao máximo para a não reprodução de colonialidades tanto nos espaços de ensino superior quanto nas escolas. Nesse sentido, são ações que visam pensar que a música popular no ensino superior não pode se tratar somente de aspectos sonoros e/ou técnicos, mas sim ir além e considerar também as vidas por trás dessas manifestações musicais populares.

Por fim, a terceira ação decolonial objetiva visibilizar a diversidade através de perspectivas não hegemônicas, ou seja, através de olhares, escutas e práticas que não as dominantes. Dialoga principalmente com os tópicos, “conhecer e incorporar diferentes tipos de música produzidos no Brasil e em outros contextos culturais do mundo” (QUEIROZ, 2020a, p.175), isto é, confrontar o modelo hegemônico que tem foco quase que exclusivo à cultura erudita ocidental, e “conceber e implementar novas estratégias de formação e de organização curricular a partir da diversidade musical” (QUEIROZ, 2020a, p.179). Tem-se como pensamento somar às perspectivas anteriores, no sentido de não somente pensar e reinterpretar contextos e narrativas da música popular, como também abrir-se para a possibilidade de abranger diferentes fazeres e práticas musicais.

Tratar de diversidade é sempre um ponto que merece atenção. É preciso compreender haver uma distinção entre trabalhá-la de maneira efetiva ou meramente inserir/citar diferentes culturas nos currículos. Como enfatizado por Pereira, “muitas vezes acabamos entendendo o trato da diversidade apenas como a abordagem de outros produtos, mas sob as lentes estreitas da estética colonizadora” (PEREIRA, 2020, p.13), ou seja, não havendo um processo de expansão de perspectivas, os parâmetros postos estarão sob regimento da visão e da escuta dominantes, acarretando estigmatizações que passam a subjugar outras culturas como “exóticas”, posicionando-as como “menos elevadas” em relação à cultura predominante nos espaços acadêmicos, entre outras coisas. Também por conta disso, foi intencionalmente tomada a cautela de pensar ações que apontassem primeiramente para a importância de identificar colonialidades, tornar o ser consciente, capaz de reinterpretar e ressignificar contextos, para que assim comece a ser gradativamente rompida a perspectiva dominante, algo que facilitaria no entendimento da diversidade de maneira não “colonizada”, evitando a imposição de

colonialidades sobre outras manifestações culturais. Vivemos em um complexo contexto imbuído de colonialidades há séculos, sendo assim, passar a entender uma cultura através de seus próprios parâmetros e valores, e não pelos padrões impostos pelos vieses eurocentrados, pode não ser algo de compreensão imediata e precisa ser trabalhado de maneira não superficial.

Pensando em estabelecer efetivamente a diversidade, a perspectiva intercultural surge como alternativa. A interculturalidade trata do estabelecimento de relações entre os distintos grupos presentes em uma sociedade, exaltando as diferenças de suas riquezas culturais, além de reconhecer as hibridações como parte fundamental do processo construtivo social (CANDAU, 2008), um entendimento que, de modo geral, ainda não está integralmente incorporado nos cursos de formação em música. Tal conceito, por vezes também apresentado como “educação intercultural”, apresenta diversos pontos de vista e interpretações, estando o presente trabalho mais alinhado com pensamentos como os de Vera Maria Candau e Catherine Walsh. A começar por Candau, a autora enfatiza,

a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008, p.52).

Já Walsh, em seu pensamento intercultural, apresenta uma preocupação com o modo de olhar ao outro, ir além dos conceitos e instrumentos já naturalizados e circundados de colonialidades, com intuito de construir maneiras outras de orientar reflexões pedagógicas, questões epistêmicas e também práticas docentes. Demanda não promover interações aleatórias entre diferentes culturas mantendo associações excludentes ou hierárquicas, para a autora é primordial que se dê o passo além, propondo tais encontros ponderando caminhos para se quebrar a perpetuação de pensamentos das colonialidades. Walsh (2009), inclusive faz uma diferenciação entre o que ela chama de interculturalidade funcional em contraposição à interculturalidade crítica. Segundo a autora, na interculturalidade funcional, uma perspectiva não tomada por ela, a diversidade é tida como foco, porém, são desconsiderados os dispositivos e padrões de poder estruturais que podem se fazer presentes ali (WALSH, 2009, p.9), e dessa forma, mesmo que se

esteja tratando de diversidade cultural, ao não refletir criticamente sobre tais dispositivos advindos da colonialidade, a desigualdade se manterá e outras culturas serão abordadas através de uma simples incorporação. Por outro lado, a interculturalidade crítica proposta pela autora, parte exatamente da problematização das relações de poder e das colonialidades, e consequentemente também dos padrões construídos por elas e que por gerações subalternizaram populações colonizadas. É uma

ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza diferentes maneiras de ser, viver e saber, e procura o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças em um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, como também –e ao mesmo tempo– encorajam a criação de modos “outros” de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver²¹ (WALSH, 2009, p.13, tradução nossa).

Como um pensamento crítico que visa desconstruir colonialidades para ampliar as visões e escutas perante novas interpretações, práticas e epistemes, a autora enxerga a interculturalidade crítica como aquela que corresponde e abrange questões educacionais bem como sociais, considerando possibilidades agregadoras em diferentes grupos culturais, indo assim além de um mero contato entre culturas e construindo através de meios pedagógicos caminhos para a decolonialidade.

Assim entende-se que, não basta promover uma mera integração dos invisibilizados historicamente, pois, tal simples inserção, sem que aconteça de forma crítica e reflexiva, faz com que o olhar e a escuta coloniais, já sistematizados e enraizados, predominem e se estabeleçam como a perspectiva predominante. Exemplificando esse pensamento na área da educação musical e da música popular, a interculturalidade crítica passaria por aguçar uma percepção dos elementos culturais africanos, afro-brasileiros e afro-norte-americanos fundantes em gêneros da música popular como o Choro e o Blues. Diversos dos aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos presentes nestes gêneros refletem em abundância traços culturais nascidos das comunidades negras que poderiam ser melhor aproveitados, visto que oferecem particularidades sonoras que se diferem das

21 No original: interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condicione que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir (WALSH, 2009, p.13).

encontradas nos repertórios tonais europeus, música essa que costuma prevalecer nos currículos no ensino superior. Os aspectos antes citados quanto à “contrametricidade” em contrapartida à síncope podem ser utilizados como exemplo, uma possibilidade de ouvir, compreender e fazer música sob outras perspectivas, nesse caso, de culturas musicais africanas. Conjuntamente a isso um trabalho da música popular sob a ótica da interculturalidade crítica abordaria de modo primordial diversas das temáticas socioculturais, sendo estimadas fontes para debates que extrapolem os elementos sonoros musicais e possam ser parte do processo de desconstrução de colonialidades, buscando através da diversidade ampliar visões e escutas perante a reinterpretação de histórias, contextos, práticas e epistemes. Além disso, trata-se da existência e não da exclusão de manifestações culturais, isto é, tal perspectiva está em consonância com as questões levantadas até aqui, buscando uma educação que tenha um caráter emancipador, com respeito à diversidade.

As três ações de iniciação apontam para a importância de desnaturalizar contextos e narrativas no ensino superior de música, pensando em subsidiar práticas educacionais que principalmente não reproduzam colonialidades e busquem delinear discursos e condutas alternativas, promovendo uma expansão de perspectivas. Ao romper com aspectos das colonialidades e estabelecer a diversidade de maneira crítica, passa a ser mais propenso enxergar possibilidades agregadoras na pluralidade cultural negra presente ao longo das Américas e no continente africano, a pensar e fazer música de formas diferentes. Vale ressaltar que não é imaginado tratar dessas ações somente em uma disciplina, como a de história da música, por exemplo, o ideal seria buscar uma mudança cultural, no *habitus*, que perpassasse todo o currículo. Tratar de questões raciais como “uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p.106). Entende-se que uma disciplina poderia sim ser útil, servir como maneira de trabalhar pelas brechas, de dar início a uma movimentação dentro de um sistema que inevitavelmente exercerá resistências, mas de forma alguma ela representaria o fim do processo. Tais temáticas raciais deveriam estar presentes, por exemplo: em epistemes e conhecimentos de modo geral, olhando para diferentes formas de entender e fazer música; quando tratando do ensino de instrumentos e dos repertórios escolhidos, optando por um maior número de composições de músicos negros; na composição e na teoria, quando se propõe estudos e criações a partir de matrizes africanas e afro-brasileiras, em vez de reforçar exclusivamente a hegemonia erudita europeia; entre

