

Perspectivas decoloniais na disciplina Instrumento Complementar I da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral

GTE 17 - Formação musical, colonialidade e opções decoloniais

Comunicação

*Wellington Freitas Viana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
wellingtonfv2@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho traz uma pesquisa de mestrado em andamento. Trazendo perspectivas decoloniais no que diz respeito à disciplina Instrumento Complementar I - Cavaquinho da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral. O objetivo principal desta pesquisa é compreender os aspectos didáticos da disciplina e poder aplicar esse conhecimento a outras situações e contextos. O trabalho é caracterizado como do tipo qualitativo. Foi escolhida a pesquisa-ação como procedimento de pesquisa. De acordo com a visão do autor, a disciplina apresenta aspectos de ensino/aprendizagem que condizem com uma perspectiva decolonial baseada nas ideias de Queiroz (2017). O texto evidencia traços de colonialidade presentes dentro dos cursos de formação em música no ensino superior, depois descreve a relação desses traços com a formação de professores de música e, para finalizar, busca através da aprendizagem musical informal da autora Green (2012) trazer questionamentos e perspectivas acerca de práticas decoloniais que podem criar um efeito emancipador da colonialidade presente na educação musical.

Palavras-chave: educação musical; colonialidade; práticas decoloniais.

Introdução

O campo da educação musical perpassa por discussões a respeito de perspectivas sobre uma educação musical que não considere a música como “um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural” (SOUZA, 2004, p. 8). Esse pressuposto teórico de que a música não deva ser vista como um objeto, mas sim como um fato social, ocorre por conta da forte presença de traços de colonialidade nas práticas educativo-musicais existentes, o que faz com que a música presente nos currículos de formação de professores de música acabe não abrangendo a multiplicidade de contextos em que os futuros professores de música estarão inseridos (QUEIROZ, 2017).

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, a qual foca em perspectivas decoloniais no curso de Licenciatura em Música, especificamente na disciplina de Instrumento Complementar I – Cavaquinho da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral.

Já realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre práticas decoloniais no ensino da música, para melhor perceber se e como essas práticas estão sendo adotadas. O trabalho é caracterizado como do tipo qualitativo. Segundo Bonat (2009): “Aqui se analisa o exame da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado; não se restringe a uma contagem ou a uma descrição, mas busca-se a essência do fenômeno ou teoria” (BONAT, 2009, p. 12). Foi escolhida a pesquisa-ação como procedimento de pesquisa, pois, além de pesquisador, sou também o professor da disciplina. Como afirma Tripp (2005):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (Tripp, 2005, p. 445)

Com a criação da disciplina, o coordenador do curso me fez o convite para assumir as aulas junto com ele. Como sou um professor convidado, o coordenador aparece como professor da disciplina no sistema da universidade, ao qual não tenho acesso. É interessante ressaltar o fato da necessidade de convidar um aluno egresso para assumir as aulas, algo que ressalta a dificuldade de se encontrar profissionais que possam assumir novas práticas no que diz respeito a instrumentos da música popular, como o cavaquinho. Como são poucos os cursos de nível superior que formam professores de cavaquinho, a inclusão desta prática é dificultada pela escassez de profissionais formados.

Os procedimentos metodológicos previstos na pesquisa incluem entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos da disciplina e uma análise documental mais detalhada sobre a criação da disciplina e sua adaptação ao currículo do curso. Além de compreender mais sobre essas perspectivas decoloniais, o objetivo principal desta pesquisa é compreender os aspectos didáticos da disciplina e poder aplicar esse conhecimento a outras situações e contextos.

Porém, antes de adentrarmos nessa discussão, é imprescindível que a diferença entre colonialismo e colonialidade esteja clara.

Traços de colonialidade na educação musical

O colonialismo pode ser entendido como uma dominação de um povo sobre outro:

[...] significa a chegada de um povo, com uma identidade X (os colonizadores/as), a um território de outro povo, com uma identidade Y (os/as colonizados/as) e, pela força política e/ou militar, subjuga essa população para garantir a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores, ficando a soberania do povo colonizado sob os interesses do povo que coloniza. (QUIJANO, 2007 apud TONIAL et. al., 2017, p. 19).

