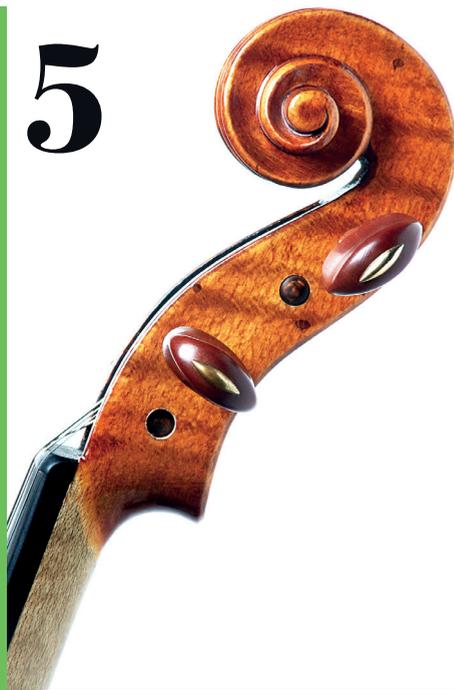




SÉRIE
PARA
LAXE

5



30 + 30: PÓS-GRADUAÇÃO & MÚSICA

Flavia Candusso

Organizadora

Paulo Costa Lima, Angela Luhning, Ilza Nogueira, Rosemara Staub de Barros, Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Marília Raquel Albornoz Stein, Harue Tanaka, Luan Sodrê de Souza, Eurides de Souza Santos, Leonardo Moraes Batista, Andeson Cleomar dos Santos, Douglas Gomes da Silva, Marina Monroy da Costa Penna, Rodrigo Heringer Costa, Catalina Gutiérrez Peláez, Cristiano Wilson Silva de Souza, Rafael Lima Lázaro, Rafael Fonte e Pedro Robatto



EDUFBA

A Série Parallaxe materializa em produções bibliográficas as ideias e propostas que deram origem ao evento de mesmo nome – Parallaxe: I Festival de Pesquisa em Música da UFBA, realizado entre 5 e 7 de dezembro de 2016, no Museu de Arte Sacra da UFBA com a participação de pesquisadores de inúmeras universidades brasileiras. No centro das atenções, a mobilização para o acompanhamento dos problemas e soluções advindos da natureza frequentemente bifronte (algumas vezes mais ainda, “trifronte”) dos agentes da área de música. Algumas questões deram origem ao processo de discussão:

- Como o diálogo entre pesquisa e produção artística reverbera na construção metodológica dos projetos de investigação da área de música?

- Como lidamos com as questões de pesquisa construídas diretamente a partir dos campos de prática artística?

- Como entender o papel das tradições de sistematização de conhecimento (a teoria da música, por exemplo) na articulação entre pesquisa e produção artística?

- Como estabelecer diálogos produtivos entre produtores de arte e a produção acadêmica?

- Como preservar um espaço para a liberdade da suposta “loucura do criador” dentro do meio acadêmico (por exemplo, o caso de Walter Smetak e a invenção de mais de uma centena de instrumentos musicais em diálogo com uma proposta cosmológica)?

Decorridas algumas décadas desde a implantação e consolidação da pós-graduação em música no Brasil, como esta área de pesquisa pretende desenhar o seu futuro, no entrelaçamento ativo com o ensino, a produção artística, a memória e a sociedade?



30 + 30:
PÓS-GRADUAÇÃO & MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

SÉRIE ***Paralaxe*** 5

30 + 30:
PÓS-GRADUAÇÃO & MÚSICA

Flavia Candusso

Organizadora

Salvador
EDUFBA
2020

2020, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Gabriela Nascimento

Editoração

Bárbara Almeida

Revisão

Cristovão Mascarenhas

Normalização

Bianca Rodrigues de Oliveira

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

T833 30 + 30 [trinta mais trinta]: pós-graduação & música / Flavia Candusso, organizadora. – Salvador: Edufba, 2020.
304 p. – (Série Paralaxe; 5)

ISBN: 978-65-5630-154-9

1. Música – pós-graduação – aspectos sociais. 2. Música – pesquisa.
I. Candusso, Flavia. II. Título: pós-graduação & música.

CDU: 78+378.12

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

Salvador - Bahia CEP: 40170-115 Tel: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação ... 7

Flavia Candusso

**A pesquisa como resistência no entrelaçamento de criação,
ensino e espetáculo ... 13**

Paulo Costa Lima

**Desafios da pós-graduação em Música: democracia,
(de)colonialidade e diversidade ... 33**

Angela Luhning

**Institucionalização da pesquisa em Música no Brasil:
o processo de tornar-se ... 65**

Ilza Nogueira

Assimetrias e as dimensões no modelo multidimensional ... 85

Rosemara Staub de Barros

**Para pensar e construir outro futuro: o campo científico,
a ação coletiva e o artesanato intelectual ... 99**

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

**De diálogos, silenciamentos e encontros: fricções epistemológicas
como categoria polissêmica em espaços de poder-saber da
etnomusicologia no Brasil ... 113**

Marília Raquel Albornoz Stein

Novas fricções em educação musical na construção do saber ... 145

Harue Tanaka

Reflexões sobre Música enquanto tecnologia negra feiticeira ou como as fricções epistemológicas são potências de criação de outras coisas na pesquisa em Música ... 161

Luan Sodré de Souza

Racismo institucional e estrutural no campo acadêmico da Música: reflexões e proposições ... 183

Eurides de Souza Santos

Da necropolítica a negropolítica: tensões, questões e perspectivas contracoloniais ... 195

Leonardo Moraes Batista

Algumas reflexões sobre uma experiência indígena na graduação e pós-graduação em Música ... 219

Andeson Cleomar dos Santos

Douglas Gomes da Silva

Questionário de egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da UFBA ... 239

Marina Monroy da Costa Penna

O trabalho de musicistas como tema de pesquisa em Salvador ... 257

Rodrigo Heringer Costa

Catalina Gutiérrez Peláez

Cristiano Wilson Silva de Souza

Rafael Lima Lázaro

Adaptações de dobrados para quarteto de clarinetes: uma alternativa para a prática da música de câmara em bandas de música ... 277

Rafael Fonte

Pedro Robatto

Sobre os(as) autores(as) ... 295

Apresentação

30+30: Pós-Graduação & Música é o título do quinto volume da Série Parallaxe e traz reflexões geradas a partir do Encontro Virtual Pós-Graduação & Música: 30 + 30, realizado em outubro de 2020, para celebrar os 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o terceiro programa de pós-graduação do Brasil e o primeiro da região Nordeste. Um encontro virtual, pois foi organizado e realizado em plena pandemia de COVID-19.

Na conjuntura atual, além da situação política crítica, que se estabeleceu a partir do *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, o ano de 2020 é palco de uma pandemia que está prostrando o mundo inteiro, colocando-o em um estado de profundas incertezas e inseguranças. Diante dos tantos desafios impostos pelo momento político marcado por ataques em dimensões antes desconhecidas às universidades públicas, à educação, à cultura, às artes e, consequentemente, à população brasileira em toda sua diversidade, não tem como não se perguntar: como o PPGMUS da UFBA se posiciona? Como os programas de pós-graduação de outras regiões e as associações de área se posicionam? O que eles vislumbram para um futuro próximo e mais distante? Quais as projeções para os próximos 30 anos? E os 30 sucessivos?

Esta publicação busca discutir a pós-graduação em Música no Brasil entre passado, presente e futuro, abordando temáticas características da pauta

contemporânea, às quais o PPGMUS está particularmente sensível. Dessa forma, os capítulos deste quinto volume vertem sobre um passado de mais de trinta anos,¹ grande parte dos quais marcados pela liderança que teve o PPGMUS da UFBA no cenário nacional na luta pela constituição e consolidação de políticas públicas voltadas para a pós-graduação. Ao longo dessa trajetória, as prioridades dos programas de pós-graduação foram se modificando em decorrência das mudanças ocorridas nas políticas educacionais propostas pelos diversos governos que, desde então, se sucederam.

Já na passagem de milênio, com a implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades, em 2003 na Universidade de Brasília (UNB), e em 2005 na UFBA,² o ambiente acadêmico começou a mudar, primeiro nos cursos de graduação e sucessivamente nos cursos de pós-graduação. A partir dos questionamentos a respeito do eurocentrismo no qual estão pautados os projetos pedagógicos dos cursos universitários, os(as) estudantes começaram a tensionar e friccionar o *status quo*, apontando a necessidade de novas epistemologias, outros horizontes de pesquisa, que buscassem revisar conceitos anteriormente inquestionados e introduzir novos.

Dessa forma, o livro consta de 14 capítulos, organizados por linhas temáticas. Os dois primeiros introduzem questões críticas, que serão retomadas pelos(as) demais autores(as). Paulo Costa Lima, no capítulo 1, com título “A pesquisa como resistência no entrelaçamento de criação, ensino e espetáculo”, discute e analisa a perspectiva atual como resultante da experiência acumulada ao longo dos 30 anos do PPGMUS. A partir da recuperação de ideias nucleares, que guiaram a constituição de uma identidade institucional, reconhece o papel da pesquisa como catalisadora da criação, ensino e espetáculo, vislumbrando as linhas de uma visão utópica sobre um modelo institucional centrado na pesquisa. “Desafios da pós-graduação em Música: democracia, (de)colonialidade e diversidade” é o título do capítulo 2, de autoria de Angela Luhnig, no qual ela discute o papel da pós-graduação em Música no Brasil e os caminhos trilhados desde a implementação dos primeiros cursos há mais de 30 anos. Levanta dados

1 O Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi fundado em 1980 e foi o primeiro do país.

2 A primeira turma de estudantes que fez vestibular em 2005 foi matriculada e começou a cursar em 2006.

comparativos dos 20 programas de pós-graduação em Música existentes para compreender a dimensão e as contribuições da área perante as questões centrais do texto.

Os três capítulos sucessivos abordam aspectos históricos, contemporâneos e prospecções futuras para a pós-graduação, traçando uma retrospectiva desde os anos 1980, época na qual os primeiros programas de pós-graduação foram fundados sem, no entanto, perder de vista o futuro com seus desafios, suas lutas e disputas. Ilza Nogueira, no capítulo 3, com título “Institucionalização da pesquisa em Música no Brasil: o processo de tornar-se”, adota um enfoque mais histórico para refletir sobre a trajetória da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação em Música no sistema universitário brasileiro. Já Rosemara Staub de Barros, no capítulo 4, com título “Assimetrias e as dimensões no modelo multidimensional”, se debruça sobre os recentes desafios surgidos com as mudanças de parâmetros de avaliação implementados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No capítulo 5, com título “Para pensar e construir outro futuro: o campo científico, a ação coletiva e o artesanato intelectual”, Marcus Vinícius Medeiros Pereira conduz uma reflexão a partir da situação atual tendo em vista o futuro.

As fricções epistemológicas na pesquisa em Música são o fio condutor que direciona as discussões dos três próximos capítulos, escritos por pesquisadores(as) que atuam com pesquisa aplicada e engajada dentro de suas respectivas áreas e que, portanto, se defrontam e vivenciam diretamente em seus contextos as mudanças de paradigmas, e tensões instauradas a partir de outras visões a respeito do entendimento do que é pesquisa e quem pesquisa. O capítulo 6 conta com as contribuições de Marília R.A. Stein, no artigo “De diálogos, silenciamentos e encontros: fricções epistemológicas como categoria polissêmica em espaços de poder-saber da Etnomusicologia no Brasil”, no qual a autora, a partir das noções de diálogo e colonialidade, analisa textos publicados nos Anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Etnomusicologia (Enabet), que refletem sobre fricções no âmbito de práticas musicais, quanto processos pedagógico-musicais de professoras e professores e de uma mestra tradicional Kaingang no Rio Grande do Sul (RS). Harue Tanaka, autora do capítulo 7, com título “Novas fricções em Educação Musical na construção do saber” propõe demonstrar de que modo uma experiência de

mais de 20 anos de pesquisa em educação musical acompanhou as fricções epistemológicas da própria área. “Reflexões sobre música enquanto tecnologia negra feiticeira ou como as fricções epistemológicas são potências de criação de outras coisas na pesquisa em música” é o título do capítulo 8, escrito por Luan Sodré de Souza, no qual conduz uma discussão em linha dupla: de um lado, resgata brevemente o contexto histórico e sociocultural que alicerçam a questão das epistemologias negras na pesquisa em música no Brasil, apresentando perspectivas e possibilidades; do outro, reivindica ações de reparação epistemológica no campo da pesquisa em Música, no que se refere às epistemologias afrodiáspóricas.

As questões étnico-raciais e de gênero na pós-graduação: entre colonialidades e decolonialidades representam o foco dos capítulos 9, 10 e 11, que buscam discutir o racismo estrutural, institucional e epistêmico que ainda é preponderante nas universidades brasileiras, conseqüentemente, também presente nas escolas de música. Questiona a baixa representatividade e proporcionalidade, em termos étnico-raciais e de gênero, de professores(as) negros(as) e indígenas, mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais (LGBTQIA+), presentes no corpo docente e discente das universidades brasileiras. E, conectado a isso, as tensões epistemológicas geradas da fricção entre colonialidade e decolonialidade. Eurides de Souza Santos, no capítulo 9, trata do “Racismo institucional e estrutural no campo acadêmico da música: reflexões e proposições”. O capítulo 10, de autoria de Leonardo Moraes Batista tem como título “Da necropolítica a negropolítica: tensões, questões e perspectivas contracoloniais”. A contribuição do capítulo 11 é trazida por Andeson Cleomar dos Santos e Douglas Gomes da Silva, e tem como título “Algumas reflexões sobre uma experiência indígena na graduação e pós-graduação em Música”.

Estudos sobre pós-graduação, perspectivas profissionais e aspectos da prática musical nesse contexto são as temáticas abordadas nos últimos três artigos. Marina Monroy da Costa Penna é autora do capítulo 12, com título “Questionário de egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da UFBA”. Quatro autores assinam o capítulo 13, Rodrigo Heringer Costa, Catalina Gutiérrez Peláez, Cristiano Wilson Silva de Souza e Rafael Lima Lázaro, que tem como com título “O trabalho de musicistas como tema de

pesquisa em Salvador”. O último capítulo, com título “Adaptações de dobrados para quarteto de clarinetes: uma alternativa para a prática de música de câmara em bandas de música” tem autoria de Rafael Fontes e Pedro Robatto.

A travessia rumo a tempos políticos e pandêmicos melhores continua, mas ficam registrados neste livro textos, que, de fato, resultaram de um mergulho na história da pós-graduação em Música, na avaliação de sua situação atual com todas as suas tensões e lutas e as projeções para um futuro próximo e mais distante.

Rumo aos mais 30!

Flavia Candusso

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA
Gestão 2018-2021



A pesquisa como resistência no entrelaçamento de criação, ensino e espetáculo

Paulo Costa Lima

1

Agindo como futurólogos, é possível, a partir do conhecimento do passado, transformarmo-nos naqueles que antecipam o futuro?

Jamary Oliveira (1992, p. 60)

Na última década do século passado, os temores com relação à sobrevivência do projeto de uma universidade pública brasileira potente e transformadora se concentravam na oposição ao modelo neoliberal, ao que denominava-se ironicamente à época *university corporation*. Ao escrever sobre a memória do reitor Felipe Serpa, construí uma imagem performática daquilo que era um dos seus temas mais candentes:

Imaginem o campus totalmente macdonaldizado; verdadeiros hambúrgueres universitários, servidos após uma grande e esterilizante reforma curricular. Tudo inegavelmente mais limpo e arrumado; a garçonete chefe (professora contratada pela fundação) avalia cuidadosamente a produtividade acadêmica... Mas isso é uma visão do inferno de Dante!. (LIMA, 2005, p. 111)

O inferno de Dante ficou mais próximo, e até parece coisa pouca diante das perspectivas que agora dominam o cenário de desconstrução da prioridade do projeto de uma universidade pública, gratuita, inclusiva e de qualidade – depois de uma década de grande expansão do sistema a partir dessa premissa (com todos os problemas que surgiram nesse caminho). Questiona-se o gasto público com as universidades, trama-se contra sua autonomia, estimula-se o descrédito da ciência como referência para uma sociedade como a nossa, instala-se até mesmo uma espécie de campanha de difamação da instituição e dos seus principais agentes – intelectuais, pesquisadores, grupos de pesquisa. Essa perspectiva não pode estar ausente dessa nossa reflexão, primeiramente porque somos parte desse todo universitário e nele reconhecemos nossa identidade maior, e, de forma específica, porque historicamente esse tipo de atitude sempre esteve associada a um desinvestimento considerável nas artes, promovendo o que pode ser caracterizado de forma sumária e reducionista como uma visão tecnicista. Ora, como devemos nos preparar para esses tempos? De onde deve vir nossa força? Como é que devemos entender, e potencializar, a nossa capacidade de resistência?

Como membro dessa comunidade da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 1969, portanto, há 51 anos, e como professor dessa escola desde 1979, há 41 anos, não posso deixar de pensar que as respostas que precisamos formular, os processos de resposta que precisamos desenvolver, estão, de alguma forma, embutidos em nossa própria trajetória. E que, examinando-a com cuidado, certamente vamos deparar com questões que estão ligadas a essa nossa pergunta/ponto de partida, e isso também vai nos colocar diante de valores, estratégias e resultados que podem nos ajudar a escolher, ou melhor, a construir caminhos hoje.

E, qualquer coisa que possa ser dita, será necessariamente na tecla da resistência, não apenas em defesa da presença e vigor das artes na universidade, mas, sobretudo, acreditando que a formação universitária pública, gratuita, inclusiva

e de qualidade é um direito de cada cidadão brasileiro, e um direito coletivo da sociedade brasileira, no sentido do investimento em instâncias que representam, digamos assim, o seu sistema de defesa imunológica, pela via do conhecimento, em tempos de capitalismo tardio e incerteza sistêmica.

2

Sobre o nosso passado, um exemplo vem de imediato à memória: uma das muitas frases inspiradas ditas por Hans Joachim Koellreutter no Discurso de Abertura dos Seminários Internacionais de Música, em 1954, na Reitoria: *“Não é a rotina que governará os Seminários, mas sim o espírito de pesquisa, pois é indispensável que em todo ensino artístico se sinta o alento da criação”*.

Vamos tomar essa frase como se fosse a *Grundgestalt* – forma básica – da nossa fala. E ela coloca em interação pelo menos três sintagmas: “o espírito de pesquisa”, “o ensino artístico” e o “alento da criação”. Koellreutter (1983) levanta questões que permanecem atuais, das quais destaco duas:

- a) a relação entre pesquisa e criação artística;
- b) a relação entre ensino e criação.

3

Sobre a primeira delas: ora, somos partes interessadas na evolução da discussão sobre o que passou a se chamar de “pesquisa artística” – aliás, um movimento de âmbito mundial, que se rebela contra uma tradicional atitude colonizadora do discurso científico com relação ao campo das artes. Estamos falando de um leque de questões, com inúmeras gradações: i) desde uma concepção restrita de método científico e das formas de conduzir o jogo entre perguntas, hipóteses e resultados; (ii) até uma versão “mais ampliada daquilo que seria ‘razão’ e ‘racionalidade’ – sempre na perspectiva de que razão é construção de sentido pelo discernimento de padrões –, só que aberto tanto ao discursivo quanto ao narrativo” (JAY, 2016, p. 9), e todos sabemos como a dimensão do narrativo tem impactado o nosso campo de pesquisa desde o diálogo com as diversas formas de antropologia, o diálogo com os estudos literários, a própria narratividade, os

estudos culturais em geral, a aproximação com a psicanálise; iii) e, disso tudo, para a busca de questões que emergem do próprio tecido da obra; iv) e até para a crítica da dominância do discursivo.

Eu não canso de louvar a atitude do idealizador e fundador da Academia de Ciências da Bahia, Dr. Roberto Figueira Santos, criada em 2011, da qual muito me orgulho de ser membro-fundador, que estabeleceu como critério para participação na Academia não os limites territoriais do que seria ciência, e sim, a concepção de um espaço para o encontro de pesquisadores, sejam eles dos mais distintos territórios de conhecimento daquilo que chamamos Ciência, Filosofia ou Artes. Acho que essa atitude dialoga com o sentido buscado pela expressão “espírito de pesquisa” utilizada por Koellreutter (1983).¹ Colocando a ênfase sobre a atividade desenvolvida, e não sobre as possíveis indexações dessa atividade. (LIMA, 2012)

4

A segunda questão é tão importante quanto a primeira – que o alento da criação seja sentido pelo ensino artístico. Já começa pela escolha da palavra – “alento”, uma palavra tão bonita, e que a gente esquece que a primeira acepção anotada em dicionário é simplesmente “hálito”, “respiração”; só depois registram “ânimo” ou “sustento” como possibilidades. Em suma, o ensino artístico não se sustenta como mera repetição. Ou melhor: ensino, atuação artística e pesquisa devem ser vistos como um todo, uma espécie de ciclo. E aqui nós temos uma antecipação digna de nota do princípio da inseparabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, que seria proclamada como a espinha dorsal do fazer universitário brasileiro nas décadas seguintes.

1 Já ouço a reverberação desse pensamento: i) em composição: o que é composição? a atividade de quem compõe e os traços deixados por isso; ii) o que é sociologia? É o resultado daquilo que faz o cidadão comum – ao formar filas, por exemplo.

5

O assunto leva a Ernst Widmer, que nos apresenta, em 1971, no texto “O ensino da música nos conservatórios” citado por Lima (1999, p. 110), uma versão bastante significativa da nossa própria criação como escolas de artes

O que não transparece no nome [Escola de Música e Artes Cênicas] é que o Reitor Edgard Santos criou os Seminários como pioneiros no sentido de integrar justamente ensino, pesquisa e extensão. O então Ministro de Educação, que viria a ser o primeiro Presidente do Conselho Federal de Educação, antevia a reforma universitária e aplicava estes princípios às novas unidades que a Universidade Baiana criava, inicialmente às escolas de arte.

Widmer está nos dizendo, que aquilo que transparece do discurso de Koellreutter se encaixava perfeitamente nos desígnios formulados por Edgard Santos – a vocação para a inseparabilidade. E assim descobrimos o fio condutor dessa fala: averiguar o quanto desse espírito, o quanto dessa inseparabilidade esteve presente entre nós ao longo das décadas.

Mas, para o ouvido mais atento, o texto de Widmer já está envolvido numa espécie de discussão – ele argumenta a favor dessa concepção, justamente quando estão surgindo os primeiros núcleos de pesquisa e pós-graduação na UFBA, num momento em que, tudo indica, não há grande interesse em nos ver dessa forma, como lideranças também em pesquisa. Aliás, quando o olhar governamental autoritário tirou a autonomia das escolas de arte, deu um piparote considerável na noção de identidade que havia sido o fulcro da existência desde 1954.

6

Sobre o entrelaçamento de ensino e criação, ainda pela pena de Ernst Widmer, nos *Entroncamentos sonoros* (1942 apud LIMA, 1999, p. 103), temos outras pérolas de formulação:

A contemporaneidade não continuará sendo considerada irrelevante ou estranha, se a própria aprendizagem se tornar um processo criativo

[E prossigue adiante:]

Três fontes contribuirão para manter a chama da criatividade acesa: a) a transformação constante dos elementos (variação); b) a diversidade dos próprios implicados (dinâmica de grupo); c) a introdução de elementos estranhos (catalisadores)

[...] Tomando o ato pessoal como base e partindo da imaginação ainda que inicialmente reprodutora (baseada no familiar), que transforma-se pouco a pouco em construtiva (integralizadora de elementos novos, depuradora e estruturalizante), teremos a sinopse da didática da música contemporânea.

Dezesseis anos após esse texto, Widmer vai voltar à cena do entrelaçamento de criação e ensino, no seu texto a “Formação dos compositores contemporâneos e seu papel na Educação Musical”, e vai nos falar de duas leis: a organicidade e a relativização (ou inclusividade). Ora, estamos diante de uma variante da ideia de 1972, e que, portanto, nosso movimento de Composição na Bahia se entrelaça com a cognição de Piaget. A versão de 1988 é mais culturalista, fala de “inclusividade”, uma palavra que tem suas ressonâncias próprias – citado por Lima (1999).

7

O que foi que aconteceu, exatamente, para que Smetak, cuja ênfase de formação tinha sido como virtuose do violoncelo – tendo inclusive estudado com Pablo Casals – se transformasse nesse incrível personagem que construiu/ inventou cerca de 150 instrumentos, fez escultura, desenhos, escreveu livros, poemas, teatro, dança, projetou um estúdio instrumental (o Ovo) e uma universidade – Abreu (2012) –, tendo participado com suas “plásticas sonoras” da I Bienal da Bahia, em 1966, mesmo ano da criação do Grupo de Compositores da Bahia (GCB)? Encontramos uma explicação feita de próprio punho, no livro *Simbologia dos Instrumentos* (2011, p. 41), Smetak: “Na estreia da música concreta por H. J. Koellreutter, na Bahia (Brasil), surgiu a ideia de criar novos instrumentos. A mim coube a parte dos instrumentos de cordas, tanto os de arco como os de pizzicato. Naquele momento, alguma coisa vindo (sic) do abstrato se fez concreto”.

Eis, então, uma evidência indiscutível do “estalo” de Smetak. Houve por aqui palestras e experimentos liderados por Koellreutter na direção da então

novíssima “música concreta” – assim batizada por seu idealizador Pierre Schaeffer –, e tais atividades fizeram essa energia criativa baixar do abstrato para o concreto na cabeça de Smetak. O ambiente dos seminários não deixava de ter seus paralelismos com o ambiente do terreiro – o raio da criatividade, o santo, pode baixar em qualquer um.

Ora, o processo que Smetak vai desenvolver reflete de forma inquestionável a inseparabilidade da pesquisa, do ensino artístico e do espaço aberto da extensão – a invenção de instrumentos, a adoção do campo microtonal como objeto de interesse (redução do foco), a descoberta das possibilidades criativas e pedagógicas da improvisação, o transbordamento de tudo isso para o espetáculo... E mais: Smetak se considerava um pesquisador, disse isso na entrevista para a revista *Veja*, publicada depois de sua morte, em 1985:

O que você está querendo de mim? Sou simplesmente um violoncelista, professor de música, pesquisador e compositor. Tenho mil funções que estão mais ou menos dentro da música. Mas a música abre caminhos tão vastos que se a gente quer satisfazer toda a curiosidade, conhecê-la em toda a sua profundidade, tudo o que eu consegui praticamente nada significa. O que aconteceu é que me interessa muito mais o mistério do som que o da música.²

Tantas coisas bonitas ditas nessa oportunidade. Mas fica o acento: se considerava pesquisador – um pouco, eu diria, contra tudo e contra todos; nunca houve reconhecimento desse *status* pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nem mesmo, oficialmente pela UFBA.

A certa altura, formulou essa provocação abaixo, Smetak ([19--] apud LIMA, 2005, p. 87):

Vejo que há grande poluição sonora e não me conformo. Os eruditos insistem em apenas colocar um conteúdo no espaço. Enganam-se quase sempre porque não têm nenhuma noção de cosmologia. Assim, ao invés de dominarem a sua criação, eles são dominados por ela. Já os músicos populares vivem um grande drama: sentem mais do que sabem o que sentem. Eles ainda se revestem do romantismo dos seresteiros e trovadores, e se satisfazem em tocar para a Lua.

² Ver: Smetak (1985).

Ainda na década de 1970, no texto “Dúvidas, efeitos e metier”, publicado no *Boletim do GCB* nº 5/6 de 1974, Jarmy (1974 apud LIMA, 2012, p. 52-53) acaba desenhando uma espécie de ciclo da composição:

O problema para mim é bastante simples: qualquer que esteja ocupado com a criação é capaz de assimilar, antes que qualquer outro, os elementos novos, e considerá-los como um acontecimento sonoro normal. Diria que a assimilação é diretamente proporcional à ocupação criativa, e que esta ocupação faz parte intrínseca da vida do compositor [...]

Uma olhada na história [...] nos mostra o quanto mudam de conceituação os elementos que serviram como prova/verdade para que determinadas atitudes fossem tomadas. É incrível como algumas destas provas/verdades se tornaram radicalmente falsas, mesmo quanto as atitudes tomadas parecem permanecer corretas. (está falando, p.e., do caso do intervalo de quarta na mudança para a idade moderna).

Uma síntese nos leva à seguinte série: compositor, assimilação, elementos novos, provas/verdade, atitudes tomadas e, finalmente, atitudes que parecem permanecer corretas (mesmo quando as provas/verdades tornaram-se radicalmente falsas).

Esse ciclo conecta o compositor à obra – que permanece correta –, e sendo década de 1970, está imantado pela ideia do novo, pedra angular do discurso, objeto de desejo e legitimação. Ora, todo esse discurso, se constitui numa metáfora da investigação. E essa metáfora abarca em si a inseparabilidade, pois trata de invenção, de aprendizagem e de resultados (atitudes tomadas, ou obras). Portanto, temos o mesmo fio sendo tecido.

Vinte anos depois, na década de 1990, Jarmy vai elaborar o conceito de problema composicional, no texto “A respeito do compor”, publicado pela revista *ART*, que embora mantenha essa metáfora – liberta o processo de qualquer fixação mais rígida a um determinado caminho, sem diminuir a responsabilidade da originalidade e da inovação.

Tenho afirmado constantemente que composição é para mim um desafio. Não no sentido de dificuldade para compor, mas, como compositor, apresentar e resolver problemas composicionais e, como estudioso, identificar

problemas e soluções. É nesta apresentação e solução de problemas que identifico criação. (OLIVEIRA, 1992, p. 63)

Mas é preciso cuidado para não entender essa formulação de maneira linear. Depois de formular uma pergunta sobre o início da Heroica de Beethoven, o papel do dó# no tema, o autor acrescenta:

Poderia continuar indefinidamente com o desfile de perguntas sobre assuntos diversos. Poderia até tentar enunciar uma resposta definitiva e inútil para cada uma delas. Entretanto, prefiro reconhecer que: 1. Qualquer que seja a pergunta, ela implica em conhecimentos anteriores [...] e 2. Qualquer que seja a resposta dada, é sempre possível desencadear novas perguntas. A preocupação com a pergunta inicial e com a resposta final identifica-se com a preocupação com o infinito. (OLIVEIRA, 1992, p. 59)

Podemos nos referir apenas a uma quantidade extremamente reduzida das músicas de nosso tempo: aquelas às quais, muitas vezes por razões alheias à nossa vontade, tivemos a oportunidade de ser apresentados. Desta quantidade reduzida, do pouco que conhecemos sobre ela, tentamos especular e generalizar. O compositor cria dentro do mundo limitado ao qual lhe é dado pertencer e defende este mundo com convicção e paixão. Assim como a religião, a composição precisa de dogmas.

9

Com Fernando Cerqueira ([19--]), vai aparecer o conceito de sistema-obra citado por Lima (2012, p. 61):

[...] no instante que uma obra é criada, um novo sistema de certo modo nasce – o sistema obra –, incorporando e refuncionalizando em seu eixo outros macro e micro-sistemas. Assim, todo material e suas leis ('naturais' ou não) se relativizam e se subordinam à autoridade da obra. Esta, tomando o lugar do autor, termina por criar o seu próprio mundo, um mundo fechado e exclusivista, por mais 'aberta' ou desagregadora que seja sua forma, e que compete ao 'leitor' recriar ou fazer girar.

O sistema-obra faz a intermediação com o leitor ou ouvinte. Essa concepção permite politizar o campo da recepção, Fernando ([19--] apud LIMA, 2012, p.61) também reedita o ciclo da inseparabilidade, mas meio que funde o ensino com o espetáculo; ou seja, enfatiza a dimensão ensino do espetáculo.

E essa traquitana é que vai fazer desembocar na possibilidade de avaliar a produção.

[...] somos obrigados a admitir, como característica de nossa geração 'pós'-moderna e da sua arte de fim-de-século, uma fusão barroca onde convivem sem grandes dilemas, às vezes numa mesma obra, recursos da velha tradição, mixados aos métodos rigorosos ou à improvisação e espontaneísmo libertário da nova tradição [...] Compete ao artista-compositor e à sua consciência, transformar esta (con)fusão num 'carnaval' conciliador ou numa fusão crítica.

Creio que essa observação também vale para o destino das instituições criadas, no caso, as Escolas de Música.

Digno de nota é que a consciência da pluralidade do campo do compor, do campo da criação, está presente no texto que acompanha a obra *Heterofonia do tempo* ou *Monólogo da multidão*, de 1969 citado por Lima (2012, p. 65), ganhadora do 4º prêmio do I Festival da Guanabara, para coro, solistas, orquestra sinfônica, percussão e fita magnética:

A peça tenta dar uma contribuição ao necessário confronto entre materiais de 'raízes' culturais e aqueles resultantes do aprendizado acadêmico contemporâneo, a partir da conclusão de que o artista brasileiro atual tem em mãos um acervo de elementos e de materiais 'nativos' e de materiais 'exógenos' em ebulição, dos quais ele pode se utilizar em maior ou menor grau, sem preconceitos e unilateralismos, a serviço da expressão que cada obra exija. Resultado de tais reflexões, a obra *Heterofonia do Tempo* está estruturada sobre duas séries de doze sons, duas melodias populares e um ritmo sincopado também de origem popular.

Isso aí tem nome: lacração precoce (1969).³ O ciclo de pesquisa, ensino e extensão se estende na direção da contribuição nativa. O compor assume sua

3 O ano em questão refere-se à precocidade desse pensamento na área da música contemporânea.

dimensão política – não apenas em função disso, mas também no sentido de que a obra responde ao autoritarismo (o monólogo da multidão).

10

Ora, depois de todo esse percurso, nada mais natural do que entender meu próprio esforço de teorização – a noção de composicionalidade – como sendo uma espécie de tradução de todas essas vivências, na medida em que se estrutura através do reconhecimento de que o nível fundamental da teorização sobre o compor, depende justamente do reconhecimento da inseparabilidade entre teorias e práticas.

A expressão “práticas composicionais” é enganadora, como argumentei no texto de 2011 apresentado no Simpósio Internacional de Musicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e que vem sendo objeto de diálogo com vários compositores, desde então.

E sobre a base dessa inseparabilidade, as outras três instâncias: a invenção de mundos, a criticidade (ou interpretação) e a reciprocidade (ou jogo de identidades). Creio que dentro desse arcabouço conceitual há espaço para acolher e dialogar com as leis da organicidade e da inclusividade de Widmer, o problema composicional de Jarmy Oliveira, o sistema-obra de Fernando Cerqueira.⁴ A composicionalidade tem jeito de ciclo, e não pode ser entendida sem uma base de atividade que envolva pesquisa, ensino e extensão.

11

Com a implantação da Reforma Universitária de 1969, e com a fusão das Escolas de Música, Teatro e Dança numa única estrutura, a década de 1970 acabou nos afastando do caminho de identidade que havíamos trilhado a partir da criação dos seminários. Mas, claro, outras formas significativas de atuação surgiram: a área de artes criou a série de Festivais Arte Bahia, uma forma de defender a relevância de outrora.

4 Ver: Lima (2012).

Criou-se a disciplina Integração Artística, que juntava durante dois semestres todos os alunos da área de artes, e isso teve uma importância muito grande. Mas não houve investimento na direção da pós-graduação e pesquisa, como estava acontecendo nas outras áreas, certamente consideradas prioritárias pela orientação governamental do período. O clima era de pouco investimento, transformando-se em crise financeira aguda nos anos 1980. Nesse período, quase que a Escola de Teatro fecha as portas. Dança sobreviveu no grito, na disputa por vagas. A área de Música conseguiu que os diretores indicados fossem de música durante cerca de 20 anos, garantindo um mínimo de estabilidade (o que não era nada justo, diga-se de passagem).

Em 1984, esse padrão foi alterado. Houve um período de dificuldades em função dessa mudança na política interna da então Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC). Poderia chegar a dizer que se viveu um certo desmoronamento com essa mudança, e mesmo uma crise. O fato é que foi no meio dessa espécie de depressão institucional no Departamento de Música que, sendo o professor mais jovem do quadro, assumi a liderança como chefe de departamento em 1986, e dois anos depois, a direção da EMUS (1988-1992), após o processo de retomada da autonomia dessas escolas de arte.

Qual é o resultado da análise schenkeriana da minha gestão? Acompanhamento do processo de separação da EMUS (um longo trâmite burocrático que chegou a termo em março de 1988); reestruturação dos cursos de extensão gerando condições de autofinanciamento (1987); retomada dos Seminários Internacionais de Música em 1989 (para trazer de volta o espírito da década de 1950) – tivemos 250 professores visitando e dando aulas na EMUS em quatro anos –; criação da pós-graduação, em 1990 (o terceiro mestrado em música do país, avaliado com a maior nota da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), permanecendo assim por quase 15 anos. Conteí com o apoio irrestrito da Comunidade de Música na liderança de todas essas realizações, conteí com o apoio decisivo de todos os pares. Os professores aumentavam sua carga de ensino de extensão, exclusivamente para promover o financiamento do projeto. Ou seja, fizemos um plano e mudamos de forma radical o nosso destino.

12 A PESQUISA COMO RESISTÊNCIA

O que percebemos depois de mergulharmos nas configurações da atual crise é que a própria universidade pública brasileira precisa se reinventar para permanecer fiel a si mesma, e, certamente, o mesmo vale para a EMUS da UFBA. Através da análise dos discursos que aqui trouxemos, podemos afirmar que aquilo que sempre constituiu o melhor de nós mesmos foi a qualidade de entrelaçamento de criação, ensino e espetáculo – interação direta com o público –, algo que vai traduzido no jargão do discurso sobre universidade como pesquisa, ensino, e extensão.

Mas, é preciso muito cuidado com toda essa terminologia e com essa “tradução”: primeiro porque o conceito de extensão não deveria ser o de uma terceira coisa e sim o da articulação da pesquisa/ensino com a sociedade; e, assim, vamos percebendo que a dimensão da criação não pode ser traduzida apenas pela pesquisa, pois também está presente no ensino e na articulação com a sociedade. O mesmo vale para as outras funções. É dessa inseparabilidade e dessa inteireza do processo que estamos tratando.

13

Qual então a natureza da reinvenção que precisamos fazer justamente para manter a qualidade desse entrelaçamento? Seja qual for a resposta, deve ser algo que fortaleça a imagem da nossa escola – e dos nossos programas – tanto no nível local, como em termos nacionais e internacionais. A resposta a essa pergunta é o núcleo, o cerne deste meu texto. E quando falo em reinvenção estou falando da consciência coletiva da necessidade de transformar tudo que for necessário.

Nós todos sabemos que, seja qual for a instituição – uma das coisas que ela sabe fazer é resistir a mudanças – e assim, temos diante de nós o desafio de ultrapassar essa barreira.

Quando olho à nossa volta – digamos, na direção geral do Campo Grande –, fica muito claro que a única característica que é só nossa – portanto, que é marca distintiva de nossa identidade é a pesquisa. E isso é um sinal para a construção de um caminho de resistência.

E aqui todo cuidado é pouco, pois não estou falando da pesquisa que se isola em torre de marfim, nem do modelo que coloniza as artes, ou mesmo do

status diferenciado de pesquisadores e não pesquisadores. Estou falando da “dimensão pesquisa” desse entrelaçamento que nos constituiu como escola e como comunidade musical. A pesquisa como dimensão da criação, do ensino e do espetáculo.

14

Creio que devemos – e podemos – usar nossa criatividade para inventar, nada mais nada menos, que um novo modelo de atuação, que nos apresente à sociedade em geral, e às sociedades de especialistas, nos termos em que Koellreutter criou em 1954: “Os Seminários serão um Centro de Estudos e de Pesquisa”, “Os Seminários serão um Fórum”. Ora, Fórum de quê? De debates, conversas, diálogos, intercâmbios com a própria sociedade (e sociedades), sobre suas questões prioritárias. Então, eu imagino a pesquisa como um assunto prioritário, que vai estar presente no cotidiano da escola. E, sobretudo, imagino uma EMUS unida em torno de objetivos considerados prioritários e necessários. O efeito da articulação dos fazeres, o efeito dessa união, talvez seja a terapêutica mais potente possível, no caminho da resistência.

15

E, sendo assim, imagino a Congregação dessa escola, apoiando-se na experiência do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (PPGPROM), discutindo com toda a comunidade a adoção de quatro ou cinco programas nucleares de pesquisa/ensino/extensão, em torno dos quais a Escola se organizaria. Programas nucleares que devem levar em conta as prioridades da sociedade – e das sociedades de especialistas –, por exemplo: a sociedade baiana (e brasileira) precisa discutir e valorizar sua memória cultural. Isso vai ter que estar presente como eixo de um dos programas: a memória dos músicos, dos grupos musicais, dos professores e suas pedagogias, dos gêneros musicais, das formas de teorizar. Outro exemplo: a sociedade baiana precisa discutir e aprofundar o tema do racismo (e as estratégias de combate ao racismo). Então, isso vai ter que estar presente e potente, em um dos tais programas. Esses programas seriam ao mesmo tempo a própria

estratégia de transição para o novo modelo, absorvendo neles tudo que fazemos nessas direções (o que não é pouco).

16

Eu vou adiante e imagino o desenho de todo um calendário anual organizado a partir da pesquisa (não esquecendo que, no nosso caso, falar em pesquisa é falar de ensino e de espetáculo). E isso significa uma concepção que não separa a prática da teoria, que as integre num mesmo processo. O que aconteceria se a primeira aula do ano fosse um ensaio da Orquestra Sinfônica e do Madrigal da UFBA, com a presença de todas as disciplinas, e que do próprio ensaio – ou seja, das músicas executadas, das partituras que as representam, e das próprias dinâmicas do funcionamento desses conjuntos – saíssem as questões que iriam animar as disciplinas e os grupos de pesquisa, permitindo que todos os estudantes conversassem e discutissem sobre as mesmas, de perspectivas as mais distintas possíveis? Algo que dialogasse com o modelo de ensino por resolução de problemas.

Obviamente, isso exigiria um mergulho considerável de planejamento e articulação de todos os tipos de ensino praticados em nossa escola. Os programas nucleares participariam desse planejamento, garantindo que essa sessão inaugural pudesse responder aos seus interesses e prioridades. E isso é apenas um exercício de imaginação. O lugar da prática de referência, ocupado nesse exercício pela Orquestra e Madrigal, pode ser ocupado por outras tantas práticas, por outros conjuntos ou solistas – da própria universidade ou de comunidades parceiras, sendo o caso de filarmônicas, terreiros de candomblé, grupos de música popular, capoeira, grupos musicais ligados a blocos de Carnaval, aulas de música em escolas públicas – assistidas a distância –, ou mesmo aulas referenciais demonstrativas, por ateliês de criação e performance, entre outras possibilidades.

O ponto central que aqui defendo é que as práticas sejam enfatizadas como instâncias do processo de pesquisa, como incentivos para a articulação dos fazeres, para a formação de cada estudante, aguçando-lhes a curiosidade, a reflexão, a motivação e permitindo descobertas.

17

Sendo assim, a pesquisa não seria um assunto da alçada – quase individual – de um orientador com seu orientando. Cada projeto de pesquisa seria uma espécie de bobina de energia para o todo da escola. Se alguém está pesquisando algo relacionado ao Terreiro do Gantois, por exemplo, então deve surgir daí uma rede de consequências, afetando a formação rítmica dos nossos estudantes, os estudos de teoria, o diálogo da EMUS com comunidades; ou seja, o projeto potencializando uma rede de outros terreiros como centros, eles próprios, de produção de conhecimento; tudo isso vira assunto de aula, vira tema para concertos compartilhados com os parceiros, vira fórum de discussão pública, vira manifesto pela diversidade cultural e religiosa, vira novos projetos de pesquisa...; vira postagens de todos os envolvidos nas redes sociais. O mesmo acontece se alguém está fazendo um recital de flauta, trompete ou piano – a escola constrói essas redes de consequências, e assim pauta o seu ensino.

18

Seria necessário envolver todos os estudantes em processos de iniciação à pesquisa. Na verdade, ao longo dos anos desenvolvemos dezenas de modelos desses caminhos, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), poderíamos simplesmente escolher alguns deles como referências, multiplicá-los. Todas as vezes em que vi estudantes envolvidos em questões de pesquisa, senti que mergulhavam mais fundo nos assuntos abordados, e que vibravam mais com a experiência, desenvolviam um sentido de pertencimento saudável, muito diferente da atitude tradicional de simplesmente dominar conteúdos e desenvolver habilidades. Botou o pé na escola, já deveria estar falando de música como reflexão e pesquisa. A vivência de um ambiente que se auto-organiza a partir de programas nucleares em diálogo com a sociedade, e, portanto, prioriza o aprendizado a partir de problematizações, vai ter impacto sobre o desenvolvimento do espírito crítico e questionador dos nossos estudantes, e vai resultar no cultivo de uma visão mais madura do mundo social e político, sendo essa também uma preocupação constante com a formação do artista na contemporaneidade.

19

E já que o nosso modelo de referência é o do fórum, isso vai implicar em elaborar publicações em grande fatura. Incentivo constante para as nossas séries, nossas revistas e outros canais que precisarão ser desenvolvidos. E não apenas de textos, mas também de vídeos, de materiais didáticos, e tudo isso como parte da vida cotidiana dos nossos programas nucleares. E, obviamente, todo o projeto não se sustentaria sem a presença de uma forte política de comunicação, o que implica o aperfeiçoamento de nossas estratégias, e mesmo o envolvimento dos nossos estudantes nessa empreitada.

20

Nossos concertos na Reitoria serão para além de concertos – mergulhos em diversas dessas questões. Podem ser precedidos por debates ou conversas. Podem acontecer em paralelo a manifestações nas redes sociais. Na verdade, os imagino como se fossem aquelas animadas sessões do evento Parallaxe – I Festival de Pesquisa em Música, realizado em 2016, com a presença de dezenas de *posters* relatando as pesquisas e aprendizados desencadeados pelo evento.

21

Os diálogos nacionais e internacionais. Temos muita experiência no traçado desses diálogos. Precisamos intensificá-los, torná-los parte do nosso cotidiano de construção de conhecimento. E claro, não apenas na direção do norte do mundo, a parte sul também está cheia de experiências e de reflexões sobre a construção de sentido em música, e a construção de autonomia através desse caminho.

22

Acho que o cenário está posto, e assim conluo essa trajetória de imaginar os próximos 30 anos a partir da experiência dos últimos 66. Entrei por uma porta e saí pela outra, Senhor meu Rei que me conte outra.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T. *Procedimentos composicionais de Walter Smetak*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- ABREU, T. Smetak and his Instruments. *ART Music Review*, Salvador, v. 25, 2013. Disponível em: <http://art.ufba.br/www.revista-art.com/issue-033/index.html>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- ADRIANO, C.; VOROBOW, B. A revolução de Koellreutter. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 nov. 1999. Caderno Folha mais!. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fso711199905.htm>. Acesso em: 26 set. 2020.
- BASTIANELLI, P. *A universidade e a música: uma memória 1954-2003*. Salvador: EMUS-UFBA, 2003.
- BRITO, T. A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- CARDOSO, L. *Causos de músico*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1994.
- CERQUEIRA, F. *Artimanhas do compor e do pensar*. Salvador: FGM: Edufba, 2007.
- JAY, M. *Reason after its eclipse: on late critical theory*. Madison: University of Wisconsin Press, 2016.
- KATER, C. *Catálogo de obras de H. J. Koellreutter*. Belo Horizonte: FEA: FAPEMIG, 1997.
- KATER, C. *Hans-Joachim Koellreutter: idéias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: EdUSP, 2015.
- KATER, C. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa, 2001.
- KOELLREUTTER, H.-J. *Estética: à procura de um mundo sem “vis-à-vis”*. São Paulo: Novas Metas, 1983.
- LIMA, P. C. Baião de Dois: composição e Etnomusicologia no forró da pós-modernidade (em 6 passos). In: ENCONTRO NACIONAL DE ETNOMUSICOLOGIA, 2., 2004, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: [s. n.], 2005. p. 57-70.