outras possibilidades. Esses são breves exemplos de tópicos que vão além da história da música e que poderiam ser debatidos na formação docente, tendo ações decoloniais impulsionando o rompimento com a perspectiva dominante. É importante atuar de maneira não fragmentada e isolada da formação como um todo, reforçando sempre a importância de um olhar e escuta “decolonizados”. Ademais, na licenciatura tal pensamento poderia tornar os futuros professores mais propensos à incorporação de novas epistemes e significados às suas práticas pedagógicas, como, por exemplo, a Pretagogia de Geranilde Costa e Silva, “uma pedagogia de preto para preto e branco [...] assentada nos valores da cosmovisão africana” e que enfatiza princípios como “a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade” (SILVA, 2013, p.10).

As colonialidades estão muito presente em diversos aspectos, e constantemente exercem forças contra mudanças inclusivas, porém, isso não pode servir de impeditivo para que possamos trabalhar e estabelecer a decolonialidade, iniciando por brechas, proporcionando espaços de reflexão e expansão de concepções. No fim, as ações aqui expostas tratam-se de uma tentativa de “despertar contra as colonialidades”, somar ao crescente movimento decolonial na área da educação musical, buscar uma prática que possibilite o rompimento com a visão e a escuta dominantes, para que assim possam se desenvolver novas perspectivas, maneiras de explorar aberturas e oportunidades efetivas de incorporar as mais diferentes epistemes e produções de conhecimento a partir dos que tanto sofreram historicamente com a invisibilidade. Em contrapartida aos elementos que marcam uma colonialidade sistêmica, a decolonialidade surge como modo de propor ações que visem encontrar caminhos para atingir mudanças, desenvolvendo um pensamento que se volte às diferentes manifestações culturais com um olhar e uma escuta “decolonizados”. A decolonialidade na educação musical refletiria em uma formação não somente como “ensinar música” estritamente por um viés técnico, puramente um fenômeno sonoro, mas como parte de um processo que visa também oportunizar debates sobre processos de exclusão, o combate a preconceitos, reinterpretções de narrativas, entre outras coisas, buscando levantar temáticas como questões raciais, de gênero e desigualdade social. Ao abordar, por exemplo, a educação musical através de ações decoloniais visando reforçar discursos antirracistas, diversos pontos são passíveis de serem trazidos à conversa. Passa a

se questionar a “relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p.100), além de colocar em cheque “o ideário de uma supremacia ideológica, incluindo o acúmulo de propriedades e práticas que levaram a uma condição patrimonial de acúmulo de poder de seletos grupos” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.566), no caso, os mesmos grupos destacados anteriormente como os detentores da escuta e visão dominantes. Dito isso, vê-se o porque a decolonialidade é uma posição que tem ganhado cada vez mais espaço com “uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade” (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p.6).

Ao ponderar caminhos a serem trilhados em direção ao rompimento com certas questões naturalizadas, constatou-se que perceber e analisar criticamente circunstâncias socioculturais é extremamente relevante. Simboliza um primordial passo que o ser social toma objetivando a mudança de sua visão, escuta e prática com relação a vários tópicos que na maioria das vezes nos passam despercebidos. De certa forma, tomar consciência sobre as colonialidades que nos circundam, caracterizadas por discriminações e invisibilidades exercidas por meio do poder, por exemplo, é como um despertar, uma busca por romper com padrões excludentes conservados pelas colonialidades. É uma mudança que começa na percepção do ser (MALDONADO-TORRES, 2008), por uma ampliação de perspectiva, é um meio de romper com diversos dos paradigmas forjados e perpetuados pelos desdobramentos das colonialidades, redefinido muitas das concepções pelas quais somos submetidos e aprendemos a reproduzir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de reproduções de desdobramentos coloniais e mecanismos de legitimação desencadearam circunstâncias nas quais colonialidades são conservadas por fazerem parte de uma conjuntura que constantemente as retoma e as reforça. Diversos dos aspectos de colonialidade enraizaram-se no âmbito de ensino superior de música no Brasil, e por conta disso, aponta-se a necessidade de romper com naturalizações e discursos pautados em colonialidades, estando atento, por exemplo, à não imparcialidade na construção de narrativas históricas. Debater sobre narrativas e detalhar contextos que evidenciem as colonialidades vivenciadas por músicos negros pode ser o ponto de partida para uma ação decolonial que possibilite gradativamente um rompimento com a visão e a escuta dominantes, promovendo uma ampliação de perspectivas e evitando a reprodução de colonialidades, além de gerar possibilidades de representatividade negra e quebra de preconceitos. Problematizar de forma crítica como e porquê a discriminação racial esteve agudamente presente nos contextos de surgimento e consolidação de gêneros da música popular pode aguçar a percepção sobre como o negro foi e continua sendo representado no ambiente de ensino superior. Ao não considerar tais questões, inconscientemente acaba-se por reproduzir narrativas carregadas de colonialidades, muitas vezes deixando de lado boa parte das contribuições culturais das populações negras para retratá-las somente como escravizadas.