Já a colonialidade remete à dominação dos modos de ser, ver, perceber e pensar de uma cultura (MALDONADO-TORRES, 2007 apud QUEIROZ, 2017). Dito de outra forma, a colonialidade é uma “lógica de relação colonial” que está enraizada nos “saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estado-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante” (TONIAL et al., 2017, p. 19).

Essa colonialidade se refere a forte tradição da música erudita europeia que se encontra presente nas práticas educativo-musicais e, de acordo com Queiroz (2017), embora o colonialismo tenha acabado no Brasil no ano de 1822, a colonialidade se naturalizou nas nossas práticas se mantendo como um aspecto predominante até hoje nas formações de músicos e educadores musicais no Brasil.

Os conservatórios de música europeus, principalmente o de Paris e Veneza, são grandes responsáveis pelo modelo tradicional de educação musical atual. Esse modelo transcendeu gerações e nações, chegando ao Brasil juntos dos Jesuítas que, embora não tivessem como objetivo educar musicalmente os índios, foram os primeiros a realizarem atividades educativo-musicais no Brasil. Atividades estas que tinham como modelo de ensino os dos conservatórios europeus e que, mais tarde, chegaram a ser base de instituições de grande impacto na educação musical brasileira, como o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro.

A própria denominação de “conservatório” evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos do Conservatório de Paris - 1784 e do Conservatório de Viena - 1817 (QUEIROZ, 2017, p. 139).

No trabalho de Arroyo (2001), podemos entender um dos fatores que essa colonialidade traz para a visão de modelo educativo-musical presente nas nossas instituições

curriculares. Após entrevistar professores do conservatório de música de Uberlândia em Minas Gerais (MG), a autora destaca a fala de um dos professores, na qual ele afirma não ter experiência com música, apenas com música popular. Essa fala chama a atenção da autora e, mais tarde em seu trabalho, após uma investigação mais aprofundada, ela identifica que a “música” a qual o professor se refere é a música erudita europeia.

Antes de nos aprofundarmos nas discussões sobre essa colonialidade e a formação dos professores de música, é necessário deixar claro que essa reflexão sobre a tradição da música erudita europeia não tem o intuito de desvalorizar a importância dessa música para a educação musical, e sim de destacar que a predominância dessa música acaba excluindo diversas outras práticas culturais que também são de suma importância para a formação musical.

Traços de colonialidade na formação de professores

Agora que já vimos o que é colonialidade e como ela se apresenta na educação musical, discutiremos sua relação direta com a formação de professores de música. Diversos autores do campo epistemológico da educação musical discutem a relação entre colonialidade e a formação de professores; neste trabalho, o enfoque será no trabalho de Queiroz (2017) e Pereira (2018), que tratam da colonialidade em diversos contextos, como, por exemplo, nos cursos de “formação de músicos profissionais - no âmbito dos cursos técnicos de música e bacharelados, bem como de formação de cidadãos - no âmbito da educação básica e das licenciaturas em música” (PEREIRA, 2018, p. 10). Porém, o direcionamento será especificamente para os cursos de licenciatura em música no Brasil, pois iremos nos ater a discussões sobre a colonialidade e a formação de professores de música.

Queiroz (2017) investiga cursos de graduação em música em dez diferentes universidades brasileiras e, embora a maioria dos cursos tenha como objetivo o oferecimento de uma perspectiva de formação ampla, quando investigados a fundo, “fica evidente que “amplo” se refere predominantemente ao universo da música erudita” (QUEIROZ, 2017, p. 144).

Ele encontra aspectos de colonialidade nos componentes curriculares da maioria dos cursos de licenciatura em música no país, principalmente em disciplinas que perpassam a maioria deles, como é o caso de contraponto, estruturação e linguagem, percepção e história da música. Após uma análise aprofundada das ementas dessas disciplinas, “em cerca de 90%

das ementas analisadas, (...) [elas] fazem menção explícita a dimensões estruturais da música antiga, renascentista, barroca, clássica, romântica e, genericamente, do século XX” (QUEIROZ, 2017, p. 150).