- LIMA, P. C. Composicionalidade e trabalho cultural no movimento de composição na Bahia. In: NOGUEIRA, I.; COSTA, V. F. (ed.). *A experiência musical: perspectivas teóricas*, Salvador: UFBA, 2019. p. 36-59. (Série Congressos da TeMA, v. 3).
- LIMA, P. C. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Copene: Fazcultura, 1999.
- LIMA, P. C. Group of Composers of Bahia. *Routledge Encyclopedia of Modernism*, London, 2016. Disponível em: <https://www.rem.routledge.com/articles/group-of-composers-of-bahia-gcb>. Acesso em: 9 jan. 2018.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e ensino*. Salvador: Edufba, 2012.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor II: diálogos de invenção e ensino*. Salvador: Edufba, 2014.
- LIMA, P. C. Uma academia de pesquisadores (orelha). In: JACOBINA, E. *Memória 2010-2011*. Salvador: Academia de Ciências da Bahia, 2012.
- LIMA, P. C. Viva Felipe: um solilóquio concertante. In: LIMA, P. C. *Invenção e memória: navegação de palavras em crônicas e ensaios sobre música e adjacências*. Salvador: Edufba, 2005. p. 109-118.
- NOGUEIRA, I. Contemporary Knowledge and Musical Creation: ethic and paradigms. *Musica Theorica*, Salvador, n. 2, p.1-21, 2016.
- NOGUEIRA, I. Criação Musical na Bahia: diálogos interculturais. In: LIMA, S. R. A.; ULHÔA, M. T. (ed.). *ANPPOM: 30 anos de criação*. São Paulo: ANPPOM. 2018. p. 168-194.
- NOGUEIRA, I. *Ernst Widmer: perfil estilístico*. Salvador: UFBA, 1997.
- OLIVEIRA, J. A respeito do compor: questões e desafios. *Revista ART 019*, Salvador, p. 59-63, 1992.
- OLIVEIRA, J. Dúvidas, efeitos e metier. *Boletim de Compositores da Bahia*, Salvador, n. 5-6, p. 6-7, 1974.
- PROGRAMA DO FÓRUM UNIVERSITÁRIO: O HOMEM CONTEMPORÂNEO E SUAS CRIAÇÕES, 1961, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UFBA, 1961.

RISÉRIO, A. Adieu para Tak Tak. *In*: SMETAK, retorno ao futuro. Salvador: Associação dos Amigos de Smetak: Copene: Fazcultura, 2001. Não paginado.

SCARASSATTI, M. *Walter Smetak – o Alquimista do Som*. São Paulo: Perspectiva: 2009.

SMETAK, W. *Retorno ao futuro*. Salvador: Associação dos Amigos de Smetak: SEPLANTEC: Prefeitura de Salvador, 1985. Não paginado.

SMETAK, W. *Simbologia dos instrumentos*. Salvador: Associação dos Amigos de Smetak: Copene: Fazcultura, 2001.



Desafios da pós-graduação em Música: democracia, (de) colonialidade e diversidade^I

Angela Luhning

INTRODUÇÃO

Qual o papel da pós-graduação em Música no Brasil hoje? Por quais caminhos ela trilhou, desde que começaram a ser implantados os primeiros Programas de Pós-Graduação (PPGs) na área, há mais que 30 anos, quando tudo era novo, e quais os seus desafios atuais, num cenário sociocultural, político e tecnológico muito diferente? Este texto propõe-se a refletir sobre essas questões a partir dos 30 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que se percebe num momento de autoanálise e retrospectiva, necessário como pausa criativa e reflexão, para lançar um novo olhar para frente. Quando o programa foi iniciado em 1990, foi difícil ter

¹ Trata-se de uma versão revista da fala no encerramento do evento 30+30.

parâmetros de comparação, porém, agora, na retrospectiva de 30 anos, é possível e necessário aproveitar a data para pensar não apenas sobre o programa, mas a área em si. Afinal, ao longo desses 30 anos de existência, tem-se tornado mais presente a discussão de questões que envolvem as relações universidade – sociedade, formação, atuação e tecnologia, meio ambiente –, que vão nortear minhas reflexões, além das palavras-chave do título.

Gostaria de colocar minhas análises sobre o PPGMUS da UFBA num contexto maior, incluindo até as recentes discussões que surgiram com a pandemia, que se instalou em 2020, assim partindo da seguinte premissa: democracia é para racismo, o que universidade e o ensino de música são para colonialidade. Noutras palavras: se não há democracia plena no Brasil, enquanto houver racismo em todas as suas formas, não há universidade plena, enquanto houver estruturas pautadas em saberes e posturas derivados da colonialidade, que inclui o racismo estrutural e institucional, problemas que exigem de nós constante reflexão, revisão e reestruturação.

Trata-se de uma discussão urgente, apesar de – aparentemente – nova e talvez incômoda para muitas pessoas, também no ambiente acadêmico, uma vez que mexe com relações de poder e hierarquia, visões hegemônicas, privilégios e hábitos, dúvidas e inseguranças, mas também com a possibilidade de incluir novos conceitos e conhecimentos a partir de valores como humildade e humanidade, empatia e solidariedade.

Proponho-me a pensar essas questões a partir deste momento comemorativo dos 30 anos do PPGMUS, programa do qual participo desde seu seminário inaugural em agosto de 1990. Busco aqui uma reflexão institucional, entendendo o PPG como corpo heterogêneo e uma junção de experiências individuais. Falo como docente do PPGMUS e da graduação na Escola de Música (EMUS) da UFBA, orientadora da Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) ao doutorado, com ênfase na atuação na área de etnomusicologia, que na época de meu ingresso no PPGMUS ainda era uma novidade no Brasil.² É a etnomusicologia, com seus questionamentos e transfor-

2 Minha inserção no corpo docente deu-se por vários acasos. No final de 1989, nos dias da queda do muro, finalizei meu doutorado em Etnomusicologia na Freie Universität (FU) Berlin, após um período de pesquisa de um ano em Salvador – a última de várias anteriores –, desta vez com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

mações, que até hoje me instiga com suas diversas possibilidades de atuação. Ela traz o constante desafio de aprofundar e problematizar questões da diversidade de expressões sonoras, em geral, chamadas de música pela cultura ocidental, diante das complexas relações de poder e invisibilização, da não aceitação e do perigo de exotização e folclorização.

Considero necessário perceber a existência de um PPG em um contexto cultural, social e político mais amplo, incluindo as relações com seus pares docentes, a graduação e outros programas, em outras regiões geográficas, além de abordar as questões enunciadas no título deste texto que retomarei ao longo das minhas reflexões.

DE 1990 A 2020: O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E UNIVERSITÁRIO DOS PPGS EM MÚSICA/ARTES

Em 1990, a retomada e reconstrução da democracia brasileira eram muito recentes, cheias de esperanças, impulsionadas pelo Movimento das Diretas já, e previam na Constituição de 1988 novos direitos a minorias, algo que foi-se intensificando, em especial em torno de 2000, quando surgiram discussões acaloradas em relação às comemorações dos 500 anos. De quê? De descoberta, invasão, exploração humana, ambiental e econômica ou de novas possibilidades? São emblemáticas as imagens tiradas por jornalistas ao cobrirem o confronto entre a Polícia Militar da Bahia e representantes de vários povos indígenas do Brasil inteiro que se deslocaram para Santa Cruz de Cabrália, perto de Porto Seguro, onde iriam acontecer as comemorações oficiais da data comemorativa da “descoberta”. As fotos da tropa de choque diante dos indígenas imobilizados no chão, debaixo de uma chuva insistente, correram o mundo naqueles dias.

com Serviço Alemão de Intercâmbio (DAAD), e apresentei, assim que retornei a Salvador, onde iria continuar a atuação na Fundação Pierre Verger, um projeto de recém-doutor ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em maio de 1990, conheci por acaso o grupo fundador do PPGMUS, – tinha ido à EMUS para pedir contatos a Manuel Veiga para poder iniciar o referido projeto de pesquisa –, e soube para minha surpresa por Jamily Oliveira – que fazia parte do Comitê Assessor do CNPq –, que o projeto tinha sido aprovado, confirmado pela carta do CNPq dias depois. Assim, fui convidada a integrar o corpo docente do PPGMUS de forma imediata para ministrar disciplinas e orientar alunos, três anos mais tarde iniciando a atuação na graduação, inicialmente então como bolsista CNPq, depois como professora visitante, até prestar concurso em 1996.

No início dos anos 2000, foram aprovadas leis que trouxeram visibilidade a diversos grupos, vários deles majoritários em quantidade, mas, de fato, minorias em direitos, como a população negra, ou os grupos aqui mais antigos do que todos os demais, como os povos originários: a política de cotas, as Leis nº 10.639/03 e posteriormente a nº 11.645/08, abordando o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras, ampliadas para inserir as culturas indígenas. Também foi dada atenção a outros grupos populacionais invisibilizados, como os povos rom, levando a políticas públicas voltadas para todos eles, incluindo mestres e mestras, detentores de saberes, através de editais culturais de incentivo, bem como todos os avanços na reflexão sobre a infância e a situação das mulheres e políticas de gênero, em geral. Com a ampla participação de movimentos sociais e da sociedade civil, houve avanços significativos que se intensificaram para as atuais discussões sobre cotas e representatividade em empresas, carreiras, concursos, partidos políticos, ampliando a inserção dos grupos já mencionados, incluindo a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pan (LGBTQIAP+), refugiados e outros. Esse foi o cenário, no qual se situa a maior parte da existência do PPGMUS da UFBA e da maioria dos demais programas da área.

Em 1990, fazia poucos anos que tinha sido criada a noção de um plano de carreira no ensino superior, estabelecendo o ingresso de docentes ao ensino superior através de concurso público,³ enquanto antes disso, como em outras áreas do serviço público, as pessoas eram apenas contratadas nas universidades. Quem almejava realizar um mestrado ou doutorado na área de música, teve de fazê-lo em outros países, aferindo a essa experiência um caráter ainda desvinculado da posterior ideia de uma exigência, para o plano de carreira de docentes. Diante desses desafios de formação, certamente houve um considerável investimento humano para conseguir deslanchar o programa do PPGMUS da UFBA, primeiro na região Nordeste,⁴ com a imensa vontade de fazê-lo acontecer, entre as tantas discussões sobre o que seria o papel da pesquisa e da pós-graduação.

3 A proposta está ancorada na Reforma Universitária de 1969 e parece ter sido concretizada por leis estaduais que aos poucos, a partir de 1980, instituem planos de carreira no âmbito do ensino superior e em outras esferas do funcionalismo público. Essas datas do início de 1980 foram confirmadas por colegas.

4 A fala de Ilza Nogueira durante o evento 30+30 trouxe esclarecimentos importantes sobre esse tema. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=X178r67UrE4>.

A comparação com o momento atual deixa claro como foi difícil dimensionar o processo de construção: em 1990, foi difícil imaginar o que poderia acontecer no percurso das próximas décadas, depois de anos de limitações e ausências de possibilidades, causadas pelo complexo contexto político até o momento da criação de vários dos programas, incluindo o nosso. Da mesma forma, agora, em 2020, é difícil imaginar qual será o cenário da pós-graduação brasileira, em geral, e, em especial, na área das artes no ano que vem, devido a um novo cenário de total imprevisibilidade, o que dizer então de 2030, 2040 ou 2050.

Além disso, ao ser iniciado nosso programa, e certamente todos os demais, no calor dos debates sobre a identidade de um novo programa em construção, é possível ser esquecido que cada programa é uma junção de pessoas e que, além da importância de uma proposta inicial, haverá, necessariamente, constantes transformações nesse grupo: as pessoas em algum momento podem afastar-se, até por dissidência, aposentar-se, passar para um outro plano ou, simplesmente, escolher outras prioridades, enfim, um programa de pós-graduação é um organismo vivo e, ao olhar para o PPGMUS da UFBA hoje, percebe-se rapidamente que as pessoas não são mais as mesmas e nem poderiam sê-las.

Cada programa começa com um conjunto de colegas que atendem a critérios mínimos regidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e que se juntam em torno de um projeto em comum, apostando em uma identidade a ser construída. Se, como e por quanto tempo esse projeto se mantém é uma outra questão que transcende inclusive às avaliações feitas pela Capes, pois, afinal, o programa se cria não por causa da Capes, mas por outros motivos que podem ser diversos. E os critérios da Capes não são imutáveis, de fato, eles mudam e mudaram ao longo dos anos, não por último fortemente influenciados por uma nova concepção de avaliação no final dos anos 1990, que incentivava abertamente o produtivismo acadêmico, colocando uma nova exigência de acentuada produção intelectual e artística, até então inexistente. (BIANCHETTI; ZUIN; FERRAZ, 2018; FONSECA, 2001)

Também é importante lembrar que cada programa é criado em contextos mais amplos, no âmbito institucional, geográfico e de sua área específica, podendo ser: 1) um dos primeiros de sua universidade ou um entre dezenas de outros já existentes, assim sempre dialogando com uma política institucional; 2) um dos poucos numa região geográfica, dessa forma virando um polo de

formação, enquanto não houver outros programas; e ainda 3) um dos poucos ou muitos dentro de sua área de conhecimento, o que pode gerar aos poucos competição entre esses PPGs, além das competências em si. Certamente, a correlação desses fatores tem tanta importância quanto a coesão do grupo de pessoas envolvidas no programa, que, por sua vez, passa pelas constantes transformações humanas que mencionei anteriormente.

O PPGMUS da UFBA foi o terceiro programa na área de música, depois da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),⁵ mas o primeiro PPG de música do Nordeste, também o primeiro na área de artes na UFBA. Nessa condição, formou muitas pessoas que hoje estão em outras Instituições de Ensino Superior (IES), onde criaram programas de pós-graduação, em especial, no Norte e Nordeste. O cenário pode ser representado assim:

Quadro 1 - Relação PPGMUS/UFBA, outros PPGs na UFBA, no Nordeste e no Brasil

1990	1 PPG Música no Nordeste = 1 PPG Artes (= PPGMUS) na UFBA	1 = 1
2020	4 PPGs Música no Nordeste (+1 Norte) / 4 PPGs Artes na UFBA (+ 2 Mestrados Profissionais em Música e Dança)	4 / 6
1990	4 PPGs Música Brasil (UFRJ, UFRGS, UFBA) e 2 PPGs Artes (USP, Unicamp)	6
2020	17 PPGs Música Brasil e 3 Artes (com Música) (ver Quadro 2)	20

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desses números, fica perceptível que tanto em relação à região e a programas na área de artes na UFBA quanto em relação à área de pós-graduação

5 Se incluirmos o período de existência de cursos de mestrado do Conservatório Brasileiro de Música (CBM) no Rio de Janeiro, seria o quarto. Mas, infelizmente não constam dados mais precisos sobre esses cursos no *site* da instituição, que apenas diz: “Surtem então novas graduações: Musicoterapia (1ª. no Brasil, em 1972), Licenciatura em Música, Mestrado em Musicologia, Etnomusicologia e Educação Musical (1983). A partir do funcionamento do curso de Mestrado, a pesquisa tornou-se uma prática significativa e o CBM-UniCBE criou o Núcleo de Pesquisa José Maria Neves, a edição da revista Pesquisa & Música e a criação da Editora CBM. A partir de 2000, o CBM-UniCBE elaborou o projeto para tornar-se Centro Universitário, o que foi aprovado em 2002”. Infelizmente, falta a indicação até quando esses mestrados teriam funcionado. Ver: <http://www.cbmmusica.edu.br/instituicao.php>.

em música, em geral, houve um aumento proporcional em relação aos fatores mencionados antes. Essa situação, partindo do caso específico indo ao contexto mais amplo com suas diversas correlações, fez-me pensar sobre o conjunto dos programas da área de música.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA: QUEM SOMOS OU QUEREMOS SER?

Ao refletir sobre os números citados anteriormente, diante do contexto socio-político e cultural inicial e das mudanças desde então ocorridas, perguntei-me qual teria sido a contribuição do conjunto dos programas, que surgiram ao longo das últimas décadas, para a construção de novos conhecimentos e reflexões na sociedade brasileira atual, diante da premissa inicial do texto. Certamente, um dos pontos mais importante é a análise de um dos principais objetivos da pós-graduação: a formação de pessoas. Isso me levou às perguntas subsequentes: quantas defesas teriam ocorrido nos programas em funcionamento, quantas pessoas poderiam ter sido formadas por esses programas e o que essas mesmas pessoas estariam fazendo hoje, no contínuo processo de construção de nossa área, embora sejam perguntas complexas e difíceis.

Entendo aqui a data dos 30 anos de existência do PPGMUS da UFBA como emblemática, pois a comemoração do PPGMUS cai num ano marcado pela transformação radical do mundo que nos obriga a nos posicionar de forma mais enfática diante de nós mesmos e do planeta. Essa data representa também uma média de idade dos programas mais antigos, UFRGS, UFBA e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com exceção da UFRJ que está completando 40 anos neste ano, embora só tenha iniciado seu doutorado há 5 anos, 20 anos depois da UFRGS. Dois outros programas antigos com formações em música iniciaram como programas de Artes: o atual PPGMUS da Universidade de São Paulo (USP), que começou dentro de um programa de Artes em 1974, com doutorado já em 1980, e só ganhou uma área separada em música em 2007, processo parecido ocorrido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cujo programa de Artes começou em 1989 e em 2001 desmembrou as subáreas, tendo iniciado o doutorado em 2005.

Além disso, continua valendo a noção de um período de 30 anos para definir uma geração, conceito importante para pensar também o funcionamento de um PPG. De fato, em vários dos atuais programas, estamos em um processo de mudança geracional, em alguns, a geração fundadora já não está mais presente, em outros ainda, mas a saída destas pessoas fundadoras e a entrada de outras geram infalivelmente novos pontos de vista, o que pode redesenhar, desestabilizar, reequilibrar o conjunto ou, simplesmente, abrir novos caminhos. Acredito que pouco temos refletido sobre isso de forma consciente ainda.

Diante desse ponto de partida, iniciei a minha busca sobre os atuais programas na nossa área. Consultei os *sites* dos 20 programas, 17 programas da área de música e três, nos quais música ainda está inserida em programas de artes, em busca de informações sobre as formações. Destaco de antemão que não pretendia fazer uma análise quantitativa minuciosa do número de defesas ocorridas, mas construir caminhos e parâmetros para poder chegar às pessoas formadas nos nossos PPGs, diante de suas possibilidades e responsabilidades, e pensar sobre esses sujeitos e suas atuações.

Ao consultar os *sites* dos PPGs, em busca de informações sobre pessoas, constatei que, em geral, estão listadas apenas as defesas com título e nome, com ou sem data e nome de orientador, e com e sem acesso ao trabalho em si, certamente também conforme normas e procedimentos internos de cada universidade e a plataforma tecnológica utilizada. Além disso, os números encontrados não são sempre atualizados até 2020 e faltam números totais de defesas nos *sites*, em geral, eles são ordenados por décadas, de forma bianual, raramente numerados de forma sequencial ou cronológica, remetendo a plataformas confusas dos RIs, misturados com todas as defesas na área dos programas em artes ou ainda por outros critérios. Assim, foi necessário levantar os números de forma manual, o que certamente ocasionou erros. Porém, como a intenção não foi levantar dados absolutos, o que seria impossível, se nem os programas os possuem ou divulgam, mas uma estimativa para poder chegar às pessoas formadas, organizei faixas quantitativas do total de defesas a partir de uma média estimada.

Como é de se esperar, os programas mais antigos apresentam o número maior de defesas, embora isso também dependa do tamanho efetivo de cada

corpo docente, que varia muito,⁶ e não há como reconstituir o provável vai-e-vem de credenciamentos e descredenciamentos ao longo dos anos. Assim, compara-se, de certa forma, dados não comparáveis, mas, mesmo assim, acredito valer a pena construir uma visão mais geral do cenário no qual estamos inseridos a partir de uma estimativa mediana.

Quadro 2 - Tabela de PPGs em Música e faixas de números de defesa estimados

Período Criação	1	2	3	4	5	6	7	Média defesas	Totais
1980 a 1999	UFRJ 1980	USP 1974 Artes 2007 Música	Unicamp 1989 Artes 2001 Música	UFRGS 1989	UFBA 1990	Unirio 1993	UFMG 1999	450	3.150
	D 2015	D 2012?	D 2005	D 1995	D 1997	D 1998	D 2013		
2000 a 2003	UFG 2000 D	UNESP 2003						250	500
2004 a 2016	UFPB 2004 D	UnB 2004 D	UDESC 2008 D	UFPR 2008 D	UFRN 2012 D			130	650
2004 a 2016	UFPE 2016	UFPA Artes 2008 D	UFU Artes 2009					33	100
2016 a 2018	UEMG Artes 2016	UNESPAR 2018	UFJS 2019					3	3
Totais⁷		3 PG ARTES	17 PG MÚSICA						ca 4.400

Fonte: elaborado pela autora.

6 Em geral, programas só com mestrado ou subáreas de música em Programas de Artes, mesmo que com doutorado, apresentam um corpo docente menor, diferente dos programas plenos com mestrado e doutorado.

7 Como não constam dados sobre defesas do CBM na página, ele não foi inserido nessa tabela.

É importante destacar que o número de defesas realizadas não corresponde ao número de pessoas, pois nem todo mestre segue para um doutorado, e às vezes só o faz muitos anos depois, mas, toda doutora fez um mestrado em um momento anterior – o doutorado direto é uma exceção total. Porém, essa doutora pode ter feito seu mestrado no mesmo programa e na mesma área/linha, em outra linha/área ou mesmo em outro programa da área ou em áreas afins e nem tão afins. Quer dizer, seria necessário considerar essas trocas entre áreas/linhas, programas e até universidades com suas entradas e saídas transversais, pois há inúmeras situações diferentes. Para contabilizar tudo isso, seria necessário trocar e juntar todas as estatísticas entre todos os programas, o que é algo muito difícil. Por isso, acredito que nenhum programa tenha feito ainda uma contabilidade completa das pessoas formadas que se escondem atrás do número de defesas. É, afinal, um processo complexo para levantar a dimensão humana relativa ao total das pessoas formadas e, ainda mais, suas características individuais, enquanto sujeitos socioculturais e profissionais.

Cito como exemplo a área de etnomusicologia do PPGMUS da UFBA, na qual fiz um primeiro levantamento total: houve 95 defesas em 30 anos, contando com as pessoas, cujas defesas estão sendo realizadas nesse momento, final de 2020. O total dessas 95 defesas, 63 de mestrado e 32 de doutorado, corresponde a 78 pessoas, quer dizer, 80% do total das defesas correspondem efetivamente a pessoas diferentes. No intuito de entender a dimensão da formação de pessoas – e não apenas defesas – na nossa área, apliquei o mesmo percentual ao número das 4.400 defesas estimadas de todos os programas, mesmo que alguns não contem com o nível de doutoramento, e assim teríamos uma estimativa de 3.500 pessoas formadas.

Diante da pergunta inicial acerca do impacto das formações nos PPGs em música no âmbito de suas universidades e da sociedade, em geral, é importante levantar qual seria a proporção dessas pessoas formadas pelos PPGs que atuam em universidades públicas (IES). A partir de um levantamento feito em 2017/2018 sobre pessoas egressas do PPGMUS da UFBA até aquele momento e sua atuação profissional, chegamos à conclusão de que cerca de 25% dessas pessoas não atuam em IES. (LUHNING et al., 2018)⁸ A não inserção na universidade

8 A mencionada pesquisa foi realizada com um grupo de quatro doutorandos/as como desdobramento de uma disciplina, a partir da percepção de que nem todas as pessoas egressas atuam em IES.

dificultou o acesso a essas pessoas, já que, exatamente por esse motivo elas, em geral, não mantêm seu Lattes atualizado, provavelmente por ele ser visto como um misto de mera obrigação do mundo acadêmico, sem utilidade para outras frentes de atuação, embora seja também um tipo de “passaporte” para o ingresso e a circulação no ambiente acadêmico.⁹

Se a proporção observada nessa pesquisa, 25% das pessoas atuando fora e 75% dentro de universidades for correta,¹⁰ significa que das estimadas 3.500 pessoas formadas pelos PPGs de Música ao longo dos últimos 30 anos, teríamos cerca de 2.600 pessoas que estão atuando nas IES em cursos de Música ou congêneres, pois várias pessoas acabam atuando em cursos de áreas próximas, tais como cultura, comunicação, bacharelados interdisciplinares e institutos federais, lembrando que são as IES que abrigam os quase 20 programas de pós-graduação.

Tentando analisar melhor a atuação das pessoas formadas por nossos PPGs e que atuam em IES cabe ressaltar que a maior parte não atua necessariamente em PPGs acadêmicos, mas na graduação e, em alguns casos, nos raros mestrados profissionais (em música, há apenas 3). Temos ainda poucas pesquisas nessa linha para oferecer números mais precisos e só pesquisas mais acuradas podem revelá-los.¹¹ Ao buscar delimitar um quantitativo das pessoas inseridos nos corpos docentes dos 20 PPGs acadêmicos em música/artes, estimei uma média de 20 pessoas por programa, pois alguns programas contam com menos, outros com mais. Numa estimativa, isso resultaria em 400 pessoas atuando nos PPGs, além da sua atuação concomitante nos diversos cursos de graduação. No entanto, deve ser feita uma ressalva, pois, nem todo mundo que atua nos atuais programas é egresso dos PPGs brasileiros: várias pessoas, em especial das gerações fundadoras dos programas mais antigos, fizeram seus doutorados ainda fora do país. Isso significa que das 400 pessoas que estão atuando como

9 Conseguimos acesso à boa parte delas e as respostas indicaram a atuação em várias frentes: aulas particulares, conjuntos musicais diversos, a outras atuações completamente distintas da música, o que não invalida a esperança de muitos de conseguir passar em algum concurso.

10 Dados muito similares também foram levantados por Mannis (2018), durante pesquisa envolvendo três IES – UFRGS, UFBA e Unicamp –, embora tenha abordado apenas um período de dez anos.

11 A publicação organizada por Tourinho (2018) traz contribuições importantes. Para o levantamento dos dados, os coletivos de autores usaram metodologias diferentes, dialogando diretamente com as coordenações dos PPGs, as pessoas egressas ou, então, analisando seus currículos na plataforma Lattes.

docentes, talvez apenas 350 sejam pessoas egressas de programas brasileiros. Considerando também que é quase impossível incluir nesses números o fluxo temporal de credenciamentos temporários, descredenciamentos e migrações de docentes entre programas ou suas funções enquanto docentes efetivos e colaboradores.

OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA E A IDENTIDADE DAS PESSOAS

O que esses números, mesmo que apenas estimados podem revelar-nos? Eles nos permitem refletir melhor sobre os perfis de possíveis atuações das pessoas que formamos, o que leva a dois campos de questionamentos subsequentes, em relação: 1) às formações realizadas/ recebidas; e 2) aos perfis individuais das pessoas em si.

1) Qual foi de fato a formação que proporcionamos às pessoas egressas que estão nos campos de atuação nas mais diversas graduações? Foi feita alguma diferenciação durante a formação, pensando nos efetivos campos de atuação entre graduação e pós-graduação e prevista essa amplitude ao conceber os currículos? Qual foi a percepção da formação recebida pelas cerca de 350 pessoas que atuam em PPGs, a importância da formação focada na discussão conceitual e teórica ou prática artística para as cerca de mil pessoas que não estão em IES e as cerca de 2.600 que atuam apenas na graduação, embora haja possibilidades de trânsito entre os campos? Todas elas foram preparadas a serem docentes versáteis, orientadoras e pesquisadores competentes?

2) Em relação ao segundo ponto, indo além dos números e tentando entender os perfis socioculturais e a individualidade dessas pessoas atrás do total de defesas, surgem outras perguntas: quantas dessas pessoas são mulheres, homens, negras, indígenas ou transgênero? Esses dados são importantes para entender os perfis de nossos programas e seus efetivos diálogos com os contextos sociais, políticos e culturais ao seu redor, seja a partir do perfil das pessoas, seja também pensando nos temas abordados por elas nas suas pesquisas. Outras perguntas urgentes se colocam ao considerar os possíveis desdobramentos das pesquisas/experiências anteriores das pessoas formadas em outras ações que contribuam para uma sociedade menos desigual e mais respeitosa para com a

diversidade. E de quantas pessoas formadas que tornaram-se docentes sabemos dizer algo a respeito de suas identidades culturais e étnico-raciais, negras e indígenas¹² e de que forma elas estão dialogando na sua prática profissional com as diferentes realidades discentes que encontram nos cursos de graduação, seja nos cursos de bacharelado ou de licenciatura? Será que o não falar sobre perfis de pessoas egressas dos programas de pós-graduação se espelha na pouca atenção dada às realidades socioculturais de discentes da graduação?

Resumindo: levando em conta que, desde a instituição do plano de carreira com os concursos no início dos anos 1980, são os PPGs que assumem a formação das pessoas que ingressam na carreira de magistério superior, estão nossos PPGs realmente preparando as pessoas para o campo principal: a atuação na graduação? Elas estão aptas a dialogar com discentes que não representam mais um recorte social e étnico-racial tal qual foi idealizado décadas atrás ao desenhar os cursos de graduação no Brasil, hoje formados em maior número por pessoas negras,¹³ historicamente excluídas das universidades?

Para ampliar esse ponto, trago os dados de outra pesquisa complementar àquela sobre pessoas egressas do PPGMUS da UFBA que não atuam em IES. Levantamos, em uma pesquisa Pibic recente,¹⁴ os perfis de atuação de discentes da graduação e de pessoas egressas da graduação da EMUS que não seguiram na pós-graduação e é unânime a sua atuação em campos ainda pouco presentes e nem previstos nas formações curriculares. Destaca-se a predominante atuação em conjuntos musicais de todas as formações e gêneros musicais, em especial, não eruditos, além de gravações em estúdio com estes repertórios diversos, sem falar da atuação em aulas, dadas por quase todas as pessoas, com ou sem

12 Eurides Santos – professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi a primeira doutora em etnomusicologia do PPGMUS da UFBA, mas também a primeira doutora negra do PPGMUS, e provavelmente a primeira doutora negra em Etnomusicologia no Brasil. Atualmente, ela está realizando uma pesquisa sobre a presença de docentes negros nos cursos de música no Brasil.

13 Os detalhes desses dados constam da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018, publicada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) através do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) (2019).

14 Trata-se do projeto “A Escola de Música da UFBA entre formação e práticas profissionais”, incluindo ainda 81 egressos, cujos resultados finais ainda não foram publicados. Porém, a etapa anterior da pesquisa, analisando as relações da EMUS com outros contextos musicais, se encontra em Almeida e Luhning (2019).

licenciatura, e intensos diálogos com a tecnologia. O dado mais impactante, no entanto, foi o que, de certa forma, todo mundo nas escolas de música sabe, mas parece ignorar: 82% dos interlocutores da graduação na pesquisa – III pessoas, representando mais que 20% de discentes da EMUS da UFBA em 2019 – já atuam profissionalmente desde antes e durante a graduação, o que significa que a formação apenas completa, através de um diploma, uma atuação anterior de longas datas.

Desse modo, enfatizo a questão anterior: ao formar pessoas nos nossos PPGs, em grande parte futuros docentes na graduação, estamos de fato prevendo diálogos com essas realidades discentes amplas e diferentes dos conteúdos curriculares previstos através de capacitações necessárias para uma formação docente contemporânea? Pensamos em intérpretes de instrumentos em conjuntos e gêneros musicais diversos, educadores e compositores em tempos tecnológicos digitais, repositonamos conceitos de teoria e análise, a perspectiva da história da música e incluímos de forma sistemática a capacidade de improvisar e de preparar arranjos? Trata-se de questionamentos aparentemente recentes, mas referentes a questões sem respostas há anos, tornando-se, assim, extremamente urgente buscar abordá-los e solucioná-los.

A partir destas reflexões, abri um texto recente com as seguintes perguntas:

qual seria o papel de um educador musical na equipe gestora de uma unidade prisional, de uma (etno)musicóloga em um órgão público voltado para a análise de impactos de poluição sonora na saúde ou de um compositor que atua em uma empresa que mede a influência de músicas comerciais sobre o comportamento de pessoas na compra de bens de consumo?. (LUHNING, 2019, p. 1)

Subentendo que essas pessoas podem ser egressas da graduação e da pós-graduação, mas que seriam pessoas que representam novos perfis profissionais que dialoga com cenários pouco usuais de atuação, o que torna necessário pensar em outras propostas de formação. Trata-se de temas que, em outras áreas dos conhecimentos, como as ciências sociais e humanas, já estão sendo

abordadas há vários anos, assim permitindo que nossa área inspire-se e possa aprender.¹⁵

Diante das últimas análises e reflexões fica patente que pós-graduação e graduação são interligadas e se retroalimentam, porque todas as pessoas atuantes num PPG também estão ensinando na graduação e quase todas as pessoas que atuam na graduação tem passado por uma pós-graduação e possuem um título de mestre ou doutor(a), o que leva a uma pergunta importante, mesmo que pareça polêmica, que discuto no próximo tópico.

PARA QUEM E PARA O QUE SERVE UM DOUTORADO?

O estranhamento que essa pergunta pode causar explica-se porque, em geral, considera-se apenas os aspectos do impacto e ganho individual do título de doutor, embora, a meu ver ele envolva várias dimensões e camadas interligadas, importantes para a presente análise.

Uma rápida retrospectiva dentro da história brasileira permite algumas reflexões importantes: o título de doutor – aqui propositadamente colocado no masculino – pode representar um distintivo de poder, por vezes um abuso de poder, profundamente enraizado na cultura brasileira, na qual, há considerável tempo, muitos médicos, advogados, engenheiros formados ou então apenas integrantes de uma família influente consideravam-se no direito de exigir ser tratado como doutor. Essa situação, no entanto, está começando a ser questionada, sugerindo que hoje só um médico com doutoramento deve ser chamado de doutor, postura que está sendo adotada e defendida por muitos jovens profissionais Brasil afora, por não concordarem com essa forma de tratamento que é sinônimo de privilégios e uma postura de superioridade tendencialmente abusiva. Por isso, as pessoas mais críticas autodenominam-se apenas conforme sua formação profissional como advogado, dentista ou promotor.¹⁶

15 A área de Ciências humanas tem tratado dessas questões, em especial a antropologia e a sociologia, através de vários estudos tais como: Fonseca (2004), Martins (2005, 2018), Silva (2008), Tavares (2010).

16 Ver artigo: “Doutor é quem tem doutorado: os médicos e advogados que preferem não ser chamados de doutores” (2019).

Há de convir que em áreas como a nossa, música e artes, não há uma associação tão clara entre o título e um *status* social atrelado que estaria ancorado num inconsciente coletivo. Qual seria, então, o benefício alcançado ou o interesse de uma pessoa em visar um mestrado e, em especial um doutorado, já que em nossa área o título tem pouca validade fora do ambiente acadêmico? Vejo quatro aspectos a serem considerados ao se pensar sobre a importância de um doutorado, sendo que o 4º aspecto pode permear as opções anteriores ou aparecer de forma independente:

- 1) o individual, em busca de satisfação pessoal – incluindo vaidade –, visando uma carreira acadêmica, uma possível etapa formativa que se tornou mais importante a partir da criação de um plano de carreira e da exigência de concurso público nas universidades;
- 2) um mais político e social, enquanto conquista por uma pessoa oriunda ou integrante de um grupo sub-representado no mundo acadêmico e na sociedade, em geral, sendo assim o doutorado uma ação afirmativa e de reparação histórica;
- 3) um mais voltado para o compromisso e a responsabilidade social que podem emergir das opções anteriores, reconhecendo o investimento público feito para possibilitar estudos em universidades públicas e, consciente disso, querer retribuir à sociedade;
- 4) expressando uma vontade específica de dedicar-se a elucidar um problema, questionar conhecimentos anteriores e contribuir com novos conhecimentos para resolver uma situação urgente e circulá-los na sociedade.

De fato, diferente de outros níveis de formação acadêmica intelectual, instituiu-se a exigência de que um doutorado acresça, desvende ou descubra um novo conhecimento, em geral mediante uma pesquisa, trazendo, dessa forma, uma contribuição para uma área, um conjunto de pessoas ou a sociedade através desses novos conhecimentos, postos em circulação a partir das pesquisas e sua disponibilização. Por isso, a pesquisa sempre é ressaltada como um dos pontos principais da formação pós-graduada nos programas acadêmicos.

Pensando nas características da pesquisa na área de artes, devo ressaltar que não entendo a pesquisa documental/etnográfica e a pesquisa artística como antagônicas, mas como complementares: certamente haverá sempre algumas

pessoas mais voltadas para atuações vistas como mais “teóricas” e outras mais “práticas”, porém no meio desses polos deveria existir um número muito maior de ações, atuando no diálogo entre os dois campos entrelaçados. Afinal, a pesquisa não é uma finalidade em si, tampouco a performance, ambas deveriam dialogar com seus entornos sociais, assim gerando desdobramentos, aplicações e novos conhecimentos. Parto da premissa do caráter intrínseco da pesquisa como a contribuição para o aumento e a circulação do conhecimento. E diante dos vários motivos acima colocados que levam uma pessoa a buscar um doutorado, coloca-se a seguinte pergunta: quais as contribuições que as tantas pessoas com mestrado e doutorado na nossa área já deram e estão dando para esta produção e maior circulação de conhecimento, como resultado de pesquisas realizadas desde os mestrados e doutorados, em busca de uma efetiva contribuição para a sociedade?

Ao refletir sobre essa questão, deve ser considerado um outro ponto: acredito que a ideia da pesquisa instalou-se na nossa área de forma muito incipiente ainda, mesmo pressupondo que a pesquisa seja uma importante expressão de descoberta libertadora e possibilidade de reflexão inovadora e crítica. É só olharmos para a relação entre o número de doutores(as) que integram atualmente os departamentos de música, número que aumentou exponencialmente nos últimos 20 anos, e compará-lo com o número de pesquisas realizadas por essas mesmas pessoas. A proporção continua baixa, apesar do aumento de pessoas habilitadas, e poderia ser muito mais alta, obviamente não para alimentar as estatísticas da avaliação pela Capes, mas para contribuir para uma maior e melhor circulação de informação e acesso a esta.

No entanto, é possível que tenha ocorrido uma mudança no perfil das pesquisas na nossa área e das motivações para realizá-las, saindo de um escopo mais amplo para uma esfera mais pessoal: o compositor Jorge Antunes, membro fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (Anppom), entidade representativa dos PPGs na área de música, fundada em 1989, traz uma possível explicação: ele afirma que, no início da pós-graduação, o interesse das pessoas era voltado para a elucidação de um problema, algo que hoje parece estar em segundo plano. Ele desconfia que as pessoas, na sua época, quando um doutorado ainda não era um sinônimo para uma possível progressão funcional ou feito na expectativa de um acréscimo salarial, era realizado porque as pessoas tinham uma ideia na cabeça, um projeto de pesquisa com hipóteses

a testar, ao passo que hoje as motivações seriam de interesse mais particular, como progressão e benefício salarial. (ANTUNES, 2018)

Diante dessa hipótese, considero importante refletir sobre a questão de quem produz os materiais bibliográficos, artísticos e didáticos usados nas nossas aulas na graduação e na pós-graduação. Esse material não poderia e até deveria ser, em parte, produzido pelos docentes, em especial, pelos doutores que aprofundaram durante a sua formação a experiência da pesquisa, diversificando, dessa forma, materiais disponíveis para o estudo e o ensino de música no Brasil?¹⁷ Ao olhar, no entanto, as bibliografias indicadas e as prateleiras das bibliotecas de nossas instituições, quase encontramos mais livros com detalhes da história da música ocidental, biografias de expoentes desta tradição e métodos estrangeiros em inglês – ou outras línguas – do que livros e materiais em português, que abordem a diversidade dos temas, repertórios ou práticas das músicas brasileiras a partir dos mais diversos pontos de vista. Além disso, certamente faltam autores representantes dessas próprias diversidades musicais, digamos “atores” e autores. Mesmo que haja um número expressivo de revistas na área de música, – quase cada programa criou a sua –, levanto a hipótese que os artigos nelas contidos parecem não atingir discentes e nem sequer colegas docentes, pois dificilmente aparecem nas bibliografias. Por que, então, publicar nelas? Seria apenas em decorrência de uma motivação produtivista quantitativa ou buscando, de fato, dar contribuições efetivas?

A questão do uso e da produção de materiais bibliográficos foi discutida também por Paulo Castagna em relação aos conteúdos do ensino da disciplina História de música (2019), apontando para a necessidade da atuação mais frequente e consciente do professor-pesquisador-autor. Questão que leva a uma discussão mais que necessária sobre conteúdos, objetivos e resultados da formação ofertada e desejada pelos corpos docentes das escolas de música no Brasil. Assim, as constatações dessa rápida análise podem ser resumidas da seguinte forma: o que, para que e quanto pesquisamos, durante o processo formativo e depois, qual é o compromisso de nossas pesquisas e a quem se dirigem ou quem as lê?

17 Uma análise das bibliografias exigidas ou sugeridas pelos PPG's para o processo seletivo de ingresso ao longo dos últimos 30 anos e nas disciplinas ofertadas certamente traria resultados reveladores para a percepção e autodefinição das sub-áreas de música. Arrisco dizer que a resultado provavelmente não seja muito diferente daquele pautado na análise das ementas e/ou programas das disciplinas da graduação.

PESQUISA E ATUAÇÃO DIANTE DO FANTASMA DA COLONIALIDADE

Reforçando as reflexões anteriores, estudos de colegas (DELBEN 2018; SOUZA; LÉON, 2018) apontam para a pouca presença da prática da pesquisa na atuação docente após a conclusão da formação, mesmo após um doutorado. Quais poderiam ser as razões? Teria de fato ocorrido uma mudança no perfil de motivação, tal qual colocado por Antunes, prevalecendo um interesse particular em vez de uma consciência coletiva ou de uma percepção da necessidade de contribuir para a sociedade? Seria a imposição de um modelo produtivista, pensando em quantidade, em vez de qualidade, assim afetando pesquisas de longa duração e a criação de obras de maior fôlego, aplicáveis no âmbito de ensino? Isso também afeta a própria definição do papel da docência enquanto responsabilidade comprometida com a transformação social. As questões de autonomia e da importância do(a) docente autor(a) estão sendo discutidas há várias décadas por autores, desde Paulo Freire, Rubem Alves, Cipriano Luckesi e vários outros. Eles reconhecem e denunciam aqui um padrão resultante da experiência colonial em consumir o que o país colonizador oferecia, inclusive a partir da proibição da existência da imprensa (jornais) e casas de impressão (editoras) no Brasil, que legalmente existem há apenas 200 anos. Essa situação se espelha na pouca presença de leitura e pesquisa enquanto prática libertadora e cidadã até hoje, mesmo nas universidades brasileiras.

Assim sendo, é possível estabelecer uma relação histórica entre pesquisa e período colonial referente à pouca presença de materiais resultantes de reflexões ou pesquisas, expressando os desdobramentos do pouco espaço para viabilizar e visibilizar produções locais nacionais: havia desprezo por conhecimentos orais locais, uma proibição da livre expressão e a circulação de produções intelectuais impressas, revelando, de certa forma, um possível complexo de inferioridade, atrelado a uma tendência de assimilar o que vem de fora, em especial, em relação aos conteúdos. Trata-se de uma situação que se mantém até hoje e ainda não foi discutida o suficiente e solucionada pelas universidades brasileiras, em geral, e tampouco na área de música, em específico.

A constatação da pouca inserção da pesquisa na práxis docente leva a reflexão para a questão do processo e do conteúdo das formações oferecidas por nossos cursos de graduação e pós-graduação nas nossas unidades de lotação

– em geral escolas de música e artes –, um ponto que tem uma ligação direta com as questões de diversidade e (de)colonialidade. A partir da constatação do perfil das publicações nas nossas bibliotecas e das referências limitadas usadas por muitos de nós, em algumas áreas mais e em outras menos, tem surgido nos últimos anos, mesmo que ainda de forma tímida, mas desde o último ano com mais força, discussões sobre a colonialidade nos currículos de música e questões de racismo estrutural que afetam também a nossa área. Parece tratar-se de uma discussão recente, mas, de fato, ela toca o âmago de um problema antigo e a atenção dada a esse no período recente precisa ser entendida como caminho sem volta. Dois textos de Luis Ricardo Queiroz (2018, 2020), este último contido em um dossiê inteiro sobre o tema, publicado pela revista *PROA* da Unicamp sobre (de)colonialidade e as publicações de Marcus Pereira sobre o “*Habitus conservatorial*” (desde 2014) abordam as questões com muita profundidade, a partir de vários ângulos, inclusive analisando os currículos de vários cursos de música no Brasil.

Além disso, foi veiculado durante a pandemia por grupos de associações da área de música, um texto escrito pelo pesquisador negro americano Philip Ewell (2020), discutindo a teoria musical enquanto expressão de um escopo branco, “white racial frame”. Trata-se de assuntos que foram ampliados em *lives* recentes, veiculadas por vários eventos ao longo do ano de 2020: o festival Festival Internacional de Música em Casa (Fimuca), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), discutindo em uma mesa o tema do profissional negro na música de concerto, incluindo o racismo estrutural, formação e atuação profissional, e em um dos cursos o tema da equidade racial e de gênero na área de composição; uma *live* com Ewell sobre seu artigo, realizada pelo PPG de música da Unirio; outras *lives* temáticas promovidas pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e pela Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), entre outras ações.

Esses últimos acontecimentos são tão recentes que, pelo que saiba, não temos ainda textos que analisem essa situação além do calor dos acontecimentos na nossa área. Possivelmente, há apenas materiais de jornal e conteúdos de veiculação rápida nas redes sociais, mas que, mesmo assim, dão pistas sobre a temperatura das discussões e sua importância, trazendo temas, processos e procedimentos relacionados. Parece importante, se não inevitável, a inserção desses temas de forma mais incisiva nos currículos em música já existentes. Inclusive,

logo após os últimos incidentes racistas em vários estados americanos, levando a ainda mais mortes de cidadãos negros por uso de violência desproporcional de órgãos de segurança, a orquestra filarmônica de Nova York lançou um comunicado sobre o racismo sistêmico no mundo da música de concerto,¹⁸ comprometendo-se a abordar o problema e contribuir para sua redução.

Porém, é mister ressaltar que esses materiais apontam dois problemas distintos: de um lado, o racismo estrutural e a ausência sistêmica de equidade racial e de gênero no ambiente profissional que lida com música, seja no contexto das orquestras que incluem poucos músicos negros, além da ausência de obras de compositores negros e de compositoras, em geral, no mundo da música de concerto, seja referente à remuneração mais baixa de músicos negros, especialmente quando são percussionistas, seja relativo à ausência de docentes negros(as) e indígenas nas universidades, incluindo as escolas de música. Mas, em geral, muitos desses materiais não tocam no segundo ponto, tão importante quanto ao anterior: a questão da colonialidade dos próprios repertórios, das técnicas e dos conceitos e conhecimentos no contexto da formação superior em música, como abordados pelos três autores mencionados antes.

A colonialidade na área de Música se expressa através de uma hierarquização de saberes de forma não problematizada, dando preferência e destaque a conhecimentos e repertórios da tradição europeia inseridos nas práticas (per)formativas, sem considerar e reconhecer os tantos outros repertórios, saberes e conceitos relativos às práticas musicais diversas e existentes no amplo contexto da cultura brasileira. Essa visão hierarquizada reflete-se também na escolha dos temas de pesquisa, mesmo na área da etnomusicologia: existem, por exemplo, ainda menos pesquisas sobre estilos urbanos contemporâneos e midiáticos do que sobre outras práticas musicais mais tradicionais, tidas como mais apropriadas. No entanto, é perceptível que essa situação está começando a mudar aos poucos.¹⁹

18 Ver: <https://www.wbur.org/cognoscenti/2020/07/22/classical-music-racism-linda-katherine-cutting> e <https://nyphil.org/about-us/general-information/commitment-to-change>.

19 Esse desinteresse da área da música tem levado a um processo de “migração” na abordagem desses temas para áreas como comunicação e cultura contemporânea. Por outro lado, o aparente interesse maior por práticas tradicionais das músicas brasileiras certamente explica-se pela histórica ausência delas nas pesquisas acadêmicas e constitui um primeiro passo para inseri-las sem um viés folclorizante.

Apesar desse cenário de possíveis mudanças em curso, provavelmente não é acaso que o dossiê mencionado sobre decolonialidade em música (PROA..., 2020) não tenha sido publicado por uma revista da área de música, mas por uma revista na interface entre antropologia e artes, e que foi criada, há dez anos, por discentes e não por docentes. Isso denota claramente que iniciativas engajadas e críticas são imprescindíveis e precisam ser mais inseridas e incentivadas na área de música, em todos os níveis e âmbitos. Estamos diante de uma emergência e urgência, impulsionada pelos acontecimentos recentes nos Estados Unidos, no Brasil e no mundo, apenas escancarando ainda mais um problema crônico e, ao mesmo tempo, agudo que envolve não apenas questões ligadas ao racismo, mas à noção de democracia, conhecimento, universidades públicas e seus cursos de música, enfim, à nossa sobrevivência humana e nossa existência acadêmica e social em vários aspectos, ecológicos inclusive. Como nós, da área de música, queremos, podemos e devemos nos posicionar diante desse cenário?