Durante o trabalho, foram expostas questões relacionadas a como contextos sociais discriminatórios contra os negros desencadearam uma série de fatores que podem ter ditado o que passou a ser perpetuado em narrativas históricas, na maneira como o negro foi representado. Isso expõe a força que os desdobramentos coloniais exerceram e ainda exercem, com a perpetuação de representações imbuídas da visão e escuta dominantes, com a discriminação racial, a existência de mecanismos de legitimação, e a invisibilidade de negros. Como elucidado, tanto no cenário do Choro como no Blues, a “qualidade fronteiriça” foi uma das responsáveis pela legitimação de alguns nomes em detrimento de outros, sendo que, dado o contexto social, muitos músicos negros não conseguiram transpor tais mecanismos, resultando na ocultação de suas vidas. Vê-se como essencial, ao tratar da música popular com influências culturais negras, considerar o contexto sociocultural e a presença de colonialidades, para que assim se abram prerrogativas de reflexão e

expansão de perspectivas, evitando reproduzir os mesmos discursos, perpetuar colonialidades e invisibilizar culturas e vidas negras que, mesmo sendo parte primordial na construção de diversos dos gêneros musicais populares em toda a América, por vezes acabam por ocupar poucas linhas na história oficial e nos currículos de música no ensino superior.

Nesse sentido, foi percebido um movimento em direção à transformação no crescimento da abordagem à temática decolonial na área de educação musical, demonstrando através de uma revisão de literatura como tal interseção tem sido pesquisada nas universidades. Os dados trazidos neste trabalho delineiam um panorama que evidencia a intensificação de debates sobre a temática decolonial, mesmo que seja algo ainda recente, há não mais do que 5 ou 6 anos. Sobretudo, reforçam que o efervescer da decolonialidade da música está profundamente relacionado às problematizações socioculturais, como questões raciais, de gênero, de sexualidade, entre tantos outros assuntos de extrema relevância a serem discutidos atualmente.

Dentre as inúmeras consequências sociais, culturais e políticas dos processos de dominação colonial, a ocultação das culturas e vidas negras no âmbito da educação musical em contextos de ensino superior é flagrante, dada sua ínfima aparição nos currículos e o número reduzido de alunos e professores negros. Com isso, a partir da combinação dos dados coletados na pesquisa, e considerando principalmente os referenciais de Queiroz (2020) e Pereira (2020) as ações decoloniais propostas no trabalho, pensadas principalmente a partir da música popular, apontam para a importância de desnaturalizar contextos e narrativas, romper com a reprodução de colonialidades existente na formação em música, e buscar alternativas na interculturalidade, de forma crítica e reflexiva, para incorporar possibilidades agregadoras advindas de culturas de diversas partes do mundo, distanciando-se de abordar exclusivamente perspectivas hegemônicas, ou ainda de tratar a diversidade, mas pela ótica e parâmetros da música erudita europeia. São ações que ao serem trazidas aos processos formativos, considerando as licenciaturas, por exemplo, poderiam representar passos iniciais para suscitar desdobramentos positivos inclusive em práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas básicas.