Mas por que esse senso de colonialidade se apresenta como um “problema”? “Porque temos assumido este como o único caminho, a única possibilidade de se pensar os fenômenos do universo sonoro” (PEREIRA, 2018, p. 14). Ou seja, quando estabelecemos que a formação musical ocorra desta forma influenciada pela colonialidade, estamos também assumindo uma limitação na formação desses profissionais, ao excluirmos fenômenos culturais de suma significação e valores da nossa cultura, como a “música popular”, a música indígena e as músicas de diversas comunidades mestiças, entre outras.

No ensino superior, é comum, em aulas destinadas às práticas de ensino em música em escolas de educação básica, ouvir as queixas dos licenciandos afirmando que o que lhes está sendo exigido frente às múltiplas realidades escolares não é trabalhado ao longo de seus cursos. (PEREIRA, 2018, p. 16)

No que diz respeito a brechas e rupturas dessa colonialidade, já podemos destacar algumas práticas em cursos de música que fazem menção, por exemplo, às práticas de música popular. Porém, apenas a inclusão dessas práticas, descontextualizadas de seus âmbitos culturais, não é suficiente para combater essa colonialidade já estabelecida de forma tão intensa na maioria dos cursos (QUEIROZ, 2017).

Perspectivas decoloniais

No que diz respeito a práticas que possuem um caráter decolonial dentro do campo do ensino superior de música, o autor Queiroz (2017) cita a inserção de cursos com ênfase na prática de instrumentos de grande destaque na música popular brasileira, como o Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Práticas Interpretativas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que oferta Bandolim e Cavaquinho, e o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraíba - Habilitação em Práticas Interpretativas, que oferta Acordeom, Bandolim, Baixo, Bateria, Cavaquinho, Guitarra, entre outros instrumentos direcionados ao universo da música popular (QUEIROZ, 2017). Também destacamos dois cursos de licenciatura que inserem disciplinas com ênfase em instrumentos populares em sua grade curricular: a Universidade Federal do Cariri, que oferece a disciplina de Prática Instrumental – Acordeom e a Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, que oferece as

disciplinas de Instrumento Complementar em Cavaquinho e Bandolim, foco principal de nossa pesquisa em andamento.

Outros destaques de práticas decoloniais em universidades brasileiras são alguns componentes curriculares específicos, como, por exemplo, as disciplinas de: Cultura Musical Paraense; História da Música Popular Brasileira, Introdução às Músicas do Mundo, Análise da Música na Mídia, Músicas Tradicionais do Brasil e Tópicos em Música Popular (QUEIROZ, 2017), que estão presentes em cursos de graduação em música pelo país. É importante destacar que esses são apenas alguns exemplos e que pode haver muitas outras disciplinas similares nos cursos superiores de música pelo Brasil. Estamos cientes que cursos superiores de música popular no Brasil existem há mais de 30 anos, como o Curso de Música Popular da Universidade Estadual de Campinas, porém é importante destacar que as formas de práticas decoloniais podem apenas enfatizar a predominância da colonialidade nos ambientes de práticas musicais, como afirma Queiroz:

A inserção de conteúdos dessa natureza mostra que, nesses cursos, a pluralidade da música popular tem delineado conhecimentos e saberes conectados à dinâmica do mundo atual e, portanto, com perspectivas bastante diferentes da tendência dominante. (QUEIROZ, 2017, p. 151)

Entendemos que, para a minimização dos traços de colonialidade, é necessário considerar não apenas a adoção de componentes curriculares, ou instrumentos que tragam práticas diferentes: é importante adotar suas estratégias de formação e suas formas de trabalhar e organizar seus conteúdos. A música popular, por exemplo, é caracterizada por diferentes contextos musicais e várias formas de ensino e aprendizagem (COUTO, 2014; GREEN, 2006, apud, QUEIROZ, 2017), algo que merece um debate aprofundado para podermos superar a perspectiva colonial na educação superior (QUEIROZ, 2017). Um exemplo que consideramos pertinente sobre práticas decoloniais em educação musical é o trabalho de Pereira (2019), que problematiza os processos de ensino e aprendizagem em múltiplos contextos de ensino, apresentando a proposta das rodas de choro didática que:

[...] enriquecem as atividades tradicionais e consagradas nas instituições de ensino de música. E mostram esse trânsito entre universos simbólicos e culturais que deixam de ser vistos como opostos, abrindo possibilidades para diálogos, complementaridade e reinvenções. (PEREIRA, 2019, p. 118)

Por fim, concluímos este trabalho fazendo uma análise de uma disciplina já citada anteriormente, que faz parte do currículo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral e que apresenta aspectos que condizem com a aprendizagem musical informal da autora Green (2012), que pode ser considerada relevante como perspectiva decolonial.