É necessário pensar na efetiva contribuição dada ao longo dos 30 anos pela pós-graduação em Música no Brasil para essas questões, levando em conta que (ainda) são os PPGs acadêmicos que formam as futuras gerações de docentes. Reforçando minhas constatações anteriores, reafirmo que ainda não temos produzido materiais e conteúdos suficientes que possam debater e enfrentar os problemas relatados. Ao mesmo tempo, trata-se não apenas de uma questão material e quantitativa, mas também da necessidade de atitude, da abertura para discussões sobre o tema e um processo constante de autoavaliação individual e coletiva como expressão de preocupações inerentes ao nosso fazer enquanto docentes, cidadãos e cidadãs, afetadas como todo mundo, mesmo que em escala menor, devido à existência de privilégios da maioria de docentes brancos, um tema ainda pouco discutido no mundo acadêmico.

Além disso, é importante lembrar que não se trata apenas de uma questão que eclodiu de forma recente, pois o perfil de discentes nas graduações em música – e qualquer outro curso de ensino superior hoje – nas IES perceptivelmente mudou muito nos últimos 15 anos e começa a mudar nos PPGs com a instituição de cotas, mesmo que de forma tímida ainda. A partir dos novos perfis e demandas, possibilidades e responsabilidades, surgem questões que ainda foram pouco discutidas, apenas implementadas, o que, certamente, não é suficiente. Contudo, a partir da observação atenta das análises feitas pelos autores do dossiê mencionado, que tratam também da questão curricular, mesmo diante

da mudança radical do perfil de discentes, fica perceptível que os currículos de música ainda não acompanharam essas mudanças em curso, seja na graduação, seja na pós-graduação. Isso parece contraditório, pois são os PPGs que formam futuros docentes da graduação que, por sua vez, serão docentes formadores de outras docentes que seguirão com a atuação em escolas da educação básica após a licenciatura.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA NO E PARA O FUTURO

Assim, retomo a questão inicial: se não há democracia plena com racismo, não há universidade plena sem uma discussão sobre o seu compromisso para com a sociedade e sobre “traços de colonialidade” (QUEIROZ, 2018) e “*habitus conservatorial*” (PEREIRA, 2014), ainda muito presentes nas escolas de música, incluindo os PPGs. No entanto, o tema e a situação exigem não apenas discussões e a criação de materiais, mas, sim, a real mudança de atitudes e, em especial, a revisão de valores que possam alimentar essa mudança de paradigma.

Fica perceptível um descompasso entre formação, produção e atuação, pois mesmo com a multiplicação de mestres e doutores ao longo de 30 anos, chegando pela estimativa apresentada a mais de 2.600 pessoas egressas que atuam nas universidades, ainda não contribuímos para uma real mudança em relação à questão da colonialidade dos conteúdos e abordagens. Isso certamente ocorre também devido à contínua ausência de colegas negros e indígenas nos corpos docentes, reflexo do racismo estrutural profundamente enraizado na sociedade brasileira, incluindo a comunidade científica que tende a se perceber, a princípio, como mais crítica e aberta para um posicionamento relativo a questões mais polêmicas. No entanto, parece que não compreendemos a seriedade dessa tarefa e provavelmente não pensamos enquanto conjunto, grande área ou como cidadãos comprometidos com todas as questões que levantei. Parece que abordamos todas essas questões como programas isolados ou até apenas como pessoas formadas a partir de interesses pessoais, esquecendo que somos pessoas apoiadas por recursos públicos, através da possibilidade de podermos estudar e atuar em instituições públicas, em muitos casos através da concessão de bolsas ao longo do processo formativo e profissional, o que exige uma retribuição à sociedade.

A questão, todavia, é ainda mais ampla, e vai além da questão de análise crítica de materiais e seus usos e da própria criação de materiais condizentes com as novas demandas de nossa parte: é necessário pensar sobre as ênfases dadas nas nossas instituições e nos PPGs em relação às subáreas ou partes constitutivas de nossa grande área de Música: estamos também diante de hierarquias²⁰ e relações de poder dentro das escolas e dos PPGs, envolvendo pessoas, reflexo dos desdobramentos do pensamento colonial que afere a algumas subáreas supostamente mais prestígio e aos conhecimentos atrelados a elas mais importância. Trata-se de subáreas tais como composição, regência e performance, campos mais voltados para o êxito individual, áreas que apresentam nos PPGs uma predominância masculina e branca entre docentes e discentes, quadro parecido na musicologia histórica, ao passo que educação musical e etnomusicologia tendem a apresentar números mais expressivos de mulheres e pessoas não brancas, mesmo que ainda de forma insuficiente.

Como exemplo, cito a área de etnomusicologia no PPGMUS da UFBA que ao longo de 30 anos formou 78 pessoas, 27 mulheres e 51 homens, entre elas 11 pessoas negras, um indígena e cinco estrangeiros, números ainda tímidos, mas que têm crescido nos últimos processos seletivos, cada um contando com 40 a 50% de pessoas não brancas que foram aprovados nos processos seletivos. Quais seriam os números das demais subáreas no nosso PPG e nos outros? O fato de não terem sido levantados esses temas de forma sistemática, apenas reforça o locus que as áreas primeiro mencionadas ocupam no imaginário coletivo e na representação da arte perante a sociedade é emblemático para perceber como as relações de poder, hierarquia e prestígio permanecem enraizadas de forma naturalizada e sem questionamentos.

Diante de tudo isso, é necessário darmos maior atenção e criarmos reflexões coletivas da área sobre trajetórias individuais através de levantamentos mais sistemáticos que abordem as pessoas formadas, suas características e identidades sociais, raciais e culturais. Além disso, é preciso desenvolver mais valores como empatia, senso de coletividade e solidariedade, em vez de concorrência, tão estimulada pelo produtivismo, apesar de medidas e modelos oferecidos pela Capes ou outras instâncias. Mas há de convir que nem mesmo o produtivismo seria

20 Isso inclui a questão de quem decide quem dá ou pode dar as disciplinas optativas e obrigatórias.

possível sem uma solidariedade entre colegas que aceitam convites para bancas, emitem pareceres para submissões de publicações em revistas, participações em congressos e projetos em editais, como analisa o texto sobre produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação. (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015)

Olhando em retrospectiva para os 30 anos de existência do PPGMUS enquanto construção coletiva e minha participação por 30 anos no PPGMUS, penso que ainda não conseguimos tanto quanto desejável e necessário para contribuir de fato para a construção de um ambiente cada vez mais amplo de reflexão sobre a natureza dos diferentes fazeres musicais e a importância do reconhecimento e respeito à diversidade cultural e humana. Esse engajamento coletivo, teria ajudado, em (e com) todos os sentidos, inclusive, a antecipar as discussões atuais tão impactantes sobre racismo estrutural e decolonialidade, para muitos, aparentemente, uma surpresa.

Há dois anos, na véspera das eleições presidenciais, escrevi um texto para uma palestra que intitulei “Etnomusicologia como resistência” e levo isso para uma reflexão sobre nossa condição periférica enquanto área de artes na universidade. A universidade constitui um dos lugares de resistência neste momento atual e, se formos a favor da universidade e da livre circulação do conhecimento, também precisamos assumir uma atitude de resistência como posicionamento consciente. A área de música tem sido bastante ausente, se não omissa, nesses posicionamentos. Qual o papel e o lugar de nossos PPGs, marginais, querendo ou não, mesmo que importantes na nossa visão, no cenário das universidades brasileiras, estranguladas financeira e politicamente, no momento de uma urgência para refletir sobre compromissos e responsabilidades sociais e éticos de docentes e discentes, e num contexto macro de urgências políticas e ambientais de grandes proporções das sociedades atuais?

Acredito que, mesmo que minhas perguntas e reflexões possam parecer algo distante de supostas prioridades profissionais artísticas, não podemos mais pensar em nossa área desconectada de outras e do cenário mais geral diante de nós. Portanto, é necessário pensar de que forma devemos contribuir para aquilo que poderá acontecer após 2020, seja no PPGMUS da UFBA, ou nos demais PPGs, visando uma nova etapa de atuação, embora ninguém possa dizer se serão 30, 15 ou apenas poucos anos, diante de tudo que estamos vivendo de forma tão imprevisível.

Quais serão nossas contribuições diante da atual situação? Quais formações e currículos, quais temas e desdobramentos devemos incentivar e priorizar? Os sinais têm sido muito visíveis e impactantes e cada um e uma de nós, tanto do PPGMUS da UFBA, quanto de outros PPGs, precisa dialogar mais com essas questões, seja em debates antirracistas na música, seja abordando a colonialidade curricular e formativa nas instituições de ensino e a ausência da equidade de gênero e étnico-racial, quadro ainda sem mudanças expressivas. Só assim será possível construir abordagens decoloniais, para as quais considero importante incluir as contribuições que a etnomusicologia brasileira tem dado nos últimos anos.

Fico feliz por aquilo que foi alcançado na formação das 78 pessoas que passaram pela área da etnomusicologia no PPGMUS da UFBA em 30 anos e levaram reflexões e discussões para suas novas atuações profissionais em outras IES e PPGs ou, então, para fora das universidades, algumas de forma mais consciente e engajada, outras menos. Todavia, sinto-me também responsável pelo que não foi alcançado e desejo contribuir para as mudanças necessárias e, se fosse possível, gostaria de ter realizada muitas das minhas atribuições como docente e orientadora de forma diferente. Como isso é impossível me resta contribuir na busca coletiva de caminhos para realizar o que urge ser feito a partir de 2020, diante de imprevisibilidades, incertezas que até podem parecer insuperáveis.

No entanto, deveríamos aprender a ler melhor os sinais, assim nada deveria ser mais tão surpreendente e nos preparar a dialogar melhor com situações novas. Faço aqui uma analogia entre nossa cegueira acadêmica em relação aos pontos apontados ao longo de minha análise e a situação econômica e ecológica, estudada no início dos anos 1970 pelo assim chamado “Clube de Roma”. Este alertava quanto ao perigo do *slogan* vigente na época, que fazia uma apologia à suposta necessidade de um crescimento econômico ilimitado, considerado benéfico, levando a um relatório transformado em livro, alertando para os “limites do crescimento” (MEADOWS; MEADOWS; RANGER, 1972),²¹ análise amplamente ignorada, como é impossível de não perceber. Mesmo que o Brasil talvez não tenha tomado conhecimento dos dados levantados pelo grupo na época de forma ampla, preferiu desde aquela época ignorar pensadores brasileiros

21 Várias das análises do grupo de pesquisadores foram refeitas e mostram-se infelizmente muito atuais e válidas.

Ver: <https://pagina22.com.br/2018/10/19/limites-do-crescimento-de-1973-terrivelmente-atual/>.

e ativistas indígenas que nos alertam para os mesmos fatos, há décadas e até o presente momento, entre eles, Raoni Metuktire,²² Davi Kopenawa (2015) e Ailton Krenak (2019, 2020). Suas lutas e ações, seus livros e palestras deveriam nos servir de alerta para as nossas vidas e atuações profissionais, também na área de música. Pois, como dito antes, os sinais em relação às mudanças do perfil discente e dos campos profissionais e a urgência para tratar de questões políticas, sociais, étnico-raciais não podem mais ser ignorados,²³ tal qual as questões ambientais denunciadas pelos autores citados que também dizem respeito às artes. Diante da atual pandemia, esse ponto é importante em particular, pois ninguém sabe dimensionar os impactos daquilo já vivenciado em 2020 até agora sobre futuros formatos de ensino, de formação e de atuação, também na área da música.

Porém, parece que só agora a área de música está começando a discutir as questões que coloquei no título destas minhas reflexões, menos por motivações e convicções próprias do que quase que forçada por questões ecológicas, humanitárias, sociais e humanas muito mais amplas, que transcendem à nossa condição como pessoas ligadas à área de artes em todas as suas dimensões e expressões. Esse nosso acordar tardio e forçado por fatores externos, faz-me pensar quanto tempo será necessário para avançar de fato com todas as questões longamente ignoradas no campo da música, incluindo os PPGs, apesar de seu suposto papel de reflexão.

Como mostrei a partir dos números, aparentemente somos muitas e muitos, levando em conta a estimativa de 3.600 pessoas formadas por todos os PPGs da área de Música ao longo de uma geração de 30 anos, mas nos falta uma verdadeira diversidade de pessoas que deveria incluir docentes negras e indígenas, colegas que representem outras práticas musicais com seus próprios campos vivenciais e epistemológicos, indo além dos limites do cânone marcado pela colonialidade do saber. Tampouco foram abordadas as outras questões cruciais de nossos fazeres, mencionados ao longo do texto, e assim ficamos numa posição à margem, até nas artes, pois colegas de outras áreas de artes, a partir do

22 Menciono a título de exemplo a matéria sobre Raoni, ver: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/por-que-o-cacique-raoni-metuktire-deve-ganhar-o-nobel-da-paz>.

23 Faço referência ao livro recentíssimo de David Quammen (2020), sobre as novas relações entre vida animal e humana decorrente da agressão humana ao meio ambiente e a propagação de vírus diversos.

despertar da reflexão sobre a presença de corpos diversos e divergentes em cena, iniciaram essas discussões há tempo, muito antes de nós.

Pensar, questionar e posicionar-se são vistos como atribuição da universidade e podem até parecer uma ameaça, mas deveriam ser vistos como direito de todo cidadão, pois só ao fazê-lo é possível criar atitudes que contribuem de fato para uma redução das desigualdades históricas desse país, mantidas a partir do racismo e da colonialidade, da existência de hierarquias e privilégios, deixando tantas pessoas à margem de seu direito à plena cidadania. Equidade e diversidade racial e de gênero entre discentes e docentes são temas urgentes que beneficiarão toda sociedade envolvida e cuja discussão não pode mais ser postergada no âmbito das escolas de música e seus PPGs, que precisam repensar suas formações. Dessa forma, cabe também a nós, profissionais da área de Música, tomarmos atitudes para contribuir na construção de caminhos que dialoguem com necessidades vividas cotidianamente pela maioria das pessoas em situações desprivilegiadas, causadas pelos vários fatores apontados. Acredito que seja imperativo entender o perigo e a urgência do período que estamos vivendo e das discussões decorrentes no mundo inteiro e assumir uma nova postura para construir a reexistência da graduação e da pós-graduação em Música do futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. B.; LUHNING, A. A Escola de Música da UFBA e suas relações com músicos populares e contextos sociais diversos. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET: MUSICAR LOCAL*, 9., 2019, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2019. p. 466-478.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil); FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. Brasília, DF: [s. n.], 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 15 set. 2020.

ANTUNES, J. ANPPOM faz 30 anos em 2018, mas 2022 bate à porta. *In: LIMA, S. R. A.; ULHOA, M. T. (org.). ANPPOM: 30 anos de criação*. São Paulo: ANPPOM, 2018. p. 40 -53. Edição comemorativa.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. *Publique, apareça o pereça*. Produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: Edufba, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2002. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, nº. 48, p.1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

CASTAGNA, P. Raízes da crise do ensino de história da música, o caso de São Paulo. In: VERMES, M.; HOLLER, M. (org.). *Perspectivas para a pesquisa e o ensino da história da música na contemporaneidade*. São Paulo: ANPPOM, 2019. p. 9-58.

DELBEN, L. Impactos da formação posso graduada em música atuação profissional e produção intelectual de egressos de três programas de pós-graduação em música. In: TOURINHO, C. (org.). *Formação profissional em música: experiências e diálogos*. Jundiaí: Paco, 2018. v. 2, p. 135-152.

DELBEN, L.; SANTIAGO, D. S.; MANNIS, J. A. *et al.* Perfil de egressos de programas de pós-graduação em música de três instituições brasileiras. In: TOURINHO, C. (org.). *Formação profissional em música: experiências e diálogos*. Jundiaí: Paco, 2018. v. 2, p. 165-198.

EWELL, P. Music Theory and the white racial frame. *Music Theory Online (MTO)*: Journal of the Society for Music Theory, [s. l.], v. 26, n. 2, 2020. Disponível em: <http://philipewell.com/>. Acesso em: 1 out. 2020.

FONSECA, C. Antropologia para quê? O campo de atuação profissional na virada do milênio. In: TRAJANO FILHO, W.; RIBEIRO, G. L. (org.). *O campo*

da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa: ABA, 2004. Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/O_Campo_da_Antropologia_no_Brasil_-_PDF.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um native. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 261-275, 2001.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do Céu*. Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEMOS, V. Doutor é quem tem doutorado: os médicos e advogados que preferem não ser chamados de doutores. *BBC News*, [s. l.], 13 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50396347>. Acesso em: 15 set. 2020.

LUHNING, A.; BRITO, C. R. L.; JESUS, M. A. P. *et al.* Atuações profissionais de egressxs do PPGMUS da UFBA. In: CONGRESSO DA ANPPOM: 30 ANOS DE ANPPOM - UM OLHAR PARA O FUTURO, 18., 2018, Manaus, 2018. *Anais [...]*. Manaus: ANPPOM, 2018. p.1-10. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/viewFile/5417/1842>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LUHNING, A. Entre o público e o particular: a ANPPOM na discussão de caminhos (profissionais) na área de música. In: ENCONTRO DA ANPPOM, 19., 2019, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: ANPPOM, 2019. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/view/6158/2393>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MANNIS, J. A. Perfil de egressos de pós-graduação em música cenários, tendências e desafios. In: TOURINHO, C. (org.). *Formação profissional em música: experiências e diálogos*. Jundiaí: Paco, 2018. v. 2, p. 113-134.

MARTINS, C. B. As origens [da] pós-graduação nacional (1960-1980). *Revista Brasileira de Sociologia*, Sergipe, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018. Disponível em: <http://>

www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/256/195. Acesso em: 14 ago. 2020.

MARTINS, C. B. (org.). *Para onde vai a Pós Graduação em Ciências sociais no Brasil*. Bauru: EdUSC: ANPOCS: Capes, 2005.

MEADOWS, D.; MEADOWS, D. L.; RANGER, J. *Os limites do crescimento*. Um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2015.

PEREIRA, M. V. M. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, Siena, ano 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

QUAMMEM, D. *Contágio*: infecções de origem animal e a evolução das pandemias. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

QUEIROZ, L. R. 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, 2020.

QUEIROZ, L. R. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 25, p. 132-159, 2018.

PROA: Revista de Antropologia e Arte. Campinas: UNICAMP, n. 10, 2020.

SILVA, G. *Antropologia extra-muros*. Novas responsabilidades sociais e políticas dos antropólogos. Brasília, DF: Paralelo 15: ABA, 2008.

SOUZA, J.; LÉON, R. Impactos do mestrado em educação musical na formação de futuros pesquisadores: um estudo com regressos de sete instituições brasileiras. In: TOURINHO, C. (org.). *Formação profissional em música: experiências e diálogos*. Jundiaí: Paco, 2018. v. 2, p. 85-112.

TAVARES, F. De que antropologia(s) precisamos? Profissionalização e perspectivas do ensino. In: TAVARES, F.; GUEDES, S. L.; CAROSO, C. (org.). *Experiências de ensino e prática em antropologia no Brasil*. Brasília, DF: Ícone Gráfica: Ed. ABA, 2010. p. 51- 62.

TOURINHO, C. (org.). *Formação profissional em música: experiências e diálogos*. Jundiaí: Paco, 2018. v. 2.



Institucionalização da pesquisa em música no Brasil: o processo de tornar-se

Ilza Nogueira

Dedico este trabalho ao Prof. Dr. Manuel Veiga, a quem a pesquisa em Música na universidade brasileira deve o incentivo e a organização inicial, com gratidão pela atenciosa orientação que reconheço em minha trajetória de pesquisadora.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) celebrou gloriosamente os 30 anos de sua fundação: durante três dias, importantes temas da pesquisa em Música foram debatidos por representantes de várias instituições de ensino e pesquisa de todas as regiões do país, mobilizando atenções durante e após o evento.¹

¹ Todo o evento se encontra disponibilizado no canal do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA no YouTube. Ver: <http://3030.ppgmus.ufba.br/programacao>.

Celebrar é valorizar, e valorizar tem raízes na noção de respeito, uma palavra que se deriva do latim *respectus*, participio passado de *respicio*, a ação de olhar para trás e, em sentido figurado, volver a atenção, ponderar, ter respeito. A homenagem que essa celebração fez ao Prof. Dr. Jmary Oliveira é uma atitude que reflete a valorização dos esforços que não foram poucos para se planejar, criar e cuidar do crescimento sadio daquilo que se fortaleceu chegando hoje ao nível de maturidade. É muito louvável que não se perca a memória dessa trajetória onde o presente se sedimenta e esboça o futuro de uma forma que conserva os valores culturais dos quais esse programa nasceu: sua identidade. É preciso conhecê-la, entendê-la, respeitá-la e desenvolvê-la. A mesa virtual sobre “Perspectivas históricas e projeções futuras para a pesquisa em Música”, da qual tive a alegria de participar percorrendo, menos extensivamente, sobre o tema deste texto, reflete justamente o entendimento de que a projeção de um futuro com possibilidade de concretizar-se não é possível sem o conhecimento da trajetória percorrida até o ponto onde anseios e expectativas mobilizam reflexões.

Entendo que a montagem daquela mesa, na sequência Ilza Nogueira, Carlos Palombini e Marcus Pereira, conforme aconteceu, tenha sido justamente a de estimular a construção de uma narrativa progredindo das vicissitudes passadas e vencidas aos necessários novos modos de encaminhar a área ao futuro próximo, passando pela reflexão sobre o que se apresenta hoje como problema, demandando solução esboçada a partir de exemplos, vivências, desafios e conquistas. Exatamente como aconteceu e se pode verificar nos depoimentos gravados, nos textos que se desdobraram daquelas exposições e argumentações.

Na proposta geral do evento, Pós-Graduação & Música 30+30, cabe a mim o contexto dos primeiros 30, rememorando nomes e ações que introduziram e delinearão a atividade de pesquisa em Música em nossas instituições de ensino superior, como produção inserida no contexto da emergência e do desenvolvimento das pós-graduações em Música brasileiras.

Não se pode desconhecer a relevância da pesquisa em musicologia no Brasil anterior à sua institucionalização no sistema universitário – então subsidiada e creditada como produção da carreira docente.² Assim como também

2 Lembro aqui os professores Régis Duprat e José Maria Neves, precursores imediatos do processo de institucionalização da pesquisa em Música, influentes na formação universitária em Música desde os anos 1960. Sobre eles e outros prógonos, recomendo a leitura do artigo

não se pode desconhecer o fato de que as instituições de ensino e o sistema de pós-graduação em Música não são o reduto exclusivo da pesquisa na área.³ No entanto, entendo que é a minha vivência com a pesquisa em Música na cadeia produtiva das agências financiadoras e instituições de ensino superior que me autoriza a refletir de uma forma significativa sobre a evolução da pesquisa em Música no Brasil. Tenho a certeza de que muitas outras vivências e experiências darão melhor conta das personagens, feitos e fatos antecedentes à fatia da história de que me ocupo aqui: 1980 a 2020.

Dato o início da institucionalização da pesquisa em Música nas universidades brasileiras a meados dos anos 1980, e credito seu incentivo ao professor Manuel Veiga, emérito da UFBA, o primeiro representante da Música respondendo pela área de Artes na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela subárea de Música no Comitê Assessor de Linguística, Letras e

seminal de Maria Alice Volpe “The Contribution of France to Brazilian Musicology: Between Interdisciplinarity and *Musicologie Tout Court*” (2017). Convido-os também a visitarem o panorama histórico do *site* do Instituto Brasileiro de Estudos Musicológicos (IBEM), ver: <http://www.musicologia.ismps.de/historico-IBEM.htm>, de responsabilidade do musicólogo Antônio Alexandre Bispo e sediado no *site* do Instituto para Estudos da Cultura Musical do Espaço de Língua Portuguesa – Institut für Studien der Musikkultur des portugiesischen Sprachraumes (ISMPS) –, onde se encontra uma relação de ações relativas ao desenvolvimento de pesquisas musicológicas a partir de 1966, que conduziram à criação do Centro de Pesquisas em Musicologia, departamento da Sociedade Nova Difusão, fundada em São Paulo em 1968, de onde remontam os estudos e atividades do ISMPS referentes ao Brasil. O IBEM corresponde a uma reestruturação, em 1993, daquele antigo Centro de Pesquisas em Musicologia. Foram essas as atividades que, a partir de uma liderança proveniente da Alemanha – Prof. Bispo, atuante naquele país desde 1975 como bolsista do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) –, conduziram à criação da Sociedade Brasileira de Musicologia (SBM) em 1981 (ver também a nota 6).

- 3 Lembro aqui a saudosa pesquisadora Elizabeth Travassos, num trecho de sua participação em mesa-redonda do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM): “As instituições acadêmicas, aliás, não detêm o monopólio da produção intelectual sobre música e concorrem com os estudiosos de música popular, colecionadores, jornalistas, ONGs”. (TRAVASSOS, 2003, p. 74) Reconhecendo o crescimento significativo da etnomusicologia como resultado da sua institucionalização no contexto universitário, conduzindo à criação da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) em 2001, ela lembra que importantes pesquisas brasileiras na disciplina antecederam sua “legitimação” nas universidades. Entretanto, finaliza sua fala salientando “a necessidade de multiplicar os núcleos acadêmicos da disciplina para assegurar a formação de pessoal qualificado e em números proporcionais às demandas múltiplas e variadas da sociedade brasileira”. (TRAVASSOS, 2003, p. 83)

Artes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).⁴

Creio que os professores Ryoko e Manuel Veiga foram os primeiros docentes de instituição de ensino brasileira a obterem o doutorado acadêmico em Música com subsídio do governo brasileiro.⁵ Ryoko concluiu o DMA em piano performance na University of Southern California (USC) em 1980 e Manuel, o PhD em etnomusicologia na University of California at Los Angeles (UCLA) em 1981.

A partir de seu retorno ao Brasil, em 1982, o professor Veiga iniciou seu mandato de representante da área de Artes na Capes, sendo responsável pelo grande incentivo à formação doutoral em Música, que só podia ser realizada no exterior. No Comitê Assessor de Linguística, Letras e Artes do CNPq, ele atuou como representante da subárea Música durante os anos 1984 a 1988. Naquela época, o investimento da Capes em doutoramentos no exterior para a Música começava a sinalizar positivamente: os primeiros músicos doutores subsidiados pelo governo brasileiro retornavam às instituições de ensino superior de seus vínculos profissionais, e as primeiras bolsas de pesquisa eram atribuídas à área de Música. Essas atuações, que refletem a notoriedade acadêmica do professor Veiga em nível nacional durante quase toda a década de 1980, pavimentaram o caminho para a inclusão da Música no segundo pilar da universidade brasileira: o da pesquisa. Até então, institucionalmente falando, a nossa área se fazia reconhecer principalmente nos âmbitos do ensino e da extensão, muito embora já tivesse pesquisadores ativos (ver nota 2) e sua primeira associação científica: a Sociedade Brasileira de Musicologia (SBM), fundada em 1981.⁶

4 Posteriormente, a área de artes passou a integrar o Comitê de Artes, Ciência da Informação e Comunicação (CA/AC).

5 Doutoramentos anteriores na área de Música, como os de Régis Duprat (1966, Musicologia, Universidade de Brasília/Université Paris IV – Sorbonne), José Maria Neves (1976, Musicologia, Université Paris IV – Sorbonne) e Jorge Antunes (1977, Estética musical, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis) foram realizados com subsídios do governo francês.

6 Visando à formação de um centro de pesquisa e à promoção da musicologia do país, a SBM foi fundada em 29 de setembro de 1981, em São Paulo, no âmbito do I Simpósio Internacional Música Sacra e Cultura Brasileira (27 de setembro a 3 de outubro de 1981), organizado e coordenado pelo musicólogo Antônio Alexandre Bispo, promovido pela Secretaria da Cultura do Governo Estadual de São Paulo e do Institut für hymnologische und musikethnologische Studien e.V. der Consociatio Internationalis Musicae Sacrae (Roma). Somente em 1987 a SBM realizou o I Congresso Brasileiro de Musicologia, dedicado ao tema “Situação das Pesquisas e dos Estudos Musicológicos no Brasil”. O II Congresso, dedicado ao tema “Fundamentos

Creio que após o doutoramento do casal Veiga, os próximos bolsistas do governo brasileiro a retornarem ao país com doutoramentos realizados nos Estados Unidos foram Raimundo Martins da Silva Filho – doutor em Educação/Artes pela Universidade de Illinois, 1982 –⁷ e Estércio Marquez Cunha – doutor em Música/Composição pela Universidade de Oklahoma, 1982; professor da Universidade Federal de Goiás (UFG).⁸ Em 1985, regressávamos ao Brasil: eu, para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Cristina Gerling, para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mariza Rezende, para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).⁹ No ano seguinte, voltavam para a Escola de Música (EMUS) da UFBA seus professores Alda e Jamary Oliveira.¹⁰ Creio que o último bolsista a retornar ao Brasil na década de 1980 tenha sido Celso Chaves, para a UFRGS, em 1988.¹¹ Contando com os professores Jorge Antunes da Universidade de Brasília (UnB), José Maria Neves da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), e Régis Duprat da Universidade Estadual Paulista (Unesp), que haviam cursado doutoramentos entre os anos 1960 e 1970 em Paris, com subsídio do governo francês (ver nota 5), ao final dos anos 1980, éramos 13 doutores em Música, dispersos e isolados uns dos outros pelo distanciamento geográfico entre Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, o eixo Brasília-Goiânia, Salvador (com o maior contingente de doutores – quatro) e João Pessoa. Cada um com a sua memória de experiências particulares

da Cultura Musical no Brasil”, realizou-se em abril de 1992, juntamente com o III Simpósio Internacional Música Sacra e Cultura Brasileira do Institut für hymnologische und musikethnologische Studien (Colônia – República Federal da Alemanha).

- 7 Raimundo Martins foi absorvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1983, no programa de bolsas do CNPq para recém-doutores, e, em 1985, passou a integrar o corpo docente do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- 8 Provavelmente, o primeiro doutor em composição do Brasil.
- 9 Ilza Maria Costa Nogueira (PhD em Música – Composição, State University of New York at Buffalo, 1985); Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling (DMA em Música – Performance, Boston University, 1985); Marisa Barcellos Rezende (PhD em Música – Composição, University of California at Santa Barbara, 1985).
- 10 Alda de Jesús Oliveira (PhD em Educação Musical, University of Texas at Austin, 1986); Jamary Oliveira (DMA em Música – Composição, University of Texas at Austin, 1986).
- 11 Celso Giannetti Loureiro Chaves (DMA em Música – Composição, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1988).

no aprendizado de conceitos e métodos, de modos de perceber e de fazer sentido da música.

Até o final da década de 1980, tínhamos apenas três programas de pós-graduação *stricto sensu* em Música, em nível de mestrado, na UFRJ – criado em 1980 com duas áreas de concentração: Práticas Interpretativas e Composição –, no Conservatório Brasileiro de Música – mestrado em Musicologia, Etnomusicologia e Educação Musical, criado em 1982 –, e na UFRGS – criado em 1986 e ativo a partir de 1987 com duas áreas de concentração: Práticas Interpretativas e Educação musical. Os docentes doutores da região Centro-Oeste – Jorge Antunes na UnB e Estércio Cunha na UFG –, os da UFBA – Ryoko e Manuel Veiga, Alda e Jarmy Oliveira –, o da Unirio – José Maria Neves –, o da Unesp – Régis Duprat – e eu na UFPB contávamos 69% do investimento do governo brasileiro em capacitação de recursos humanos,¹² e estávamos fora daquele pequeno sistema de pós-graduação em Música.

Havíamos frequentado sofisticados laboratórios tecnológicos, excelentes bibliotecas, nossos mestres no exterior eram autores internacionalmente reconhecidos, e em salas de concerto requintadas havíamos ouvido grandes referências mundiais da criação e da performance musical, para construirmos um referencial de excelência artística. Voltávamos, enfim, com *know how* tecnológico, metodológico, com muitos conhecimentos teóricos, históricos, estéticos, e um bom treinamento em formulação de juízo crítico. Mas nossos discursos musicais e sobre a música ainda refletiam “treinamento”, conhecimentos “aprendidos”. Havia uma necessidade de incorporarmos àquelas memórias as condições contextuais da cultura brasileira, para que pudéssemos ter uma atuação com retornos sociais expressivos. Urgia criarmos estratégias de permutas, de diálogos, de suportes para que pudéssemos multiplicar no Brasil as oportunidades que tivemos que buscar no exterior.

Foi esta a motivação que me levou a pensar em reunir aquele pequeno grupo de doutores num evento que pudesse articular nossa rápida inclusão em forças

¹² Consideramos que os primeiros doutoramentos em Música (anos 1960 e 1970), apesar de terem sido realizados com bolsa de governo estrangeiro, foram, de certa forma, um investimento do governo brasileiro, tendo em vista que os recém-doutores estavam inseridos no sistema de ensino universitário da época (UnB e Unirio), tendo sido favorecidos com afastamentos de funções profissionais no país.

de trabalho compatíveis com nossa formação, agilizando o crescimento da pós-graduação em Música do país com oportunidades para debates, formação de grupos de estudo, formulação de políticas institucionais e abertura de um canal de negociações legítimo com as agências de fomento.

Assim, em 1986, concebi um evento duplo – simpósio e curso –, que pudesse não só captar recursos de vários órgãos do governo federal como envolvê-los, em termos de responsabilidade. Foi com subsídios e responsabilidades da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Capes e do CNPq que realizamos na UFPB o curso de especialização em Música do século XX acoplado ao Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (Sinapem), ambos em duas fases executadas em janeiro e julho de 1987,¹³ conforme Figura 1.

Figura 1 - Sinapem, mesa de abertura, João Pessoa, 12 de janeiro de 1987¹⁴



Fonte: acervo pessoal da autora.

13 1ª fase: 12 a 16 de janeiro de 1987; 2ª fase: 6 a 10 de julho de 1987.

14 A mesa aconteceu no dia 12 de janeiro de 1987 e contou com o chefe do DM/UFPB, representante MEC; coordenadora do Sinapem; reitor da UFPB, secretário de Estado de Educação, pró-reitor de Extensão e Pró-Reitora de Graduação.

Aquele foi o primeiro evento que objetivava discutir o eixo ensino-pesquisa em Música no país de uma forma ampla, integrando a pesquisa e a pós-graduação, o ensino em nível de 1º, 2º e 3º graus e, também, no 2º grau profissionalizante. Conseguimos reunir representantes de 12 instituições de ensino superior,¹⁵ de instituições de ensino musical de nível médio – da Paraíba, do Rio Grande do Sul, do Distrito Federal e de Minas Gerais – e praticamente todos os órgãos federais da administração do ensino, pesquisa e cultura: CNPq, Capes, a SESU, a Superintendência da Escola de Saúde de Goiás (SESG), o Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Artes (Funarte) e a Secretaria de Apoio à Produção Cultural (SEAP) do então novo Ministério da Cultura. Como resultados, propusemos: ao CNPq, gestões para a criação da Anppom; à SESU, a criação de uma comissão de especialistas em Música – incluindo uma proposta de trabalho – e a celebração de um convênio interinstitucional para o intercâmbio didático, artístico e editorial na área em nível de graduação e pós-graduação.¹⁶ Concretizamos documentos de recomendações curriculares para o ensino musical de nível fundamental, para o 2º grau profissionalizante e para o 3º grau, em que um anteprojeto de reestruturação do antigo Currículo Mínimo incluía as licenciaturas, ainda inexistentes na Música.¹⁷

No Sinapem, Manuel Veiga, Jmary e Alda Oliveira, Raimundo Martins e eu formávamos o quinteto da liderança em políticas de área, esboçando os documentos a serem enviados aos órgãos administrativos de ensino e pesquisa do governo federal, dentre os quais, o primeiro estatuto da Anppom. Éramos idealistas e encaminhávamos pessoalmente os projetos da área aos respectivos destinos administrativos em Brasília. Entretanto, nem todas as ideias são passíveis de concretização em sua época, considerando as contingências da conjuntura social maior em que se justificam.

A Comissão de Especialistas de Ensino (CEE) de Música da SESU se tornou uma realidade em março de 1998, graças aos esforços das professoras Alda Oliveira e Liane Hentschke (UFRGS), enquanto participantes da Comissão de

15 UFAL, UFRGN, UFPB, UFPE, UFBA, UFMG, UFU, UFGO, UnB, Unirio, Unesp e UFRGS.

16 Com interveniência da CAPES, assinaram este convênio em dezembro de 1987 as seguintes instituições: UnB, Unesp, UFBA, UFMG, UFPB, UFPE, UFRGS e Unirio.

17 Estes documentos se encontram na brochura “SINAPEM” (125 páginas), organizada por Ilza Nogueira e publicada pela UFPB. Ver: Nogueira (1987).

Especialistas de Ensino de Artes e Design (CEEARTES) nas condições de presidente e secretária, respectivamente.¹⁸ Também integraram a comissão os professores Maria Lúcia Pascoal da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Marco Antônio Silva Ramos da Universidade de São Paulo (USP), devendo se salientar o competantíssimo trabalho de delineamento das “Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Música”, definidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 8 de março de 2004.

As licenciaturas em Música se encaminham, e a inclusão da Música nas grades curriculares das escolas públicas e privadas, determinada em 2008 pela Lei federal nº 11.769,¹⁹ concretizou-se a partir de 2012 no sentido de “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular”.

Somente neste século as colaborações interinstitucionais em pós-graduação *stricto sensu* da Música se tornaram realidade com os “Minter” e “Dinter” estabelecendo parcerias efetivas e significativas, como ocorreram entre o PPGMUS da UFBA e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) (Minter), a UFPA (Dinter) e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar) (Minter).²⁰

O que o trabalho do Sinapem conseguiu em termos de realização imediata foi a criação da Anppom, numa reunião em Brasília patrocinada pelo CNPq,

18 A CEEARTES era composta por representantes de Música, Educação Artística, Teatro, Artes Plásticas e Design. A partir de março de 1996, foi integrada pelos professores Alda Oliveira (presidente), Liane Hentschke (secretária), Gustavo Amarante Bomfim (Design), José Adolfo Moura (Artes Plásticas), e Ingrid Koudela (Artes Cênicas). Os esforços políticos daquela comissão, notadamente na realização do I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil (Salvador, de 4 a 6 de agosto de 1997), conduziram ao desmembramento da CEEARTES em CEE/Artes Cênicas, CEE/ Artes Visuais, CEE/Música e CEE/Desenho Industrial.

19 A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. Seu artigo 10 diz: “O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2008, p. 1)

20 A exemplo de outras parcerias acadêmicas significativas no país para o fortalecimento da pós-graduação e pesquisa, lembramos: entre o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Unirio e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (Dinter); entre o PPGM da Unicamp e a UFRN (Dinter); entre o PPGM da UFRGS e a Embap da Unespar (Dinter).

realizada em 28 de abril de 1988. Sendo ainda tão poucos pós-graduados em Música, o que justificaria a criação da sociedade senão o velho dito popular “a união faz a força”? Assumi a primeira Presidência da Anppom, tendo na equipe diretora os professores Alda Oliveira (1ª secretária), Manuel Veiga (2º secretário) e Jmary Oliveira (tesoureiro). Naquela época, eu havia me transferido para UFBA, de forma que esta Escola de Música foi a primeira sede administrativa da Anppom.

Na UFBA, realizamos o 1º congresso da associação em novembro de 1988, sete meses após a fundação da sociedade (Figura 2). O tema geral – “Música brasileira: estado atual da pesquisa” – foi obviamente pretencioso; na realidade, deveríamos antes estar refletindo sobre os empreendimentos necessários, institucionais ou individuais, para, em médio prazo, consolidarmos uma área de pesquisa culturalmente contextualizada e identificável.

Figura 2 - Anppom I, seção de abertura, Salvador²¹



Fonte: acervo pessoal da autora.

21 A mesa aconteceu em 21 de novembro de 1988 e contou com a participação de J. Oliveira, M. Veiga, I. Nogueira, pró-reitor de Pós-Graduação da UFBA, vice-reitora da UFBA, diretora da EM/UFBA, representante da Capes, A. Oliveira.

Aquele congresso foi quando, pela primeira vez no Brasil, falou-se a respeito da Teoria Schenkeriana numa mesa redonda que incluía o visitante internacional Jonathan Dunsby, Cristina Gerling, Jamary Oliveira e eu (Figura 3).

Figura 3 - Anppom I, mesa-redonda de Práticas Interpretativas, Salvador²²



Fonte: acervo pessoal da autora.

A partir daquele evento, nosso grupo de trabalhos políticos pela área cresceu. Nesse crescimento, destaco a importância da associação imediata dos professores José Maria Neves e Régis Duprat (Figura 4), pesquisadores já internacionalmente reconhecidos e reverenciados, com significativo retorno em prestígio político-acadêmico para a Anppom.

²² Sob o título “A Contribuição de Schenker à Interpretação”, a mesa aconteceu no dia 22 de novembro de 1988 com os participantes: J. Oliveira, I. Nogueira, C. Gerling, J. Dunsby.

Figura 4 - Anppom I, mesa-redonda de Musicologia, Salvador ²³



Fonte: acervo pessoal da autora.

No segundo congresso, realizado em dezembro de 1989 no Instituto de Artes da UFRGS, lançávamos a *Opus* – um dos periódicos da área mais importantes no Brasil, indexada pelo Répertoire International de Littérature Musicale (RILM), conceito A1 na mais recente avaliação do sistema Qualis/Capes. Vale lembrar que também em 1989 foi criado o Núcleo de Apoio à Pesquisa da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o propósito de acelerar as atividades que conduziram, futuramente, à implantação de um programa de pós-graduação – mas que só veio a acontecer 10 anos depois, em 1999, com a atuação efetiva do professor Fausto Borém. Esses foram os passos que impulsionaram a pesquisa em Música na década de 1980, estimulando à criação do primeiro mestrado em Música da região Nordeste, em 1990: o PPGMUS da UFBA.

Já com seu mestrado em funcionamento com quatro áreas de concentração – Composição, Educação musical, Etnomusicologia e Práticas interpretativas –, a EMUS da UFBA tomou novamente as rédeas da Anppom, quando, em 1991, Jamary Oliveira assumiu a presidência, Manuel a 2^a secretaria e Diana Santiago,

²³ “Musicologia Brasileira: definição de rumos” foi o título desta mesa realizada no dia 3 de novembro de 1988 com J. M. Neves, R. Duprat, M. Veiga, P. Costa Lima, K. Setti.

a tesouraria. Na época, eu já havia me retransferido para a UFPB e, na condição de 1ª secretária, organizei lá o VIII Congresso em setembro de 1995, nossa despedida administrativa. Naquela ocasião, passamos a presidência a José Maria Neves, eleito para o biênio 1995-1997.

Em 1991, a Anppom gerou seu primeiro rebento: a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), cuja criação também ocorreu em Salvador, durante a VII Semana de Educação Musical da EMUS da UFBA. Nesse acontecimento, a professora Alda Oliveira teve um papel relevante, assumindo a primeira Presidência da ABEM por quatro anos. Daquela Diretoria, também participaram as professoras dessa escola Ana Margarida de Lima e Lima (1ª secretária) e Ana Cristina Tourinho (tesoureira), tendo a professora Diana Santiago integrado o Conselho Editorial no primeiro biênio e a 2ª secretaria no segundo biênio. Desde 1992, a ABEM mantém um periódico – *Revista da ABEM* – avaliado pelo sistema Qualis da Capes com o conceito A1 (quadriênio 2013-2016).

Se no início dos anos 1990 a criação da ABEM, através das ações da sua primeira Diretoria, refletiu a continuidade da liderança nacional da EMUS da UFBA na pesquisa em Educação Musical, essa liderança se refletia ainda mais significativamente na atuação do professor Jmary Oliveira como representante da subárea Música no Comitê Assessor de Artes, Comunicação e Ciência da Informação do CNPq (entre 1989-1991) e presidente da Anppom (1991-1993).

As atividades da Anppom e da ABEM incentivaram a proliferação dos programas de pós-graduação acadêmicos em Música a partir do ano 1990²⁴ – muitos deles substituindo a “concentração em Música” de programas de pós-graduação em Artes.²⁵ A independência da Música do contexto de Artes se expressou mais fortemente a partir da segunda metade da década de 1990, com a emergência

24 Programas de Pós-Graduação em Música iniciados a partir de 1990: UFBA (1990); Unirio (1993); UFMG (1999); UFG (1999, descontinuado desde 2017); Unicamp (2001); Unesp (2002); UnB (2004); UFPB (2004); Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2006); USP (2007); UFRN (2012); Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2015); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2016); Unespar (2018).

25 A Escola de Comunicação e Artes da USP foi a instituição pioneira na pós-graduação em Artes no Brasil. O mestrado em Artes teve início em 1974, e o doutorado, em 1980. No entanto, por falta de credenciamento de professores qualificados, editais para o mestrado com concentração em Música só tiveram início em 1989 e para o doutorado, nos primeiros anos de 1990. Somente em 2007 as três áreas de concentração, Artes Cênicas, Artes Visuais e Música, desintegraram-se formando programas independentes. Dissertações e teses em Música antecederam, portanto, a pós-graduação específica. O mesmo ocorreu na Unicamp, onde a

dos doutorados em Música.²⁶ A maioria desses programas geraram periódicos a serviço da divulgação de suas pesquisas e da saudável interação interinstitucional.²⁷ Por outro lado, a prolongada assessoria especial da Música no CA/AC do CNPq – de 1984 a 2016 –²⁸ estimulou a demanda e concessão de bolsas de pesquisa, que, por sua vez, reverteram positivamente para os programas de pós-graduação em Música.

O crescimento e a maturidade da pesquisa em Música demandaram a contínua compartimentalização do conhecimento nas demais associações científicas específicas que surgiram neste século. São elas que promovem o relacionamento interpares para debaterem problemas da competência específica dos diferentes campos do conhecimento, promovendo o aprofundamento dos saberes e a ampliação de fronteiras tradicionais via pertinentes interlocuções disciplinares. Em julho de 2001, tivemos a criação da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), cujo campo de conhecimentos, interdisciplinar pela própria natureza, beneficia-se da saudável interlocução com a antropologia.²⁹

Pós-Graduação em Música, datada de 2001, foi precedida (ou antecipada) por um Programa de Pós-Graduação em Artes incluindo a concentração em Música desde 1989.

- 26 Doutorados em Música: UFRGS (1995); UFBA (1997); Unirio (1998); Unicamp (2001-2002); USP (2007); Unesp (2008); UFPB (2012); UFMG (2013); UFPR (2015); UFRJ (2015); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) (2018).
- 27 Lembramos os seguintes periódicos de Programas de Pós-Graduação em Música, com respectivos anos de fundação: *Revista Brasileira de Música* (UFRJ, 1934); *Em Pauta* (UFRGS, 1989); *Revista Música* (USP, 1990); *Debates* (UNIRIO, 1997); *Ictus* (UFBA, 1999); *Per Musi* (UFMG, 2000); *Música Hodie* (UFG, 2001); *Claves* (UFPB, 2006); *Música em Contexto* (UnB, 2007); *Música em Perspectiva* (UFPR, 2008); *Revista Vórtex* (UNESPAR, 2013); *Orfeu* (UDESC, 2016).
- 28 Manuel Veiga (1884-1988), Jamary Oliveira (1989-1991), Raimundo Martins (1992-1994), Ilza Nogueira (1995-1997), José Maria Neves (1998-2001), Cristina Gerling (2002-2004), Maurício Loureiro (2004-2007), Celso Chaves (2007-2010), Fernando Iazzetta (2010-2013) e Didier Guigue (2013-2016). Hoje, a Música integra o Comitê de Artes, Ciência da Informação e Comunicação na condição de suplente da representação das Artes (professor Maurício Alves Loureiro, com mandato até junho de 2022).
- 29 Na constituição da ABET, deve-se reconhecer a importante presença dos antropólogos Elizabeth Travassos Lins, Kilza Setti de Castro Lima e Rafael José de Menezes Bastos, cujas produções já se reconheciam relevantes para a etnomusicologia no Brasil. A associação realiza encontros nacionais bianuais, Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (Enabet) para divulgação de trabalhos e pesquisas em etnomusicologia. Além dos Anais desses encontros, a associação mantém a revista *Música e Cultura*, cujo último volume (11) foi publicado em 2019. Atualmente, a associação é presidida pela professora Marília Raquel Albornoz Stein. Ver: site da associação: <https://www.abet.mus.br/>.