Em consonância com o que defende Pereira ao afirmar ser “imperativo transcender à análise documental e inserir-se no campo, observando e escutando os

agentes que produzem a história por meio da história, que estruturam e são estruturados por esse campo” (PEREIRA, 2020, p.20), entendem-se as limitações que uma pesquisa teórica apresenta ao tratar de temáticas decoloniais. Em decorrência do COVID-19, trabalhos em campo foram praticamente impossibilitados durante a maior parte do período de desenvolvimento do presente trabalho. Por outro lado, acredita-se ter sido desenvolvida uma substancial base para o desenvolvimento de atividades futuras que possam colocar em prática as ações e estratégias aqui apontadas. Enfatiza-se através desses procedimentos a possibilidade de trabalhar com música popular pela ótica decolonial, na qual, para além de materiais sonoros e teórico-musicais, torna-se primordial sublinhar questões socioculturais, como a representatividade, a quebra de discriminações e invisibilidades, entre tantos outros tópicos abordados. Sobretudo, é propor maneiras não hegemônicas de ouvir, compreender e fazer música.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, compreender o conceito de colonialidade e a perspectiva decolonial surgiu como maneira de refletir sobre reestruturações necessárias em aspectos da formação em música que há tempos não estão em confluência com diversas das demandas sociais. Inquietações pessoais existentes mesmo antes do meu ingresso no meio acadêmico encontraram confluência em referenciais teóricos que visam promover concepções contra hegemônicas nas universidades. Não que seja tarefa simples transformar por completo as relações e estruturas presentes nesses espaços, porém, há uma urgência por desnaturalizar colonialidades, consolidar diferentes visões e epistemes nos contextos educacionais universitários, buscando aberturas e oportunidades de incorporar principalmente as culturas negras e indígenas que tanto sofreram com a dominação e o ocultamento histórico. Os meios educacionais possuem uma capacidade de contribuição social, de problematizar questões vivenciadas na atualidade, e isso precisa ser trabalhado de modo a romper com paradigmas da colonialidade visando um horizonte com respeito às diferenças, inclusivo, com equidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carolina Gonçalves. “Ô abre alas que eu quero passar”: rompendo o silêncio sobre a negritude de Chiquinha Gonzaga. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 1, n. 10, p. 18-36, 2020.
- AMADO, Paulo Vinícius. Apontamentos de leitura crítica sobre trabalhos historiográficos sobre o Choro brasileiro. In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais do XXVI CONGRESSO da ANPPOM**. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016, p. 1-10.
- ARAÚJO, Ana Lúcia; LISBOA, Ana Paula; SOUZA, Talita de. **Líderes negros são menos de 30% nas empresas brasileiras, diz pesquisa**. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2020/11/4892021-lideres-negros-sao-menos-de-30-nas-empresas-brasileirasdiz-pesquisa.html>>. Acesso em: 24 jun. 2021
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 406 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 67-91, abr. 2010.
- BESSA, Virgínia de Almeida. **“Um bocadinho de cada coisa”: trajetória e obra de Pixinguinha**: História e Música Popular no Brasil dos anos 20 e 30. 2005. 263 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BLACKING, John. **How musical is man?** London: University of Washington Press, 1973.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13 n. 37, p.45-56, jan./abr. 2008
- CARMO, Jonatha Maximiniano do. **A trágica e ambígua racialização do discurso musicológico brasileiro**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CAVALCANTI, Paulo. **Há 100 anos era lançado o primeiro disco de Jazz.**

Disponível em: <<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/ha-100-anos-era-lancado-o-primeiro-disco-de-jazz/>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais do XXIII Congresso da ABEM.** Manaus: UFAM, 2017.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso da ABEM.** Campo Grande: UFMS 2019.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021. [s.l.]. **Anais do XXV Congresso da ABEM.** [s.l.]: ABEM, 2021.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., 2018, Manaus. **Anais do XXVIII Congresso da ANPPOM.** Manaus: UFAM, 2018.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. **Anais do XXVIII Congresso da ANPPOM.** Pelotas: UFPEL, 2019.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 30., 2020, Manaus. **Anais do XXVIII Congresso da ANPPOM.** Manaus: UFAM, 2020.

CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. **Anais do XXVIII Congresso da ANPPOM.** João Pessoa: UFPB, 2021.

COSTA, Anderson Alves. **Educação para o exercício da cidadania: decolonialidade e protagonismos educativos.** 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Osório, 2019.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

CUEVAS ESTIVIL, Patricia Virginia. **Imagens Poéticas e Decolonização na Obra de Violeta Parra.** 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) – Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

DEFFACI, Rafael Salib. **Blues do delta do Jacuí: Um estudo Etnográfico Sobre a Cena Musical Blues na Cidade de Porto Alegre.** 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DÖRING, Katharina. Ouvindo a diversidade musical do mundo – para uma educação musical cognitiva “além das fronteiras”. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 8., 2017, Rio Janeiro. **Anais do VIII ENABET**. Rio Janeiro: UNIRIO, 2017.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 9., 2019, Campinas; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 12., 2019, Campinas. **Anais do IX ENABET – XII EEMU**. Campinas: UNICAMP, 2019.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 10., 2021, Porto Alegre. **Anais do X ENABET**. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

FERNANDES, Cláudio Aparecido. **O Choro curitibano**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FIORUSSI, Eduardo. **Roda de Choro**: processos educativos na convivência entre músicos. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FISCHER, Daniele Damasceno. **Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte**: contatos inter-étnicos e afirmação identitária. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 2018, Belém. **Anais do I Fórum Latino-Americano de educação musical**. Belém: UFPA, 2018.

FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 2021, [s.l.]. **Anais do III Fórum Latino-Americano de educação musical**. [s.l.]: FLADEM, 2021.

GILLER, Marília. Breve panorama histórico del jazz en Brasil. 2018. **Revista Musical Chilena**, v. 72, p. 33-56, jan./jun. 2018.

GIMENES, Diego. **Mercado de trabalho: negros são minoria em cargos de médio e alto escalão**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/mercado-de-trabalho-negros-sao-minoria-em-cargos-de-medio-e-alto-escalao/>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**: a way ahead for music education. London: Ashgate Publishing Ltd., 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf>. Acesso em 17 jan. 2022.

INSTITUTO MOREIRA SALES. **Oito Batutas**. Disponível em: <<https://www.pixinguinha.org.br/perfil/oito-batutas/>>. Acesso dia: 21 de maio de 2021.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

LIMA, Mither Amorim Mendonça de Aziz. **Música na raça**: compondo pesquisa-criação-ensino com mestrxs do Matamba Tombenci Neto. 2020. 124 f. Memorial (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico Raciais) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

LIMA REZENDE, Gabriel Sampaio Souza. **O problema da tradição na trajetória de Jacob do Bandolim**: comentários à história oficial do choro. 2014. 443 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LIMA REZENDE, Gabriel Sampaio Souza. Narratividade e poder: sobre a construção da “história oficial” do choro. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 3, v. 2, p. 65-96, jan./jun. 2015.

LIMA REZENDE, Gabriel Sampaio Souza. Cultura de massas e crise: o choro e a transcendência do discurso crítico sobre a música popular na década de 1920. In: XXVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27., 2017, Campinas. **Anais do XXVII CONGRESSO da ANPPOM**. Campinas: ANPPOM, 2017, p. 1-9.

MACIEL, Fred; PINHEIRO Marcos Sorrilha. BLUES: Manifestação e inserção sociocultural do negro no início do século XX. **Revista Outros Tempos**, São Luís, v. 8, n. 12, p. 221-238, dez. 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008.

MARTIN. Denis-Constant. A Herança Musical da Escravidão. **Tempo**, Niterói, v. 15, n. 29, p. 15-41, dez. 2009.

MCCANN, Bryan. A Bossa Nova e a influência do blues, 1955-1964. **Tempo**, Niterói v. 14, n. 28, p. 103-124, jun. 2010.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MUGGIATI, Roberto. **Blues, da Lama à Fama**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

NETTL, Bruno. O estudo comparativo da mudança musical: Estudos de caso de quatro culturas. **Revista ANTHROPOLOGICAS**, Recife, v.17, n.1, p. 11-34, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: USP, 1998.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de. **Música na primeira infância: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares**. 2020. 194 f. Tese (Doutorado em Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PEÇANHA, João Carlos de Souza. **A Trindade da música popular (afro)brasileira – João da Baiana, Donga e Pixinguinha**: redimensionamentos das contribuições das matrizes africanas na formação do choro e o samba. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música “Música em Contexto”, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

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

PETERS, Ana Paula. O choro vive numa roda. In: XXVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27., 2017, Campinas. **Anais do XXVII Congresso da ANPPOM**. Campinas: ANPPOM, 2017. p. 1-9.