Disciplina Instrumento Complementar I - Cavaquinho

Antes de adentrarmos na disciplina em específico, faremos um breve histórico sobre o choro no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, para podermos melhor contextualizá-la; pois, como vimos no trabalho de Pereira (2019), o choro pode funcionar como uma ferramenta educacional de grande valor cultural na formação musical.

O choro no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral começou com a inserção de alunos que tinham uma experiência anterior com este estilo musical. Algumas práticas foram tomando forma e o primeiro grupo de choro dos alunos foi criado com o nome de Chorando Baixinho, porém esse grupo não durou muito tempo. Após um tempo, foi feito um convite por um professor para alunos começarem uma prática de choro, foi criado então o grupo “Lágrimas da PS”. Após sua primeira apresentação no EncontraMus – amostra de música que acontece no final de cada semestre – o grupo ganhou visibilidade e, anos depois, mesmo após ter se desfeito, ficou nítido no curso o impacto que esse grupo deixou, pois vários alunos começaram a incluir o choro nas suas práticas musicais. Com isso, foi criada uma roda de choro semanal que acontecia na lanchonete da universidade uma vez por semana. Com a grande aceitação dessa roda, foi vista a necessidade de se criar outras práticas formativas, surgindo então a ideia de criar disciplinas para o ensino dos instrumentos de choro, entre elas a disciplina optativa Instrumento Complementar I - Cavaquinho.

Aprendizagem musical informal

Porém, como visto nas discussões anteriores, apenas a inclusão desses instrumentos como disciplina não se identifica como uma prática decolonial; é necessário que a disciplina tenha uma metodologia que não fuja das características socioculturais dessa música. Dessa forma, ela foi pensada a partir de várias ideias e discussões, mas especialmente baseada no

trabalho de Green (2012), que exemplifica uma disciplina baseada nos aspectos de aprendizagem informal de músicos populares, com uma metodologia em cinco pontos: 1) Permitir que os educandos escolham a música; 2) Aprender por meio de audição e cópias de gravações; 3) Aprender em grupos de amigos com o mínimo de orientação de um adulto; 4) Aprender de uma maneira pessoal, frequentemente desordenada; 5) Integrar a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição (GREEN, 2012). A autora aplica sua pesquisa em um projeto para investigar como funcionam essas abordagens de aprendizagem de música informal em sala de aula, concluindo que a utilização desses passos permitiu que os alunos tivessem uma grande aceitação do aprendizado musical, mais do que numa metodologia tradicional de ensino da música.

Investigando mais a fundo os cinco pontos da metodologia, Green (2012) explica que, em seu primeiro ponto, acontece um contraste com o ensino tradicional, na qual geralmente o professor escolhe o repertório com o objetivo de introduzir os alunos a músicas com as quais eles não estão familiarizados. Em relação ao segundo ponto, tirar de ouvido vem em contraste às notações ou outros exercícios que normalmente acontecem no ensino tradicional. Sobre o terceiro ponto, o aprendizado através da discussão, observação, escuta e imitação difere do ensino tradicional, que envolve a supervisão do professor que detém maiores habilidades e conhecimentos. No quarto ponto, os alunos assimilam os conhecimentos e habilidades de forma mais pessoal, dando a impressão de ser um processo mais desordenado, ao contrário do ensino tradicional, no qual se segue normalmente um planejamento já estruturado. E por fim, no último ponto, os alunos integram apreciação, composição, improvisação e execução com ênfase na criatividade, contrariando o ensino tradicional, que busca uma ênfase na reprodução (GREEN, 2012).