Em agosto de 2012, surgiu a Associação Brasileira de Performance Musical (Abrapem)³⁰ e no mesmo ano criou-se a Associação Brasileira de Musicologia – (ABMUS).³¹ Em novembro de 2014, surgiu, no âmbito da EMUS da UFBA, a Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA).³² Assim como a ABEM, a ABET e a TeMA mantêm periódicos específicos (ver notas 25 e 28), cumprindo a valiosa tarefa do estímulo, da circunscrição, da avaliação e da difusão da pesquisa nas respectivas especificidades.

A interdisciplinaridade que caracteriza os recentes estudos da Música resultou na criação da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM) em 2006, como resultado dos Simpósios de Cognição e Artes Musicais (Simcam) realizados anualmente a partir de 2005 em diferentes estados brasileiros.³³ Em âmbito mais reduzido, acompanhamos recentemente a criação de grupos de pesquisas interdisciplinares institucionalizados que, tal como associações científicas, também vêm realizando encontros e mantendo publicações periódicas. Lembramos o Grupo MusMat³⁴ do PPGMUS da UFRJ, criado em 2013 com o intuito de desenvolver pesquisas sobre a formalização de processos musicais – composicionais e analíticos – utilizando modelos matemáticos; desde 2016, o grupo vem realizando congressos anuais – inicialmente nacionais

30 A ABRAPEM realiza congressos anuais, publica os Anais desses eventos, mantém um boletim informativo (ANOTABRAPEM) e já tem um livro publicado: *Concentração na performance musical: conceitos e aplicações* (Claudia Zanini, Sonia Ray e Werner Aguiar, organizadores). Atualmente, a associação é presidida pela professora Sônia Ray. Ver: site da associação: <https://abrapem.org/>.

31 A ABMUS realizou dois congressos: em outubro de 2016 (UFMG) e novembro de 2017 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Desde sua fundação, é presidida pela professora Beatriz Magalhães Castro.

32 A TeMA realiza Encontros (regionais) e Congressos (nacionais) que se alternam anualmente. Além dos Anais desses eventos, a associação mantém a *Série Congressos da TeMA* (livros temáticos em formato impresso e eletrônico), a revista *Musica Theorica* (semestral), o *TeMA Informativo* (semestral), e está lançando seu primeiro livro eletrônico: *Glossário de termos schenkerianos*, de autoria dos professores Cristina Gerling e Guilherme Sauerbronn de Barros. Atualmente, a associação é presidida pelo professor Rodolfo Coelho de Souza. Ver: <https://tema.mus.br/novo/index.html>.

33 A ABCM realiza Simpósios, Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (Simcam), bianuais alternados com o Encontro de Cognição e Artes Musicais (Encam) também bianuais e de menor porte. Desde 2013, a ABCM publica a revista semestral *Percepta*. Atualmente, a associação é presidida pelo professor Luis Felipe de Oliveira. Ver: <https://abcmogmus.org/>.

34 Ver: <https://musmat.org/>.

e depois internacionais – e mantém o periódico *Revista Brasileira de Música e Matemática (Musmat)* ativo desde 2016.

Ao final deste longo panorama histórico, venho aqui pinçar um problema ainda não solucionado para a área de artes – e de música, obviamente –, no que tange à sua consideração pelas agências do governo federal para o desenvolvimento da pesquisa e a capacitação docente (CNPq e Capes). E venho aqui lembrar ações empreendidas pela nossa área para sua solução há mais de 20 anos. Quando concluí o meu mandato no CNPq, em abril de 1997, deixei na agência um documento de avaliação da área de Música. Naquele ano, estávamos realizando o 10º Encontro da Anppom, e a ocasião merecia uma avaliação do que também dizia respeito à atividade da associação: o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em Música.

Esse documento resultou de um pequeno evento subsidiado pelo CNPq e realizado em Brasília em 1996, do qual participaram representantes das quatro subáreas da Música reconhecidas na época: Musicologia (Manuel Veiga), Educação musical (Raimundo Martins), Práticas Interpretativas (Marcelo Guerchfeld) e Composição (Jamary Oliveira). No documento, defendemos o ponto de vista que o professor Veiga apresentou numa comunicação durante o II Simpósio Brasileiro de Música (Salvador, setembro de 1993). Nessa comunicação, intitulada “Controle social da informação musical vista em caso específico: a tabela de classificação de áreas do conhecimento” (1995, p. 52), o professor Veiga afirma: “Artes, como Área, operacionalmente é uma marginalização e um convite à superficialidade”. E sugeria: “1) Considerar ‘Artes’ como Grande Área; e 2) Respeitar a identidade dos ramos tradicionais das artes ao nível de áreas”. Propusemos, então, o que até hoje não conseguimos: um condizente tratamento das artes, o qual considere as diferenças genéticas entre as distintas formas de expressão artística e as limitações da formação profissional dos representantes e consultores das artes nas agências. Continuamente, os representantes das artes lidam com as dificuldades inerentes ao julgamento da grande complexidade de linguagens artísticas (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Organização estrutural da área de Artes na Tabela de áreas do conhecimento do CNPq

8.03.00-6	Artes
8.03.01.00-2	Fundamentos e Crítica das Artes
8.03.01.01-0	Teoria da Arte
8.03.01.02-9	História da Arte
8.03.01.03-7	Crítica da Arte
8.03.02.00-9	Artes Plásticas
8.03.02.01-7	Pintura
8.03.02.02-5	Desenho
8.03.02.03-3	Gravura
8.03.02.04-1	Escultura
8.03.02.05-0	Cerâmica
8.03.02.06-8	Tecelagem
8.03.03.00-5	Música
8.03.03.01-3	Regência
8.03.03.02-1	Instrumentação Musical
8.03.03.03-0	Composição Musical
8.03.03.04-8	Canto
8.03.04.00-1	Dança
8.03.04.01-0	Execução da Dança
8.03.04.02-8	Coreografia
8.03.05.00-8	Teatro
8.03.05.01-6	Dramaturgia
8.03.05.02-4	Direção Teatral
8.03.05.03-2	Cenografia
8.03.05.04-0	Interpretação Teatral
8.03.06.00-4	Ópera
8.03.07.00-0	Fotografia
8.03.08.00-7	Cinema
8.03.08.01-5	Administração e Produção de Filmes
8.03.08.02-3	Roteiro e Direção Cinematográficos
8.03.08.03-1	Técnicas de Registro e Processamento de Filmes

8.03.08.04-0	Interpretação Cinematográfica
8.03.09.00-3	Artes do VÍdeo
8.03.10.00-1	Educação Artística

Fonte: adaptado de CNPq ([20--], p. 21).

A consideração da música como área já se justificava em 1996 pelo percentual que ocupava na demanda e concessão de auxílios e bolsas para as artes. Se Música chegasse ao nível de área, as outras artes certamente viriam também a estruturar-se naturalmente e a seu tempo. A estrutura de área que concebemos para a Música,³⁵ comportando quatro subáreas e diversas especialidades, apresentava-se na seguinte formação:

Composição:

Composição acústica

Composição eletroacústica

Educação musical:

Filosofia e fundamentos da educação musical

Processos formais e não formais da educação musical (I, II e III graus)

Processos cognitivos na educação musical

Administração, currículos e programas em educação musical

Educação musical instrumental (banda, orquestra)

Educação musical coral

Educação musical especial

Musicologia:

Musicologia histórica

Musicologia sistemática

Etnomusicologia

Teoria da Música

Práticas interpretativas

Música instrumental

Música vocal

Regência.

³⁵ Esta estrutura se encontra publicada nos Anais do X Encontro da Anppom (1997, p. 327).

Este tento não conseguimos até hoje: as agências ainda não reconsideraram sua posição em relação à música ou às artes: o que se deveria entender como grande área – artes – ainda é concebida como área. O que deveria ser entendido como áreas – as diversas modalidades artísticas com pós-graduação e pesquisa consolidadas – são ainda consideradas subáreas; e as especialidades não refletem os distintos ramos do conhecimento – pelo menos no que diz respeito à música – não podendo servir de orientação alguma (ver Quadro 1). Parece-me, portanto, que a realização de um segundo movimento do tipo ainda é pertinente e necessária. Como lembrava o professor Manuel Veiga naquela ocasião, “*musicólogos, compositores, executantes e educadores musicais, embora devendo compartilhar uma formação musical básica, são distintamente motivados e distintamente treinados*”.

Obviamente, as Artes, incluindo a Música, têm outros problemas *sui generis* com as agências, dos quais vêm se ocupando, ainda sem resultados positivos. Lembro aqui a consideração acerca da conceituação de pesquisa em performance, por exemplo. No entanto, creio que o assunto mais compete aos pesquisadores da especificidade e à sua representação: a Abrapem.

Esta é a minha memória de fatos que correspondem ao sonho que nos motivou em 1987 e que continuamos alimentando com idealismo e resistência, palavras de ordem no universo acadêmico brasileiro atual. A vocês que hoje projetam o futuro da área, se posso dar um conselho, é que cultivem as utopias com convicção. É da convicção que elas se fortalecem para enfrentar as ideologias dominantes e tornarem-se capazes de mudar o curso da história. A história dos próximos 30 anos da pesquisa em Música no Brasil é refém das utopias de hoje. Praticamente virgem dos fatos que alimentarão seus muitos discursos, o tempo à nossa frente se oferece atraente como um livro em branco que aguarda seus autores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008&totalArquivos=72>. Acesso em: 16 set. 2020.

CNPQ. *Tabela de áreas do conhecimento*. [Brasília: CNPq], [20--].

ENCONTRO DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: UFG, 1997.

NOGUEIRA, I. (org.). *Sinapem: Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil*. João Pessoa: Ed. UFPB, 1987.

VEIGA, M. Controle social da informação musical vista em caso específico: a tabela de classificação de áreas do conhecimento *Revista ART*, Salvador, v. 22, p. 49-63, 1995.

VOLPE, M. A. V. The Contribution of France to Brazilian Musicology: Between Interdisciplinarity and Musicologie Tout Court. *Revue de Musicologie*, Paris, n. 2, t. 103, p. 697-710, 2017.

TRAVASSOS, E. Esboço de balanço da etnomusicologia do Brasil. *OPUS – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, [s. l.], v. 9, p. 73-86, 2003. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/88>. Acesso em: 16 set. 2020.



Assimetrias e as dimensões no modelo multidimensional

Rosemara Staub de Barros

Saudações. Em nome da diretoria e dos associados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (Anppom) parabenizo os 30 anos da pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com votos de mais 30 anos e mais um pouco. Agradeço o convite em participar da mesa virtual “Novas perspectivas em avaliação no contexto da pós-graduação”,¹ em companhia dos colegas, Lucas Robatto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Sônia Ray da Universidade Federal de Goiás (UFG) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Associação Brasileira de Performance Musical (Abrapem), e Rodolfo Coelho de Souza da Universidade de São Paulo (USP) e da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA).

¹ Este texto é resultado da fala proferida na mesa virtual citada, com as adaptações necessárias para o formato deste capítulo.

Parabenizo os professores/pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA e a todos que estão sendo alcançados por este texto. Que sejamos fortalecidos pela parceria, criatividade e amorosidade.

Em homenagem, faço a leitura do poema “Os estatutos do homem” (1987), de nosso poeta maior da Amazônia, Tiago de Mello, neste texto escrito, ressaltando os artigos IV e IX:

IV – Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem com a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu.

IX – Fica permitido que o pão de cada dia tenha no homem o sinal de seu suor. Mas que sobretudo tenha sempre o quente sabor da ternura.

Comemorar 30 anos e mais 30 anos significa resistência e persistência. Pilares das lutas e das vitórias de grupos fortes, de exemplos brilhantes de homens e mulheres, sobretudo no acolhimento de professores/pesquisadores, compositores, artistas, oriundos de outros estados nacionais e internacionais, que escolheram a Bahia para desenvolver e coletivamente praticar a sua arte e seu ofício na UFBA.

Fruto deste empreendimento de liderança, de visão planetária, do grupo de professores de 33 anos atrás, que em 1987, resultou na proposta da criação de uma Sociedade Brasileira de Educação e Pesquisa Musical. O fato ocorreu durante o Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e o Ensino Musical (Sinapem), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com participação de diversas instituições de ensino superior e instituições de ensino de música, além de representantes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Capes e de secretarias dos Ministérios da Educação e da Cultura.

A proposta da criação da Sociedade Brasileira de Educação e Pesquisa Musical foi encaminhada à direção de ciências humanas e sociais do CNPq, em setembro de 1987, e, em abril de 1988, em Brasília (DF), ocorreu a reunião de fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom). Nossos agradecimentos à visão futurista dos fundadores da Anppom, os professores dedicados e tão amados por toda a comunidade das artes: Alda Oliveira, Cristina Magaldi, Estércio Marques Cunha, Ilza Nogueira, Jamary Oliveira, Jorge

Antunes, Manuel Veiga, Marisa Rezende e Raimundo Martins. Nossa primeira presidenta eleita foi a professora Ilza Nogueira.

A Anppom cresceu, amadureceu e está firme. Frutificando a cada gestão. Iniciamos pequenos, realizando encontros de pesquisa anuais até se consolidar em edições de congressos nacionais. Atualmente, estamos na trigésima edição do congresso nacional, que aconteceu *on-line*, de 7 a 11 de dezembro de 2020, tendo como tema a pesquisa em música em tempos de incertezas. As edições da *Revista OPUS* significam o espaço de intercâmbio das publicações das pesquisas nacionais e internacionais, além das edições especiais de publicação: Série de Pesquisa em Música no Brasil (desde 2010), Série Pesquisa e Ensino de Música no Brasil (2019), Coletânea de Obras de Compositores Brasileiros (2018) e o Prêmio Anppom de Produção Bibliográfica (2019).

Em relação aos espaços de representação, a presidência da Anppom, ao longo dos anos, procura atuar nos diversos ambientes de discussão de interesse dos associados. Atualmente, faz parte do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA), além da participação em Fóruns das Associações de Artes, que se reúnem nas edições dos congressos e encontros de suas respectivas associações, bem como assinou os Manifestos Conjuntos das Associações de Artes contra as portarias da Capes nº 34, de 9 de março 2020, e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) nº 1.122 de 19 de março de 2020.

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

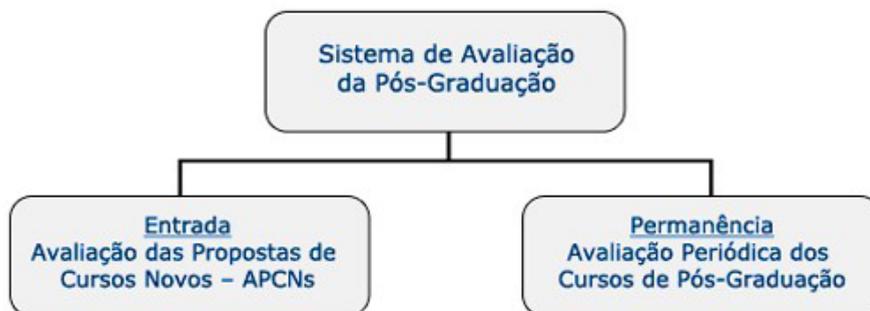
Abordar as novas perspectivas do sistema de avaliação da pós-graduação, tema deste texto, é uma oportunidade de ouvir a área da Música e seus impactos em suas subáreas.

O sistema de avaliação acompanha, ao longo de décadas os planos nacionais, desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1977), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1985), o que não teve o documento definitivo, o IV (1990-2004), o V PNPG (2005-2010) e o concludente PNPG (2011-2020). Vários fluxos foram implementados e sempre foram aperfeiçoados.

Trata-se de um sistema complexo que friccionam entre método e metodologias quantitativas, qualitativas, avaliação por pares, escopo econômico, entre outros indicadores já testados ou em curso.

O período de avaliação também teve alteração ao longo das décadas. Atualmente, o fluxo do sistema de avaliação da pós-graduação/Capes é quadrienal, entretanto, o primeiro impacto avaliativo inicia na entrada, quando da avaliação das propostas de cursos novos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a permanência periódica dos cursos de pós-graduação. Tendo como parâmetro três objetivos: 1. o reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; 2. critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; e 3. a transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados definem a periodicidade do sistema avaliativo, e pode ser visualizado da seguinte forma:

Figura 1 - Sistema de avaliação



Fonte: adaptada de Sobre a avaliação – Portal Capes (2014).

Esse sistema de avaliação da Capes, através do trinômio expressado pelos processos e resultados da avaliação quadrienal, é desempenhado por: 1. documento de área, que no nosso caso, é a área II – Artes; 2. a ficha de avaliação; e 3. relatórios de avaliação. Um sistema complexo que requer dos coordenadores e equipe total conhecimento do método e sua metodologia em preenchimento de planilhas.

A complexidade do sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação possui uma dinâmica que permite alterações no percurso. Dentre eles, de plano trienal para o plano quadrienal, alteração de plataformas de coleta de dados, atualização

das fichas de avaliação, projeções temporais dos PNPGs, indicadores, qualis, enfim, experimentamos e aperfeiçoamos modelos.

O Modelo Multidimensional de Avaliação, proposta apresentada ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2021-2020, de 10 outubro de 2018, é um modelo totalmente diferente dos anteriores. A partir de 5 dimensões – a formação de pessoal, a pesquisa, inovação e transferência de conhecimento, impacto na sociedade e internacionalização –, vislumbra ao final do ciclo avaliativo quadrienal, que cada Programa de Pós-Graduação (PPG) tenha um resultado para cada dimensão da avaliação, permitindo assim, avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma delas e, desse modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPGs.

Essa proposta aprovada foi discutida no Seminário de Meio Termo-Artes, de 12 a 14 de agosto de 2019, entretanto, em fevereiro de 2020, a comissão foi recomposta, sendo denominada por “Comissão Especial de Aprimoramento do PNPG (2021-2024)”, e apresentou outro relatório de 2019 com alterações ao modelo multidimensional. Em reunião do Colégio de Humanidades, ocorrida em 10 de junho de 2020, em ambiente remoto, houve a discussão dos relatórios, resultando no documento do Colégio de Humanidades.

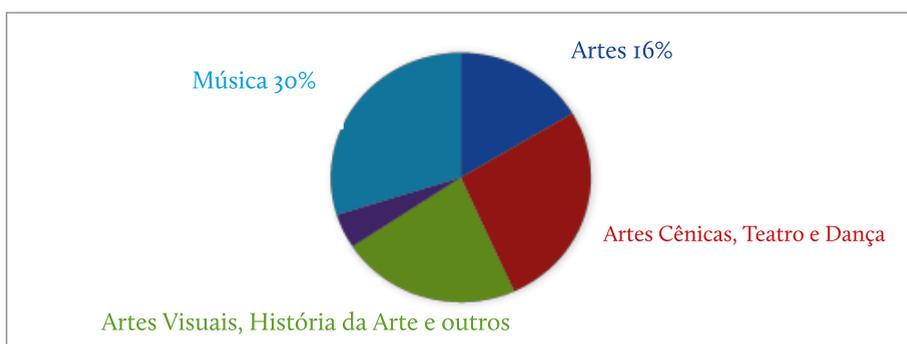
Lamentavelmente, a pandemia de Covid-19 ocasionou o fechamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e isolamento da população mundial, comprometeu-se a agenda do ano de 2020 para as discussões e audiências com a comunidade de pesquisa e pós-graduação e amplo debate para implantação da avaliação multidimensional, com início para o novo PNPG, em 2021.

DAS ASSIMETRIAS ENTRE REGIÕES E PPGS/ARTES

A avaliação multimimensional propõe o planejamento estratégico dos PPGs atrelados ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) das IES, desde as novas propostas de PCNs. Isso significa que será necessário conhecimento profundo das dimensões, dentre elas, destaco a dimensão “impacto na sociedade”, fator preponderante para as propostas de novos PCNs, diferentemente da dimensão “inovação e transferência de conhecimento” e a “internacionalização”.

O documento da área de Artes (BRASIL, 2019f) aponta que os programas se subdividem em: “Arte e Cultura Visual (1), Artes (11), Artes Cênicas ou da Cena (14), Artes Visuais (9), Artes, Cultura e Linguagem (1), Cinema e Artes do Vídeo (1), Computação, Comunicação e Arte (1), Dança (3), Ensino das Práticas Musicais (1), Ensino de Artes Cênicas (1), Estudos Contemporâneos das Artes (1), Formação de professores – Prof-Artes (1), História da Arte (2), Música (20) e Teatro (1)”, totalizando cerca de 30% a área da música entre as especialidades em artes.

Figura 2 - PPGs por subáreas e especialidades



Fonte: elaborada pela autora.

A distribuição dos PPG em Artes, nas cinco regiões do Brasil, com base nas tabelas apresentadas no Relatório do Seminário de Meio Termo da área de Artes (2019a), fica evidente as assimetrias entre a área e as subáreas:

Região Norte

O Norte possui três PPGs, sendo um em Belém (PA) na Universidade Federal do Pará (UFPA) – mestrado e doutorado acadêmico em Artes –, um em Rio Branco (AC) na Universidade Federal do Acre (UFAC) – mestrado acadêmico em Artes Cênicas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Região Norte e PPG/Artes

Região	Total PPG	IES	Modalidade Nível	Subáreas (especialidades)	Notas
Norte	2	UFPA	Acadêmico ME/DO	Artes	4
		UFAC	Acadêmico ME	Artes Cênicas	s/n

Fonte: adaptado de Brasil (2019a).

Os cursos de formação em nível superior em Artes na região Norte iniciaram na década 1980, centralizados em Manaus (AM) e em Belém (PA), consequentemente, a impossibilidade da formação *strictu sensu in loco* fez com que as capacitações ocorressem fora da região.

A partir dos anos 2000, a formação em nível superior em Artes se amplia, tendo como protagonista o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e iniciativas de governos estaduais. Os concursos de magistérios superior para os cursos de Artes proporcionaram a migração de docentes/pesquisadores de todas as regiões do país e o número de doutores vem crescendo, com perspectivas para futuras propostas de PCNs na área das artes.

As IES do Norte vêm buscando alternativas para a formação *strictu sensu* para dirimir as assimetrias da região, na área das artes. Em 2020, foi firmada a parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para o Mestrado Interinstitucional (Minter) Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, ainda, houve a ampliação da rede do Mestrado Profissional em Artes (Profartes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com a integração da UFAM em Manaus (AM) somando com a pioneira UFPA.

Região Centro-Oeste

De acordo com o Quadro 2, o Centro-Oeste possui cinco PPG em Artes, sendo dois em Goiânia (GO) e três em Brasília (DF).

Quadro 2 - Região Centro-Oeste e PPGs/Artes

Região	Total PPG	IES	Modalidade Nível	Subáreas (especialidades)	Notas
Região Centro-Oeste	5	UFG	Acadêmico ME/DO	Artes Visuais (Arte e Cultura Visual)	4
			Acadêmico ME/DO	Música	2
		UnB	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	4
			Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	4
			Acadêmico ME	Música	3

Fonte: adaptado de Brasil (2019a).

Da mesma maneira que na Região Norte, o ProfArtes foi ampliado em 2020 no Centro-Oeste. Houve a inclusão do Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), totalizando três IES associadas: Universidade de Brasília (UnB), IFG e UFMS.

Região Nordeste

Segundo o *Relatório do seminário do meio termo – Artes* (2019a), o Nordeste possui 13 PPGs em Artes alocados da seguinte forma: dois em Fortaleza (CE), dois em Natal (RN), seis em Salvador (BA) e dois em João Pessoa (PB), um deles em associação com Recife (PE) e um em São Luiz (MA).

Dentre esses 12 PPGs, a área da música está presente nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – mestrado acadêmico –; UFPB – mestrado e doutorado acadêmicos –; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – mestrado acadêmico –; UFBA – mestrado e doutorado acadêmicos – e um Mestrado Profissional na UFBA, de acordo como o Quadro 3:

Quadro 3 - Região Nordeste e PPGs/Artes

Região	Total PPG	IES	Modalidade Nível	Subáreas (especialidades)	Notas
Nordeste	13	UFC	Acadêmico ME	Artes	3
		IFCE	Profissional MP	Artes	3

	UFRN	Acadêmico ME	Artes Cênicas	3
		Acadêmico ME	Música	3
	UFMA	Acadêmico ME	Artes	s/n
	UFPB	Acadêmico ME/DO	Música	4
		Acadêmico ME	Artes Visuais Computação, Com. e Artes	3
	UFPB/ UFPE	Acadêmico ME	Artes Visuais	3
	UFPB/ UFPE	Acadêmico ME	Música	3
	UFPE	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	6
	UFBA	Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	4
		Acadêmico ME/DO	Música	4
		Acadêmico ME	Dança	4
		Profissional MP	Dança	s/n
	Profissional MP	Música	4	

Fonte: adaptado de Brasil (2019a).

O ProfArtes na Região Nordeste foi ampliado em 2020. A inclusão da Universidade Regional do Cariri (URCA) totaliza seis IES associadas: UFBA, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), UFPB, UFRN e URCA

Região Sul

A Região Sul possui 14 PPGs/Artes, sendo três em Porto Alegre (RS), um em Pelotas (RS), um em Santa Maria (RS), quatro em Florianópolis (SC).

Quadro 4 - Região Sul e PPGs/Artes

Região	Total PPG	IES	Modalidade Nível	Subáreas (especialidades)	Notas
Sul	14	UFRGS	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	4
			Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	5
			Acadêmico ME/DO	Música	7
		UFSM	Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	4
		UFPEL	Acadêmico ME	Artes Visuais	3

	Udesc	Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	4
		Acadêmico ME/DO	Música	4
		Acadêmico ME/DO	Teatro	5
	UFPR	Acadêmico ME/DO	Música	4
	UNESPAR	Acadêmico ME	Artes Visuais (Cinema e Artes do Vídeo)	s/n
		Profissional MP	Artes	s/n
Acadêmico ME		Música	s/n	

Fonte: adaptado de Brasil (2019a).

Região Sudeste

A Região Sudeste possui a maior concentração de programas em Artes, com total de 32 programas acadêmicos sendo que sete são de Música: seis acadêmicos e um profissional.

Os programas estão distribuídos nos seguintes municípios e capitais: sete em São Paulo (SP), três em Campinas (SP), 11 no Rio de Janeiro (RJ), um em Niterói (RJ), três em Belo Horizonte (MG), um em Juiz de Fora, um em Ouro Preto (MG), dois em São João Del Rey (MG), dois em Uberlândia (MG), um em Vitória (ES), além da integração de três IES associadas no ProfArtes: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Unesp e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Quadro 5 - Região Sudeste PPGs/Artes

Região	Total PPG	IES	Modalidades Nível	Subáreas (especialidades)	Notas
Sudeste	32	USP	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	6
			Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	6
			Acadêmico ME/DO	Música	5
		Unicamp	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	5
			Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	4
			Acadêmico ME/DO	Música	6
		Unesp	Acadêmico ME/DO	Artes	5
			Acadêmico ME/DO	Música	4

	Unifesp	Acadêmico ME	História da Arte	4
	ESCH	Profissional MP	Artes	3
	UFMG	Acadêmico ME/DO	Artes	6
		Acadêmico ME/DO	Música	5
	UEMG	Acadêmico ME	Artes	4
	UFJF	Acadêmico ME/DO	Artes (Arte, Cultura e Linguagens)	4
	UFOP	Acadêmico ME	Artes Cênicas	3
	UFSJ	Acadêmico ME	Música	s/n
		Acadêmico ME	Artes Cênicas	3
	UFU	Acadêmico ME	Artes	2
		Acadêmico ME	Artes Cênicas	3
		Acadêmico ME	Música	3
	UFF	Acadêmico ME	Artes Visuais (Estudos Contemp. das Artes)	4
	UFES	Acadêmico ME/DO	Artes	3
		Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	4
		Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	6
	UFRJ	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	4
		Acadêmico ME/DO	Artes Visuais	6
		Acadêmico ME/DO	Música	4
		Profissional MP	Música	3
		Acadêmico ME	Dança	s/n
	UERJ	Acadêmico ME/DO	Artes	5
		Acadêmico ME/DO	História da Arte	s/n
Unirio	Acadêmico ME/DO	Artes Cênicas	5	
	Acadêmico ME/DO	Música	5	
	Profissional MP	Música (Ensino de Práticas Musicais)	3	
	Profissional MP	Artes Cênicas (Ensino de Artes Cênicas)	3	

Fonte: adaptado de Brasil (2019a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2021 deve ser um ano de retomada das discussões acerca do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil. Devido à pandemia de 2020, não foi possível ampla discussão da avaliação multidimensional proposta para o quadriênio (2021-2024). E ainda, adequações ao Qualis Referência e Indicadores Únicos na área das Artes/Música, acadêmico e o profissional.

Faz-se necessário a retomada dos relatórios dos Grupos de Trabalho (GTs) (2019), materiais disponibilizados na página do *site* da Capes. Dentre esses, destaque o relatório da autoavaliação elaborado pelo GT em 2019; o relatório sobre a Internacionalização (GT); o da Inovação e transferência (GT) e o relatório sobre o Impacto e relevância (GT).

A ausência da publicação do edital dos PCNs de 2020 inviabilizará a correção das assimetrias entre as regiões, fator que refletirá na avaliação multidimensional dos anos posteriores. Aos leitores que queriam se aprofundar na temática deste texto, sugiro a consulta às referências expostas ao final deste capítulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório da comissão especial de acompanhamento do PNPG (2011-2020) – Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional*. Brasília, DF: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório do seminário do meio termo – Artes*. Brasília, DF: Capes, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/REL_MEIO_TERMO_ARTES.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório técnico do DAV: avaliação de ensino e pesquisa*. Brasília, DF: Capes, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-avaliacao-pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório técnico do DAC: ensino doutoral reformas e tendências*. Brasília, DF: Capes, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-educacao-pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório técnico do DAV: avaliação multidimensional de Programas de Pós-Graduação*. Brasília, DF: Capes, 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23072020-dav-multi-pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação: grupos de trabalho*. Brasília, DF: Capes, 2019e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área – II artes*. Brasília, DF: Capes, 2019f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/artes-pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Ficha de avaliação área de artes*. Brasília, DF: Capes, [2016]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/artes-ficha-pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Ficha de Avaliação: grupo de trabalho*. Brasília, DF: Capes, 2019g. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Grupo de Trabalho Internacionalização: relatório e recomendações*. Brasília, DF: Capes, 2019h. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *GT Impacto e Relevância Econômica e Social: relatório final de atividades*. Brasília, DF: Capes, 2019i. Disponível em: <https://www.gov.br>

br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-impacto-e-relevancia-economica-e-social-pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *GT Inovação e Transferência de Conhecimento*: relatório Final das Atividades do GT. Brasília, DF: Capes, 2019j. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-inovacao-e-transferencia-de-conhecimento-pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Qualis Artístico/ Classificação de Eventos*: grupo de trabalho Brasília, DF: Capes, 2019k. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-qualis-artistico-classificacao-de-eventos-pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Produção Técnica*: grupo de trabalho. Brasília, DF: Capes, 2019l. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Proposta de Classificação de Livro*: grupo de Trabalho “Qualis Livro”. Brasília, DF: Capes, 2019m. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/12062019-proposta-de-classificacao-de-livros-gt-qualislivro-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MELLO, T. *Estatutos do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/12844/os-estatutos-do-homem>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RELATÓRIOS dos GTS. *Portal Capes*, Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>. Acesso em: 2 set. 2020.

SOBRE a avaliação. *Portal Capes*, Brasília, DF, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 2 out. 2020.



Para pensar e construir outro futuro: o campo científico, a ação coletiva e o artesanato intelectual

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

INTRODUÇÃO

Este texto origina-se da minha participação na mesa redonda intitulada “Perspectivas históricas e projeções futuras para a pesquisa em música: 30+30”. Gostaria de demarcar, aqui, que foi um privilégio participar das comemorações dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao lado de professores e pesquisadores tão experientes.

Organizei este texto buscando pensar os desafios que temos, para os próximos anos, no âmbito da pesquisa e da pós-graduação em Música, no Brasil. Minha ênfase, como presidente que estou de uma associação que também se dedica à pesquisa, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), será na

potência de nossa ação coletiva, que venho percebendo ser um ponto de fragilidade entre nós.

Início propondo pensar a área a partir da compreensão bourdieusiana de campo científico, no qual somos agentes em constante disputa por legitimidade. E, nessa disputa, considero ser fundamental participar do jogo, de maneira qualificada – tanto individual quanto coletivamente. Em seguida, a partir do Documento da área de artes (BRASIL, 2019) e do Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDO ESTRATÉGICO, 2020), destaco alguns dos desafios que precisamos enfrentar na ampliação do acesso à pós-graduação em algumas regiões do Brasil, bem como nas mudanças que vem sendo propostas no sistema da pós-graduação brasileira pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Por fim, ao pensar na formação dos futuros agentes desse campo científico, compartilho os conselhos de Wright Mills (1982) sobre o artesanato intelectual.

O CAMPO CIENTÍFICO E A PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) apresenta uma concepção do campo científico que tenho considerado bastante profícua para pensar nossas ações como pesquisadores, professores e orientadores na pós-graduação. Bourdieu (1983) considera o campo científico como um campo de lutas, de disputas, como um jogo. Um campo com uma *doxa* instituída que, penso eu, precisamos alterar.

Pierre Bourdieu (1983, p. 122, grifo do autor) nos ensina que “[o] universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas”.

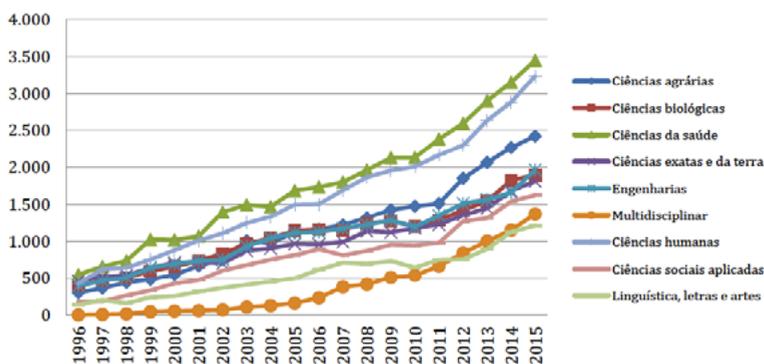
Assim, o campo científico pode ser entendido como

um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas que, conquistadas pelos agentes em lutas anteriores, concorrem pelo monopólio de uma espécie particular de capital, a *legitimidade científica ou a autoridade científica* – o capital específico em jogo no mundo da ciência – ou, o que é dizer o mesmo, concorrem pelo poder de impor os critérios que definem o que é e

o que não é científico [e também os temas que merecem e que não merecem investimento]. (GARCIA, 1996, p. 68, grifos da autora)

Considerando o Diagnóstico das CHSSALLA, temos pistas do lugar ocupado pela área de Artes nesse campo de forças. A Figura 1, a seguir, apresenta o número de títulos de doutorado concedidos no Brasil, por grande área e área do conhecimento, entre 1996 e 2015:

Figura 1 - Número de títulos de doutorado concedidos no Brasil, por grande área e área do conhecimento, 1996-2015



Fonte: adaptada do Centro de Gestão e Estudo Estratégico (2020, p. 23).

Fica claro o crescimento do número de doutores titulados, como também é possível observar que a grande área de linguística, letras e artes contribui com um menor número. Tal situação nos ajuda a inferir a respeito da participação da grande área na produção científica: constituímos uma área numericamente menor, com menor número de doutores e, conseqüentemente, com menor participação na produção científica geral. Embora não se possa mensurar, a participação da área de Artes dentro dessa grande área é seguramente ainda menor. Tal situação reflete nossa participação no campo científico brasileiro: uma participação ainda tímida frente às demais áreas que, historicamente, vem instituindo seu ponto de vista particular como leis do campo.

A *doxa*, segundo Bourdieu (1996), é um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal.

Um conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo.

Ao refletir sobre a área de Artes, aí considerada a Música, nesse sistema de posições adquiridas no campo científico, é possível dizer que estamos num constante processo de invenção de um lugar – marcando nosso lugar de alteridade no discurso hegemônico da pesquisa e da pós-graduação.

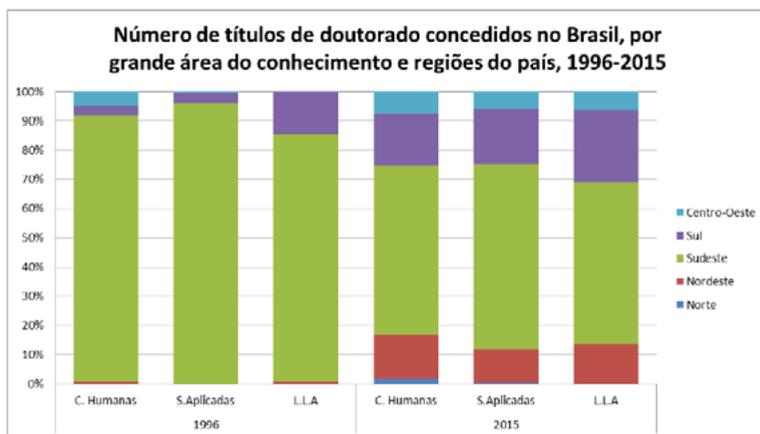
Ao longo de nossa história nas lutas desse campo, encontramos-nos em constante disputa na definição dos critérios de cientificidade – critérios que nos incluam – e, conseqüentemente, nas lutas pela destinação de investimento nas pesquisas de nossa área. Há uma *doxa* aceita pelo campo que hierarquiza as áreas de conhecimento, colocando-nos em posição de subalternidade no campo científico mais amplo.

A Portaria nº 1.122, publicada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), em 24 de março de 2020, define suas prioridades para o período de 2020 a 2023, alinhadas ao Plano Plurianual da União (PPA). No documento, o MCTIC estabeleceu como prioritários projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados apenas para cinco áreas de tecnologia: estratégicas; habilitadoras; de produção; para desenvolvimento sustentável; e para qualidade de vida.

Tal normativa, acompanhada dos editais de fomento por ela orientados, vem materializar essa *doxa* em um *nomos*: “uma lei, ato de instituição arbitrária, [...] princípio de visão e divisão”. (BOURDIEU, 2001, p. 117) As ciências humanas, ocupando uma posição dominada no campo científico, viram-se praticamente excluídas – ou preteridas – face às áreas hegemônicas do campo. Nesse contexto, foram levadas a mobilizar-se na disputa por verbas, que é, na verdade, uma disputa pela legitimidade científica.

No contexto dessas lutas e disputas, é fundamental pensar numa ampliação qualificada da área. Se observamos a distribuição percentual dos títulos de doutorado concedidos no país por região e por grande área, entre 1996 e 2015, identificaremos um primeiro desafio importante: a desigualdade entre as regiões brasileiras no que se refere ao acesso à pós-graduação.

Figura 2 - Distribuição percentual dos títulos de doutorado concedidos no país por região e por grande área: 1996 e 2015



Fonte: adaptada do Centro de Gestão e Estudo Estratégico (2020, p. 24).

Mudanças são claras na grande área, como aponta a seguinte análise desses dados:

Na grande área de Linguística Letras e Artes a formação de doutores também teve sua composição regional profundamente transformada nas duas décadas em análise. Se em 1996 85% dos doutores eram formados na região Sudeste, em 2015 esse percentual se reduz para 55%, embora o crescimento bruto de titulados tenha também crescido vertiginosamente, passando de 142 para 1210 novos doutores. É importante destacar o crescimento da região nordeste como formadora de doutores nessa área, posto que sua participação passa de menos de 1% em 1996 para 15% em 2015. (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDO ESTRATÉGICO, 2020, p. 24)

Esse cenário é o resultado de uma história de lutas e conquistas. São 46 anos desde que a área de Artes passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (1974), desde a abertura do mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

Em 2018, contávamos com 68 Programas de Pós-Graduação (PPG), sendo 59 programas acadêmicos – 25 em nível de mestrado e 34 com cursos de mestrado e doutorado – e nove mestrados profissionais. (BRASIL, 2019) Desses, 20 são da

área de Música, um em ensino das práticas musicais e, certamente, há linhas ligadas à música em outros programas de Arte, como o Mestrado Profissional em Rede destinado à formação de professores, o ProfArtes.

Ao considerar os dados apresentados anteriormente, e observando a distribuição dos programas de pós-graduação em Arte pelo Brasil, na Figura 3, a seguir, salta aos olhos a grande desigualdade entre as regiões no que se refere às oportunidades de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* na área.

Figura 3 - Distribuição dos PPGs por região



Fonte: adaptada de Brasil (2019, p. 4).

Ainda que, como o próprio documento de área aponta (BRASIL, 2019), seja possível observar o crescimento dos PPGs da área de Arte nessa região – tendo passado de 1 para 3 –, esse é um dos nossos desafios, como área: permanecer ampliando a oferta de cursos especialmente nas áreas ainda com número menor de programas, ciosos de que essa ampliação precisa ser feita qualitativamente.

São também desafios para os próximos 30 anos a consolidação dos mestrados profissionais e da concepção de um doutorado profissional – dedicados à qualificação de profissionais voltados prioritariamente ao mercado de trabalho

não acadêmico. Além disso, há que se discutir sobre a oferta da pós-graduação a distância, buscando construir uma proposta que conjugue as especificidades da área e as características do ensino a distância.

O movimento atual de reestruturação do sistema de avaliação da Capes é também um desafio importante, ainda mais diante dos graves problemas de comunicação dentro da própria instituição, com mudanças sendo implementadas sem o necessário amplo debate não só com os colégios e coordenadores de área, como com a comunidade científica. Os cortes drásticos de verbas para a educação, para a ciência e tecnologia são também questões graves que precisamos enfrentar, ao lado da priorização – sem o cuidado necessário – das já priorizadas áreas chamadas de “estratégicas”.

No campo científico, portanto, é importante pensar na ampliação da área, mas sempre atentos a uma participação qualificada no jogo – que precisa continuar sendo uma de nossas principais ocupações. Essas são estratégias possíveis para influenciar a *doxa* do campo, que privilegia as áreas hegemônicas, conferindo-lhes o poder de decidir sobre a legitimidade científica, e o que merece mais ou menos investimento.

Contudo, nesse jogo, é preciso mudar não somente a *doxa* do campo científico, mas os consensos sobre arte, música e a pesquisa em arte (música) na sociedade. É comum ler frases como as seguintes, nas mais variadas mídias (sejam elas oficiais ou não): “O crescimento da pós-graduação no Brasil contribuiu para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia”; ou “O crescimento da pós-graduação no Brasil contribuiu para tornar o país mais competitivo”. Tenho pensado que o foco da atenção tem sido direcionado – muitas vezes por um ideário marcadamente neoliberal – para o local errado.

A pós-graduação e a pesquisa contribuem, na verdade, para que a vida se torne melhor, boa de ser vivida. O foco tem estado em alguns meios selecionados: a ciência e a tecnologia – numa visão estreita de ciência e de tecnologia, diga-se de passagem –; e não nos fins, a qualidade da nossa vida na Terra.

Mais do que um país competitivo, nós contribuímos para transformar o país em um lugar melhor para se viver. Essa concepção pode nos auxiliar a mudar a *doxa* instituída ao longo de vários séculos, no campo social mais amplo, e conscientizar a população do papel da música em suas vidas. O protagonismo das artes, em especial da música, nesses tempos de isolamento social pode ser bastante explorado nesse sentido.

A pós-graduação em Música possui grande potencial de impacto social, uma vez que contribui para a formação de profissionais que participam da construção de possibilidades para que todos usufruam do seu direito de ter uma vida musical robusta e ativa, de serem protagonistas na vida cultural de sua comunidade. E é preciso conscientizar não somente os pares que conosco frequentam o campo científico, mas toda a população. E essa é uma tarefa árdua que também precisamos assumir.

Mudar o senso comum no que se refere às artes está intimamente ligado à presença de um ensino qualificado das artes na educação básica; o que, por sua vez, está conectado diretamente à formação de recursos humanos e à pesquisa no âmbito da pós-graduação. Também isso contribuirá para intervir no âmbito do campo científico, quando os futuros pares tiverem passado por uma experiência consistente com o campo artístico em sua formação.

Retomando, portanto, a metáfora do campo científico como um jogo, o pensamento bourdieusiano nos faz compreender que, por mais que possamos discordar das regras, dos princípios, para mudá-los, é preciso participar ativamente, e não alienadamente, do jogo. Um jogo com regras específicas: que aceitamos ao ingressar.

Jogar o jogo, em si, já é um grande desafio. Algo que fica ainda mais pesado se as frentes de ação forem assumidas por poucos. Os coordenadores de programas irão concordar comigo nesse aspecto. Pode ser difícil manter a sanidade enquanto participamos dessas disputas. Contudo, se compartilharmos as responsabilidades, o fardo pode se tornar mais leve.

Para o fortalecimento dos nossos programas de pós-graduação, é fundamental compreender que eles não são um ajuntamento de pesquisadores individuais. São pesquisadores, professores, que se unem, formando um “corpo docente” em que o todo é muito mais do que a soma das partes, se estas partes de fato se unirem. Falo, portanto, de um futuro construído a muitas mãos. Isso não significa abrir mão de nossas pesquisas individuais, espero que tenha sido claro a esse respeito, mas a saber-se parte de um time, de uma equipe, de um coletivo.

Fazer pesquisa e participar da pós-graduação pode parecer um caminho natural na carreira docente no ensino superior. E toda pretensa naturalidade pode ser perigosa. Ingressar nesse campo científico implica aceitar a *illusio* (BOURDIEU, 1996), o interesse do jogo, a disputa por diferentes capitais:

recursos simbólicos ou objetivados interpretados como atrativos – que reconhecemos como alvos dignos de serem perseguidos.

É sempre importante ter em mente que, como reflete Bourdieu (1996, p. 140), “[o]s jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”.

Mas é preciso refletir: para além do que eu quero (para mim) ao fazer pesquisa, ao atuar na pós-graduação; como estou contribuindo com a área, a partir da minha atuação? Para além da distinção individual, dos interesses individuais, como tenho participado das lutas e contribuído para o interesse coletivo? Também os estudantes precisam pensar nisso. Essa postura é fundamental para nos lembrarmos que participamos de um jogo mais amplo do que nossas disputas individuais.

Nesse contexto, precisamos, de fato, estar alertas aos perigos de um produtivismo vazio, mecânico e burocrático. Mas, é fundamental uma autoavaliação – dimensão também explorada no novo sistema multidimensional de avaliação da pós-graduação brasileira –: como está a minha produção de conhecimento? Qual tem sido meu impacto na área, na sociedade? Como tenho contribuído na luta coletiva pela legitimação da área e, com isso, para alterar as regras postas do jogo intelectual?

Para alterar as regras do jogo, para ocupar espaços mais privilegiados de decisão, é necessário crescer em quantidade, mas principalmente em qualidade, conquistando cada vez mais legitimidade. É essa participação qualificada que estamos construindo e que espero que se mantenha nos próximos 30 anos: uma participação que permita alterar a *doxa*, contribuindo para a ampliação do entendimento do que é fazer ciência, do que é conhecimento, do que é fazer pesquisa.

Essa participação qualificada é, por conseguinte, tanto coletiva quanto individual. Tendo destacado a importância da dimensão coletiva da ação, passo a considerar alguns aspectos ligados mais à esfera individual, com destaque para a formação de novos pesquisadores. Para isso, quero dividir com os iniciantes, os conselhos de Wright Mills (1982) acerca do artesanato intelectual – conselhos esses que têm sido úteis em minha recente carreira como pesquisador, bem como na minha ação como orientador na pós-graduação.

FAZER PESQUISA: DO ARTESANATO INTELECTUAL

Como afirmado anteriormente, ainda na direção de pensar outro futuro, para os próximos 30 anos ou mais, gostaria de refletir sobre esse nosso avanço qualitativo na pesquisa. Esse avanço parece-me estar ligado a pesquisas inovadoras, entendendo inovação no sentido de produção de conhecimentos inovadores, potentes para a área, para o campo, e para a sociedade. Longe de querer me referir apenas a conhecimentos de aplicação imediata. Quero, antes, opor-me à ideia de uma pesquisa burocrática, mecânica, do fazer por fazer, para cumprir protocolos. O professor e ex-ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, nos provoca, em uma palestra para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), afirmando que precisamos ousar mais.

Além disso, uma formação consistente dos futuros pesquisadores parece-me ser também uma importante chave para esse avanço da área. Nesse sentido, Wright Mills (1982) apresenta uma perspectiva profícua ao encarar o ato de fazer pesquisa como um artesanato intelectual.