PETERS, Ana Paula. **Nas trilhas do Choro**. Curitiba: Máquina de Escrever, 2016.

PINGO, Lisandra Cortes. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras**: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da

história africana e afro-brasileira na escola. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

POSTALI, Thífani. **Práticas culturais urbanas**: estudo sobre o blues e o hip-hop como comunicações específicas de grupo. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso da ABEM**. Campo Grande: ABEM, 2019.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Afro-Brazilian culture in higher music education: analyses from a trajectory of exclusions and epistemicides. In: INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ISME RESEARCH COMMISSION. 28., 2020, **Proceedings of the 28th International Seminar of the ISME Research Commission**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021. p. 215-228.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Coloniality in music teacher education: the current reality of undergraduate programs in Brazil. WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION. 34., 2020, **Proceedings of the International Society for Music Education 34th World Conference on Music Education**. Australia: International Society for Music Education, 2020. p. 523-531.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, [1992].

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: ASSIS CLÍMACO, Danilo. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 757-775.

ROBIN, Willian. **What Controversial Changes at Harvard Mean for Music in the University**. Washington, [2017?]. Disponível em: <<https://nationalsawdust.org/thelog/>>

2017/04/25/what-controversial-changes-at-harvard-means-for-music-in-the-university/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: Transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/UFRJ, 2001.

SANDRONI, Carlos. O paradigma do tresillo. **Opus**, v. 8. p. 102-113, fev. 2002.

SANTIAGO DE SOUSA, Renan. **Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) de três instituições da cidade do Rio de Janeiro**. 2017. 400 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Daniel Silva dos. **Blues e Educação Musical: A relevância de transferências culturais para o aprendizado de música**. 36 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, Tiago Sá Leitão dos. **Educação Musical do Terreiro de Mãe Amara**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

SAUNT, Raven. **University of Oxford music faculty considers reforms to address 'white hegemony' as staff member raises concerns about music curriculums' 'complicity in white supremacy' in light of Black Lives Matter movement**. [s.l.], 2021. Disponível em: <<https://www.dailymail.co.uk/news/article-9410665/University-Oxford-considers-scrapping-sheet-music-colonial.html>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SEMINÁRIO NACIONAL DO FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 2017, Goiânia; SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 17., 2017, Goiânia. **Anais do I Seminário Nacional do Fórum Latino-americano de educação musical – XVII SEMPEM**. Goiânia: UFG, 2017.

SCHETTINI, Marcos Vinicius Lacerda. **Entre a prática e a roda de choro: uma abordagem sobre os processos de ensino do choro no conservatório de MPB de Curitiba**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Rafael Palmeira da. **Estruturas fundamentais do blues: adaptação de conceitos schenkerianos considerando a inflexão melódica afro-americana e seu desenvolvimento no jazz**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Luan Sodré. **Educação Musical Afrodiaspórica**: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

THE LESTER S. LEVY SHEET MUSIC COLLECTION. Disponível em: <<https://levysheetmusic.mse.jhu.edu/collection/153/127>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

TILLMANN, Morgana. **Educação musical no Brasil**: uma abordagem a partir do pensamento decolonial. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

TROPE, Vitor de Lima. **Questões de gênero na música popular brasileira**: uma abordagem para a educação musical. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHARPEL HILL, **Documenting the American South**. Disponível em: <<https://docsouth.unc.edu/church/allen/fig155.html>>. Acesso em: 03 de jun. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. [s.l.], 2009. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: _____, **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**. v. 26, n. 83, p. 1-16, jul. 2018.

WEFFORT, Alexandre Branco. **Choro: expressão musical brasileira**. Caminhos de aproximação ao universo do Choro. Lisboa, 2002.