Para a melhor visualização desses aspectos na prática, Green (2012) descreveu a experiência de sua pesquisa na Inglaterra, com alunos na faixa etária de 13 a 14 anos. Os professores pediram para os alunos levarem para a sala de aula CDs e escolherem uma música. A partir disso, os alunos tiveram de “tirar de ouvido” a música, sendo que, nesse processo, os professores deixaram os alunos “o mais livre possível” e só ofereceram orientação quando fosse realmente necessário. Concluiu-se que, embora fosse uma abordagem diferenciada, ao final da aula os alunos conseguiram reproduzir a música e se sentiram bem felizes e motivados com o resultado alcançado (GREEN, 2012).

Para o curso de licenciatura da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, portanto, algumas mudanças precisaram ser feitas para a metodologia do ensino de cavaquinho: em relação ao primeiro ponto, os professores escolheram as músicas, diferentemente do ocorrido com a experiência de Green (2012), pois foram escolhidas peças do repertório do choro e do samba que se adequassem ao nível técnico iniciante no instrumento. No caso do segundo ponto, foram disponibilizadas as gravações das músicas antes das aulas, para os alunos já se familiarizarem com elas. Neste ponto, buscando seguir a ideia de “tirar as músicas de ouvido”, os professores optaram por auxiliar os alunos, dividindo as melodias em frases, sendo que, através da escuta e do solfejo, os alunos conseguiam utilizar o ouvido para aprender as músicas. No terceiro ponto, as aulas aconteciam em grupo e os professores tentavam sempre que os alunos aprendessem uns com os outros; embora nas aulas eles guiassem os alunos, a intenção era que eles se sentissem livres para, depois da aula, por exemplo, aprenderem em grupo sem o auxílio do professor. O quarto ponto foi pensado como uma forma do aluno aprender a música sem uma gama de processos técnicos anteriores ao musical. Por fim, no quinto e último ponto, foi utilizada a prática da improvisação para que os alunos conseguissem integrar a audição e a performance ao improvisado.

Considerações finais

Com isso, um ponto ainda precisa ser discutido: nos dois casos, tanto no projeto de Green (2012) quanto na disciplina do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, os alunos já eram musicalizados; ou seja, embora essa metodologia busque desenvolver o ouvido musical, nota-se que os alunos já haviam tido certa experiência com música, ou seja, já possuíam uma facilidade melhor para “pegar” de ouvido. Desta forma, é necessário pensar também em maneiras de utilizar metodologias adaptadas aos alunos iniciantes também.

Como resultados parciais desta pesquisa em andamento, podemos afirmar que a disciplina de Instrumento Complementar – Cavaquinho tem sido útil em auxiliar os alunos do curso de licenciatura a explorar métodos de aprendizagem típicos da música popular. Porém, ainda é necessária uma investigação mais aprofundada na disciplina, para tentarmos descobrir como exatamente ela está realmente tendo impacto na formação dos professores como uma espécie de prática decolonial, sendo necessário também realizar a verificação disso tanto por meio da visão dos alunos quanto da dos professores.

Importante deixar bem claro que essa metodologia, embora possa ser considerada como uma perspectiva decolonial decolonial para os cursos de música no Brasil, “não visa ser uma resposta pedagógica pronta e acabada para resolver todos os problemas da educação musical, mas sim, configura-se como uma proposta pedagógica que pode dialogar e conviver com práticas de ensino formais em música” (SIMÕES E FEICHAS, 2017, p. 6).

Referências

- ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, v. 9, n. 6, p. 59-67, 2001.
- BONAT, Débora. Metodologia da Pesquisa. / Debora Bonat. 3. ed. — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. “Mão na Roda”: uma roda de choro didática. *OPUS*, v. 25, n. 2, p. 93-121, 2019.
- 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.
- 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, 2017.
- SIMÕES, Alan Caldas; FEICHAS, Heloísa. Do caos à autonomia: um relato de experiência a partir do modelo pedagógico desenvolvido por Lucy Green. In: *XXVII Congresso da Anppom-Campinas/SP*. 2017.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11 mar. 2004.
- TONIAL, Felipe Augusto Leques e MAHEIRIE, Kátia e JR, Carlos Alberto Severo Garcia. A resistência à colonialidade: *Revista de Psicologia da Unesp*, v. 16, n. 1, p. 18–26, 27 Nov 2017.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, ano 2005, v. 31, ed. 3, p. 443-466, 2005.