O autor se dirige “aos principiantes”, mostrando que “[...] os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separar seu trabalho de suas vidas”. (MILLS, 1982, p. 211) Isso significa, para ele, que devemos aprender a usar a experiência de nossas vidas continuamente em nosso trabalho. E, ao dizer que se pode “ter experiência”, Mills (1982, p. 212) quer dizer que nosso passado influi e afeta o presente, e, como cientistas sociais, deveremos “[...] controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta[mos] e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo, se modelará como artesão intelectual”.

Para operacionalizar isso que, do ponto de vista bourdieusiano pode ser entendido como um desnaturalizar de *habitus*, Mills (1982) sugere a organização de um arquivo, um diário, no qual poderemos organizar uma reflexão sistemática sobre nossas experiências. O autor indica a necessidade de se desenvolver uma “confiança ambígua” em relação às nossas experiências, algo que será indispensável para a originalidade de qualquer empreendimento intelectual – para a ousadia a que o professor Renato Janine nos exorta.

Manter um arquivo adequado, segundo Mills (1982, p. 213), contribuiria para o desenvolvimento de hábitos de autorreflexão, e, assim, possibilitaria mantermos “nosso mundo interior desperto”.

Um conselho para os principiantes, ligado à manutenção desse arquivo, é criar o hábito de escrever, mantendo “desembaraçada a mão”:

Sempre que experimentamos forte sensação sobre acontecimentos ou idéias, devemos procurar não deixá-las fugir, e ao invés disso, formulá-las para nossos arquivos, e com isso estaremos elaborando suas implicações, mostrando a nós mesmos como êsses sentimentos ou idéias são tolos, ou como poderão ser articulados de forma produtiva. O arquivo também nos ajuda a formular o hábito de escrever. Não podemos ‘manter desembaraçada a mão’ se não escrevemos alguma coisa pelo menos tôda semana. Desenvolvendo o arquivo, podemos-nos experimentar como escritor e, assim, como se diz, desenvolver nossa capacidade de expressão. Manter um arquivo é empenhar-se na experiência controlada. (MILLS, 1982, p. 213)

Esse é um conselho precioso: muitas vezes nos ocupamos somente em ler – ainda mais em tempos de facilidade de acesso à informação e ao conhecimento – e nos esquecemos de escrever, de dar forma a nossas reflexões e pensamentos. Para Mills (1982, p. 215), “[o] primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma”.

Manter desembaraçada a mão; manter o mundo interior desperto; revisar e refletir continuamente sobre nossas experiências pessoais, profissionais e intelectuais; cultivar um impulso feroz de compreender o mundo; estimular a imaginação sociológica assumindo a disposição de ver o mundo da perspectiva dos outros: são alguns dos conselhos de Mills (1982) que podemos utilizar em nosso cotidiano de pesquisadores e de formadores de pesquisadores na construção do futuro da nossa área.

NOTAS FINAIS

É importante localizar essas minhas reflexões como pertencentes a um jovem pesquisador que, ao ingressar no campo científico, assume sua *illusio* e procura somar forças com os mais experientes nas disputas pela nossa área.

O artesanato intelectual é algo construído no caminho, no fazer. Como afirma Paulo Freire em seu diálogo com o educador norte-americano Myles Horton: “o caminho se faz caminhando”. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 35)

Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 23, grifos do autor) contribui refletindo sobre a transmissão de um *habitus* científico:

O *habitus* científico é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido a necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. O sociólogo que procura transmitir um *habitus* científico parece-se mais com um treinador desportivo de alto nível do que com um professor da Sorbonne. Ele fala pouco em termos de princípios e de preceitos gerais – pode, decerto, enunciá-los, como eu fiz em *Le Métier de sociologue*, mas sabendo que é preciso não ficar por aí (nada há pior, em certo sentido, que a epistemologia, logo que ela se transforma em tema de dissertação ou em *substituto da pesquisa*). Ele procede por indicações práticas, assemelhando-se nisso ao treinador que imita um movimento ('no seu lugar, eu faria assim...') ou por 'correções' feitas à prática em curso e concebidas no próprio espírito da prática ('eu não levantaria essa questão, pelo menos dessa forma').

Fica claro que, na formação dos futuros pesquisadores, dos futuros agentes do nosso campo, a ação dos mais experientes é fundamental. Os grupos de pesquisa são peças importantes nesse contexto, nos quais as práticas conduzidas a partir de um *habitus* científico serão essenciais para a incorporação dessas disposições nos futuros pesquisadores. O agir é essencial, e acolher os iniciantes nessa prática é fundamental: uma prática que passa pela consistência do fazer científico, mas, também, pela participação ativa e coletiva no campo, nos debates públicos de nossa época.

E, ao pensar sobre o futuro que podemos construir, é essencial conhecer e refletir sobre a história dos que caminharam antes de nós, daqueles aos quais nos juntamos na construção do caminho. É fundamental conhecer o campo, as regras do jogo, e participar dele de maneira consciente. E, assim, assumindo-nos como agentes em um campo de lutas, construindo estratégias para modificar suas estruturas, tecendo relações entre nossa biografia e a história mais ampla é que iremos tomar parte ativa na construção de outro futuro.

Mills (1982, p. 10) nos diz que

Raramente [os homens] têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial; por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar.

Ao pensar no futuro da pesquisa em Música no nosso país, faço um convite a todos nós, para que participemos, ativamente, do movimento da história – nessas várias dimensões entrelaçadas do fazer individual e da coletividade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área – Artes*. Brasília, DF: Capes, 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 57, p. 1, 24 mar. 2020.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDO ESTRATÉGICO (Brasil). *Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2020.

FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, M. M.A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 27, p. 64-72, 1996.

MILLS, C. W. Apêndice – do artesanato intelectual. *In: MILLS, C. W. A imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 211-244.



De diálogos, silenciamentos e encontros: fricções epistemológicas como categoria polissêmica em espaços de poder-saber da etnomusicologia no Brasil

Marília Raquel Albornoz Stein

INTRODUÇÃO

Ao cumprimentar o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por sua trajetória de criação, autonomia, pluralidade e profundidade investigativa e performativa, venho tentar contribuir com a reflexão a que fui desafiada, em torno do tema “Fricções epistemológicas na pesquisa em música”. Buscarei fazê-lo considerando uma breve análise a partir de textos contidos nos Anais dos Encontros Nacionais da Associação

Brasileira de Etnomusicologia (ENABET) e de processos pedagógico-musicais de professoras(es) e de uma mestra tradicional Kaingang no Rio Grande do Sul (RS). Antes, porém, proponho algumas aproximações à ideia de fricções epistemológicas a partir de ideias em torno das noções diálogo, epistemologia e colonialidade.

A epistemologia, ou filosofia da ciência, é o ramo da filosofia que, segundo Mário Bungue (1980), estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico. Conforme Simon Blackburn (1997), a epistemologia examina a relação entre conhecimento e a experiência, o erro, a razão, a certeza, os caminhos, assim como aborda as conexões entre o conhecimento e as conceitualizações do mundo.

O termo “fricções” pode, de maneira geral, ser pensado como uma metáfora que diz respeito a um tipo de relação que se estabelece entre pessoas; e que esses sujeitos em relação têm diferenças sociais que serão expressas nesse encontro. Nesse sentido, as fricções podem ser “inter” – étnicas, culturais, geracionais, do moderno com o tradicional, do urbano com o rural, do local com o global etc. Em qualquer um desses tipos de relação – que pode oportunizar diálogos, mas não deixa por isso de envolver estranhamento, conflito, criação, provocação, evocação e/ou captura – poderíamos nos perguntar por fricções epistemológicas. Portanto, a ideia de fricção epistemológica pode ser analisada entre pessoas que habitam diferentes universos, cosmologias ou mundos, mas também pode ser investigada intragrupo, em relação a determinados temas ou métodos, ainda que o mundo do conhecimento, ou, retomando Blackburn, as conceitualizações do mundo – os princípios cosmológicos, ontológicos e sociológicos – sejam as mesmas. Fricções epistemológicas seriam, assim, uma categoria analítica para interpretar como pessoas com diferentes modos de existência – que fundamentam concepções epistêmicas singulares – ou que entre si apresentam outras distinções – como exemplificado anteriormente, geracionais, culturais, de classe etc. – entram em relação. Sem que tenhamos tido tempo de aprofundar a distinção entre uns e outros, que compartilham cosmologias e que não compartilham, sugerimos que se trata de limites dinâmicos, socialmente construídos, cuja análise requereria discussões no campo da teoria da prática ou da praxiologia. (BOURDIEU, 1996)

DIÁLOGO

Mas haveria fricções epistemológicas fora do campo de diálogo? Acreditamos que sim. Consideramos “diálogo” a partir de algumas vertentes – críticas, emancipatórias e decoloniais – da sociologia (SANTOS, 2006; SANTOS; MENESES; NUNES, 2004), da antropologia (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), da filosofia (BAKHTIN, [1997] apud SCORSOLINI-COMIN, 2004) e da educação (FREIRE, 2001), como processo de abertura, respeito e transformação.

Para Boaventura de Souza Santos (1997, p. 115-116), o diálogo intercultural depende do desenvolvimento de uma “hermenêutica diatópica”, segundo a qual os *topoi* de cada cultura – lugares comuns retóricos, mas abrangentes, de determinada cultura que funcionam como premissas de argumentação – são tão incompletos quanto a cultura à qual pertencem. Seu objetivo não seria atingir a completude, mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua, através de um diálogo que se desenrola “com um pé numa cultura e outro noutra”.

Na interação entre pessoas, podem ser constituídos modos de investigação interepistêmicos e outros processos criativos, no sentido da produção de uma ecologia de saberes. Mas, para isso, conforme Santos, Meneses e Nunes (2004), deve ocorrer um diálogo entre as formas de conhecimento, em que se evitem as desqualificações mútuas e se busquem novas configurações de conhecimento.

Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 119) também enfatiza, na reflexão sobre o diálogo na prática antropológica, a “mútua implicação” e a produção de algo novo:

A boa diferença, ou diferença real, é entre o que pensa (ou faz) o nativo e o que o antropólogo pensa que (e faz com o que) o nativo pensa, e são esses dois pensamentos (ou fazeres) que se confrontam. Tal confronto não precisa se resumir a uma mesma equivocidade de parte a parte — o equívoco nunca é o mesmo, as partes não o sendo; e de resto, quem definiria a adequada univocidade? —, mas tampouco precisa se contentar em ser um diálogo edificante. O confronto deve poder produzir a mútua implicação, a comum alteração dos discursos em jogo, pois não se trata de chegar ao consenso, mas ao conceito.

Fábio Scorsolini-Comin (2014) analisa que para Mikhail Bakhtin o diálogo é um espaço de embates, lutas, assimetrias, que refletem aspectos próprios da interação social. Além de ser uma instância de negociação e de mediação de conflitos, o diálogo possibilita que embates sejam acolhidos e repensados, “de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social”.¹ (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 250)

No contexto do ato educativo e conforme Paulo Freire (2001, p. 117), por sua vez, o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas “não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”. Segue o autor:

[...] a *diferença* ente eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2001, p. 117-118, grifo do autor)

Portanto, fricções epistemológicas que forem baseadas em princípios mais ou menos velados de exclusividade e dominação epistêmica, fora do espectro

¹ Ainda segundo Scorsolini-Comin (2014, p. 250-251), em Bakhtin, “a noção de dialógico ou de dialogicidade aparece sob diversas formas. Uma primeira forma é a do dialogismo como sendo um princípio interno da palavra, o que significa que, no discurso, o objeto está mergulhado de valores e definições, fazendo com que o falante se depare com múltiplos caminhos e vozes ao redor desse objeto. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010) Uma segunda forma é a dialogicidade dos enunciados, que equivale a dizer que mesmo antes da concretização de um determinado enunciado – e também posteriormente –, há outros enunciados, que vêm dos outros, aos quais o próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação. O próprio locutor seria um respondente, na medida em que ele não detém o discurso pela primeira vez, ou seja, o discurso não se origina nele, não é por este inaugurado. Ao selecionarmos uma determinada palavra, nós a tiramos de outros enunciados, polemizamos com eles de modo dialético e constante. Uma terceira forma de dialogismo é aquele construído pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por ele, em função do interlocutor e do contexto. Por fim, destaca-se a dialogização das linguagens, na medida em que uma língua nacional é plural (com linguagens das reuniões sociais, familiar, cotidiana, sociopolítica; linguagem dos jargões profissionais; linguagem de geração e de idade; linguagem de autoridade; linguagens oratórias, publicitária, científica, jornalística, literária, entre outras). Essa pluralidade manifesta-se a partir de múltiplas vozes que estabelecem uma variedade de ligações e inter-relacionamentos”.

dialógico, poderiam ser caracterizadas em última análise como atos de violência, em relação a que, como resultado, temos tentativas e efeitos de epistemicídios. (CARNEIRO, 2005)

EPISTEMOLOGIA E DECOLONIALIDADE

A epistemologia, nas atuais discussões decoloniais, é vista como um campo em disputa, cuja hegemonia eurocêntrica, originada nas práticas colonialistas, impositivas dos modos de vida da modernidade – a partir do século XVI e XVII – pelos europeus-ocidentais, conduziu à tentativa de subalternização e de silenciamento de pessoas e grupos identificados com epistemologias diferentes das europeias, produzindo, no limite, processos de epistemicídio. Nessa perspectiva, as relações entre pessoas de distintos campos epistemológicos na história colonial foram baseadas em projetos de hegemonia por parte dos colonizadores, de aniquilação ou de desumanização e objetificação dos seus outros.

Findadas as relações geopolíticas coloniais, permaneceram em muitos locais do planeta as marcas da “colonialidade do poder-saber”, conforme o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2020). A análise de múltiplas perspectivas no âmbito das fricções epistemológicas deve levar em consideração essas permanências coloniais, de que se ocupam os estudos decoloniais. O filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez e o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel alertam para essas permanências:

O fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início ao processo da colonialidade global. Por esta razão, preferimos falar do ‘sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) e não só do ‘sistema-mundo capitalista’, porque com isso se questiona abertamente o mito da descolonialização e a tese de que a pós-modernidade nos conduz a um mundo já desvinculado da colonialidade. Na perspectiva do enfoque que aqui chamamos ‘decolonial’, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade. Deste modo, as estruturas de larga duração formadas durante os

séculos XVI e XVII continuam jogando um papel importante no presente.²
(CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13-14 – tradução nossa)

Nesse campo de análise crítica à colonialidade imposta pelo projeto de modernidade da civilização europeia, como estratégias de apagamento e subalternização do outro e de seu pensamento, encontramos abordagens que denunciam: as bases da hegemonia que se pretende universal da civilização europeia (GILROY, 2001), o racismo colonial (FANON, 2009), o racismo/sexismo epistêmico (CARNEIRO, 2005; GROSFOGUEL, 2016), o epistemicídio (CARNEIRO, 2005; 2019; SANTOS, 1999), a colonização do conhecimento (KILOMBA, 2019), a violência epistêmica (SANTOS; MENESES, 2010) e o alterocídio (PESSANHA, 2019),³ entre outras teorizações relevantes para tal análise. Conforme Grosfogel (2016, p. 25), o racismo/sexismo epistêmico é

um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando

2 Texto original: “El fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global. De este modo, preferimos hablar del ‘sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) y no sólo del ‘sistema-mundo capitalista’, porque con ello se cuestiona abiertamente el mito de la descolonización y la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad. Desde el enfoque que aquí llamamos ‘decolonial’, el capitalismo global contemporáneo ressignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente”.

3 “A universalidade não inclui o Outro, e esse processo de alterocídio se faz funcionar com o que a filósofa Suely Carneiro chama de dispositivo de racialidade/biopoder”. (PESSANHA, 2019, p. 174)

outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

A filósofa e ativista antirracista Suely Carneiro elabora o conceito de epistemicídio em sua tese de doutorado como a morte simbólica a que é submetida uma população subalternizada. Em relação ao referencial teórico de sua tese, afirma que o conceito de epistemicídio que utiliza não é extraído do aparato teórico de Michel Foucault, e sim foi buscado no pensamento de Boaventura Sousa Santos (1997). Para Santos ([1995] apud CARNEIRO, 2005, p. 96),

o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento.

O epistemicídio, como processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro, decorre da visão civilizatória do empreendimento colonial e tem no racialismo do século XIX sua formulação mais plena. (SANTOS, [1995] apud CARNEIRO, 2005)⁴

O historiador Kaingang Danilo Braga (2015) analisa, em sua pesquisa de mestrado sobre a história e luta pela terra dos Kaingang no RS na segunda metade do século XX, alguns desses processos do colonialismo no Brasil. Observa como “O pessimismo diante de avaliações que pregavam que os indígenas seriam extintos perdurou no Brasil bem forte, até os anos de 1980” (BRAGA, 2015, p. 15-16), reflexo de estudos sobre os autóctones do Brasil, como o do biólogo alemão Von Martius ([1838] apud MONTEIRO, 2001) que, no século XIX, escreveu: “não há dúvida: o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o sono eterno”.

Fricções epistemológicas estão inseridas nesse amplo debate,⁵ sem ser, no entanto, passíveis de uma conceitualização única. Precisam ser pensadas e interpretadas em contextos específicos em que pessoas entram em relação, por

4 Menção recente ao epistemicídio no âmbito musical foi apresentada por Luiz Ricardo Queiroz (2020) em sua análise de currículos de música no ensino superior no Brasil.

5 Para uma revisão desses conceitos, sugere-se ainda o artigo de Mireile Silva Martins e Júlia Francisca Gomes Simões Moita (2018).

exemplo, através de práticas musicais. É, portanto, um impulsionador analítico para compreendermos diálogos, silenciamentos e encontros frente às diferenças epistêmicas – e etnomusicológicas – entre pessoas e grupos sociais, em variados espaços e tempos.

PARA RESPIRAR, APRESENTAR-ME E INDICAR A DIREÇÃO DO TEXTO

Sou professora nas áreas de etnomusicologia e educação musical, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, como pesquisadora e extensionista, tenho desenvolvido projetos colaborativos em etnomusicologia com comunidades indígenas e negras no RS.⁶ Faço parte de um coletivo de professores e mestres tradicionais que desde 2016 ministram a transdisciplina⁷ Encontro de Saberes⁸ e fui colaboradora, de 2014 a 2019, na Ação Saberes Indígenas na Escola,⁹ Núcleo UFRGS, de formação de professores indígenas Kaingang e Guarani do RS. Considerando essas experiências, e o fato de estar envolvida diretamente na gestão da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET),¹⁰ escolhi tratar desta

-
- 6 Participo do Grupo de Estudos Musicais (GEM), do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, coordenado pela professora Maria Elizabeth Lucas e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que vem desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão entre comunidades indígenas e quilombolas, relacionadas à temática das práticas musicais, a partir da perspectiva colaborativa.
 - 7 A qualificação da Encontro de Saberes como transdisciplinar advém da ideia de que a mesma envolve “uma perspectiva de reflexão aberta sobre problemas concretos, capaz de reconciliar as Ciências Exatas com as Humanidades, bem como incluir saberes externos ao paradigma moderno e ao cânone acadêmico”. (INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE INCLUSÃO NO ENSINO E NA PESQUISA, 2015, p. 14)
 - 8 Idealizada pelo antropólogo José Jorge de Carvalho, a Encontro de Saberes (ES) é uma proposta iniciada na Universidade de Brasília (UnB) em 2010, no âmbito do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI).
 - 9 Promovida pelo governo federal, através do Programa ForProf, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/Secadi), a ação integrou o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no seu eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas e foi direcionada a professores indígenas das escolas indígenas de Educação Básica. Na UFRGS, o Núcleo foi constituído no final de 2013 e dele participaram, até 2019, professores indígenas Kaingang e Guarani atuantes nas escolas indígenas do RS.
 - 10 Atualmente, estou na presidência da ABET, na gestão 2019-2021.

discussão primeiro a partir de uma busca pelo termo “fricção/ões” nos Anais dos ENABET, como uma aproximação exploratória desse campo. Em segundo lugar, refletirei sobre práticas de ensino protagonizadas por mestra Iracema Rã-Nga Nascimento, do povo Kaingang e residente no Morro Santana, em Porto Alegre (RS), na atividade transdisciplinar Encontro de Saberes e sobre decisões pedagógicas e musicais de professores Kaingang na Ação Saberes Indígenas na Escola, da UFRGS.

(PARTE I) ANÁLISE DOS ANAIS DOS ENABET

A ABET foi criada em 2001, no Rio de Janeiro, quando ocorria o 36º Congresso do International Council for Traditional Music (ICTM), com o objetivo de “congregar este campo do saber, visando à integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas suas diversas especialidades”. (ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 2002, p. 3) O primeiro encontro da associação ocorreu em Recife em 2002 e, ao todo, a ABET realizou até agora nove encontros nacionais, bienais, em diferentes estados brasileiros. Além da publicação dos Anais desses eventos,¹¹ a ABET produz desde 2006 uma revista – *Música e Cultura* –, que não foi objeto de análise para essa ocasião. A metodologia adotada para este trabalho levantou uma questão secundária, porém importante, de pensarmos coletivamente as condições dos modos de busca e outras análises técnicas e editoriais dos Anais, que possam inclusive servir de orientação para as produções de Anais dos futuros encontros. Cabe destacar a importância desses documentos históricos para a memória da etnomusicologia no Brasil.

A partir da busca pelos termos “fricção” e “fricções” nas publicações dos ENABET, foram levantadas quatro categorias principais que se relacionaram ao conceito de fricção epistemológica.¹² Passo a descrevê-las, de maneira sucinta, trazendo apenas alguns artigos representativos de cada categoria, no sentido mais de um mapeamento semiestatístico das categorias do que de um

11 Os Anais de todos os ENABET estão disponibilizados em seu conjunto na página da associação. Ver: <https://www.abet.mus.br/#anais>.

12 Outros contextos do uso da palavra, como em “fricção de cordas” – relativo a instrumentos de cordas –, foram desconsiderados.

aprofundamento interpretativo das mesmas em cada estudo, que requereria uma discussão mais qualificada e extensa dos contextos pesquisados pelos(as) autores(as) dos artigos, assim como elencar todas as comunicações e não apenas algumas. Desculpo-me pela superficialidade da metodologia eleita, com a justificativa de criar um movimento de aproximação em relação ao tema das fricções epistemológicas e de poder gerar, futuramente, novas análises a partir da busca realizada e parcialmente apresentada.

FRICÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENQUANTO FRICÇÃO INTERÉTNICA

O primeiro conceito encontrado nos documentos foi o de “fricção interétnica”, em quatro diferentes artigos de 2004 a 2019, conforme segue: Anais 2004 – 1 vez; Anais 2006 – 1 vez; Anais 2011 – 1 vez; Anais 2019 – 1 vez.¹³

Antes de explicitar os contextos da utilização do termo nesses textos, porém, trago informações de um artigo do mestre em Etnomusicologia pela UFBA, Adriano Maraucci Rea, publicado no VII Simpósio Internacional de Música na Amazônia em Rio Branco (AC), em 2019. O termo “fricção interétnica” – elaborado pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1964 apud REA, 2019) nos anos 1960 para analisar a relação, vista como conflituosa, entre as sociedades indígenas e a brasileira (não indígena) – é utilizada por Rea para analisar dicotomias urbano/rural e o sentido de pertencimento engendrado em rebatimentos simbólicos e acústicos no violão baiano a partir da tópica chula. Diz o autor:

O conflito situacional de fricção interétnica explica-se pelos interesses múltiplos das culturas em contato, sua assimilação irreversível e interdependente, além da negociação de domínio e submissão ali engendrada. Aqui, Cardoso de Oliveira nega a ideia de transmissão e aculturação. A suposição é pertinente na direção de uma interação *continuada* entre culturas, resultando num sistema ‘intersocietário’ que carrega dorsalmente uma desigualdade; seria, assim, o equivalente lógico (não ontológico) do que os sociólogos chamam da luta de classes. (REA, 2019, p. 10, grifo do autor)

13 A conta considera uma unidade de citação do termo por artigos, desconsiderando o número de citações do termo dentro de cada artigo.

É nesse mesmo sentido que, nos Anais do II ENABET (2004),¹⁴ Líliam Barros utiliza o termo “fricção interétnica” para descrever o contexto em que ocorre o Festribal, em São Gabriel da Cachoeira (AM), cidade de maioria indígena em que, segundo a autora, “verifica-se que a música assume um papel distintivo de expressão identitária, aliada ao símbolo maior de manifestação de identidade étnica, a língua”. (BARROS, 2004, p. 697) A mesma autora, em texto posterior (2006), interpreta, de maneira complementar, que, no mesmo contexto e sob mesmo referencial teórico, a fricção interétnica entre índios e não índios pode, com o grande avanço da sociedade nacional, levar ao “fenômeno do caboclisto”, em que, em vez da afirmação de uma identidade étnica, ocorreria o seu reverso, ou seja, o índio procuraria evitar sua identificação tribal. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976 apud BARROS, 2006, p. 357)

FRICÇÃO DE MUSICALIDADES

O segundo termo encontrado, a partir da metodologia adotada, foi “fricção de musicalidades”. Esse é o termo mais recorrente dos verificados, com aparições em nove artigos entre 2006 e 2019. Segue a sequência das citações: Anais 2006 – duas vezes; Anais 2008 – duas vezes; Anais 2015 – duas vezes; Anais 2017 – uma vez; Anais 2019 – duas vezes. Todos os trabalhos mencionam a expressão cunhada por Acácio Piedade, em geral em contextos de análise de performances no âmbito da música instrumental brasileira e relacionada a uma literatura internacional identificada com a semiótica das tópicas. (AGAWU, 1991, entre outros)¹⁵ Acácio Piedade desenvolveu a ideia de tópicas para a música brasileira com base na tradição semiótica das tópicas, da retórica – isotopia e alotopia – e da retoricidade, que devem ser compreendidas em sua complexidade (semântica e pragmática).

Marcelo Silva Gomes (2006) apresenta sua pesquisa sobre o processo de criação e consolidação do samba-jazz no Brasil e sua relação com o discurso

14 Versão com conferências e mesas redondas.

15 Para saber mais sobre essa tradição (etno)musicológica, sugere-se a leitura de Piedade (2011, 2012), em que discute a análise da música sob a teoria das tópicas conforme Ratner, Agawu, Hatten, Monelle e outros autores; a Retórica Geral do Grupo μ , anos 1970; a diferença entre tópica e figura; e os conceitos de isotopia, alotopia e retoricidade.

nacional popular e faz referência a Piedade, que, segundo ele, entende o contato do *jazz* com a música instrumental brasileira como uma fricção de musicalidades, no sentido de que “as fronteiras musical-simbólicas não são atravessadas, mas são objetos de uma manipulação que reafirma as diferenças”. (PIEADADE, 2005 apud GOMES, 2006, p. 314)

Refletindo sobre a “música de Beiradão”, Rafael Branquinho Abdala Norberto (2015) analisa que na reivindicação dessa música “como gênero musical entre alguns músicos manauaras” (NORBERTO, 2015, p. 587) ocorre algo semelhante à fricção de musicalidades conforme propõe Piedade (2005 apud GOMES, 2006). O autor exemplifica:

Alguns músicos manauaras reivindicam que o samba, a lambada, a cúmbia, entre outras músicas, quando tocadas por eles, apresentam especificidades rítmicas e sonoras que seriam próprias do Amazonas (reivindicação de uma ‘musicalidade amazonense’). Fazendo um paralelo com a reflexão feita por Piedade (2005), quando os amazonenses tocam um ‘samba’ nos ‘beiradões’, essa música seria diferente do que é feito no Rio de Janeiro, por exemplo, ou seja, as musicalidades dialogam, mas não se misturam. (NORBERTO, 2015, p. 587, grifo do autor)

Nessa conceituação sobre a fricção de musicalidades, portanto, a ênfase está na análise do texto sonoro musical e nas qualidades do encontro entre gêneros musicais, em que elementos sonoros tipológicos “dialogam, mas não se misturam”. Já as análises de Barros (2004, 2006) e de Rea (2019) do elemento fricção parecem enfatizar a dimensão social da prática musical, com destaque para a abordagem do conflito interétnico em contextos de prática musical e que se traduziria musicalmente. Cabe salientar que em todos os trabalhos mencionados o componente identitário é analisado – a construção/ou não da diferença –, em sua vinculação com o código sonoro e/ou performativo.

FRICÇÃO EM CONTEXTOS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As duas últimas análises do termo “fricção” serão apresentadas em conjunto. Em ambos os casos, trata-se de pensar fricções em processos de ensino e aprendizagem com base na etnomusicologia.

Luana Zambiazzi dos Santos (2017, p. 654), referindo-se à sua experiência na docência em um curso de licenciatura em Música em uma universidade na fronteira do sul do Brasil, destaca que a etnomusicologia, ao adotar

práticas educativas que têm incitado problematizações de questões em torno dos ditos ‘marcadores sociais’ (questões étnicas, de gênero, de classe e geracionais, por exemplo) [busca] entender como práticas sonoro-musicais podem revelar fricções, conflitos e interpretações sobre a(s) sociedade(s).

A autora descreve situações concretas de sala de aula e afirma que orientou seu trabalho no sentido de “pensar o contexto urbano como lugar para produção de diferenças e o entendimento de gêneros musicais como constructos sociais – envolvendo tensões e fricções”. (SIMMEL, 2011 apud SANTOS, 2017, p. 657) Apoiou-se em Simmel (2011 apud SANTOS, 2017) para destacar e entender o caráter sociativo do conflito. Seguem alguns dos debates levantados por Santos (2017, p. 657):

À medida que desdobrávamos casos ‘polêmicos’ escolhidos pelos estudantes, no tocante aos gêneros musicais em pauta, notávamos que os conflitos se relacionavam a pontos de ruptura, em torno dos marcos geracionais figurados musicalmente como representações de ‘legitimidade’, como no caso da linha universitária da música sertaneja, tensionada com a linha ‘de raiz’ a regiões morais incompatíveis e a demanda de uma perspectiva menos determinista, como no caso do funk (cf. SILVA, 2013); ao olhar eurocêntrico para o que é entendido como ‘complexo’ musicalmente, como no caso do rap; e à constante tentativa de fixação do pagode (e os personagens nele envolvidos) como ‘não-gênero’ musical, suposta ‘versão simplificada e comercial do samba’, vinculada a um entendimento racial sintonizado ao paradigma nacionalista, ainda constantemente reificado e legitimado.

A reflexão a respeito das fricções nesse texto dirige-se ao reconhecimento do conflito como elemento constitutivo da prática musical. Ao concebê-la dessa forma, viabiliza-se uma visão/escuta compreensiva, complexa e contextualizada sobre como os aspectos sônicos são veiculadores de significados marcados por diferentes lugares de enunciação e de poder. Além disso, através da tematização dos “gêneros musicais”, a autora propôs “reacessar discursividades em torno de gêneros musicais e percebê-los como constructos para discussão de questões sociais”. (SANTOS, 2017, p. 659)

Finalmente, Luciana Prass (2019) reflete sobre as implicações mútuas “trans-formativas” entre etnomusicologia e educação musical a partir de uma etnografia desenvolvida em uma escola de samba. Desde aí, elabora como a criação de um curso de Música Popular na UFRGS possibilitou “a oferta de disciplinas que potencializam os conhecimentos acumulados na área da Música/Etnomusicologia” e o diálogo epistemológico das tradições indígenas e afro-brasileiras com as tradições historicamente institucionalizadas, do qual emergiriam fricções e, destas, tensionamentos.

Ao mesmo tempo em que reconhece a potencialidade de tal diálogo, com seus desdobramentos produtivos – frictivos e tensionadores –, no contexto da instituição do curso de Música Popular, Prass observa os limites refratários à diferença dos espaços curriculares em Música ao considerar, citando Samuel Araújo, que a tradição conservatorial ainda possui “papel referencial e autor-reprodutor dos mitos de dominação nos bacharelados (*incluídos os de música popular*) e nas licenciaturas”. (ARAÚJO, 2016 apud PRASS, 2019, p. 660, grifo da autora) Prass (2019), ao mencionar os espaços acadêmicos abertos ao diálogo interepistêmico, se refere inclusivamente à transdisciplina Encontro de Saberes, em sua versão proposta na UFRGS desde 2016, a partir da articulação entre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) e grupos de pesquisa de várias unidades acadêmicas da UFRGS, mencionada anteriormente.

UM FECHAMENTO PARCIAL

Tratei, na primeira parte deste capítulo, de uma análise de possibilidades de uso do termo “fricção” no âmbito de análises epistemológicas e etnomusicológicas localizadas nos Anais dos ENABET. Nesse sentido, foram encontradas

quatro categorias principais de interpretação de fricções etnomusicológicas: as fricções interétnicas, as fricções de musicalidades e as fricções musicais no âmbito educacional, desdobradas em fricções sociais – interpretadas em torno da construção de categorias de gêneros musicais – e fricções interepistêmicas – pensadas como componentes (mais ou menos presentes) do ensino superior.

Esses vieses interpretativos não apareceram isolados nos artigos, e sim como instâncias que se interconectam com outras dimensões dos objetos de estudo e, portanto, poderiam ser melhor explorados com leituras diferentes e aprofundamento teórico por parte dos(as) leitores(as). Penso que há densas e complexas camadas de trabalho empírico e analítico nos artigos que foram desconsiderados, que apontam para muitas possíveis interconexões entre camadas analíticas – do som, do registro sonoro ou escrito da música, das tópicas musicais, com as práticas musicais, as pessoas que fazem música, seus contextos, interesses, intenções e poderes comunitários, societários. Tais adensamentos analíticos de minha parte foram prescindidos propositalmente para dar lugar a um levantamento inicial, experimental, com o intuito de refletir sobre diversidades de produções e interpretações nos Anais, assim como apontar – talvez mais como hipótese do que como afirmação – para diversidades metodológicas e conceituais na abordagem de fricções em etnomusicologia.

Minha intenção foi de levantar algumas perspectivas e com isso sugerir linhas interpretativas condutoras dos estudos, no que tange à abordagem de fricções epistemológicas. Obviamente outras análises de fricções epistemológicas ancoradas em outros aportes, que não trazem esse termo, devem permear os documentos dos ENABET. Para descobri-los, temos as indicações por filiações/orientações, as revisões de literatura nos artigos por temáticas ou identificações metodológicas, as buscas por autores, entre outras aproximações aos textos publicados nos Anais.

Utilizei exemplos de cada categoria sobre fricção – relacionada com epistemologia – encontrada, mas não tratei de todos os artigos listados inicialmente. Haveria a possibilidade, por exemplo, do tratamento de um tipo único de abordagem interpretativa, com maior profundidade, mas ainda assim com certa abrangência, em futuros trabalhos, apenas tomando por base os Anais do ENABET.

Descreverei a seguir, finalmente, dois espaços interculturais, interepistêmicos e, portanto, arenas em que fricções e criações – sonoras, inclusive

– emergem. Além de reforçar a análise de Prass quanto à transdisciplina Encontro de Saberes, gostaria de descrever, mais do que analisar, as trajetórias e ações coletivas protagonizadas por mestra Iracema e professores(as) Kaingang, no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola.

(PARTE II) MESTRA IRACEMA RÃ-NGA E PROFESSORAS(ES) KAINGANG: DIÁLOGOS INTER E INTRAEPÍSTÊMICOS E SILENCIAMENTOS

A mestra Iracema Rã-Nga Nascimento atuou quatro vezes como ministrante da Encontro de Saberes na UFRGS.¹⁶ Líder Kaingang com longa experiência xamânica e cosmo-política, mestra Iracema é natural da Terra Indígena Nonoai, na bacia do Alto Uruguai, e atualmente mora com seu grupo familiar na Vila Jari, nas fraldas do Morro Santana, em Porto Alegre. (ENCONTRO DE SABERES, 2016) A mestra estava na primeira edição da transdisciplina, em 2016, junto ao grupo interdisciplinar de docentes e a outros mestres tradicionais e populares polímatas.¹⁷ Práticas músico-performativas, paisagens sonoras, vocalizações

16 A Encontro de Saberes tem como seu antecedente a política de cotas na Universidade de Brasília (UnB) para acesso da população indígena e afrodescendente à educação superior (2003) e foi iniciada naquela instituição em 2010, pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI), em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Cultura (MinC), como forma de garantir “cotas epistêmicas” (CARVALHO, 2020) com a implementação de uma atuação sistemática de mestres tradicionais e populares no ensino superior. Além das demandas dos e das estudantes cotistas, a transdisciplinar atende uma série de leis nacionais inclusivas e antirracistas, como as que tratam da educação das relações étnico-raciais – Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 –, além de atender à Portaria Normativa Interministerial nº 6 de 2015, que regulamenta ações intersetoriais educação/cultura, para dar continuidade ao “Reconhecimento dos mestres de saberes tradicionais nos processos formativos na educação básica, no ensino técnico e profissional e na educação superior”. (BRASIL, 2015, p. 23) Atualmente, projeto semelhante é desenvolvido com base na experiência da UnB em universidades públicas no Brasil – UnB, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal Fluminense (UFF) e UFRGS – e na Colômbia (Pontifícia Universidad Javeriana, Bogotá).

17 Até o momento já atuaram, sem contar as repetições de atuações, mais de 25 mestres tradicionais indígenas, quilombolas e populares na transdisciplina. Para saber mais sobre o histórico

e sonorizações diversas, centralmente marcadas pelo paradigma da escuta, estavam presentes nas aulas daqueles mestres, e se seguiram ao longo dos semestres, com outros convidados, não como práticas isoladas, mas associadas a variadas formas de interação social, à expressão de valores e à constituição de corpos-espíritos e territórios, com os estudantes e a partir de suas memórias e histórias dos antepassados. Os sons são frequentemente produzidos em referência à vida, sua qualificação e sua manutenção.

Mestra Iracema, em suas aulas, inicia muitas vezes cantando em Kaingang, e diversas vezes o canto escolhido foi “Kÿ ne sî tÿvi”, cujo texto faz referência à beleza do cantar, da oração, do conagraçamento. Nesses momentos, toca o *syg syg* – chocalho ritual Kaingang – e convida o grupo de estudantes e professores(as) a cantarem junto. Apesar da política de cotas e do processo seletivo específico para estudantes indígenas existir na UFRGS desde 2008¹⁸ e da Encontro de Saberes oferecer 85 vagas por semestre, para mais de 40 cursos da UFRGS, desde 2016 até hoje, nunca houve a presença sistemática de um ou uma estudante indígena na transdisciplina, a não ser de jovens familiares dos e das mestres indígenas, durante os módulos por eles(as) ministrados. Ocorreram, ainda assim, a partir das aulas com a mestra Iracema, manifestações, por parte de estudantes não indígenas, de memórias familiares, em geral distantes e difusas, quando não veladas, de suas origens indígenas ou especificamente Kaingang.

A trajetória de Mestra Iracema na Encontro de Saberes tem tido impacto em minha formação e de muitas pessoas não indígenas e indígenas na UFRGS. Uma articuladora de mundos, tradutora de fricções. Ao nos convidar para cantarmos sem conhecer a letra em Kaingang – por vezes também cantamos a tradução em português, na sequência –, estará promovendo uma fricção intercultural de sonoridades? Convida-nos, desafia-nos, movimenta-nos para dentro de seu mundo existencial, fonético, cultural, performativo e sociocosmológico. Provoca aproximações, desacomodações, comoções. Engendra sociabilidades sônicas em espaços educacionais nos quais havia silenciamentos epistêmicos.

da Encontro de Saberes e, especificamente, sobre a experiência na UFRGS, sugere-se a leitura do artigo de Stein, Tettamanzy, Kubo e Prass (2019).

18 Na UFRGS, as cotas étnico-raciais e o Processo Seletivo Indígena (PSI) foram implementados em 2008, segundo a Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário. Em 2012, as cotas foram garantidas em nível nacional (Lei nº 12.711).

Conheci mestra Iracema em 2014 na ação Saberes Indígenas na Escola, na qual a mestra atuava como uma das pesquisadoras orientadoras dos professores indígenas participantes – Kaingang e Guarani, das escolas indígenas do RS.¹⁹ O objetivo da ação era promover a formação continuada dos professores, a reflexão sobre as escolas e os currículos indígenas e a constituição de materiais didáticos específicos Guarani e Kaingang.

Nos encontros desse coletivo – que algumas vezes abrigavam apenas os professores Kaingang, outras vezes eram realizados tanto com os professores Kaingang quanto com os Guarani –, mestra Iracema liderava momentos memoráveis de concentração a partir de sua fala suave e profunda. Conhecedora de processos de saúde, em especial das mulheres, dos cuidados e técnicas ligadas ao parto, da história e da cosmologia Kaingang, das artes dos cipós, das artes musicais e da pedagogia Kaingang, iniciava suas palestras tocando o *syg syg*, a partir do que trazia elementos basilares para a reflexão do grupo sobre os fundamentos sociocosmológicos que as escolas indígenas ou especificamente as escolas Kaingang no RS precisariam respeitar. Nessas sessões alertava para valores que vinculavam o bem-estar das pessoas à saúde do planeta, relembrava antepassados e suas lutas territoriais, nomeava lideranças vivas e sábias que precisavam ser respeitadas e ouvidas e reforçava sempre um espírito coletivo, de escuta e de afeto. Suas ideias ajudaram na formulação, pelos docentes indígenas, de prioridades temáticas para os projetos pedagógicos e de gestão das escolas indígenas do RS, assim como na criação de ações pedagógicas e de materiais didáticos.

A mestra autorizou que publicasse nesse texto algumas de suas problematizações sobre as dificuldades dos *fóg* (não indígenas) de reconhecerem os modos de ser de cada povo indígena e de respeitarem os direitos originários à terra, à língua, a suas formas culturais e científicas. Tem denunciado a escola não indígena como um espaço não inclusivo. Por vezes, traz suas memórias de criança, envolta por conflitos interétnicos, como quando sofreu uma situação de violência na escola não indígena que frequentava. A professora estava falando da colonização do Brasil no início do século XVI pelos portugueses através da versão do “descobrimento” das terras ameríndias e, assim, não denunciava o processo

19 Alguns desses professores eram ligados à UFRGS como alunos de graduação ou pós-graduação, e, na ação, atuavam também algumas pessoas não indígenas, estudantes ou servidores da UFRGS ou da Secretaria de Educação do Estado do RS (Seduc).

de violência colonial ocorrido com a invasão dos europeus nas Américas. Ao ouvir essa narrativa, mestra Iracema – na época uma criança – contestou a professora, lembrando-a que seus parentes, não só os Kaingang, mas vários povos originários, já estavam nessas terras antes de chegarem os portugueses e que, logo, elas não haviam sido descobertas e sim invadidas. Por ter dito isso, apanhou de palmatória dessa educadora e foi posta de castigo de joelhos em um canto da sala de aula. Ao voltar para casa, contou a situação a seus familiares, e seu avô, que cuidava especialmente de sua educação, ensinava sobre a história antiga e mais recente do Brasil, orientou que ela não voltasse mais à escola fóg.²⁰ Mestra Iracema, ao relembrar o ocorrido, reflete:

a gente nunca quis discriminar outro povo, nosso entendimento é que a natureza é de todos. [...] A Constituição Brasileira de 1988²¹ garante aos indígenas direitos iguais, mas não é o que acontece na prática. [...] As mulheres, quando trabalham, não recebem de maneira justa, igual aos homens. Isso precisa ser dito, precisa mudar. (Iracema Rã-Nga Nascimento)²²

Memórias como essas, da repressão e do aniquilamento humano e epistêmico promovidos pelas escolas não indígenas, atualizadas na constatação da permanência de atitudes e projetos colonizadores que desqualificam modos

20 A cena narrada pela mestra ecoa na descrição de Danilo Braga sobre as violências sofridas pelos Kaingang no RS, desde a época da colonização do Brasil, e a primeira estratégia evocada demonstra como, além da dor física e do sofrimento psíquico, as torturas reservam artimanhas genocidas, ao ferir centralmente também valores cosmológicos: “Na cosmologia Kaingang não se pode bater em alguém, em uma pessoa, com um pau ou uma vara de Rabo de Bugio, principalmente, em mulheres, porque pode essa correr o risco de ficar estéril, não ter mais filhos. Então, se estamos tratando de um grupo indígena que deveria desaparecer com as políticas praticadas pelo estado brasileiro, este usou para atingir seu objetivo os mais variados artifícios, inclusive de elementos que com certeza acabaram descobrindo da cosmologia do grupo Kaingang. [...] Ao longo da trajetória Kaingang as formas de castigo variaram, da pena de morte no século XIX para cadeia com a influência dos jesuítas. Já na época do SPI usou-se o chicote, o tronco, até a raspagem da cabeça e mais tarde a cadeia novamente e a transferência para outra aldeia. Esta última nos dias de hoje tem servido de motivo para se criar ou articular conflitos contra a liderança, com objetivo de se chegar ao poder, infelizmente, para dar continuidade às práticas anteriores e não para trazer mudanças para melhorar, significativamente, a vida do povo Kaingang”. (BRAGA, 2015, p. 62-63)

21 Mestra Iracema refere-se, especialmente, aos artigos nº 201, nº 230 e nº 231 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988).

22 Depoimento cedido aos autores em novembro de 2020.

de existência originários ainda nos dias atuais, fundamentam variadas relações que professores(as) indígenas estabelecem com o mundo escolar. Há diferentes posições e concepções em relação à escola, mas parece vigorar uma crítica forte e desconfiança de que o espaço escolar, caso se sigam os passos das pedagogias fóg, prejudique seus modos de existência, roube-lhes sentidos de algumas práticas, entre elas das práticas musicais.

Na ação Saberes Indígenas na Escola, os(as) professores(as) Kaingang pensavam seus locais de trabalho de diferentes maneiras, projetando diversos sentidos e heterogêneas prioridades temáticas e metodológicas nos currículos das escolas. As percepções diversas sobre possibilidades e interdições de diferentes repertórios e práticas musicais no contexto escolar geraram debates sobre a circulação dos saberes musicais dentro e fora da comunidade, sobre as formas de registro e a autoria de cantos e narrativas. (ZANATTA; STEIN, 2020) Assim, em 2015, enquanto a maioria dos(as) professores(as) optava por produzir materiais para o desenvolvimento da alfabetização, um grupo de professoras(es) da Terra Indígena da Guarita²³ decidiu gravar um CD de músicas Kaingang. (KANHGÁG VĨ KL, 2016) Entre os 11 cantos do álbum digital, alguns em língua Kaingang e outros em português, consta a música “Kÿ ne sĭ tÿvĩ”, ensinada aos fóg na Encontros de Saberes. Para os(as) professores(as), ter o CD, ouvi-lo e dançá-lo com as crianças Kaingang nas escolas, era uma forma de expressar e preservar a história, o conhecimento e o modo de ser tradicional Kaingang.

Professores(as) Kaingang de apenas uma localidade do RS terem registrado seus cantos gerou nos(as) outros(as) professores(as) reflexões sobre os espaços de fazer e salvaguardar músicas, quais repertórios eram adequados para a escola e quais deveriam ser preservados para a prática e fruição exclusivamente em rituais, devido a seu forte impacto espiritual (por exemplo, o Kiki, um ritual de celebração dos mortos). As formas dos arranjos foram criticadas por algumas professoras, que sentiram falta de um acompanhamento mais denso (no CD

23 A Terra Indígena Guarita, localizada nos municípios de Tenente Portela, Miraguaí e Redentora (RS), foi demarcada originalmente em 1918 pela Comissão de Terras de Palmeiras (RS) e redemarcada em 1997. Conta com uma população estimada em 5.996 indivíduos Kaingang. (TERRA..., 2006) Professoras(es) de escolas da Guarita – Beatriz Kóri Emílio, Dirceu Bento, Elaine Daniel Sales, Ilva Maria Emílio, Isabel Amaral, Levino Amaral, Marlei Angélica Bento, Marli Key Claudino, Onilda Amaral, Regina Gojtéj Emílio e Sélia Moreira – vieram a Porto Alegre em agosto de 2015 para realizar os registros sonoros, no Auditorium Tasso Corrêa do Instituto de Artes da UFRGS. (ZANATTA; STEIN, 2020)

de 2016, na maioria dos cantos as vozes foram acompanhadas por apenas um violão, executado por um professor, outros cantos foram executados e registrados sem acompanhamento, *a cappella*).

Poderia dizer que a iniciativa das(os) professoras(es) da Guarita gerou fricções epistemológicas intraétnicas. Aos poucos, o interesse dos(as) colegas docentes pelo registro e pela circulação do patrimônio sonoro Kaingang nas escolas, inicialmente questionado por muitos, foi aumentando. O resultado foi que, um ano depois da publicização do primeiro disco, o grupo inteiro – composto pelos(as) professores(as) de todas as localidades do RS – decidiu gravar um novo CD com alguns repertórios, sem abrir mão de manter fora dos registros digitais as sonoridades ligadas a rituais complexos, preservando esse critério de seleção já adotado na primeira sessão de gravação. Várias(os) docentes, de diferentes comunidades Kaingang do RS, envolveram-se não só com a pesquisa e gravação de cantos de festa, de fazer dormir e outros, como escolheram as paisagens sonoras em que as vozes deveriam soar – próximo à mata, junto a uma cachoeira –, realizando, em alguns casos, suas próprias gravações na comunidade – outras gravações foram realizadas em um estúdio móvel em Porto Alegre.²⁴ O processo resultou na montagem de um novo álbum (CD) de cantos (TỸGTỸNH KANHGÁG VĨ KI, 2017) e também de um CD de narrativas. (KANHGÁG KĂME, 2017) Desse relato, podemos interpretar que a fricção intraétnica, devida a diferentes prioridades, cuidados, concepções pedagógicas e sonoras dos(as) professores(as) que quiseram e não quiseram gravar o primeiro disco, produzida e trabalhada através do diálogo – que era estratégia fundamental na ação Saberes Indígenas na Escola –, gerou tensões, diálogos e, finalmente, um novo processo criativo, dessa vez abrangendo o grupo de forma coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Parte II deste capítulo, pretendi apresentar diversas modalidades de fricção: 1) as fricções intepistêmicas, nas ações musicais coletivas de mestra Iracema na Encontro de Saberes; 2) a fricção interétnica, como reportada a partir da

24 Os locais de gravação deste CD de cantos foram: a Casa de Eventos Capuchinhos, em Porto Alegre (RS); o acampamento Horto Florestal, no Salto do Jacuí (RS); e a Terra Indígena Cacique Doble, em Cacique Doble (RS).

memória escolar de mestra Iracema, no seu sentido mais profundamente violento, por parte de uma professora fóg imbuída de suas tarefas disciplinares e colonialistas, mas também em um sentido de força, sabedoria e resistência, por parte de mestra Iracema e sua família; e 3) as fricções intraétnicas e intercunitárias, nas participações, avaliações e reavaliações dos(as) professores(as) Kaingang quanto a gravar ou não músicas e narrativas como material didático para as escolas indígenas do RS.

Não tive preocupação de gerar correspondências com todas as categorias levantadas nos Anais dos ENABET (Parte II). De maneira mais livre, na descrição das práticas pedagógicas e musicais protagonizadas por mestra Iracema e pelos(as) professores(as) da Guarita e de outras comunidades Kaingang do RS, fui associando planos epistêmicos e interações. Na medida em que o fazia, tive nitidez sobre a necessidade de acrescentar no início do texto um aporte complementar sobre diálogo e colonialidade. A narrativa de mestra Iracema revela um olhar decolonial e também uma escuta nesse sentido, essa é sua contribuição, mais uma, ao presente texto: disse-me, disse-nos, diz-nos constantemente que fricções epistemológicas estão carregadas de memórias originárias contrapostas a narrativas colonializadas, que fricções epistemológicas podem ser promovidas por cantos Kaingang que ensinam também aos fóg.

Epistemologia não é desencarnada, são pessoas que pensam, lutam e compartilham. Música é gente cantando junto, os cantos nos habitam e nos habilitam. Somos pessoas, não mercadorias. A natureza é de todos nós, é todos nós.

Mestra Iracema em sua atuação na Encontros de Saberes, ao promover relações interepistêmicas, produz questões similares às abordadas por Luana dos Santos (2017) em seu artigo mencionado anteriormente. As práticas – musicais, dialógicas etc. – das turmas da Encontro de Saberes com mestra Iracema levantam possibilidades de reflexão sobre conflitos constitutivos da vida social e de categorias – estético-musicais e outras, no sentido da educação antirracista. Sua atuação fortalece o que aporta Luciana Prass (2019) no seu texto citado neste capítulo. O espaço interepistêmico da Encontros de Saberes se constitui como uma “ocupação” decolonial ou uma brecha interepistêmica nas matrizes curriculares eurocentradas daquela universidade.

Se os textos dos Anais dos ENABET revelaram diferentes campos e fricções epistemológicas e sonoras que puseram em destaque ora a interetnicidade, ora a intermusicalidade, ora a interculturalidade, permitindo vislumbrar um quadro

fluido, contextualizado e plural de campos e interpretações, através de tal análise evidenciou-se também a importância histórica dos Anais dos ENABET e a necessidade de se valorizar a produção científica até aqui construída; assim como para a necessidade de pensar sua produção futura de maneira a facilitar as pesquisas e sistematizações a partir dos documentos digitais.

A trajetória de mestra Kaingang Iracema nos permite refletir com ela e valorizar, exemplarmente, a presença de mestres tradicionais e populares no ensino superior, não só nas diversas transdisciplinas Encontros de Saberes que ocorrem no Brasil (e na Colômbia), mas em variados espaços acadêmicos e sociais, de graduação e pós-graduação, intra e interétnicos, ou interculturais. Sigamos refletindo sobre os processos de legitimação desses saberes muitas vezes subalternizados nas universidades brasileiras, assim como na sociedade. Em todos os níveis educacionais, a educação antirracista precisa ser adotada. Conforme Nilma Lino Gomes (2012), referindo-se à Lei nº 10.639/2003 – proponho aqui também considerar sua reflexão para a Lei nº 11.645/2008, a construção de uma educação antirracista acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre questões raciais – afro-brasileiras, africanas e indígenas. Segue a autora:

Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E, nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma ‘harmonia’ e nem ‘quietude’ e tampouco ‘passividade’ quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse ‘outro’ deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, [etnia], idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012, p. 105)

Assim como a presença de mestra Iracema e dos(as) demais mestres é fundamental pela representatividade que emanam – para muitas alunas e muitos alunos das universidades, negros, indígenas, de classe popular –, as(os) mestres trazem também colaborações para as pessoas identificadas com a branquitude e com a modernidade, que terão o privilégio de exercitar o silêncio, escutar e aprender com os mundos dos seus outros, sobre epistemologias que em muito se distinguem entre si, mas também que muito carregam de similitudes, em especial quanto à centralidade da escuta, do cuidado com a pessoa (corpo-espírito) e com a construção da coletividade com base na reciprocidade.

Fricções epistemológicas ocorrem entre saberes originários, afrocentrados e saberes ocidentais europeus anglo-saxões modernos. Além disso, fricções e negociações podem ser promotoras da construção de conhecimentos entre pessoas que compartilham um pertencimento étnico. A homogeneidade étnica ou racial é uma projeção ilusória, e em geral de uma branquitude acrítica sobre os seus outros. Conflitos e interesses diversos se revelam e são ressignificados nos diferentes espaços educacionais e culturais, e nesses processos muitas vezes os(as) mestres terão papel importante para produzir e acompanhar fricções epistemológicas. Sobre as bases decoloniais do currículo, lembra-nos Nilma Lino Gomes (2012, p. 107):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça [ou de etnia]; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social [e de etnia] no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Podemos sonhar com ganhos da fricção epistemológica. Sonho que resulta em criação, em humanização das ciências – não hierarquizadas e, sim, transdisciplinarizadas – a partir da convicção de que a epistemologia é encarnada, sonho que provoca a visibilização da diversidade de pontos de vista e de escuta existentes e de conflitos e relações de poder, sonho que demanda detalhamento das questões, dos casos, das nuances, que leva à construção de políticas públicas que valorizem a diferença, o diálogo, a educação, a cultura e a pesquisa nos seus plurais.

REFERÊNCIAS

AGAWU, V. K. *Playing with signs: a semiotic interpretation of classic music*. Princeton: Princeton University Press, 1991.

ANDRES, J. P. H.; STEIN, M. R.A. A nossa história toda tá dentro desse espaço: encontros colaborativos e memórias coletivas no Afro-Sul Ododomê. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ANTROPOLOGIA SOCIAL – ALA 6.; ETNOMUSICOLOGIA E DECOLONIALIDADE NA AMÉRICA LATINA: POTENCIALIDADES EPISTEMOLÓGICAS DE SABERES E FAZERES OUTROS NO ENSINO E NA PESQUISA EM PRÁTICAS MUSICAIS/SÔNICAS, 2020, Montevideu. Anais [...]. Montevideu: [s. n.], 2020. No prelo.*

ARAÚJO, S. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 10, 2006. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexoes-sobre-uma-experiencia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BARROS, L. C. S. Festibal em São Gabriel da Cachoeira, AM: por uma classificação dos repertórios musicais. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET, 2., 2004, Salvador. Anais [...]. Salvador: UFBA, 2004. p. 693-707.*

BARROS, L. C. S. Música e etnicidade nos repertórios musicais de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, AM. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET, 3., 2006, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: SESC, 2006. p. 356-360.*

- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996
- BRAGA, D. *A história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. [Constituição de (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio pelas Cotas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 1 out. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 5 out. 2020.
- BRASIL. Portaria Interministerial nº 6, de 20 de agosto de 2015. Institui Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração de proposta de novo acordo de cooperação técnica a ser firmado entre o Ministério da Educação – MEC e o Ministério da Cultura – MinC, para a continuidade e aprofundamento das ações intersetoriais de Cultura e Educação. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, ano 152, n. 160, p. 1, 21 ago. 2015. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/

id/32412452/doi-2015-08-21-portaria-interministerial-n-6-de-20-de-agosto-de-2015-32412363. Acesso em: 5 out. 2020.

BUNGUE, M. *Epistemologia*. São Paulo: EdUSP, 1980.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a30-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

CARNEIRO, A. S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

CARVALHO, J. J. Entrevista com José Jorge de Carvalho. Entrevista cedida a Vicente Fonseca. *Revista da Extensão*, Porto Alegre, n. 20, p. 4-9, 2020.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 1., 2002, Recife. *Anais [...]*. Recife: UFPE, 2002.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 2., 2004, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UGBA, 2004.

ENCONTRO de saberes. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FANON, F. *Piel negra, máscara brancas*. Madrid: Akal, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GILROY, P. *O atlântico negro – modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, M. S. “O samba-jazz e a música brasileira”: o processo de criação e consolidação do gênero e sua relação com o discurso nacional popular. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET*, 3., 2006, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: SESC, 2006. p. 312-317.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE INCLUSÃO NO ENSINO E NA PESQUISA (Brasil). *Encontro de Saberes nas Universidades: bases para um diálogo interepistêmico*. Documento-base do Seminário. Brasília, DF: UnB, 2015.

KANHGÁG Kãme. Narrativas. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2017. 1 CD.

KANHGÁG Vĩ Ki – Música Kaingang. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2016. 1 CD. Vários interpretes.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

Kÿ Ne Si Tÿvĩ. In: KANHGÁG VĨ KI – Música Kaingang. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2016. 1 CD, faixa 2, (52 min).

MARTINS, M. S.; MOITA, J. F. G. S. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. In: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 6.; ENCONTRO DE ENSINO DE HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA, PATRIMÔNIO, 5., 2018, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: UFU, 2018. p. 1-11. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

NORBERTO, R. B. A. “Música de Beiradão”? Reflexões a partir do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET, 7., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 577-590.

OLIVEIRA, R.C. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

PESSANHA, E. A. M. Do epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 167-194, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49136>. Acesso em: 5 out. 2020.

PIEIDADE, A. T. C. Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades. *OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*, Salvador, ano 11, n. 11, p. 197-207, 2005.

PIEIDADE, A. T. C. Música e retoricidade. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA, 4., 2012, Ribeirão Preto. *Anais [...]*. Ribeirão Preto: USP, 2012. p. 1-9.

PIEIDADE, A.T. C. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 23, p. 103-112, 2011.

PRASS, L. Etnomusicologia e Educação Musical: da escola de samba para a universidade e de volta. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET, 9., 2019, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2019. p. 655-663.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil?. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536>. Acesso em: 5 out. 2020.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

REA, A. M. Das Cordas Feridas: Através de uma personalidade acústica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MÚSICA NA AMAZÔNIA, 7., 2019, Rio Branco. *Anais [...]*. Rio Branco: 2019. p. 1-18.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004. Não paginado.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Acesso em: 5 out. 2020.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, L. Z. Reverberações etnomusicológicas na formação de licenciandos em Música: problematizações sobre práticas musicais e diversidade cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET, 8., 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Unirio, 2017. p. 654-663.

SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-265, 2014.

SILVA, A. D.; SILVA, A. G. L.; NASCIMENTO, D. B. *et al.* Heterogeneidade musical e diversidade social: reflexões sobre uma pesquisa participativa na Maré. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA – ENABET, 7., 2013, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Abet, 2013. p. 45-49.

STEIN, M. R. A.; KUBO, R.; PRASS, L.; TETTAMANZY, A. L. A interdisciplina Encontro de Saberes/UFRGS como proposta investigativa-metodológica. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA – REACT – DIVERSIDADE CONTAMINADA, 7., 2019, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2019. v. 4, p. 1-21.

TERRA Indígena guarita. *Portal Kaingang*, [s. l.], 2006. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_guarita.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

TỸGTỸNH KANHGÁG Vĩ Ki. Cantos. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2017. 1 CD. Vários intérpretes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Decisão nº 134, de 29 de junho de 2007 (CONSUN)*. Institui o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos

do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_134_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Decisão nº 268, de 10 de agosto de 2012*. Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio autodeclarados pretos e pardos e candidatos indígenas e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio que sejam pessoas com deficiência. (redação dada pela Decisão nº 212/2017). Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada-2017>. Acesso em: 5 out. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

ZANATTA, C. V.; STEIN, M. R. A. Percepções de como os professores Guarani e Kaingang conceberam os materiais didáticos. In: ZANATTA, C.; SOUSA, F. B.; BERGAMASCHI, M. A. *et al.* (org.). *Saberes indígenas na escola: memórias e resistências*. Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 55-90.



Novas fricções em educação musical na construção do saber

Harue Tanaka

INTRODUÇÃO

Começo por uma citação do que seja fricção no nosso entender. Segundo Veiga em seu livro de contos *Fricções* (2015), o autor comenta sobre sua obra:

Fricção é o prefixo da criação. Nada existe por si só. O pôr-do-Sol só se torna belo em fricção com o nosso olhar. O amor só é sentimento pela fricção com uma outra pessoa, clube, religião, animal, ou sabe-se lá o quê (há loucos para tudo). E uma ideia? Nada mais é do que a força de elementos preexistentes. De histórias, fatos, conceitos, teoremas, teorias, pensamentos.¹

Ao resolver falar sobre as fricções do que entendo ter sido minha trajetória dentro da pesquisa em música, das epistemologias dentro da música,

¹ Esse trecho refere-se ao comentário do autor e encontra-se na contra capa do seu livro.

notadamente nas subáreas da educação musical, etnomusicologia e performance musical, creio estar discorrendo sobre parte das próprias fricções das áreas, notadamente da educação musical, a partir de meados da década de 1980, no Brasil e, para nós, em finais da década de 1990.

Naquela época, caminhei na contramão do que era esperado que se seguisse na área da performance musical – pianista erudita –, seguindo pelas estradas musicais como batuqueira/maracatuzeira e sanfoneira. No âmbito acadêmico, trago o termo recorrente como modelo conservatorial. (CASTRO, 2002; PENNA, 1995; VIEIRA, 2000, dentre outros)

A mudança epistemológica fez-se presente a partir do lugar de docente, menos de um ano após formada, aos 22 anos de idade, como professora do departamento de música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Fato inusitado para os dias atuais em que temos mais programas de pós-graduação na área de piano. Naquela época, estamos falando do ano de 1992-1993, o concurso era aberto a todos os níveis de formação (de graduação ao doutorado).

Anos depois, fiz uma especialização em Artes, orientada pela etnomusicóloga Alice Lumi e logo passei a me interessar pelos contextos de ensino e aprendizagem musical não institucionais e não escolares – como prefiro chamar –, já que tais universos têm suas formalidades, conforme Rios (1995), “Educação musical informal e suas formalidades”. Uma vez que são ambientes em que há formalidades próprias e onde há uma intenção de ensinar – há um “currículo” implícito – cujos propósitos são distintos do que prega a academia.

Assim, na época, poucos eram os trabalhos na educação musical, realizados em tais contextos, artigos como os de Conde e Neves (1984-1985), no início da década de 1980, a partir de uma pesquisa realizada junto a grupos de Folia de Reis cariocas (além de outros diferentes grupos de manifestação da cultura rural e urbana, nos aspectos lúdicos, religiosos e de trabalho); Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. (SANTOS, 1991, 2001) Dissertações como a de Rios (1997), orientada pela prof.^a Alda Oliveira, dentre outros. O interesse por esses contextos se deu a partir do convite para participar da criação de um grupo feminino que pretendia viabilizar a divulgação da nossa cultura local – Bastianas (surgido em 1999). Surge, então, o primeiro trabalho acadêmico em nível de especialização “O Cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais (2001)”, do mestre João do Boi. Depois, veremos outros trabalhos como: Arroyo

(1991), Prass (1998), Silva (2002) e Candusso (2002), sobre a banda Lactomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Assim, também, vimos surgir nos eventos acadêmico-científicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nacionais e regionais (Nordeste), novos horizontes que foram sendo desvelados, ao surgir a proposição de novos Grupos de Trabalho (GTs); dentre eles, um específico a abarcar trabalhos a exemplo de Santos, “Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos” (1991) e “Transitando entre o ‘formal’ e o ‘informal’: um relato sobre a formação de educadores musicais” (2000).

Seguindo tal linha epistemológica, concluí o mestrado em educação popular (TANAKA, 2003) e o tema, mais uma vez, esteve ligado à minha experiência artística, agora cada vez mais enfronhada no campo da cultura popular com um aporte nas epistemologias, hoje, que as reconheço como Epistemologias do Sul (2010). Tomando-as também no sentido de fomentar pesquisas interdisciplinares, envolvendo a educação musical, a etnomusicologia e a educação (popular), discorri sobre um termo que cunhei, “educação popular musical”. (TANAKA, 2009, p. 90) No afã de evitar o que Bellochio (2013) denominou de “pragmatismo imediatista” – ou seja, de soluções simplistas; guiada por soluções abreviadas e descomprometidas, sem análises profundas –, seguimos o pensamento complexo no sentido moriniano (Edgar Morin):

Uma inteligência da complexidade que exigirá de si própria atenção à percepção e à descrição dos contextos em que ela é exercida, dedicando-se a produzir conhecimento que nos ajudem, antes de tudo, mais do que a prescrever, a descrever (Conhecer é descrever para reencontrar, lembra-nos Bachelard). (BACHELARD, 1927, p. 9 apud MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 16)

No momento da pré-qualificação da dissertação, eis que surge o presidente da banca Prof. Timothy Ireland e aponta para a ausência da categoria gênero, já que evidentemente o trabalho monográfico demonstrava com ela clara interlocução. Assim, introduzi dois tópicos sobre a questão de gênero ali presente – “A mulher na bateria [e] Dizem que a mulher é um sexo frágil...”. (TANAKA, 2009, p. 134-148)

Abro um parêntesis para dizer que essa seria a categoria analítica na qual venho me debruçando como pesquisadora, mas que, de fato, só foi alavancada depois do doutorado.

Da dissertação, surge o livro *Diário de uma ritmista aprendiz* (2009). E, mais uma vez, indo na contramão da maioria dos estudos na área da música, elejo tal categoria para fazer interfaces com a área da educação musical. Música ligada aos estudos de gênero tem sido uma categoria pouco estudada nas pesquisas em música – refiro-me principalmente ao Brasil – ou, podemos dizer, quase invisibilizada pela área da música; a saber que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), só em 2018, permitiu o primeiro simpósio de música e gênero em todas suas versões (e para isso, lutas acadêmicas foram travadas).

O Simpósio Temático ‘A produção musical e sonora de mulheres: reflexões sobre processos e práticas a partir de uma perspectiva decolonial’ contou um total de 18 trabalhos inscritos e 17 trabalhos, sendo um dos simpósios que teve maior demonstração de interesse e maior número de trabalhos aprovados, o que reflete a relevância do tema e o desejo de interlocução de pesquisa em âmbito nacional. Vale ressaltar que foi o primeiro simpósio sobre estudos de gênero na história dos 30 anos da ANPPOM e os trabalhos apresentados mesclaram diversas abordagens teóricas e práticas musicais. (NOGUEIRA; ROSA; TANAKA, 2018)

Assim, o que observamos é o imbricamento entre subáreas da música como educação musical e etnomusicologia, como propõem autores como Nettl (1992) e Campbell (1998), esta citada por Torres-Ramos, em entrevista, em 2020. E, na prática, uma relação que vem crescendo dentro das práticas pedagógicas na área da educação musical.

Voltando à pós-graduação, destaco a tese de doutorado como a incubação do que viria a eclodir e florescer como cerne das minhas atuais pesquisas, “mulheres em performance musical”, a partir de suas pedagogias abertas – um dos princípios flademianos –, ou seja, do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem), do qual participo como representante da Paraíba, (gestão 2017-2020) do Fladem Brasil, um dos países latino-americanos participantes.

Hoje, faço 50 anos de idade e tudo o que programei foi em vão, por um lado. Por outro, presentes antecipados e comemorações que não estavam nos planos, a despeito do caos instaurado em todo mundo e do escancaramento dos problemas sociais – como o racismo estrutural, as violências doméstica e de gênero, o aumento do número de feminicídio etc. –, o que nos levaria a não ter o que

comemorar, recebi vários indícios e pontos de contato com a epistemologia que abarquei anos atrás.

Acredito, portanto, que as epistemologias dentro da música, caminham para novas fricções que, ao longo dos anos, foram sendo gestadas; uma vez que, não mais se sustentam – do ponto de vista do exercício em si – pensamentos e práticas pedagógicas que não estejam alinhadas às atuais pautas mundiais. Nesse momento, faço menção sobre o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 1ª a 4ª séries – que têm um volume específico para tratar dos temas transversais e ética e que, agora, sinto que se elevam à categoria de temas necessários e essenciais, tais como meio ambiente, questões de gênero, racismo estrutural, violência e identidade de gênero, feminismos etc. E analisando minha incursão pelo mundo da cultura popular, nos últimos anos, percebo que os estímulos a essas epistemologias são oriundas da minha participação em grupos como: Maracatu Nação Pé de Elefante; o movimento feminista de baque virado – Baque Mulher JP (tambor de maracatu, alfaia); Orquestra Sanfônica Balaio Nordeste e o Fulô Mimosa (nos últimos como sanfoneira).

Figura 1 - *Print screen do cortejo e apresentação das mulheres da Nação de Maracatu Pé de Elefante em homenagem ao Dia Internacional da Mulher (8 de março de 2020), na Vila Sanhauá, João Pessoa (PB)*



Fonte: Instagram pessoal da autora.

Figura 2 - Print screen do cortejo e apresentação das mulheres da Nação de Maracatu Pé de Elefante na Vila Sanhauá (8 de março de 2020)



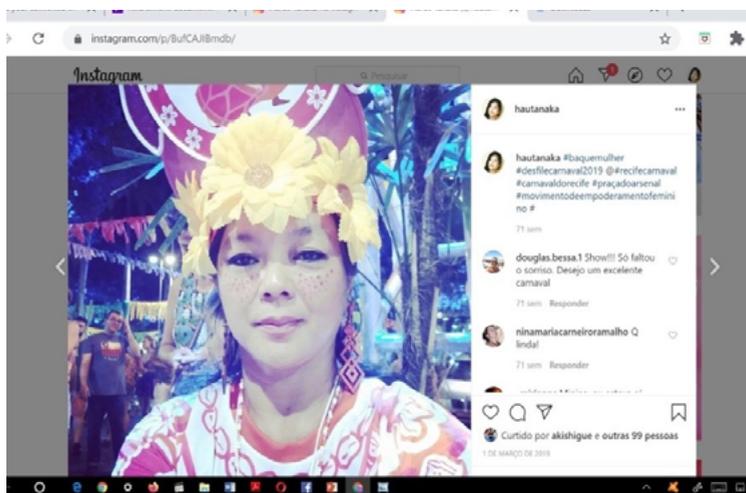
Fonte: Instagram pessoal da autora.

Figura 3 - Meus caminhos no Baque Mulher JP. Apresentação em frente ao Hotel Tambaú (Feirinha de Tambaú). Ação para arrecadar fundos para o carnaval 2019



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 4 - Meus caminhos no Baque Mulher JP. Apresentação em frente ao Hotel Tambaú (Feirinha de Tambaú). Dia do desfile do Baque Mulher, em Recife, Praça do Arsenal, fevereiro de 2020 (*print screen*)



Fonte: Instagram pessoal da autora.

Figura 5 - Apresentação da Orquestra Sanfônica Balaio Nordeste, no programa *Encontro com Fátima Bernardes*, para divulgação do I Fórum de Forró de Raiz. Rio de Janeiro, 26 a 28 de abril de 2018



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 6 - Ensaio fotográfico do grupo musical Fulô Mimosa, na Fundação Espaço Cultural (Funesc), 2019



Fonte: acervo pessoal da autora. Fotógrafo: Daniel Chaves.

No ano de 2019, fui agraciada com um convite – na época ainda era uma expectativa –, desfilar pela Unidos do Viradouro, escola que levava minha tese *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico* (2012) para servir como uma das fontes de pesquisa na elaboração do samba-enredo e o enredo da escola às homenageadas – “As Ganhadeiras de Itapuã”; episódio contado, inicialmente, por Mariluce Moura (2020a, 2020b) publicada no *Edgardigital* da UFBA² e na revista *on-line Ciência na Rua*. Tal enredo ganhou o Estandarte de Ouro e a escola sagrou-se campeã das escolas de samba do grupo especial carioca, no ano de 2020 com o título “Viradouro de Alma Lavada”.

2 Edgardigital – “um semanário online que leva de forma descontraída à comunidade universitária, em especial aos estudantes, as notícias mais relevantes sobre ações da gestão ou de qualquer dos demais atores da vida acadêmica referentes ao ensino, produção do conhecimento, extensão, política de ações afirmativas, assistência ao estudante, planejamento e administração na UFBA. O nome do periódico é uma homenagem ao fundador e primeiro reitor da UFBA, Edgard Santos (1946-1961), e o lançamento deste novo projeto é mais uma realização da reitoria no ano em que a instituição celebra seu 70º aniversário. O Edgar digital será enviado semanalmente por e-mail, no formato newsletter”. O periódico também poderá ser acessado via web. Ver: www.edgardigital.ufba.br.

Figura 7 - Apresentação das Ganhadeiras de Itapuã



Fonte: adaptado do Blog das Ganhadeiras de Itapuã (2019).

Figura 8 - Foto da comissão de frente da Unidos da Viradouro (desfile 2020), publicada via *Mídia Ninja*



Fonte: adaptada de Viradouro é a campeã do carnaval do Rio 2020 celebrando as ganhadeiras de Itapuã (2020).

Figura 9 - Harue Tanaka convidada a desfilir pela Unidos da Viradouro



Fonte: ClickPB, em 24 de fevereiro de 2020, *blog* do jornalista Jãmarri Nogueira.³

E assim, de alma lavada fiquei, por perceber que quem ganhou, afinal, foram as mulheres negras, o grupo musical das Ganhadeiras, descendentes de escravos e escravas de ganho, com similaridade para o que hoje conhecemos por zungueiras (QUEIROZ, 2016),⁴ a cultura popular itapuãzeira, as compositoras do grupo, que encenam, contam e cantam uma triste passagem da nossa história – a escravidão; deixando marcas profundas na sociedade brasileira, cuja herança nefasta enche o país de preconceito, racismo, intolerância religiosa e sobre tudo que se refere a matrizes afro-indígenas.

Enfim, venceu a Viradouro e seu enredo, vencemos nós mulheres representadas pela força e pelo canto de trabalho das “Ganhadeiras”, ao dar visibilidade

³ Foto compartilhada pela autora no WhatsApp de amigos.

⁴ No livro *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*, a autora Sílvia Federici descreve impactos que a população branca, especialmente as mulheres brancas, pelas mulheres escravizadas do Caribe. “As mulheres africanas e *creoles* influenciaram os costumes das mulheres brancas pobres, que, de acordo com a descrição de um contemporâneo, se comportavam como africanas, *caminhando com os filhos amarrados aos quadris enquanto equilibravam bandejas de produtos em suas cabeças*”. (BECKLES, 1989, p. 80 apud FEDERICI, 2017, p. 230, grifo nosso) Tal grifo se dá pela similar descrição com as ganhadeiras (escravas que desenvolviam as atividades de ganho, fenômeno ocorrido em diversas cidades do país).

a mulheres poucas vezes “vistas” – “*Black people matter*” –, no maior espetáculo da Terra.

Tal reconhecimento serviu para repensarmos de modo mais consciente sobre quais epistemologias queremos seguir. E faz-nos acreditar que novas fricções serão feitas à medida em que nos antenemos com a conjuntura atual e percebamos as pautas visivelmente emergentes e urgentes.

Acredito que a azáfama e a labuta de todxs e todes pesquisadores ocorre em função também de vermos um trabalho, por vezes, de anos, ser largamente divulgado e, talvez, uma resposta esteja no tipo de pesquisa que realizamos; que esteja diretamente ligada à nossa prática pedagógica. A inter e a multidisciplinaridade, certamente, é um alvo a ser atingido, visto que não haverá dialogicidade se não houver interlocução com outras áreas do conhecimento, uma vez que isso permite que o discurso seja enriquecido e as discussões possibilitem a ampliação da própria visão de mundo dos educadores.

O que avalio dessa trajetória é que os caminhos não são lineares, mas devemos acompanhar a crença de que qualquer que seja o caminhar, este deva seguir propósitos maiores. E percebi que o que nos moveu, em primeiro lugar, foi o inconformismo com o lugar social das mulheres na música ou, melhor, com a sua ausência nos vários âmbitos, dentro da cultura popular, dada inclusive, à proibição delas serem instrumentistas, como violeiras, percussionistas, tamboreiras (ilus, atabaques, alfaias – tambores de maracatu) (SILVA, 2017 apud DINIZ, 2019, p. 50), até mesmo tocar em grupos de samba de roda, pois no máximo permitia-se que dançassem ou cantassem. Inclusive a total invisibilidade das compositoras que nos levam à discussão mais amplamente sobre as epistemologias feministas. (ROSA; NOGUEIRA, 2015)

Questões essas que me levaram a ingressar em grupos femininos, na tentativa de ser uma *insider* – em oposição ao que Elias e Scotson (2000) entende ser um *outsider* em relação aos “estabelecidos” –, a fim de poder observar e ter condições de discutir tais questões a partir de uma vivência real e factual. Um percurso que se iniciou com a tese (TANAKA-SORRENTINO, 2012) quando, metodologicamente, realizei um estudo de caso etnográfico.

E foram dessas experiências que nasceram as afinações epistemológicas que me levariam a criar metodologias híbridas oriundas dos diversos contextos não escolares e extraescolares, fazendo fricções epistemológicas com as de minha própria formação musical.

Concluindo, quero apenas compartilhar um fato ocorrido na época do doutorado na UFBA. Durante a arguição da banca, quando um dos professores me indagou se eu realmente acreditava que essa proposta vingaria, respondi segura que sim, embora não totalmente convicta, na época. Acontece que pesquisas não devem servir apenas para elucubrações mentais, elas devem ser norteadoras de nossas próprias convicções e de sua efetiva aplicabilidade; só, então, teremos respostas e uma verdadeira opção de transformar nossa prática e a realidade dxs alunxs e alunes. Destarte, entendo ser nesse sentido que devemos produzir as fricções, pois como mencionei no início, citando Veiga (2015), “nada existe por si só. [E a(s) fricção(ões) no campo das ideias] nada mais é do que a fricção de elementos preexistentes. De histórias, fatos, conceitos, teoremas, teorias, pensamentos”⁵. Analisadas ao sabor do que vivenciamos e das observações oriundas do discernimento e da criticidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1991. Doutorado (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15025>. Acesso em: 15 out. 2020.

ARROYO, M. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: [s. n.], 2000. p. 77-90.

BARQUE MULHER. [S. l.], [2019]. Disponível em: <https://baquemulher.com.br/>. Acesso em: 2 out. 2020.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 17-24, 2003.

BLOG DAS GANHADEIRAS DE ITAPUÃ. Salvador, 2019. Disponível em: <http://ganhadeirasdeitapua.blogspot.com/>. Acesso em: 28 out. 2020.

5 Esse trecho refere-se ao comentário do autor e encontra-se na contra capa do seu livro.

- CAMPBELL, P. S. Harmonizing Ethnomusicology and Music Education. Entrevista cedida a José R. Torres-Ramos. *Academia Edu*, [s. l.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23979539/Harmonizing_Ethnomusicology_and_Music_Education_A_Conversation_with_Patricia_Shehan_Campbell. Acesso em: 28 out. 2020.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in Their Heads: music and its meaning in children's lives*. Oxford: University Press, 1998.
- CANDUSSO, F. *O sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/28317486/O_sistema_de_ensino_e_aprendizagem_da_banda_Lactomia_um_estudo_de_caso. Acesso em: 27 out. 2020.
- CASTRO, A. J. J. Escolas Oficiais de Música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 105-112, 2002.
- CONDE, C.; NEVES, J.M. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música – Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e especialização do Conservatório Brasileiro de Música*, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 41-51, 1984-1985.
- DINIZ, F. C. *O maracatu e o combate a violência contra a mulher, uma história de lutas e poderes*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16126/1/FCD26092019.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- MACIEL, W. Epistemologia. *InfoEscola: navegando e aprendendo*, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/epistemologia/>. Acesso em: 29 out. 2020.

- MORIN, E.; JEAN-LOUIS, L. M. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MOURA, M. De Itapuã à Sapucaí, passando pela academia. *Revista on-line Ciência na Rua*, [s. l.], 5 mar. 2020a. Disponível em: <https://ciencianarua.net/de-itapua-a-sapucaí-passando-pela-academia/>. Acesso em: 29 out. 2020.
- MOURA, M. De Itapuã à Sapucaí, passando pela academia. *Revista on-line Edigardigital*, Salvador, 13 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=16228>. Acesso em: 29 out. 2020.
- NETTL, B. Ethnomusicology and the teaching of world music. *Revista da ISME*, Coreia, p. 3-8, 1992.
- NOGUEIRA, I.; ROSA, L.; TANAKA, H. Simpósio temático 9 – A produção musical e sonora de mulheres: reflexões sobre processos e práticas a partir de uma perspectiva decolonial. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., 2018, Manaus. *Anais [...]*. Manaus: ANPPOM, 2018. p. 1-2. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/view/5543/2043>. Acesso em: 27 out. 2020.
- PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária, 1995. p. 101-111.
- PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria da escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- RIOS, M. *Educação Musical e Música Vernácula: processos de ensino/aprendizagem*. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.
- RIOS, M. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO NACIONAL ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Salvador. *Anais [...]*. Goiânia: ABEM, 1995. p. 67-72.
- ROSA, L.; NOGUEIRA, I. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 3, n. 2,

p. 25-56, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/887>. Acesso em: 27 out. 2020.

QUEIROZ, L. H. C. R. *Entre legados coloniais e agências: as zungueiras na produção do espaço urbano de Luanda*. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. (CES: Conhecimentos e Instituições).

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais eletrônicos* [...]. Uberlândia, 2001. p. 41-66.

SANTOS, R. M. S. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. In: KATER, C. (ed.). *Caderno de estudo: educação musical*. São Paulo: Atravez, 1991. p. 1-14. Disponível em:

https://www.academia.edu/40602563/Aprendizagem_musical_n%C3%A3o_formal_em_grupos_culturais_diversos. Acesso em: 27 out. 2020.

SILVA, Á. D. *Ensino e aprendizagem musical na bateria da escola de samba Embaixada Copa Lord*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TANAKA, H. Ensino e aprendizagem do cavalo-marinho infantil do Bairro dos Novais (1999). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais eletrônicos* [...]. Uberlândia: ABEM, 2011. p. 106-114. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2001.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

TANAKA, H. *Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

TANAKA, H. *Diário de uma ritmista aprendiz*. João Pessoa: EdUEPB, 2009.

TANAKA, H. *O Cavalo-Marinho Infantil do Bairro dos Novais*. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Artes) – Universidade Federal da Paraíba, João 2000.

TANAKA-SORRENTINO, H. *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Acompanha 2 CDs+ DVD. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12585>. Acesso em: 13 maio 2020.

VEIGA, H. *Fricções*. São Paulo: Chiado Ed., 2015.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252039>. Acesso em: 26 out. 2020.

VIRADOURO é a campeã do carnaval do Rio 2020 celebrando as ganhadeiras de Itapuã. [São Paulo], 26 fev. 2020. Twitter: @midianinja. Disponível em: <https://twitter.com/i/events/1232842224821510145>. Acesso em: 28 out. 2020.



Reflexões sobre música enquanto tecnologia negra feiticeira ou como as fricções epistemológicas são potências de criação de outras coisas na pesquisa em Música

Luan Sodré de Souza

CHAMADA...

A trajetória das existências negras no Brasil é marcada por um histórico de fustigação de diversas ordens, o que moldou uma maneira específica da sociedade brasileira se relacionar com as epistemologias ligadas às populações afrodiaspóricas. Partindo dessa crença, convido a pessoa que está lendo este texto para um exercício de refletir o fazer musical se conectando com outras possibilidades de compreender o tempo e espaço e, conseqüentemente, o mundo. As palavras

que seguem têm o objetivo de contribuir com essa reflexão trazendo algumas provocações que passam pelo contexto histórico, político e sociocultural que alicerçam a questão das epistemologias negras na pesquisa em música no Brasil, seguem apresentando possibilidades de leitura do mundo a partir de diferentes referências que compõem as existências afro-brasileiras para então discutir perspectivas e possibilidades no campo da pesquisa em música, no que se refere às epistemologias afrodiaspóricas no campo da música.

“TEMPO E ESPAÇO NAVEGANDO TODOS OS SENTIDOS”¹

Ao longo da minha trajetória enquanto professor de música, fui consolidando o entendimento de que ao exercer o meu papel em sala de aula, estava também desempenhando uma função de intervenção sociocultural, seja no sentido de reproduzir e reafirmar as lógicas vigentes ou para questionar, problematizar e proporcionar espaços de construção de outras lógicas possíveis. Nesse sentido, vi que para desempenhar o meu trabalho enquanto professor de música era fundamental que eu entendesse o contexto no qual estava colaborando com as minhas intervenções artístico-educacionais e, conseqüentemente, também políticas e socioculturais.

Logo percebi também que não bastava apenas conhecer o contexto, mas era fundamental refletir a música e suas relações com a nossa sociedade. E para refletir sobre a música que consumimos, produzimos, pesquisamos e ensinamos no Brasil, e na Bahia, é fundamental refletir sobre o que é o país do ponto de vista da sua estruturação enquanto sociedade, enquanto nação. E para tal, vale destacar, que é importante analisarmos diferentes perspectivas narrativas, sobretudo aquelas que não representam, necessariamente, a história que a elite do privilégio tem como referência para validar as diversas violências sociais que ainda vigoram no Brasil. Não tenho nenhum interesse de querer explicar o país sob a minha ótica, visto que algumas iniciativas já atendem a essa necessidade e, nesse sentido, gostaria de destacar obras como, Nilma Lino Gomes (2018), Kabengele Munanga (2019), Muniz Sodré (2002, 2018), Mestre Pastinha (1964), Lélia Gonzalez e Hasenbalg (1982), Abdias do Nascimento (2019), Eduardo

1 Verso extraído da canção “Tempo Rei” de Gilberto Gil. Para ouvir a canção, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=7soyAJA8AnA>.

Oliveira (2007). Conhecer outras perspectivas não é, de forma alguma, desconsiderar importantes iniciativas de análise da sociedade brasileira como, por exemplo, as obras de Darcy Ribeiro (1995), Euclides da Cunha (1985), Nina Rodrigues (2010), Sergio Buarque de Holanda (1995), Gilberto Freyre (2003), Jessé Souza (2015), Eduardo Giannetti (2016).

Ao observar essas obras, vejo que é fundamental problematizar o fenômeno da colonização, destacando o processo escravagista e seus desdobramentos como uma das características que, a meu ver, se fazem fundamentais para entendermos os nossos processos de consumo, produção, pesquisa e ensino de música, visto que a cultura é um dos pilares fundamentais desses projetos de dominação. A música, assim como as linguagens ou em algumas visões, a música como linguagem, e ainda, a música enquanto forma de comunicação, e mais, a música enquanto tecnologia de comunicação, é parte integrante de uma cultura, o que acaba colocando-a em evidência no projeto colonial.

Segundo Fanon (2008, p. 33), “Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem [...] Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro”. Para entendermos a pertinência desse pensamento de Fanon, nessa discussão, é fundamental elaborarmos que também “falamos” e “existimos” através da música e, existimos em um mundo formado por um tempo e espaço que terá concepções diferentes a depender da nossa leitura desse mundo. O compositor Gilberto Gil, em 1984, traz essa reflexão na música “Tempo Rei” quando elabora o verso “Tempo e espaço navegando todos os sentidos”. De fato, a nossa concepção de tempo e espaço é fundamental para entendermos o mundo no qual vivemos, entender a nós mesmos, e, conseqüentemente, atribuímos significado para aquilo que nós sentimos, como exemplificarei ao longo deste texto através da cosmologia *batu-kongo*.

É a partir desta linha de pensamento que começo o exercício de fricção epistemológica deste texto. Aqui, fricção é entendida como ação de atrito, mas sobretudo, de esfregação. Sabemos que no âmbito de alguns instrumentos musicais, a fricção é um mecanismo de produzir som, de produzir frequências. Portanto, neste texto, adoto fricção como uma potência, como possibilidade de construção de algo, construção de outra coisa, como uma potência para o que poderá vir a ser. Por esse motivo, trago alguns elementos ligados à cosmovisão Banto, entendendo-a como uma possibilidade de leitura de mundo, logo, também de tempo e espaço. E, ao mesmo tempo, por entender que essa cosmovisão se

apresenta como uma referência que, caso considerada, pode continuar contribuindo para a produção de “sons” ou de “frequências” novas, no âmbito da pesquisa em música. Para tal, tomarei como base os estudos de Tiganá Santana Santos (2019, 2020)² e Bunkesi Fu-Kiau (2001), dos quais destaco os conceitos de arte-feitiço, tecnologias negras, transtemporalidade, *Dikenga dia Kongo*, *Minika ye Minienie*. Também trarei para este texto referências ligadas a *Arkhé* Nagô, por também identificar referências potentes para esse exercício de fricção e produção de “frequência” na pesquisa em Música. Como referência para entender o pensamento Nagô, adotarei os estudos de Muniz Sodré (2002, 2018), em que destacarei principalmente o conceito de alacridade e corporeidade.

“FUSTIGADOS PELA CHUVA E PELO ETERNO VENTO”³

O pesquisador, filósofo, músico, tradutor, Tiganá Santana Santos (2019), referindo-se à cosmologia banto, mais especificamente, *bantu-kongo* através da reflexão do *Dikenga dia Kongo*, também chamado de *Cosmograma Congo*, ou ainda, *Cosmograma Bakongo*, diz que:

Seguindo o que explica Fu-Kiau (2001), há um primeiro estágio de ser, *Musoni* (a guardar o radical *sona*: registrar, gravar, ter a memória de), que não se dá a ver ao *ku nseke* (mundo físico). *Musoni* é, em linhas gerais, não ser ainda físico, tangível. *Kala*, que vem a significar, literalmente, ser (em sua acepção principalmente verbal), corporifica o estágio em que este ser como ação torna-se ente ‘visível’. Num terceiro estágio, encontramos *Tukula* (do verbo *kula*: crescer, amadurecer, desenvolver [-se]) e as coisas e situações em seu estado de zênite, de mais ativa proficuidade, de ação propriamente dita. Por fim, *Luvemba* vem a ser o estágio de desintegração física, o morrer, o findar-começar, as grandes transmutações das coisas que são, ou seja, o desintegrar-se da dimensão tangível e ir a um plano insondável. (SANTOS, 2019, p. 128-129, grifos do autor)

2 Para a referência do ano de 2020, ver: XVI ENECULT XVI Enecult – Aula-Show Transtemporalidade, Tecnologias e Arte-feitiço negras, com Tiganá Santana.

3 Verso extraído da canção “Tempo Rei” de Gilberto Gil.

Através dessa ideia apresentada, de maneira introdutória, poderíamos inferir que a cultura Banto traz uma perspectiva específica de ler, entender e dialogar com o mundo, sobretudo quando entendemos que o processo apresentado é cíclico, fazendo da morte não somente um fim, mas também um recomeço. E vale ressaltar que essa compreensão do mundo e seus ciclos regem a maneira de existir dessas pessoas.

Retomando a ideia de Fanon (2008), quando é negada a possibilidade de falar, é negada a possibilidade de existir. Sendo assim, falar algo específico não está desatrelado de uma forma específica de existir. Pensando de maneira análoga a essa ideia, poderíamos inferir que se é negada a possibilidade de fazermos a nossa música, de falar musicalmente, a partir da nossa visão de mundo, também é negada a nossa possibilidade de existir culturalmente. Sem dúvidas, as negações, invisibilizações, proibições que foram implementadas no Brasil ao longo dos séculos e, sobretudo, ao longo dos séculos XIX e XX, são formas de controle, de opressão, mas também maneiras de impor aquilo que se deseja que seja falado ou que exista na sociedade brasileira. Esse projeto de invisibilização ou apagamento foi implementado na Martinica através da imposição da língua francesa e encontramos paralelo no Brasil com a imposição da língua portuguesa. Não podemos negar a tentativa de silenciamento das aproximadamente 252 etnias e 180 idiomas falados pelos povos originários a partir da invasão dos portugueses no século XVI, bem como das línguas africanas faladas pelos negros escravizados – Kikongo, Kibundo, Umbundo, Fon, Acoosa, Tapa, Gramsci, Flane, Iorubá. Mesmo reconhecendo que as influências dessas línguas estão presentes, de alguma maneira, no português falado no Brasil, nenhuma referência é dada a elas, como o próprio nome sugere: falamos português e não “brasileiro”. Segundo Yeda Pessoa de Castro (2007),

[...] o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, é, historicamente, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano sobre uma matriz indígena pré-existente e mais localizada no Brasil. Assim sendo, o português brasileiro descende de três famílias lingüísticas: a família Indo-Européia que teve origem entre a Europa e a Ásia, da qual faz parte a língua portuguesa; a família Tupi, de línguas faladas pelos indígenas brasileiros e que se espalha pela América do Sul; e, por fim, a família Níger-Congo que teve origem na África subsaariana e se expandiu

por grande parte desse continente. Conseqüentemente, povos indígenas e povos negros, ambos marcaram profundamente a cultura do colonizador português que se estabeleceu no Brasil, dando origem à uma nova variação da língua portuguesa – mestiça, brasileira.

Para essa criação linguística do Brasil, observo que o pesquisador Tiganá Santana, frequentemente, em suas palestras, prefere fazer uso do termo “língua cultura luso-brasileira”, que, pelo o exposto pela professora Yeda Pessoa de Castro (2007), me parece fazer mais sentido. Embora exista toda essa influência, essas outras línguas ainda são invisibilizadas sob o rótulo de “língua portuguesa”, inclusive línguas do grupo Banto, que é um dos grupos que constituem, com grande influência, as existências afrodiáspóricas no Brasil, visto que esse é o primeiro grupo a chegar no Brasil. Dentre as várias influências, posso citar: a capoeira angola; o candomblé de nação angola; o congado; algumas formas de concordância comuns na língua brasileira falada em determinadas regiões, por determinadas pessoas, que frequentemente são classificadas como formas erradas de falar que são herdadas da estrutura da língua kikongo. Como podemos ver:

[...] historicamente, por parte das línguas africanas, as do grupo banto foram as mais importantes no processo de configuração do perfil do português brasileiro, devido à antigüidade e superioridade numérica de seus falantes e a grandeza da dimensão alcançada pela sua distribuição humana no Brasil colonial. Assim sendo, na medida em que a profundidade sincrônica revela uma antigüidade diacrônica, constatamos que os aportes bantos estão associados ao regime da escravidão, aqueles chamados ‘empréstimos arcaicos’ por Jacques Raimundo [...], alguns já obsoletos (Cf. *mucama*), enquanto a maioria deles está completamente integrada ao sistema lingüístico do português, formando derivados portugueses a partir de uma mesma raiz banto (Cf. *molambo*, *esmolambar*, *esmolambamento*, etc.). Em alguns casos, a palavra banto chega a substituir completamente o seu equivalente em português, sem que o locutor brasileiro, em geral, seja capaz de discernir se aquela palavra é africana, ameríndia ou portuguesa. Dentre os exemplos, merece destaque a palavra *caçula*, por ser a única conhecida de todos os brasileiros com o sentido de ‘filho mais jovem’ e cuja origem africana é completamente ignorada pela grande maioria [...]. (CASTRO, p.74-75 apud SANTOS, 2019, p.112-113, grifos do autor)

Essa negação também aconteceu de maneira análoga nas músicas que eram praticadas. Aconteceu uma espécie de silenciamento epistemológico musical, embora não tão fácil, visto a resistência das populações negras e dos povos originários. No entanto, mesmo com as resistências, a luta pela sobrevivência dessas culturas musicais, dessas “línguas”, dessas tecnologias, caminhou à margem do que se concebe enquanto sociedade brasileira, tendo muita dificuldade para continuar sendo “falada”, ouvida, praticada, ritualizada, transmitida, pesquisada e ensinada. Nesse sentido, poderia dizer que as existências afrodiáspóricas no Brasil foram fustigadas, não só “pela chuva e eterno vento” como elabora Gilberto Gil, na música “Tempo Rei”,⁴ ao refletir a passagem do tempo. No que se refere à existência das populações negras no Brasil o termo “tempestade” seria mais adequado se a reflexão fosse em relação às diversas tentativas de fustigar as epistemologias desse povo. Poderia destacar no Decreto nº 847 de 1890⁵ que criminaliza a prática da capoeira e também poderia dialogar com Edmar Ferreira do Santos (2009), que, ao se referir à cidade de Cachoeira na Bahia, diz que lá encontramos a expressa proibição dos batuques⁶ na Resolução de 15 de junho de 1855, presente no Código de Posturas da Câmara Municipal da Cidade de

4 Ver: Tempo Rei – Gilberto Gil ([2010]).

5 Em 26 de novembro de 2014, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) declarou a roda de capoeira como sendo um patrimônio imaterial da humanidade. De acordo com a organização, a capoeira representa a luta e resistência dos negros brasileiros contra a escravidão durante os períodos colonial e imperial de nossa história. Ver: suapesquisa.com

Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890: “Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras. Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena -- de prisão celular por dois a seis meses. A penalidade é a do art. 96. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer a capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro. Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400. Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena. Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes”.

6 Termo utilizado no século XIX para se referir a uma infinidade de práticas culturais ligadas às populações negras. Vale citar que o pesquisador Marcos dos Santos Santos tem uma ampla pesquisa sobre o termo “batuques” e seus usos no contexto brasileiro. Sugiro os trabalhos desse autor para quem busca um aprofundamento sobre o tema.

Cachoeira, disponível no Arquivo Regional de Cachoeira. Essas proibições continuam com, dentre outros documentos e medidas legais: o Código Penal, 1890; com o Novo Código Penal, 1940; com a Lei nº 66 de 4 de dezembro de 1965,⁷ na cidade de Santo Antônio de Jesus.

Em contrapartida ao projeto de silenciamento, apagamento, repressão e invisibilização, há um programa de imposição de uma outra língua, outra música, outra cultura, outra forma de ser e estar no mundo, aquela que pertence ao colonizador, aquela que aproximará a colônia da metrópole, aquela que é referência da civilização. Para o colono, de certa maneira, aderir a essa outra referência é se aproximar da metrópole, é ser superior, visto que passa a dominar a linguagem, a música, a cultura daquele que é historicamente e perversamente colocado como superior e exemplo a ser seguido. Daí nasce as expressões pejorativas “negro de alma branca”, “negro prestígio”,⁸ “negro embranquecido”. Passa a ser civilizado, culto, erudito. Sobre isso, refletindo à luz da questão racial, Fanon (2008, p. 34) diz que:

[...] o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser: Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. [...] Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Esse outro falar, ouvir, fazer musical, é também uma outra forma de pensar, se comportar e estar no mundo. E talvez, essa tenha sido uma das ferramentas fundamentais de violência epistêmica na constituição do Brasil, e consequentemente, na música, na pesquisa e na educação musical brasileira. Vale destacar que, em determinado momento histórico, esse epistemicídio era tão forte que determinadas ideologias influenciavam diretamente nas perspectivas de luta do

7 Esse dado, especificamente, foi levantado pelo pesquisador Jeanderson Bulhões durante sua pesquisa de mestrado sobre os sambas de Santo Antônio de Jesus, defendida no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2020.

8 Esta expressão faz alusão a um chocolate que tem recheio de coco. Sendo assim, é preto por fora e branco por dentro.

movimento negro. Segundo Munanga (2019), todos os movimentos negros que apareceram entre 1945 e 1970 estavam preocupados em dar ao negro uma nova imagem, semelhante àquela proposta pela ideologia de “democracia racial”. Segundo o autor,

Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças à tolerância proporcionada pela educação. Colorário: era o próprio negro, vítima designada pelo racismo, que devia se transformar para merecer a aceitação pelos brancos. Por isso, ele devia renunciar a viver na promiscuidade, na preguiça e na autodestruição. Resumidamente, a educação, a formação e a assimilação do modelo branco forneceriam as chaves da integração. Até o branco mais limitado não hesitaria em abrir a porta ao negro qualificado, culto e virtuoso. A maioria desses movimentos organizavam intensivas campanhas de educação, dando ênfase ao bom comportamento na sociedade. Alguns fizeram até publicidade de cosméticos destinados a alisar os cabelos e excluíram do meio cultural negro qualquer manifestação de origem africana considerada como inferior. A referência era o modelo proposto pela sociedade dominante, isto é, branca. Daí a ambiguidade desses movimentos que, embora protestassem contra os preconceitos raciais e as práticas discriminatórias, alimentaram sentimentos de inferioridade perante sua identidade cultural de origem africana. (MUNANGA, 2019, p. 98)

Vale destacar que o projeto de integração das culturas negras na formação do Brasil pós-escravidão legal se amparou na ideia de uma miscigenação cultural, que eu diria, seletiva. Me refiro a um projeto que utilizou a referência colonial como fundamento e inclui de maneira seletiva, aquilo que julgou política e culturalmente pertinente. Assim, temos um “catolicismo” sincrético, uma “música de tradição ocidental europeia” que inclui as referências “afro-brasileiras”, uma “orquestra” que inclui o berimbau, uma “academia” que se pode “praticar capoeira”, um “conhecimento científico-acadêmico” que pode pesquisar sobre “temas afro-brasileiros” e não o inverso.

O silenciamento, a invisibilização, a negação do direito de existir, de ser e estar, contribui para a construção de uma “bomba cultural”, um artefato de artilharia a serviço da devastação de uma sociedade plural. (WA THIONG’O, 2005 apud BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018) Essa “bomba cultural” continua sendo armada e explodida todos os dias em

grande parte dos processos acadêmicos relacionados à música no Brasil, visto que nossos processos de ensino de música, de pesquisa, bem como a música que geralmente é ensinada dá manutenção a esse projeto de invisibilização ou de genocídio músico-educacional, sobretudo do ponto de vista epistemológico.

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada. (WA THIONG'O, 2005, p. 3 apud BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 13)

Os mecanismos de colonização foram e são perversos, desumanos. Eles continuam enraizados ainda hoje nas relações sociais, culturais, na nossa percepção de tempo e espaço, e não é diferente na música e na pesquisa em música. Não podemos negar esse processo, muito menos esquecê-lo. Ao mesmo tempo em que não podemos continuar fustigando as existências afrodiaspóricas através da negação e invisibilização de referências socioculturais que dialogam com a trajetória dessas existências no contexto da diáspora. Pelo contrário, entender o fenômeno da colonização faz com que possamos de forma crítica encontrar caminhos para constituir a nossa experiência social nos dias atuais, assim como construir bases para perspectivas de novos futuros, ou melhor, de outros futuros, de outros tempos, de outros espaços.

“TRANSFORMAI AS VELHAS FORMAS DO VIVER! TUDO AGORA MESMO PODE ESTAR POR UM SEGUNDO...”⁹

Retorno à ideia de fricção epistemológica e direcionarei a atenção principalmente para o fazer musical. Ao considerar a influência dos povos bantos na cultura brasileira e a manutenção dessa cosmovisão por muitos grupos que constituem o Brasil, me sinto incentivado a pensar a pesquisa em música também com base nessa visão de mundo, *bantu-kongo*. Sendo assim, me coloco diante de uma provocação feita por Tiganá Santana (XVI ENECULT., 2020), mais

9 Versos extraídos da canção “Tempo Rei” de Gilberto Gil.

especificamente, uma construção intelectual na qual ele defende a possibilidade da arte enquanto tecnologia negra feiticeira. Nesse sentido, penso que a música, enquanto um recorte dessa arte, também pode ser vista enquanto uma tecnologia negra, feiticeira, se consideramos a perspectiva intelectual sobre tecnologias negras e arte-feitiço elaborada por Tiganá Santana. (XVI ENECULT., 2020) Creio que a possibilidade e necessidade de uma fricção epistemológica com essa perspectiva de entender o fenômeno artístico-musical – banto – se reforçam quando entendemos que essa é uma das referências epistemológicas que passou pelas investidas de invisibilização ao longo dos últimos séculos. No entanto, assim como aconteceu na nossa língua, essas referências resistem em determinados espaços e lançam luz ao entendimento de diversos fenômenos que dialogam com as culturas afrodiaspóricas no Brasil, inclusive no que se refere à atribuição de significado ao fenômeno musical e ao fazer musical.

Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar as existências afrodiaspóricas para além de sujeitos de pesquisa ou de temas a serem pesquisados, e sim como existências que cultivam experiências diferentes de leitura, construção e relacionamento com o mundo e, sobretudo, que concebem outras possibilidades de relacionamento com o tempo e o espaço, como defende Muniz Sodré (2002). Para Tiganá Neves Santana dos Santos (XVI ENECULT..., 2020), as artes enquanto tecnologia negra seriam “dispositivos de ativação de temporalidades distintas, mesmo de espacialidades distintas” e eu arriscaria dizer que de sensações e conexões distintas. Sobre arte-feitiço, Tiganá diz que seria uma:

‘Perspectiva de arte para e a partir de fruição’ [...] ‘A ideia do artístico como um vetor de força de eficácia’ [...] ‘Eficácia como efetivação de alguma coisa’ ‘E necessariamente no sentido transformativo’ ‘Feitiço como ciência’ ‘Feitiço como algo feito’ ‘Arte-feitiço como arte-feito’ e feita com efeitos, resguardando o sentido transformativo [...]. ‘Kindoki é também ciência e é também feitiço’ [em kikongo]. (XVI ENECULT..., 2020, grifo nosso)

Para Tiganá, a arte-feiticeira pode ser uma tecnologia que possibilita trânsitos transtemporais, vivências ancestrais no átimo performativo. Refletindo essa ideia, penso que é um fazer, que também é artístico e é também a possibilidade de ser outras coisas no momento do seu fazer, no momento do envolvimento. Outras coisas que permitem experiências variadas que podem receber

diferentes nomes a depender das referências e visões de mundo escolhidas para a análise. O autor diz que:

A relação estabelecida entre as mãos de quem toca o tambor e o próprio tambor, é isso que é, justamente, responsável pela evocação de presenças, inclusive, presenças transtemporais. Enunciação de determinadas palavras, de um determinado modo, cantar a folha, para que ela tenha algum efeito. A folha cantada, a folha seguida de determinadas palavras, muitas vezes, poemáticas. É isso, justamente, que faz com que as conjunturas se deem e as movências, afinal, o que nos define. E as movências se deem e continuem a se dar. Um certo desenho do corpo para determinada evocação. O gesto no ar e a relação, muitas vezes, das mãos, dos dedos, da pele, com esse ar, gerando uma outra coisa. Os pés que flutuam sobre o chão, sobre os grânulos da terra, muitas vezes, sobre algumas folhas. É tudo isso que, em geral, é responsável por trazer ao instante, trazer ao átimo da performance uma outra coisa. E, é isso que eu chamaria de transtemporalidade. (XVI ENECULT..., 2020)

O autor continua desenvolvendo essa perspectiva de entendimento da arte-feitiço enquanto tecnologia negra que possibilita vivências transtemporais, dizendo que:

Quando pessoas estão em relação com os tambores, com um cantar, com um dançar, com cromatismos, com certos desenhos de pensamento, com perguntas e resposta, nesse instante evocam-se experiências temporais já frequentadas por outras corporalidades e mesmo por uma outra experiência de historicidade, exatamente nesse instante.

E, ao mesmo tempo em que há combinações que ainda não foram visitadas. E a isso poderíamos chamar de devir. Aquilo que não foi previsto. O instante, portanto, como o instante do acontecimento, o instante performativo, e é performativo nas relações. Não são sujeitos, pessoas, que engrenam sozinhas, como inteligências privilegiadas. Essas situações de mistério e manifestações são as relações entre essas forças que são tão importantes quanto pessoas. Insisto, tambor, pessoas, terra, ar, que justamente, de modo conjuntivo, poderiam registrar, gravar, uma situação no átimo, evocar tempos que foram visitados, outrora, que foram vivenciados incorporados, ou seja, átimos de outros tempos e podem também, justamente, propor aquilo que ainda não foi visitado, aquilo que ainda não foi cantado, quer dizer,

repetem-se frequências, repetem-se palavras, repetem-se cultivos, importantemente, cultivos coletivos, mas há algo ali que não é repetido. São, justamente, essas relações estabelecidas com instrumentos, dançares, uma presentificação corporal performativa que nos trás tecnologias importantes para o trânsito entre tempos, para tradução entre possibilidades existenciais e possibilidades ontológicas.

E o exercício artístico que um certo ocidente chamaria de artístico, ele, portanto, tem, ao meu juízo, um caráter científico feiticeiro, um caráter, portanto, transformativo, na medida em que reconhece, inclusive, sob o ponto de vista estético, que uma coisa é aquilo e uma outra coisa. E que está em movimento. E aquilo também é uma experiência ética, no sentido de que é uma forma de essas entidades, quer dizer, entre pessoas e outras entidades se relacionarem. ((XVI ENECULT..., 2020)

Vejo a perspectiva apresentada por Tiganá como uma potência, do ponto de vista da busca por uma construção de conhecimento em música a partir de referências epistemológicas que considerem as existências afrodiaspóricas que compõem o Brasil, o que pode contribuir para os diversos campos da música. Vejo como uma perspectiva que nos apresenta uma possibilidade de ver a música a partir de outros vieses e que, conseqüentemente, pode contribuir para um processo de transformação de “velhas formas do viver”. Ao me referir a velhas formas do viver, novamente me remetendo à música “Tempo Rei”, relaciono com as formas que negam, invisibilizam, que excluem, que diminuem, que não reconhecem. Não há mais espaço para esse tipo de atitude na sociedade brasileira. Essas práticas foram responsáveis não só pelo extermínio do negro, em várias ordens, mas também por uma destruição das nossas humanidades e também do nosso meio ambiente. Reconhecer outras epistemologias é também reconhecer outras formas de viver e se relacionar com o mundo. Concordo com Gilberto Gil quando diz que “Tudo agora mesmo pode estar por um segundo”.¹⁰ É o que vemos todos os dias nos nossos noticiários sobre o meio ambiente, sobre os casos de racismo, sobre a nossa justiça, sobre as mortes, sobre a nossa nação.

Em outra perspectiva epistemológica, nesse caso, Nagô, não necessariamente contrastante e igualmente passível de fricção, dessa vez apresentada por Muniz Sodré (2002, 2018), trago o construto da alacridade. O autor defende a

¹⁰ Ver: Tempo Rei – Gilberto Gil ([2010]).

ideia de alacridade como uma das responsáveis pela *Arkhé* Africana, como um dos princípios que possibilitou a sobrevivência das existências Nagô no âmbito da diáspora. Nessa visão de mundo, essa música, enquanto arte-feitiço e, ao mesmo tempo, enquanto tecnologia negra, pode ser um mecanismo efetivo para o que Muniz Sodré (2018, p. 151, grifos do autor) chama de vivência álaçre ou de alacridade. Ele explica dizendo que:

É a alacridade singular e concreta (e não um abstrato amor universal) que norteia a prática litúrgica da *Arkhé* negra. Alacridade é algo paradoxalmente sério – pode modular-se em sensualidade e contenção – por ser a condição de possibilidade da comunicação, da prolação da palavra. E esta não se descola jamais da ação, ou seja, o indivíduo não é conduzido por abstrações, mas por signos ou palavras que induzem à ação. É imprescindível o concurso do poder-fazer, da potência de realização em que consiste o axé. Mas diferentemente da *felicidade* buscada como um fim pela subjetividade do sujeito desejante, a alacridade transcende o querer ser feliz, pois não resulta de moções internas passivas, do arrebatamento cego do desejo, e sim do arrebatamento que corresponde a uma pulsão. Uma vez convicto de ter agido ao encontro da pulsão sem o ressentimento da incompletude ou da falta, o indivíduo sente-se pleno e uno com o objeto ou com o real, liberando-se momentaneamente de qualquer álibi intelectual e assim vivenciando a alacridade.

Considerando o pensamento do autor, o fazer musical, o fazer artístico-musical feitiçeiro, também pode ser considerado como uma tecnologia negra que possibilita a ação álaçre, já exercitando esse desejo friccional com a ideia apresentada por Tiganá Santana. Essa tecnologia é negra não necessariamente porque foi inventada pelas populações negras ou porque só pode ser acessada por essas pessoas. É negra, sobretudo porque ela é, de fato, articulada, exercitada, salvaguardada, pesquisada, aperfeiçoada por essas existências humanas. Essa possibilidade de ler, entender e viver o mundo coloca o fazer musical em um lugar que vai muito além do estético, ou em outra visão, um estético que também é feitiçeiro, é aquilo e é outra coisa também. Pensar dessa maneira faz com que os nossos problemas, perguntas e possibilidades de pesquisa em música se ampliem, ao mesmo tempo que revela um campo vasto e pouco explorado de possibilidades de construção de conhecimento em música, seja no ensino, na criação, na execução, na pesquisa.

“ENSINAI-ME, Ó, PAI, O QUE EU AINDA NÃO SEI”¹¹

Para continuar esta discussão, é fundamental apresentar a concepção que fundamenta esse mecanismo tecnológico. Para tal, é necessário perceber o corpo como um dos fundamentos dessa tecnologia, visto que ele é um pilar para a construção dos conhecimentos musicais afrodiáspóricos. É fundamental pensar um corpo que é a própria música, ou uma música que é o próprio corpo, visto que esse corpo é o próprio mundo numa experiência individualizada e o coletivo desses vários corpos individualizados constituem o mundo numa experiência coletiva. (OLIVEIRA, 2007) Faz sentido, nessa perspectiva, trazer a ideia do Ubuntu, do eu sou porque nós somos. E somos, antes de qualquer coisa, corpos, corpos que também são musicais, que também são música e fazem música, que também tocam instrumentos, que têm memória e que registram, que são amálgamas materializadas numa existência, que são complexos em sua relação com o mundo, que se constituem durante todo o tempo e que, acima de tudo vivem, são inacabados, pois enquanto vivem continuam sendo formados por suas experiências. Boulaga (1977, p. 211 apud SODRÉ, 2018, p. 106, grifo do autor), ao se referir à corporeidade, diz que:

A corporeidade é a condição própria do *sensível*, tal como na descrição de Boulaga, filósofo camaron: ‘O sentir é a comunicação original com o mundo, é o ser no mundo como corpo vivo. O sentir é o modo de presença na totalidade simultânea das coisas e dos seres. O sentir é o corpo humano enquanto compreensão primordial do mundo. O homem não é si mesmo por derivação ou, progressivamente, por etapas. Ele é de vez ele mesmo, estando nele mesmo junto a coisas e a outros, na atualidade do mundo. O sentir é a correspondência a essa presença [...]. Pelo sentir do corpo, o homem não está somente no mundo, mas este está nele. Ele é o mundo.’

O corpo prescinde qualquer processo. Mas esse corpo é um corpo integral, no qual a separação entre corpo, intelecto, mente, alma, espírito, não faz sentido visto que tudo é corpo. Esse corpo pensa, não apenas um pensar fruto de uma cognição pseudocerebral. Mas também um pensar muscular, das articulações, do movimento, uma racionalidade também física, da recepção e emissão de radiações, de ondas, de frequências. Essa reflexão pode ser ilustrada se observamos o

11 Verso extraídos da canção “Tempo Rei” de Gilberto Gil.

comportamento do corpo em uma roda de capoeira angola, tradição com raízes banto. Existe um diálogo corporal que prescinde a racionalização cognitiva em tempo real. Esse corpo sente, registra, decide. Esse corpo pensa sentindo. Aliás, pensar e sentir não são capacidades diferentes para a cosmovisão banto. Segundo Tiganá dos Santos (2019, p. 153), “Ouvir é ver e ver é reagir/sentir”. Ele explica, dizendo que:

A vida é fundamentalmente um processo de comunicação constante e mútua, e comunicar-se é emitir e receber ondas e radiações [minika ye minienie]. Esse processo de receber e liberar/ou transmitir [tâmbula ye tambikisa] é a chave para o jogo de sobrevivência do ser humano. Uma pessoa é constantemente banhada pela carga das radiações [zitu kia minienie]. A carga [zitu/demo] das radiações pode ter um impacto negativo ou positivo sobre qualquer pequeno ser, por exemplo, uma pessoa, que representa o ‘kolo’ (nó) mais vibrátil das relações. As expressões seguintes são bastante comuns entre os Bântu, em geral, e entre os Kôngo, em particular, o que nos prova a antiguidade desses conceitos no continente africano: Nossos negócios estão ondulados/abalados; nossa saúde está ondulada/abalada; o que possuímos está ondulado/abalado; as comunidades estão onduladas/abaladas – De onde essas ondas (negativas) estão vindo? [Salu bièto bieti nikunwa; mavîmpi nikunwa; bituvwîdi nikunwa; ma- kânda nikunwa – Kwè kutúkanga minika miâmi?]. (SANTOS, 2019, p. 153)

O sentir aqui não se apresenta numa perspectiva etérea, sem explicações, como algo abstrato e inexplicável. O sentir está relacionado às sensações que o fazer musical pode despertar no nosso corpo físico e na capacidade que ele tem de racionalizar a partir de uma lógica sinestésica e de exposição a radiações e ondas e não da quantificação cognitiva isolada. Temos memória muscular, memória dos movimentos, memória auditiva, memória olfativa, memória emocional, memória ancestral, memória afetiva. Nosso corpo não é apenas suporte para a cabeça, para o cérebro, mas uma rede integrada que nos compõe enquanto um corpo, enquanto existência, enquanto um sistema de sistemas, assim como na perspectiva cosmológica *bantu-kongo*. Todo conhecimento musical é, antes de qualquer coisa, um conhecimento corporal, corpo que gera e recebe ondas e radiações, frequências e, isso independe se estamos falando de ritmo, melodia, harmonia, letra, palavra, ancestralidade, liturgia, forma, ritual, timbre, balanço, *groove*.

Para os Bântu, a pessoa vive e se move dentro de um oceano de ondas/radiações. É-se sensível ou imune a elas. Ser sensível a ondas é reagir negativa ou positivamente a essas ondas/forças. Mas ser imune a ondas/forças circundantes é ser menos reativo a elas ou de modo algum. Tais diferenças explicam os vários graus no processo de conhecimento/aprendizagem entre os indivíduos. (SANTOS, 2019, p. 86)

De acordo com essa teoria [lôngi diâdi], são as ondas/radiações que abalam/ondulam sociedades, nações e comunidades [i minika/minienie minikunânga bimvuka, zinsi ye makânda]. Trocando em miúdos, as ondas/radiações [minika/minienie] são frequentemente a causa de acidentes, doenças, cansaço, tensões, mudanças, etc., (ver Kindoki). Radiações de um corpo estranho num dado meio, assim como palavras, podem exercer um impacto catastrófico no ambiente. (SANTOS, 2019, p. 89)

Se entendemos que é possível uma perspectiva de uma música-feiticeira enquanto tecnologia negra, estruturada a partir da ideia de *minika ye minienie*, ondas e radiações, seja para possibilidades de trânsitos transtemporais ou para vivências álacres, e, ao mesmo tempo, entendemos que friccionar também é produzir e é um ato feiticeiro, do ponto de vista da produção de alguma coisa, me parece que a pesquisa em música deveria debruçar-se, também, sobre os mecanismos artísticos-musicais que estruturam essa possibilidade tecnológica.

Muitos etnomusicólogos já reconheceram e defenderam os usos e funções da música, no que se refere ao seu aspecto ritual, religioso, de conexão. A questão é que saber que o avião voa, não é suficiente para construir um, para ensinar como fazer um. Nesse sentido, é que, analogamente, vejo que assim como é preciso saber o que é necessário para fazer um avião voar, imagino que seja necessário entender como se dá esse mecanismo de tecnologia negra, no âmbito da música, para se criar, fazer e ensinar considerando essa possibilidade – música, corpo, conexão, radiações, ondas, vibrações, frequências, sentir, tempo, espaço. Pesquisas nesse sentido, apontariam outras perspectivas na criação, no ensino, na execução, no fazer musical, em geral. A busca pelo que ainda não se sabe. Embora na música de Gil, cujo verso intitula esta seção, a busca pelo que não se sabe se dá através de um clamor ao divino, penso que temos recursos acadêmicos-científicos de pesquisa que nos possibilitam caminhar bastante, se houver interesse, no âmbito das reivindicações trazidas neste

texto. Pensando dessa forma, talvez, as resultantes dessa fricção possam ser frequências que gerem ondas e radiações saudáveis para a sociedade, cultura, arte, ciência, tecnologia e inovação brasileira.

“TRANSFORMAI AS VELHAS FORMAS DO VIVER... TRANSCORRENDO, TRANSFORMANDO... PENSAMENTO!”¹²

Tanto Tiganá Santana Santos (2019, 2020)¹³ quanto Muniz Sodré (2002, 2018) debruçam-se sobre visões de mundo negro-africanas, banto e nagô, respectivamente, que são, dentre outras, referências que constituem as existências afro-diaspóricas no Brasil. As existências afro-diaspóricas são existências humanas localizadas ao longo do Atlântico Negro (GILROY, 2001), que são complexas, abrangentes e permeadas por marcadores sociais, culturais, territoriais, políticos, raciais, étnicos, econômicos. É importante destacar que me refiro a populações existentes ao longo do Atlântico Negro que dialogam com possibilidades diversas de identificações referenciadas em África, e, ao mesmo tempo, com diversas outras referências oriundas dos fluxos da diáspora. Nesse sentido, são existências humanas que têm suas trajetórias marcadas pela transformação, pela inovação, pela construção de novas formas de existir, resistir e (re)existir. São existências criativas, não necessariamente por opção, mas por necessidade de se manterem vivas. São existências feiticeiras, no sentido do fazer e que têm a trajetória marcada por um fazer, um construir a partir da fricção. Uma fricção potente em gerar outras “frequências”. Foi e é assim com os sambas do Recôncavo, com a capoeira, com o candomblé, com a “música popular brasileira”, com as tradições e expressões ligadas à cultura popular. São existências que friccionam para se manterem vivas, para se manterem soando e gerando frequências.

No âmbito da pesquisa em Música, vejo algumas iniciativas que, de certa maneira, exercitam essa fricção e apontam possibilidades de geração de novas ondas e radiações no âmbito do fazer música, no ensino, na pesquisa, na criação, na execução. Dentre outros trabalhos, gostaria de citar: a tese de Vinicius Amaro

¹² Versos extraídos da canção “Tempo Rei” de Gilberto Gil.

¹³ Para a referência do ano de 2020, ver: XVI ENECULT XVI Enecult – Aula-Show Transtemporalidade, Tecnologias e Arte-feitiço negras, com Tiganá Santana.

(2019), que problematiza a música de candomblé, a partir de um viés composicional, no qual apresenta cinco processos compositivos – ressignificação, dissociação, sintonização, suspensão e sublimação rítmicas; a tese de Guilherme Bertissolo (2013), que através da imersão no universo da Capoeira Regional, apresenta quatro conceitos composicionais – ciclicidade, incisividade, circularidade, e surpreendibilidade; a tese de Flavia Candusso (2009), que “teve como objetivo compreender e refletir sobre a contribuição dos valores civilizatórios afro-brasileiros no ensino e na aprendizagem musical da capoeira angola”. Os trabalhos citados apontam, cada um à sua maneira, possibilidades de construção de um pensamento, ou seja, da construção de um conhecimento musical a partir de outras visões de mundo e sobretudo, de outras perspectivas de conceber música ou algo que sua dimensão estética nos remeta a esse fenômeno. Embora tenhamos muitos estudos, sobretudo no campo da etnomusicologia, que tematizam expressões musicais afrodiaspóricas, são poucos aqueles que trazem a dimensão epistemológica dessas tradições como potência de construção de novos conhecimentos na grande área da música.

O exercício de pensar a música também como uma tecnologia negra, nos leva necessariamente a revisar os motivos pelos quais essa concepção não esteve presente na construção dos conhecimentos artísticos musicais na universidade. E, para além disso, nos leva a questionar o porquê que, ainda hoje, é uma concepção pouco estudada e pouco difundida na academia, já que têm ampla tradição em outros espaços, que salvaguardam essas visões de mundo. O questionamento é importante, mas não é suficiente, visto que a sociedade brasileira como um todo tem sido cobrada por políticas de reparação em relação às atrocidades e às fustigações direcionadas à cultura negra. Nesse sentido, me pergunto: qual parte cabe ao campo da pesquisa em música em relação a essas políticas de reparação?

Sabemos, como já mencionado, que a música é um pilar fundamental dos projetos de dominação cultural, visto que também “falamos” e “existimos” através dela, em um mundo constituído de referências específicas de tempo e espaço que nos levarão a concepções diferentes de se compreender enquanto ser sociocultural. As negações, invisibilizações, proibições, perseguições, fustigações que protagonizaram a construção da sociedade brasileira do século XX e XXI, foram, dentre outras coisas, formas de epistemicídio e imposição de uma determinada forma de ser e estar no mundo, que não cabe mais nos dias atuais.

Não cabe mais reproduzirmos os frutos desse projeto criminoso e desumano e ainda tratarmos como se essa reprodução contribuísse para uma formação humana. Pensar a música como uma tecnologia negra feiticeira, como um dispositivo de ativação de temporalidades e espacialidades distintas, como uma tecnologia de conexão com o estado de alacridade, como uma ação álcare, assim como pensar o corpo integral que sente e se conecta com as ondas e radiações, produtor e receptor de frequências, são só exercícios para podermos pensar de outros lugares, de lugares que possibilitam subsunção e inclusão. O que essa concepção pode representar para a prática do compositor? O que essa concepção pode representar para a formação de professores e para os programas de educação musical? E para o performer? O que isso significa nos projetos acústicos de salas de concerto? O que essa concepção pode representar para a medicina, para a física?

São muitas as perguntas possíveis, o que é um bom começo para se pensar pesquisa. Pensar sobre fricção epistemológica me remeteu, sobretudo, a criação, com todos os conflitos que existem no processo de criar. Fricções epistemológicas na pesquisa em música me remeteu à possibilidade de criação, de construção de um novo mundo, de uma nova sociedade, de perspectivas antirracistas. Me parece que esse seria um caminho promissor para se pensar ciência, tecnologia e inovação a partir da pesquisa em música.

REFERÊNCIAS

AMARO, V. B. *Candomblé, ritmo e criação: um olhar para o compor pautado em um estudo cultural*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BERTISSOLO, G. *Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e Movimento*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2013.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890: Promulga o Código Penal. *Coleção de Leis do Brasil de 1890*, [Rio de Janeiro], 1980. Disponível em: <https://>

www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 13 out. 2020.

CANDUSSO, F. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

CASTRO, Y. P. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Línguas do Brasil*, [s. l.], n. 6, 2007.

CUNHA, E. *Os Sertões*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global. 2003.

FONSECA, E. G. *Trópicos Utópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GIANNETTI, E. *Trópicos utópicos: uma perspectiva brasileira da crise civilizatória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FU-KIAU, K. K. B. *African cosmology of the bantu-kongo: principles of life and living*. 2. ed. Nova Iorque: Athelia Henrietta Press, 2001.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo – Documentos de uma militância Pan-Africanista*. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, E. D. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Ed. Popular, 2007.

PASTINHA, M. *Capoeira Angola*. Salvador: Escola Gráfica N. S. de Loreto, 1964.

- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.
- SANTOS, E. F. *O poder dos candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia*. Salvador: Edufba, 2009.
- SANTOS, T. S. N. *A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil*. 2019. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.
- SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SODRÉ, M. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.
- SOUZA, L. S. *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- TEMPO Rei – Gilberto Gil. [S. l.: s. n.], [2010]. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Gilberto Gil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7soyAJA8AnA>. Acesso em: 3 out. 2020.
- XVI ENECULT XVI Enecult – Aula-Show Transtemporalidade, Tecnologias e Arte-feitiço negras, com Tiganá Santana. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (67 min). Publicado pelo canal Enecult. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IMoCO7Cnm8o&t=3608s>. Acesso em: 16 set. 2020.



Racismo institucional e estrutural no campo acadêmico da Música: reflexões e proposições

Eurides de Souza Santos

INTRODUÇÃO¹

Ao pensar sobre os 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, as primeiras imagens que me vêm à mente são de agradecimento e de alegria pelo privilégio de fazer parte da história deste programa que em tudo contribuiu com as bases para minha formação

¹ Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no nome da professora Flavia Candusso que nos convidou para participar do importante evento de celebração aos 30 anos do PPGMUS/UFBA. E saudar os colegas Leonardo Moraes (UFRJ/FLADEM/SESC), Marcos Balter (UCSD), Anderson Cleomar (UFBA) e Douglas Gomes (UFBA) que formam essa mesa.

e profissionalização. Agradeço aos professores(as), colegas, secretários(as) e demais servidores do PPGMUS. Agradeço especialmente à Dr.^a Angela Elisabeth Lühning, minha professora e orientadora na pós-graduação – mestrado e doutorado; à Dr.^a Suzel Ana Reily, professora e supervisora durante o doutorado sanduíche na Queen’s University of Belfast (Irlanda do Norte); e ao Prof. Dr. Manoel Veiga, meu professor durante os anos de pós-graduação.

Também não poderia deixar de citar as instituições que, além do PPGMUS da UFBA, possibilitaram e contribuíram para minha permanência e dedicação aos estudos na Pós-Graduação e que foram fundamentais para minha carreira profissional; refiro-me ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através das quais fui beneficiada com bolsa de mestrado, de doutorado e também a bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que me permitiu passar um período na Queen’s University of Belfast. Sou eternamente grata e faço da minha gratidão um apelo para que essas instituições não retrocedam no processo de fomento aos estudos e à pesquisa, uma vez que, como aconteceu comigo, essa é a única porta de acesso e permanência na pós-graduação para milhares de estudantes brasileiros.

A ETNOMUSICOLOGIA E AS BASES CONCEITUAIS PARA UM POSICIONAMENTO PROFISSIONAL

Início minha reflexão trazendo alguns conceitos da etnomusicologia que foram e são fundamentais para os meus estudos e para meu posicionamento profissional enquanto etnomusicóloga. Assim, entrarei no tema proposto para este texto falando sobre o racismo institucional e estrutural acadêmico, e trazendo alguns dados voltados para a pós-graduação e docência dos cursos superiores de música no Brasil.

Comungo do pensamento de Jeff Todd Titon (2015, p.175), quando diz que a etnomusicologia pode ser compreendida como “o estudo das pessoas fazendo música”. Esse conceito, que é contemporâneo, está afinado com definições que foram fundamentais para a construção e consolidação teórico-metodológica da etnomusicologia, a exemplo de conceitos tais como o estudo da música na cultura e o estudo da música como cultura. (MERRIAM, 1960) A ideia de “pessoas

fazendo música” avança em relação aos demais conceitos porque traz “as pessoas” – musicistas, técnicos (as), audiência, professores(as), pesquisadores(as), pesquisados(as), para o centro da atuação da etnomusicologia, sem tirar o foco das práticas musicais diversas que essas pessoas fazem ao redor do mundo, seus sentidos, suas características sonoras, materiais, ambientais e cosmogônicas. O entendimento da etnomusicologia como “o estudo das pessoas fazendo música”, implica a diversidade – humana, social, cultural e musical –, as relações com o meio ambiente, com a moradia, com os direitos humanos, com a política, entre outros aspectos da vida das pessoas.

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, a etnomusicologia brasileira tem assumido cada vez mais o caráter transversal do conhecimento musical, discutindo temas importantes tais como: ética, feminismos, estudos de gênero, (de) colonialidade, sustentabilidade, questões étnico-raciais, entre outros temas que dizem respeito às pessoas em seus contextos culturais e musicais.

Sobre as questões étnico-raciais, podemos verificar que a etnomusicologia construiu grande parte da sua produção intelectual sobre as práticas musicais de pessoas negras, que constituem o foco de nossa discussão. Trabalhos basilares para o campo, a exemplo da obra: *How musical is man* (1973), do pesquisador britânico John Blacking, que retrata uma pesquisa sobre o povo Venda, da África do Sul; e ainda, a obra: *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression* (1982), do pesquisador americano Steven Feld, que retrata uma pesquisa sobre o povo Kaluli de Bosavi, em Papua Nova Guiné, fundamentaram teorias e métodos que têm sido utilizados pela etnomusicologia desde a segunda metade do século passado.

No entanto, reconhecemos que a representatividade das pessoas – musicistas, compositores, professores de música – dessas comunidades pesquisadas tem sido praticamente nula, no âmbito da música acadêmica ocidental. Em suma, os fazedores das músicas negras – e outros grupos étnico-raciais não brancos –, mesmo sendo valiosos para a pesquisa etnomusicológica, não gozam de representatividade nas universidades, se comparados ao protagonismo e sucesso profissional dos pesquisadores, em geral, euro-americanos; tampouco as músicas negras pesquisadas gozam de validade no âmbito do sistema musical euro-americano.

No artigo “Música, cultura e experiência”, texto canônico para o ensino musical acadêmico eurocentrado, John Blacking (2007, p. 201) já apontava para a importância de aprender com os detentores do saber musical.

É moda entre os compositores selecionar e utilizar as sonoridades exóticas que os atraí, tal como os colonialistas produziram bens manufaturados a partir de matérias-primas dos países do terceiro mundo. Se os compositores e etnomusicólogos encarassem o problema de aprender um novo sistema musical por meio do trabalho com os músicos e do estudo com professores, como fariam num conservatório europeu ou norte-americano, seriam recompensados pela descoberta de processos inesperados que entram na produção da música, e sua compreensão da ‘música’ como uma capacidade humana poderia ser ampliada, bem como sua experiência musical seria enriquecida.

Mesmo reconhecendo a importância de se aprender com os mestres pesquisados, pensamento que vai na linha das noções de bimusicalidade² e de polimusicalidade,³ a preocupação do autor estava centrada no enriquecimento musical do acadêmico – compositores e etnomusicólogos – e sua música. Ao longo de mais de 30 anos de pesquisas etnomusicológicas, com relevante produção acadêmica sobre as músicas africanas e de afrodescendentes no Brasil, tais pesquisas não resultaram na legitimação dessas músicas nos currículos, muito menos resultaram na representatividade e protagonismo dos seus fazedores nas escolas de música. Vale ressaltar que a representatividade não se dá apenas com estatísticas, relacionadas ao número de pessoas, mas também na proporcionalidade em relação ao total da população envolvida. E, principalmente, no acesso aos espaços de representatividade e poder.

RACISMOS NO CAMPO ACADÊMICO DA MÚSICA

Carvalho (2020, p. 3), referindo-se ao encontro de saberes, afirma que “nosso padrão eurocêntrico e monoespistêmico de conhecimento, associado à prática

2 Ver: Hood (1960).

3 Ver: Monson (1996).

de exclusão por classe, raça e etnia, se retroalimentaram, sem mudança significativa, ao longo de todo o século XX”. Segundo o autor,

Podemos denominar o modelo atual, caracterizado por docentes eurocêntricos ensinando saberes indígenas, afro-brasileiros e populares tradicionais como uma inclusão epistêmica parcial, pois admite incluir os saberes tradicionais no ensino superior e ao mesmo tempo exclui aqueles que são considerados pelas comunidades tradicionais como os verdadeiros conhecedores desses saberes. (CARVALHO, 2020, p. 3-4)

Na Escola de Música da UFBA, temos um ótimo exemplo de quebra desse paradigma, que é a presença do professor Iuri Barros, que vem de comunidade tradicional e ensina percussão afro-brasileira no ensino superior. Acredito que existem outros exemplos e já estamos buscando dar visibilidade.⁴ Dirigindo o olhar para a formação musical de negros e negras no Brasil, levantamos a seguinte pergunta: em que parte do caminho na formação em música acontecem os impedimentos para o avanço profissional das pessoas negras?

Reverendo a trajetória da minha formação, enquanto os anos escolares na rede pública da Bahia me permitiram a convivência ampla com uma comunidade representativa de colegas e professores negros e negras, – me refiro aos mais de 80% de negros na população baiana – essa representatividade negra, de colegas e docentes, foi reduzindo a partir da graduação, e se afinilando mais na pós-graduação. Tive apenas um colega negro na minha turma de licenciatura em música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um colega negro no mestrado, e fui a única negra no doutorado; me refiro ao total de estudantes das subáreas oferecidas à época, na UFBA (com base nas características fenotípicas – pele negra). Esse número reduzido de negros e negras na pós-graduação em música era, de certa forma, justificável porque não tínhamos muitos cursos

4 José Amaro Santos da Silva, professor negro do Departamento de Música da UFPE, oriundo de comunidade tradicional afro-brasileira, que entrou para docência na UFPE após 1991, quando eu concluí a licenciatura em Música. José Amaro fez a graduação em Música pela UFPE (1976), mestrado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (1991). Atualmente, está aposentado como professor adjunto da UFPE, porém ainda atua no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPE. Tem livros escritos sobre história da música na linha de musicologia histórica e textos na área da etnomusicologia, como: *O fascínio do candomblé* (1977); *A música nos rituais de xangô: um estudo sobre Obori* (1988); *Cânticos religiosos afro-brasileiros* (1996). É também criador e regente do grupo musical Korin Orishá. Ver: <https://www.escavador.com/sobre/5118119/jose-amaro-santos-da-silva>.

de pós-graduação no Brasil, nem um quantitativo expressivo de candidatos, tampouco de vagas nas seleções para a pós-graduação em Música. No entanto, quando visualizamos esses números pelo ângulo da docência, ao longo de 30 anos, percebemos que o número de professores negros e negras nos cursos superiores de música hoje não corresponde aos anos de existência das pós-graduações em música na Bahia nem no Brasil. Ao longo da minha graduação, eu tive um professor negro, Valdomiro André de Lima (UFPE),⁵ e na pós-graduação não lembro de nenhum professor ou professora negra.

Essa realidade da quase inexistência de pessoas negras tanto nos cursos de pós-graduação quanto na docência em Música – lugares acadêmicos que denotam posições de maior privilégio educacional, social e econômico –, aponta para o caráter sistêmico do racismo institucional e do racismo estrutural que estão na base da constituição e do funcionamento das universidades públicas e, conseqüentemente, dos cursos superiores de Música. Para entender melhor essa realidade, vale a pena refletir um pouco sobre as noções de racismo.

O racismo é um fenômeno social que hierarquiza pessoas pela imposição e naturalização da ideia de supremacia de um grupo social sobre outro, com base nas características fenotípicas (concentração de melanina e traços morfológicos). Para Carlos Moore (2007, p. 255), “essa supremacia se expressa por meio de uma hegemonia irrestrita tanto no plano material (poder econômico e político) quanto no plano psicocultural (sentimento de superioridade)”.

Silvio Almeida (2019, p. 32) classifica o racismo em três categorias: a primeira concepção, o racismo individualista que se caracteriza pela discriminação direta, com práticas de repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos”. A segunda concepção, o racismo institucional resultante do “funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 37-38); sendo assim, o domínio sobre as leis, a justiça, a educação, a religiosidade etc. vai resultar no domínio sobre a vida e a morte, a existência e inexistência.

E a terceira concepção é a do racismo estrutural, que de acordo, com Almeida (2019, p. 52), “pode ser desdobrado em processo político e histórico, que se manifesta de forma circunstancial, específica e em conexão com as transformações sociais”. Grosso modo, podemos entender o racismo estrutural como

5 Valdomiro André de Lima foi professor de clarinete na UFPE, com quem fiz curso de extensão.

a formalização e naturalização de práticas sociais que conferem privilégios a um grupo social e prejuízos a outros.

Os conceitos de racismo institucional e estrutural são fundamentais para pensarmos as questões étnico-raciais no âmbito dos cursos de música, consideradas as funções de estabelecimento e manutenção da ordem social no primeiro (institucional), e considerados os processos político e histórico no segundo (estrutural). No entanto, vale ressaltar que essas mesmas dimensões políticas e históricas são fundamentais para a compreensão da luta contra o racismo bem como para a compreensão do antirracismo, enquanto posicionamento político.

Nessa perspectiva, a luta contra o racismo, no Brasil e no mundo, tem as mesmas dimensões políticas e históricas que verificamos na estruturação do próprio racismo, certamente, não com o mesmo impacto, dada a força devastadora e avassaladora desse cruel fenômeno étnico-social que é o racismo. O combate ao racismo no Brasil no âmbito da educação e do trabalho se constitui como uma luta antiga, coletiva, que acompanha a própria formação do povo brasileiro, e que conta com diferentes fatos históricos e personalidades nos diversos campos.

Destacamos alguns marcos históricos recentes, como a Reforma Universitária de 1968, e as lutas que se estenderam ao longo da ditadura política até a promulgação da Constituição Federal de 1988. E já no presente século, as políticas afirmativas que incluem, entre outras ações, o sistema de cotas raciais nas universidades; a Lei Federal nº 12.990/14, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos. Todos esses instrumentos, aliados à ampliação de cursos superiores, à implantação de novas universidades e institutos federais têm sido fundamentais no combate ao racismo no âmbito da educação e do trabalho.

De acordo com pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), realizada entre fevereiro e junho de 2018 e publicada em maio de 2019, “pardos e pretos somados são, pela primeira vez, mais da metade dos alunos nas universidades federais, representando 51,2% do total”.⁶ Esse resultado evidentemente deveria impactar na entrada de docentes negras e negros nas universidades públicas, como um

6 A pesquisa, feita totalmente por meio da internet, ouviu 424.128 estudantes, ou 35% dos 1,2 milhão que fazem curso presencial de graduação em instituições federais de ensino superior. Os dados foram coletados entre fevereiro e junho de 2018.

resultado direto da sua formação superior. A pesquisa aponta que, “além de continuarem sendo uma minoria entre o total de professores universitários, os negros e negras veem a representatividade racial cair conforme aumenta o grau de escolaridade desses docentes (MORENO, 2018) indicando que, quanto maior o grau de escolaridade do professor universitário, menor a representatividade racial. O estudo conclui afirmando que “o crescimento lento dessa representatividade indica que, se nada mudar, o Brasil ainda levará décadas para que a proporção racial de servidores do ensino superior se equipare à da população brasileira”. (MORENO, 2018)

Nos cursos de Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), somos apenas dois professores negros – eu e outro professor –, em um universo de 68 docentes do bacharelado e licenciatura; na pós-graduação, apenas eu (novamente, me refiro às características fenotípicas – pele negra – e não incluo a auto-declaração). Essa realidade da quase inexistência – em alguns casos ausência – de negros e negras docentes na graduação e na pós-graduação se estende por todo Brasil, como aponta pesquisa em andamento. Tenho insistido na questão fenotípica – cor da pele – por ser a pele negra o elemento primeiro de confrontação do racismo material e simbólico no Brasil e, portanto, das limitações econômicas, políticas, educacionais, jurídicas e culturais.

Os cursos de Música das universidades públicas do Brasil, histórica e majoritariamente, têm sustentado modelos coloniais próprios da música do homem branco europeu, nos conteúdos programáticos, nas metodologias, nas perspectivas de formação do discente para o mercado e, especialmente nas características raciais dos docentes que atuam nesses cursos. Essa realidade coloca os cursos de música na contramão de uma luta pela diversidade humana e epistemológica do conhecimento musical que seja representativa dos grupos étnico-raciais presentes na população brasileira.

Em um estudo recente, realizado com 20 Instituições de Ensino Superior (IES) de Música no Brasil, o pesquisador Luís Ricardo de Queiróz afirma que, “a imposição colonial que marcou a trajetória institucional da música no país é, ainda, por uma série de traços de colonialidade, demasiadamente imponente”. Segundo o autor, “o primeiro dado que retrata tal panorama é o perfil profissional de formação e atuação dos professores que compõem os quadros de docentes das universidades pesquisadas”. (QUEIROZ, 2020, p. 169)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas mudanças nestes meus 27 de formação em Etnomusicologia pelo PPGMUS da UFBA são significativas e promissoras, a começar pelo fato de poder, neste texto, falar sobre a questão do racismo acadêmico, seus impactos nos currículos de música e, principalmente, seus impactos no acesso das pessoas negras aos espaços de liderança e poder nos cursos de música das universidades brasileiras. De fato, ainda são muito poucas as pessoas negras pós-graduadas e atuando como docentes e líderes no campo acadêmico musical brasileiro. Esse é um caminho que ainda temos a percorrer.

Concluo, dizendo que precisamos ter a consciência de que diante de uma realidade de racismo estrutural de mais de 500 anos no Brasil, em todos os setores, muito ainda terá que ser feito. No meio acadêmico, vejo positivamente os colegas negros e negras que conseguiram acesso à formação e à docência, sabendo que muitos outros e outras ficaram para trás.

Finalmente, reafirmo os parabéns ao PPGMUS da UFBA, parabéns UFBA! Enquanto mulher negra, sou eternamente grata pelas contribuições à minha formação e carreira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BLACKING, J. *How Musical is Man*. Seattle: University of Washington Press, 1973.
- BLACKING, J. Música, Cultura e Experiência. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.
- BRASIL. [Constituição de (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 26 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, ano 151, n. 109, p. 3, 10 jun. 2014.

CARLINI, Á. *Cachimbo e maracá: o catimbó da Missão (1938)*. São Paulo: CCSP, 1993.

CARVALHO J. J. Notório saber para mestres dos povos tradicionais é revolução no mundo acadêmico. *52º Festival de Inverno UFMG*, Belo Horizonte, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/festivaldeinverno/noticia/jose-jorge-de-carvalho-notorio-saber-para-mestres-dos-povos-tradicionais-e-revolucao-no-mundo-academico/?fbclid=IwAR19uAfqtLxuaTsiVmG1GmqauHVSyzjM4PBJVMFo5Wwpfor9FRyAhIMqxCY>. Acesso em: 6 nov. 2020.

FELD, S. *Sound and Sentiment: birds, weeping, poetics, and song in Kaluli Expression*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1982.

HOOD, M. The Challenge of “Bi-Musicality”. *Ethnomusicology*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 55-59, 1960.

LUHNING, A.; TUGNY, R.P. *Ethnomusicologia no Brasil*. Salvador: Edufba, 2016.

MERRIAM, A.P. Ethnomusicology: discussion and definition of the field. *Ethnomusicology*, [s. l.], v. 4, n. 3, p.107-114, 1960.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2017.

MONSON, I. *Saying Something: jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MORENO, A. C. Negros representam apenas 16% dos professores universitários. *GI*, Rio de Janeiro, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://gi.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

QUEIROZ, L. R. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. Dossiê música enquanto prática decolonial. *PROA: Revista de antropologia e arte*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153-199, 2020.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England, 1998.

TITON, J. T. Ethnomusicology as the Study of People Making Music. *Musicological Annual*, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 177, 2015.

TITON, J. T. Knowing Fieldwork. In: BARZ, G. F.; TIMOTHY, J. C. (ed.). *Shadows in the Field: new perspective for Ethnomusicology*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 25-41.



Da necropolítica a negropolítica: tensões, questões e perspectivas contracoloniais

Leonardo Moraes Batista

INTRODUÇÃO

Este texto articula questões e perspectivas que destaquei durante a minha participação na mesa de debate intitulada “Questões étnico-raciais e de gênero na pós-graduação em Música: entre colonialidade e decoloniaisidades”, na programação do 30+30. Essa mesa fez parte da comemoração dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participaram comigo nessa mesa Eurides Santos, Marcos Balter – pessoas negras Andeson Cleomar e Douglas Gomes – pessoas indígenas discutindo questões além-coloniais e de gênero.

Antes de prosseguir, peço licença e sabedoria aos pretos mais velhos e as pretas mais velhas, como sinal de respeito conectado aos aprendizados que obtive com eles e com elas em minha trajetória de formação humana, para

enunciar sabiamente questões e reivindicações da população negra. Nesse sentido, *Àgò*.

Eu iniciei minha fala com pontos que destacaram o porquê o Brasil é um país racista. Utilizei um vídeo do canal do YouTube *Superinteressante* que aqui, deixo em nota de roda pé, para ciência e conscientização de quem lê este texto, sobre o que é o racismo, essa máquina de moer pessoas negras. Porém, alguns pontos destacarei aqui nessa introdução, visando justificar o porquê o ato contracolonial nas diversificadas instâncias da pós-graduação em Música no Brasil é urgente de dinâmica de mudança partindo do principal dado que essa terra pindorama é constituída majoritariamente por pessoas negras.¹

Coloco três questões para articularmos aqui nossa conversa no decorrer deste texto, para pensarmos questões e perspectivas mediadas pelos estudos das questões étnico-raciais e contracoloniais, pois se um afrofuturo podemos desenhar hoje, sem esquecer o nosso passado, que tenhamos nós, envolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil, a coragem e a disposição para a mudança.

A primeira questão centrada na constatação do professor Kabenguele Munanga quando ele aponta em entrevista para a revista *Fórum* que no Brasil, “O racismo é um crime perfeito” (2012). Corroboro com o professor compreendendo que neste país, a barbárie do crime físico e/ou simbólico, o anteparo, é o racismo. Eu complemento a afirmação com a certeza de que, para superar esse crime, até erradicá-lo: é necessário enfrentá-lo. A segunda questão é calcada sob o que professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, p. 14) e o, colocam na roda, a partir do texto “Movimento negro e educação”, publicado no ano de 2000, pela *Revista Brasileira de Educação*. Ela e ele apontam o seguinte:

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando

1 O vídeo intitulado “Desigualdade Racial no Brasil” é um desenho que aponta em 2’35” as influências do racismo estrutural no Brasil, com dados e constatações da prática neropolítica. (MBEMBE, 2018) Para maior interesse, ver: https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7Eo&t=5s&ab_channel=Superinteressante.

aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente.

Ao colocarem a questão racial como ponto fulcral das discussões acerca do campo da educação, pensando educação básica, ensino superior e pós-graduação, me fortalece a ideia de que é impossível pensar a estrutura desses espaços sem tensionar o mito da democracia racial, condição que as políticas de eugenia no Brasil persistem em se fundamentar. Com Petronilha e Luiz Alberto, pontuo que é necessário se pensar no futuro sem perder o passado de vista. Esse passado que marginalizou e ainda marginaliza a vida de pessoas negras e indígenas.

A terceira questão afirma que o Brasil é colonial e colonizante de si mesmo. Esse exercício colonial não se difere do período colonialista que sofisticadamente utilizando das mesmas estruturas e agruras do período escravagista, na contemporaneidade, se baseia na égide do capitalismo – por meio da beligerante desigualdade social –, nas agruras do patriarcalismo – por vias da discriminação sexual e de gênero –, na fundamentação do colonialismo – manifestando-se por meio do preconceito e da discriminação racial.

Levando em conta essas três questões pontuais dessa introdução ressalto que esses apontamentos e as perspectivas são pontos de atenção que advém da experiência de uma preta bixa e de classe social não privilegiada que furou a bolha do estabelecimento meritocrático que ainda da pós-graduação em Música, mesmo com o avanço das políticas públicas de educação, mediadas pelas políticas de ações afirmativas. O que aponto aqui advém de um lugar que espera mudança para aquelas e aqueles que são filhos das ações afirmativas. Esperamos ampliações das políticas de ingresso e permanência.

Tomando posse das questões e da justificativa lanço uma questão que norteará a minha voz no decorrer deste texto: qual é o papel da universidade na superação do racismo, em especial o da pós-graduação? Minha intenção aqui não é responder a essa questão, mas, pensar e propor alguns possíveis caminhos a partir da problematização que essa indagação articula, tecendo percursos e abordagens que podem vir a ser efetivamente contempladas na pós-graduação em música, considerando as conquistas das políticas de ação afirmativa, mediadas pelo movimento negro no Brasil.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (GOMES, 2017, p. 24)

Da necropolítica persistente a uma negropolítica emergente, parto da principal ideia de que nós, pessoas negras acadêmicas, queremos que a reparação histórica seja mediada pelas nossas mãos, cabeças e corporeidades, ativada de uma maneira outra, no qual nossas pautas e questões sejam partícipes da organização estrutural dos currículos e das pesquisas na pós-graduação. Ressalto essa perspectiva partindo da compreensão de que devido à endogenia e esclerose da branquitude como célebres atrizes do processo de subalternização das vidas de pessoas negras, a escuta e a implementação de reais políticas de mudança se fazem necessárias nesses dias de destruição que temos vivido.

Este texto possui caráter argumentativo e é construído a partir do diálogo com pensamento étnico crítico racial de pessoas negras e de pessoas não negras implicadas com as questões raciais, como ação antirracista. Entre conceitos político-epistemológicos e dados informativos, denúncias e reivindicações, se aponta didaticamente aqui perspectivas por mudanças reais contra o racismo estrutural impregnado na pós-graduação em Música no Brasil.

SOBRE O COLONIALISMO

Colonialismo é uma estrutura de morte que se utiliza da classificação de raça para produzir inferioridades, silenciamentos, subalternidades, abissalidades. O colonialismo é um conceito diferente da ideia de colonialidade, porém ambos estão conectados. O colonialismo se fundamenta no processo escravagista centrado na produção de capital. A colonialidade se articula de maneira sofisticada por meio da perversidade do controle social da subjetividade humana. Anibal Quijano, no texto intitulado “Colonialidade do poder e classificação social” (2009), aponta que a colonialidade é um dos elementos constitutivos da hegemônica imposição do poder capitalista no mundo.

A colonialidade sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e de escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 84)

A colonialidade pode ser entendida com um lócus de dominação do imaginário do outro. Se funda na classificação étnica e racial da população mundial. Utiliza a produção de conhecimento eurocêntrica como centro de construção de saber sobre a repressão de outras formas de conhecimento e saberes existentes no mundo. Se legitima na subalternização epistemológica do não europeu. Atua na perspectiva geopolítica e cultural de que a Europa é o centro do mundo. Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018, p. 21) apontam que

[...] a construção do cânone ocidental alçou a sua edificação em detrimento da subalternização de uma infinidade de outros conhecimentos assentados em outras lógicas e racionalidades. A pretensão de grandeza do cânone, na busca por ser o único modo de saber possível, provocou o desmantelamento cognitivo, o desarranjo de memórias, o trauma físico, simbólico e a perda da potência de milhares de mulheres e homens que tiveram como única opção enquadramento na norma.

No Brasil, a colonialidade é demarcada pela destruição do imaginário do outro e pela fundamentação falaciosa da ideia de democracia racial. O texto de Abdias Nascimento, intitulado “O genocídio do negro brasileiro: processos de

um racismo mascarado” (2017), denuncia a falácia e o mito da democracia racial, imposta aos afrodescendentes brasileiros e seus efeitos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que até hoje, na contemporaneidade, são percebidos enquanto estrutura institucionalizada de violência do homem negro e da mulher negra no Brasil. O conceito de democracia racial erigiu-se no Brasil a partir de especulações, com o apoio das chamadas ciências históricas e com determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que negros e brancos têm uma convivência harmônica, e que desfrutam de oportunidades iguais de existência, sem interferência de origens raciais ou étnicas. Ora, em um país que é composto por 54% de pessoas negras,² no qual “cidadão negro com faixa etária entre 12 e 29 anos, possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência” (CERQUEIRA et al., 2017, p. 30-31), algo de muito genocida está presente nessa história.

Buscando o rompimento com as estruturas desse vetor colonial, podemos encontrar em linhas de pensamento na Europa e na América Latina, produções de conhecimento político-epistemológico que articulam perspectivas pós-coloniais e decoloniais, em um âmbito teórico e conceitual de enfrentamento à colonialidade, principalmente no que tange ao discurso científico hegemônico estruturado por dinâmicas racistas, imperialistas e hegemônicas, mediadas pelos ecos da modernidade ocidental. O que destaco aqui neste texto é alinhamento com as perspectivas contracoloniais que têm sido abordadas no Brasil desde o primeiro colono que aqui nessa terra pindorama chegou.

Antes de seguir para uma perspectiva contracolonial como proposição de enfrentamento ao Brasil Colonial, vale destacar que existe uma rede de pensamento internacional que, mesmo de uma perspectiva teórica e conceitual, com pesquisas e produções de conhecimento nas universidades dos países que imprimiram a colonização nos seus próprios países, produzem demandas de enfrentamento a dominação hegemônica, epistemológica e subjetiva. Sinalizo antes de qualquer questão que minha intenção aqui não é aprofundar o debate amplamente debatido pelos autores em destaque, mas ressaltar que existem linhas de enfrentamento a essa estrutura de morte.

2 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 54% da população brasileira é negra. Para ampliar informações sobre esses dados, ver: IBGE (2012).

Estudiosos e estudiosas do campo de estudos pós-coloniais, tais como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Ranajit Guha dentre outros e outras, que advêm de países de colonização de língua inglesa e francesa, articulam questões e apontam demandas para o rompimento com as questões desde o universo islâmico e indiano visando a desconstrução do imperialismo racial da dominação centroeurocêntrica. Estudiosos e estudiosas do campo de estudos decoloniais, centrados na América Latina, tais como como Maldonado Torres, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Henrique Dussel, Catherine Walsh, Anibal Quijano dentre outros e outras que advêm de países de colonização espanhola, defendem que o colonialismo se refere ao padrão de dominação, controle de autoridade político-econômica e militar-imperialista e para enfrentá-lo é necessário a descolonização “do poder, do saber e do ser”, ou seja, por meio de visibilidades de outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante, numa prática desobediente com um “giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo”. (MIGNOLO, 2017, p. 28) Compreendo que os conceitos apresentados pelos percursos pós-coloniais e decoloniais ainda está circunscrito ao objeto científico-conceitual, ao observar a trajetória e a gama de produções de conhecimento produzido por essas pessoas.

Dito isso, quero focar nas confluências contracoloniais (BISPO, 2015), para pensarmos uma práxis que advêm das reais demandas cotidianas do povo preto e do povo indígena brasileiro. Evocando os nomes de pessoas que pensaram e pensam questões antirracistas e contracoloniais como ação resiliente e resistente ao Brasil Colonial, por meio de debates e ações por efetivas mudanças, no que confere à igualdade de direitos, à erradicação do racismo estrutural e institucional e à respeitabilidade à existência do povo preto.

Aqui, quero apontar nomes e compor ideias, a partir das perspectivas desenhadas por pessoas negras do Brasil, que dadas as urgentes demandas do povo negro, nessa terra pindorama, articularam e ainda articulam práxis contracoloniais. Os trabalhos-ações das pessoas em destaque me parecem ser mais comprometidos com a luta pois falam de um lugar de si, lidando com questões que vão além da discussão político-epistemológica e das dinâmicas de expropriação. Nos trabalhos-ações dessas pessoas, encontramos em um mesmo lugar espiritualidade, ancestralidade, interseccionalidade e demais questões fazem parte ao mesmo tempo, do arquétipo de luta. Ou seja, o papo contracolonial caminha na

mão contrária do cartesianismo, é cosmogônico e cosmológico. Os nomes que chamo para pensarmos uma práxis comprometida com políticas antirracistas mediadas por ações afirmativas são de pessoas que estiveram e estão na prática cotidiana por mudança como ato resistente ao Brasil Colonial.

Nesse bonde pesado, podemos destacar: Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Mãe Stella de Oxóssi, Nilma Lino Gomes, Luiza Bairros, Lêda Maria Martins, Conceição Evaristo, Kabenguele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Mãe Meninazinha de Oxum, Antônio Bispo, Nei Lopes, Sueli Carneiro, Maria Aparecida Bento, Spirito Santo, Silvio Almeida, Rosana Paulino, dentro outros muitos nomes.

Falando musicalmente e cosmologicamente, o bonde pesado pode ser composto por: Mestre Lucas de Bragança (Carimbó); Mestre Beto (Boi-bumbá Estrela D'alva); Mestra Iracema de Oliveira (Guardiã de Pássaro Junino); Shaira Mana Josy (Rapper); Mestre Garajau (coco); Mestra Aparecida (coco); Mestre Batista do Catanduvas (bumba-meu-boi); Mestra Deusuite (Pagode do Mimbó – Comunidade Quilombola); Mestre Reis (Arte Santeira); Mestre Socorro (Rendeira e Dramista); Dona Amélia, Chica e Conceição (Samba de Veio), Senhorinha (reisado da Mata de São José); Mestra roxa (cacuriá, caixa do divino); Dona Teté (cacuriá); Mestre Patinho (capoeira); Vó Méra (João Pessoa); Mestre Felipe (tambor de crioula); Rosa Reis (cacuriá); Moisés Nobre (cordelista); Mestra Jaona Cavalcanti; Mestre Jó; Mestre Nelsinho (capoeira); Carla Coreira (tambor de crioula); Humberto de Maracanã (bumba-meu-boi); Coxinho (bumba-meu-boi); Patativa (samba), Mano Teko (MC), Deize Tigrone (MC), Mestre Casa Grande (Unidos da Tijuca); Mestre Wesley (Mangueira), Iasmim Turbininha; Tati Quebra Barraco.

O Brasil é um país colonial. Compreendo que (re)pensar, a partir da potência criativa estético-sonora e poético-cultural dessas pessoas no ensino e na pesquisa em música na universidade, na pós-graduação, pode ser um percurso contracolonial. Essas pessoas, a partir das singularidades produzidas no cotidiano, utilizam de dinâmicas acústicas para falar de vida e de suas questões cotidianas, com técnicas que desobedecem ao status quo das esclerosadas dinâmicas de pensar e fazer música, centrada sob os ditames do colonialismo, temporal ao século de uma dinastia do branqueamento da subalternização de outras culturas. Ora, se estamos falando de formação e desenvolvimento humano de

peças brasileiras, nas universidades, ainda é possível articular ensino, pesquisa e extensão a partir do ecos da colonialidade?

Em um texto mais recente do professor Luis Ricardo Silva Queiroz, publicado na revista PROA em 2020, intitulado “Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música” (2020, p. 159), o autor sinaliza que “A música no Brasil foi institucionalizada a partir de um intenso processo de colonização”. Corroboro com Luis Ricardo que é realmente assombroso olhar para a trajetória e pela insistente permanência no modelo centroeurocêntrico, na formação humana de pessoas brasileiras.

É assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino-americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outra, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário. (QUEIROZ, 2020, p. 159)

Aproveito para perguntar: por que as teorias, reflexões, questões e inflexões produzidas por essas pessoas negras e indígenas não fazem parte do rol de produção de conhecimento na pós-graduação em música? É possível colocar em um mesmo espaço saberes diversos e epistemologicamente antagônicos, levando em conta o que um deles se organizou retirando os demais do cenário pluriuniversal? Como fazer que o paradigma estético-sonoro hegemônico dialogue com outros saberes que ele próprio excluiu? É possível migrar de um plano monoe-pistêmico para um plano intersistêmico/pluriepistêmico no qual o ensino, pesquisa, extensão, interiorização e universalização da universidade, desde o Brasil e de suas questões sejam o centro?

Coloco essas questões na roda para pensarmos urgentemente sobre a condição social das pessoas negras e das pessoas indígenas no Brasil, para serem levadas em consideração nesta análise, não só em termos numéricos ou estatísticos da atualidade como dinâmica conceitual. O que aponto é que cabe observar a historicidade, compreender a contemporaneidade e agir na efetiva mudança de maneira crítica ao modelo social construído a partir de hierarquias raciais, que ditam quem pode viver e quem pode morrer. Que os colonialismos

que insistem e persistem na pós-graduação em música, no Brasil, sejam erradicados por ações contracoloniais no qual a reinvenção dos paradigmas, concepções e práticas que regem as estruturas de ensino/aprendizagem e ingresso/permanência sejam mediadas por uma política antirracista, com atenção à pluralidade étnica e à erradicação do racismo.

NECROPOLÍTICAS

Nesta seção, vou concentrar minhas ideias na universidade, em especial na pós-graduação, no qual o racismo e os racistas se manifestam cotidianamente. No campo da Música, esse processo se expressa na linha do epistemicídio, por meio da operacionalização excessiva do modelo centroeurocêntrico, branco, cristão, hétero e burguês, que ainda permeia os programas de pós-graduação em suas diversificadas formas, tanto do campo da pesquisa, do ingresso de professores, alunos negros e das políticas de implementação de ações afirmativas garantidas em legislação. Entende-se epistemicídio com Sueli Carneiro (2005, p. 96), a partir de sua tese de doutorado intitulada *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, como um “dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial”.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação

da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/necropolítica, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto da necropolítica, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Ou seja, aqui se aponta o lugar da inferioridade que é colocado o corpo/conhecimento preto. Dado esse aspecto, podemos nos perguntar sobre o exercício dos programas de pós-graduação em Música no Brasil, considerando os dados demonstrados por Lola Ferreira no *Portal Geledés*, em 2019, no artigo intitulado “Menos de 3% entre as docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam o racismo na academia”. Os dados apontam a perspectiva racista-sexista na pós-graduação e o não compromisso social com as pessoas negras e as pessoas indígenas. Aqui, coloco alguns na roda, com foco nas mulheres negras, levando em conta que mesmo sendo uma preta bixa cis é necessário assumir o meu compromisso social com o debate sobre as questões de gênero que assolam em primeira instância as mulheres negras, no Brasil.

O Brasil possui 219 professoras pretas em cursos de pós-graduação, segundo o Censo da Educação Superior de 2016. Mulheres pretas com doutorado, são 0,4% do corpo docente na pós em todo o país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes.

O grupo com maior representação na docência de pós-graduação é o de homens brancos com doutorado: são 13.198, o que representa 24%. Já as mulheres brancas com a mesma escolaridade na docência da pós-graduação são pouco mais de 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), concede anualmente bolsas para alunos de graduação e pós-graduação e para pesquisadores de instituições de ensino de todo o país. Em 2017, o grupo com a maior fatia das bolsas do CNPq foi o de mulheres brancas, com

31%. As mulheres pretas foram 3% do total de 93.405 bolsistas contemplados. As mulheres pardas receberam 12% das bolsas e os homens brancos 28%. (MENOS..., 2019)

Se aqui estamos falando sobre política de ação afirmativa, antirracista e reparativa, dos 68 programas de pós-graduação em Arte distribuídos pelo Brasil, sendo eles 20 da área de música, quantas professoras negras estão lá dando aula, produzindo conhecimento, orientando pesquisas de mestrado e doutorado, coordenando a pós-graduação, construindo políticas, de reparação atravessadas pelas questões que envolvem o debate entre música, questões étnico-racial, música e gênero, música e outras questões emergenciais do povo negro? Ora, se não estamos compreendendo que a pós-graduação em música no Brasil Colonial é racista, assertivamente corroboramos com a carnificina existente nesse país desde o dia 14 maio de 1888, dia em que deixaram de ser escravizadas e passaram a ser perseguidas por políticas de eugenia. Estou falando de um racismo estrutural e sexista, que impossibilita a atuação de mulheres negras nesse espaço. De um racismo que mata, adocece, reduz, assassina, inferioriza, sangra, extermina dentre outras tantas violências a vida de pessoas negras nos espaços de poder, tal qual os pontos destacados no vídeo sinalizado na introdução deste texto.

O texto de Luis Ricardo Silva Queiroz, intitulado “Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões” (2017), é pertinente ao debate que estamos realizando neste artigo. O autor faz uma análise documental dos cursos de bacharelado em Música e licenciatura em Música, de dez instituições, das cinco regiões do Brasil. As análises desenvolvidas pelo pesquisador apontam a perspectiva colonial que ainda é dada no processo de formação de musicistas, e docentes e pesquisadores, com um viés da música erudita ocidental, o que legitima a colonialidade institucionalizada na construção de saber.

A travessia a que somos convidados é necessária para galgarmos novos caminhos na educação superior e para corrigirmos assimetrias que excluíram desse nível de ensino uma ampla diversidade de conhecimentos e saberes. Diversidade que, representada na música, aponta para epistemicídios cometidos contra índios, mestiços, negros, mulheres, pobres, entre tantos outros grupos sociais que, no cenário institucional da música, não estão devidamente representados. Tal travessia não será fácil, pois a colonialidade nos

impôs verdades e valores em música que, sobretudo para os colonizados, são extremamente difíceis de serem percebidas e problematizadas. Fazemos a música de um 'outro' por imposição, assumindo que tal música é nossa, sem perceber que desse 'nós' pouco fazemos parte. A perversidade dos traços coloniais é que tendemos a reproduzir e manter epistemicídios musicais diversos, excluindo e matando conhecimentos e saberes que não se alinham à tendência colonizadora. Como reagir?. (QUEIROZ, 2017, p. 155)

Destituir e resistir o racismo epistemológico, sexista, institucional e estrutural, pode ser um caminho, um percurso e uma potente aposta. Na pós-graduação em Música, local de formação de docentes e pesquisadores, pode ser um importante lugar de contribuição ao racismo impregnado na sociedade brasileira, pois a pós é formada por gente, por humano e principalmente, por professoras e professores que têm nas mãos o que é de melhor, a capacidade e ciência de transgredir, inventar, emancipar, expandir, mediar e libertar.

Corroboro com o José Jorge de Carvalho, a partir de seu texto "Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras" (2019), que o racismo estrutural e institucional como dinâmica ainda se pratica na universidade, na graduação e na pós-graduação. É necessário que as pessoas que nesse espaço atuam como profissionais do serviço público estejam atentas e implicadas com as questões que o professor destaca mediante a uma ação que é embasada pela responsabilidade social.

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade de saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e povos tradicionais. (CARVALHO, 2019, p. 80-81)

Tomando ciência do que o autor chama a atenção, compreendo que é uma reinvenção da estrutura da universidade, na qual ações antirracistas e contra-coloniais sejam tomadas. O que aponto aqui é a demanda por uma academia

pluriepistêmica mediada pela práxis cotidiana da contracolonização em que o processo de escuta das falas daquelas e daqueles que resistem à colonização ocidentalista, como nos lembra o Nego Bispo, sejam insumos para uma real mudança nos paradigmas que regem a universidade. Ou seja, um ato de rompimento com o pacto narcísico da branquitude, este mediado pela ignorância endógena impossível de uma cosmopercepção. E assim boto fé no que o professor José Jorge de Carvalho coloca na roda: “*A luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada*”.

Não obstante que são os filhos e as filhas das ações afirmativas que têm despontado a aplicabilidade e efetivação das políticas públicas na universidade e na pós-graduação. Esse certamente é um ato contracolonial à colonialidade persistente no Brasil Colonial. Pois essa ação emerge não somente como um conceito, mas como prática de efetiva mudança, partindo dos sentidos produzidos no cotidiano que vivemos, olhando o passado e construindo um futuro diferente do que nós resistimos, hoje, esse que é implementado pela bestialização opressora da colonialidade.

Se a colonização é uma engenharia de destruir gente, enquanto projeto necropolítico, que se estrutura a partir das violências do racismo, como um mecanismo multifacetado nas relações sociais cotidianas, que possamos ter em mente que é necessário mudar o paradigma que os cursos de pós-graduação caminham. Sair do exercício monoepistemológico centrado no hegemônico pensamento eurocentrado e produzir instâncias de aplicabilidade, por um exemplo, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), de forma desobediente e dialógica comprometida com bases epistemológicas e metodológicas alicerçadas por saberes do povo preto.

NEGROPOLÍTICAS

As questões apontadas anteriormente podem ser mediadas por responsáveis ações afroperspectivas, contra o racismo que é ferramenta e prática de aniquilamento de vida de pessoas negras. A busca por um combate cotidiano contra o racismo perpassa por reconhecimento, justiça e desenvolvimento da população negro diaspórica, conforme apontam as orientações sociopolíticas

da Organização das Nações Unidas (ONU), para Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024).³

Nesta seção, me atenho a apresentar algumas das 10.639 proposições impli- cadas com ações contracoloniais e afirmativas. Aponto que não são imposi- ções, e sim mudanças que podem ser implementadas levando em consideração os corpos de pessoas negras que são atravessados por dinâmicas estruturais do racismo em toda sua dimensionalidade pontuada no decorrer deste texto. Essas proposições serão configuradas sob o foco no discente e no docente, nas políticas de ingresso e permanência, observadas pelos vetores de raça, gênero, sexualidade, classe, territorialidade, acessibilidade dentre outras categorias que geram indiferença e desigualdade que podem ser utilizadas como processos analíticos destituidores de privilégios, meritocracias e oligarquias.

Nos Testes de Habilidades Específicas (THE) na graduação ou o processo seletivo de ingresso no mestrado ou doutorado, candidatas e candidatos podem ter dificuldades com o “cistema”⁴ de ingresso devido ao conhecimento imposto e que difere totalmente das pessoas ocupantes da maior parcela da sociedade brasileira. Devido à insistência de um THE, se pode promover na universidade programas de extensão e minicursos para pessoas negras e indígenas interes- sadas em ingressar nos cursos de Música na graduação ou na pós-graduação. Eu proponho acabar com esse curso que age na herança colonial e conservatorial do século XIX. Organização de rodas de conversa com os textos e debates dos projetos de pesquisa que endossam a seleção do mestrado e doutorado.

Os Programas de Pós-Graduação em Música podem oferecer curso de lín- guas com esses professores “nativos”, considerando que muitos que estão sem seus alunos de bacharelado. Consideremos um ponto de destaque a esta questão: o Brasil é um país que tem sua educação básica precarizadas, e exigir língua estrangeira nada mais é do que uma barreira para uma pessoa que advém de um percurso de vulnerabilidade social. Como solucionar essa questão? Minicursos, com passagem e alimentação pode ser um caminho possível. Aqui, a minha linha de pensamento vulnerável vai ao que denunciou Maria Carolina de Jesus

3 Ver: Organização das Nações Humanas ([2016]).

4 Sendo um texto de caráter argumentativo com amplas denúncias ao racismo estrutural utilizo “cistema”, para pontuar que o sistema capitalista, patriarcalista e colonialista, o que precede a sua permanência é a cisheteropatriarcalidade.

em *Quarto de despejo*, que apresenta para nós a grandeza da desigualdade brasileira impenetrável nos postos de privilégio.

É necessário haver solidariedade, bem como nos moldes da *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia da Solidariedade* (2014), duas potentes publicações de Paulo Freire. Em um ato participativo e colaborativo com o corpo discente, se pode investigar e dialogar com quais são os horários melhores para as aulas das disciplinas obrigatórias. O racismo estrutural impede que pessoas negras tenham o direito somente de estudar. Logo, elas trabalham e estudam. E, aqui, volto-me à oralidade “*estuda para garantir seu futuro*”. (Selma Moraes Batista, minha mãe) O acesso à educação é uma garantia constitucional se tomarmos a permanência como tecnologia social, as aulas poderão talvez acontecer em horário noturno, após o expediente da pessoa negra ou indígena. É necessário que as pessoas, que atuam nos “cistemas” como professores e professoras compreendam que elas são profissionais do serviço público. Nem todos os alunos possuem o privilégio de não trabalhar para poder assistir uma aula das 9h às 13h, numa quarta-feira. Pensar um horário mais factível e colaborativo com as vidas das pessoas mais vulnerabilizadas precarizadas pelo “cistema” pode ser uma práxis solidária e autônoma, pode, além de dinamizar o cotidiano da vida das pessoas, promover com elas emancipação.

Com relação à otimização de bolsas de mestrado e doutorado, é necessário ampla atenção considerando as relações que se estabelecem nestes “cistemas” avaliativos, cujos critérios são distantes das demandas sociais das pessoas precarizadas pelo Estado. Os critérios avaliativos podem ser construídos por questões do debate sobre racismo, gênero, sexualidade, classe, acessibilidade, territorialidade, geracionalidade dentre outros aspectos e construído principalmente em um fórum de escuta e debate, como ato formativo, considerando mais uma vez aqui falando a condição social do povo negro e indígena brasileiro.

No que se refere, por exemplo, aos projetos de pesquisa, mesmo que ainda coordenados por pessoas brancas até que entrem mais pessoas negras na pós-graduação, esses projetos podem ser regidos por “cotas epistêmicas”, com conhecimentos e saberes do povo que ocupa, mas não permanece na universidade pelos fatores antes apresentados, bem como o lugar de interlocução com saberes, conhecimentos, debates e questões do povo preto e indígena, que ainda parecem ser inexistentes nas pautas dos projetos de pesquisa de diversos

programas de pós-graduação em Música pelo Brasil e quando são, muitas vezes, não tecem escuta necessária à uma construção interepistêmica.

Promover concursos públicos considerando os 20% destinados as pessoas negras e indígenas, inclusive colocando o demarcador racial como critério de seleção, já que as bancas em sua grande maioria serão ocupadas por pessoas brancas, já que a meritocracia possibilitou a sua entrada na universidade antes das muitas pessoas negras e indígenas. Além do concurso, é emplacar a política de efetivação do notório saber como demanda urgente de uma real ocupação de corpos e mentes interlocutoras de graduação e na pós-graduação com saberes que a universidade não possui em seus currículos prescritos.

Colocando em pauta um exercício de justiça social e justiça cognitiva mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em diálogo com Movimentos Negros, grupos culturais negros, núcleos de estudos afro-brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para construção de projetos de pesquisa, considerando a historicidade e a contemporaneidade, pensemos nas atualizações dos projetos de pesquisa.

Se formos pensar em algumas proposições para as subáreas da Música, compreendo que podemos obter projetos de pesquisa de musicologia que estude profundamente as relações histórico-sonoras das nações que cruzaram o atlântico negro, já que somos o país com mais pessoas negras fora da África. Esse pode ser um projeto de pesquisa com ecos de reparação histórica. Pensar projeto de pesquisa de Composição, com foco na produção de música eletrônica. Por exemplo, com o *funk*, essa música de pobre, preto e favelado, que quando toca ninguém fica parado. Projetos de Educação Musical mediados por pedagogias ativas em conversa com as dinâmicas das favelas, dos quilombos, das aldeias, das comunidades camponesas, não mais as pedagogias ativas do século XIX.

Como doutorando em Etnomusicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), posso me atrever a dizer que tenho feito minha parte. Vivencio, experencio, e pesquiso as práticas musicais da festa Batekoo, juntamente com Acsa Braga, Thamara Collares, Victor Cantuaria e Danilo dos Santos, jovens negros atravessados por dinâmicas necropolíticas muitas. Juntas escrevemos uma tese de doutorado coletiva levando em conta o debate sonoro, as questões da juventude negra assolada pela nova política de eugenia no Brasil que é o seu extermínio e o debate

das discussões interseccionais, como uma pesquisa ativista e politizada nos fundamentos do pensamento étnico crítico racial. Desenvolvemos essa pesquisa tratando de questões nossas, com os nossos, por/para os nossos, intercalando o debate sonoro como dinâmica de intervenção e mudança social.

Para finalizar esta seção, compreendo que é emergente que tenhamos projetos de pesquisa na pós-graduação conectados com as escrituras conforme poeticamente sinaliza Conceição Evaristo, com os pretuguêses que falam de nós e sobre nós como aponta Lélia Gonzales, com as oralituras mais singelas e marcadas por sentidos que geram dignidade. Que tenhamos o compromisso com as pessoas negras e indígenas no que se refere às políticas de ingresso e permanência na pós-graduação em Música, por meio de ações antirracistas. Promover ação afirmativa é radicalizar e politizar o cotidiano da pós-graduação, endossados e implicados pelas legislações que determinam a operacionalização das políticas reparativas:

- Lei nº 10.639/2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003, p. 1);
- Lei nº 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica;
- Lei nº 12.711/2012, lei das cotas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição;
- Lei nº 12.990/2014, “que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das funda-

ções públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”. (BRASIL, 2014, p. 3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bom, por fim, compreendo que as questões trazidas neste texto foram mediadas pela mesa de debate que compôs um mosaico com práticas de sutura das memórias da plantação, parafraseando Grada Kilomba (2019) e um movimento de cura como sinaliza Beatriz Nascimento. Dada a percepção, constatação e vivência na pele da violenta institucionalização estrutural da colonialidade na universidade, na pós-graduação, esses são alguns dos 10.639 percursos que podemos adotar como demanda e responsabilidade social.

Que tenhamos a coragem de aceitar o convite feito por Conceição Evaristo: o de iniciarmos com as pessoas que ficaram no fundo do mar atlântico na transição escravagista e com as pessoas diaspóricas no Brasil um ato revolucionário capaz de mudança hoje composto por transgressão e libertação.

Que possamos sair da necropolítica como articula Achille Mbembe para uma negropolítica atenta às questões étnico-raciais na pós-graduação de Música com escuta e olhar para as pessoas negras e indígenas tecendo efetivas e significativas mudanças, nesse Brasil Colonial.

REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BISPO, A. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p.1, 10 jan. 2003.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm. Acesso em 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 109, p.3, 10 jun. 2014. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

CARVALHO, J. J. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

CARNEIRO, S. A. *A construção do outro com não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001465832. Acesso em: 29 de out. 2020.

CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S.; BUENO, S. *et al. Atlas da Violência*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). [Brasília, DF]: IPEA, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

FERREIRA, L. Menos de 3% entre as docentes da Pós-Graduação, doutoras negras desafiam o racismo na academia. *Portal Geledés*, [s. l.], 31 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 30 out. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES E SILVA, B. P. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, p. 134-150, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 30 out. 2020.

IBGE. *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1, 2018.

MENOS de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. *Portal Geledés*, São Paulo, 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 30 out. 2020.

MUNANGA, K. Nosso Racismo é um crime perfeito. *Revista Fórum*, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/revista/77/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>. Acesso em: 29 out. 2020.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES HUMANAS. Década Internacional dos Afrodescendentes 2015-2024. *Década Afro ONU*, [s. l.], [2016]. Disponível em: <https://decada-afro-onu.org/index.shtml>. Acesso em: 29 out. 2020.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior de música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536/3217>. Acesso em: 29 out. 2020.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível

em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 29 out. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Almedina: CES, 2009. p. 73-119.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, L. A. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.



Algumas reflexões sobre uma experiência indígena na graduação e pós-graduação em Música

Andeson Cleomar dos Santos

Douglas Gomes da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) celebra seus 30 anos de programa e comemora por ser um dos pioneiros de pós-graduação em Música do Brasil, um momento de muita reflexão para todas as pessoas que fazem parte do mesmo, mas também de aprendizado, troca de saberes e conhecimentos entre a academia – as instituições de ensino superior – e a comunidade externa. Poder participar do Encontro Virtual Pós-Graduação e Música 30 + 30 na mesa “Questões étnico-raciais e de gênero na pós-graduação: entre colonialidades e decolonialidades” é significativo e

simbólico para o movimento indígena de forma geral. Nossas contribuições partem da consciência deste espaço como espaço de luta e resistência, e como uma vitrine para nossas pautas e anseios, chamando atenção para a importância de se pensar formas para que a presença indígena seja mais efetiva nos cursos superiores de música.

Apresentaremos algumas observações e percepções sobre o espaço da graduação e pós-graduação em Música enquanto indígenas Pankararu, na condição de estudantes pesquisadores, mas, também, enquanto pessoas que desempenham funções musicais específicas dentro de nossas festividades ritualísticas ancestrais. Assim, para podermos pensar as questões étnico-raciais na pós-graduação, teremos como base orientadora de nossas falas algumas experiências dos nossos processos de formação profissional.

Antes de adentrarmos em tais questões, é importante nos apresentarmos e localizarmos nosso lugar de fala, que, assim como apresentou Luan Sodré de Souza em sua tese, trazemos nossas contribuições sobre uma escrita de fronteira e vivências. (SOUZA, 2019) Somos indígenas Pankararu, vivenciamos e fortalecemos a essência de sermos originários desde o ventre de nossas mães; um músico violonista, educador musical, mestre em Etnomusicologia, doutorando na mesma subárea da música; o outro, músico flautista, pifeiro, cantador de toantes em nossos rituais e graduando em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Temos consciência de que somos continuidade de uma luta iniciada a mais de 500 anos, com a chegada dos invasores europeus em nossos territórios e, durante esses anos de lutas, muitas lideranças se foram desse plano para outro deixando suas memórias e histórias, assim como suas marcas e contribuições. Como representatividade dessa luta ancestral, trazemos o nome de Quitéria Maria de Jesus,¹ conhecida como Quitéria Binga – uma grande liderança do nosso povo –, por entender sua importância no movimento indígena nacional, mas, sobretudo, por reconhecer suas contribuições nas conquistas obtidas por nós Pankararu, e por ser ela umas das responsáveis por estarmos ocupando esse espaço hoje.

Nosso território tradicional está localizado no alto sertão pernambucano próximo ao Rio São Francisco, conhecido por nós como Rio Opará, com

¹ Era parteira e rezadeira do nosso povo, foi a primeira liderança a implantar uma creche em área indígena e a criar a primeira casa de parto, ela lutou pela melhoria da educação, saúde e questões territoriais do nosso povo Pankararu.

população de 8.184 indivíduos (Siasi/Sesai, 2014) que transitam por uma área de 14.294 hectares, demarcado na década de 1940 pelo Instituto Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em nosso território, há muitas serras, nascentes e riachos que são moradas dos nossos Encantados.² Dentre essas serras estão a serra Grande, do Giz, do Cruzeiro, a serra da Leonor. São desses espaços sagrados que vem nosso sustento espiritual e cultural, é deles que retiramos as matérias-primas para realização de nossos rituais – remédios, confecções de instrumentos e objetos sagrados. Nossa relação com o território é de pertencimento, assim como os animais, as plantas e as águas, compreendemos que somos parte dela.

Somos Pankararu, mas, também, nordestinos e, assim como outros povos dessa região, trazemos fortes traços físicos e culturais de outras culturas, tal como dos povos negros (africanos escravizados) e europeus (invasores colonizadores). Tais traços são resultado de um processo histórico de tentativa de extermínio dos nossos povos, ocorrido no primeiro momento pela miscigenação forçada – promovida pelos colonizadores –, por meio da violência sexual contra o corpo da mulher indígena e negra. Há um reconhecimento por uma parcela expressiva de não indígenas sobre sua origem indígena, mas como observou Andeson Cleomar dos Santos (2020) e a parenta Mirna Marinho da Silva³ (2018) junto a esse reconhecimento há uma naturalização da expressão “a minha avó/bisavó foi pega a laço e dente de cachorro” sem reflexão, ou até mesmo sem sequer perceber que a genealogia de suas identidades carrega em sua base violências das mais diversas contra os corpos das mulheres indígenas, violências essas que deram origem a cultura do estupro em nosso país. Essas atrocidades promovidas pelos colonizadores também estavam atreladas à conquista de novas terras, pois, matando os homens indígenas e estuprando as mulheres, não haveria mais “índios puros” e, conseqüentemente, não haveria mais donos de terras.

Com o passar dos anos, essa mistura tem continuidade como forma de sobrevivências e resistência não só dos povos indígenas, mas também dos povos

2 Os Encantados são os “espíritos” da natureza ou pessoas que viveram neste plano e atingiram um grau de elevação espiritual. Em todos os momentos, nós recorremos aos Encantados, seja para agradecer ou para pedir uma benção.

3 Mirna Marinho da Silva é indígena do povo Kambeba Omágua – Yetê, do Amazonas, doutora em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

negros. Os quilombos passam a ter uma forte presença de indígenas em suas estruturas sociais, assim como as aldeias passam a ter a presença de pessoas negras. Em Pankararu, por exemplo, há um lugar chamado “rua dos negros”, onde segundo relatos dos mais velhos, era ali que ficavam concentrados o maior número de negros e negros que chegavam em nosso território. É certo que a essa altura já tivéssemos tido experiências de trocas culturais anteriores por conta da miscigenação forçada e até mesmo consequência dos aldeamentos missionários.

Trazemos essa fala por entender que em cada região do país os ataques e invasões aos nossos corpos e territórios se configuraram de formas diferentes, e essas histórias foram e são invisibilizadas, negadas e substituídas por outras narrativas, antes de mais nada preconceituosas, estereotipadas e etnocêntricas. Como consequência dessas narrativas, boa parte da população brasileira apresenta visões errôneas sobre nós, povos indígenas do Nordeste. É comum ouvirmos: “você não é índio”, “aqui não é lugar de índio”, “isso não é coisa de índio”. Infelizmente, essas afirmações nos perseguem em diversos espaços da sociedade, inclusive na academia, onde por vezes os não indígenas se sentem aptos a questionar nossa identidade étnica, nossa forma de ser e estar no mundo, fundamentados sobre um pensamento de senso comum.

Em pleno século XXI, ainda somos descritos de forma genérica, como aquele que mora no mato, vive da caça e da pesca, anda nu, tem o cabelo liso, quase nenhum pelo no corpo e a pele vermelha. Nossos povos sofrem diariamente a mais de 500 anos diversos tipos de ataques, nossas lideranças são constantemente ameaçadas por estarem à frente da luta e nossas terras continuam sendo invadidas por consequência da negligência do estado brasileiro. A falta de recursos naturais em nossos territórios para continuarmos existindo enquanto povo é cada vez mais escassa por conta da globalização e do “progresso”, muitos povos não possuem suas terras tradicionais, e quando possuem estão barradas em alguma das fases do processo de homologação. O Estado contribui com esses ataques, e em alguns casos está diretamente envolvido, assim como alimenta tais percepções estereotipadas e racistas sobre os povos indígenas. Como exemplo desses ataques aos nossos territórios e identidades étnicas e culturais, tramita no Congresso Nacional a tese do marco temporal,⁴ na qual diz que serão reco-

4 Para mais informação sobre, ver: <https://cimi.org.br/2020/12/estatuto-juridico-constitucional-supremo/>.

nhecidas como terras indígenas apenas aquelas com comprovação da presença do povo em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Trazendo para a nossa identidade étnica, lembremos que até recentemente os povos dessa região não eram reconhecidos pelos censos oficiais do país como povos originários, como bem observou João Pacheco de Oliveira (1997), termos como “pardos”, “mestiço”, “cafuzo”, “caboclo”, “caboco” foram alguns dos nomes utilizados pelo próprio Estado para se referir aos povos originários dessa região do país.

Diante dessa nossa fala introdutória, temos consciência da importância e necessidade de ocuparmos esses espaços de discussões, visto que a academia também possibilita diálogos e proposições para a valorização e respeito da diversidade cultural, como um lugar para pensarmos estratégias e ações que venham a refletir de forma positiva em nossos territórios e romper barreiras que foram historicamente levantadas. Estamos na academia hoje, assim como tantos outros parentes, porque temos consciência que essa é nossa missão. Em nossa cosmologia Pankararu, acreditamos que cada ser tem sua missão na terra, com isso, não vemos a academia apenas como um lugar de conquista individual, mas sim coletiva, de um povo e várias nações. Nenhuma missão é mais importante que outra, mas todas são necessárias, podendo ser designadas mais de uma por pessoa, que pode estar restrita ao território, fora dele ou nos dois espaços, por exemplo. As pessoas que optam por não sair são responsáveis diretamente por continuar com as práticas ancestrais (zeladores, zeladoras de tonã, cantadores, cantadeiras, artesãos, artesãs, rezadeiras e rezadores entre outros). Lideranças tradicionais e políticas, também, são cargos pesados dentro de nossas organizações sociais, que estão relacionadas à nossa autonomia enquanto cidadão originário. No entanto, o Brasil é um país que trata as comunidades tradicionais e em especial os povos indígenas, de forma colonialista, ainda sob uma perspectiva de tutelar todas as ações e silenciar as formas de luta de nossos povos, como a luta por território, saúde, educação e o respeito sob o modo de vida tradicional ancestral.

No passado, a forma colonialista de tratamento dos povos indígenas levou ao genocídio de diversas nações indígenas, das maneiras mais cruéis imagináveis. Só na região Nordeste, foram identificadas 344 etnias, hoje extintas, o que aponta o quão devastador foi esse contato. (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2004) Na atualidade, o genocídio dos povos indígenas continua

de forma implícita nas ações e na inercia do Estado brasileiro, fazendo com que diversos conflitos ocorram em terras indígenas, como, por exemplo, quando não se conclui o processo de demarcação e homologação dos territórios tradicionais.

Estima-se que antes da invasão dos europeus, havia mais de 5 milhões de indígenas em todo território brasileiro, com seus costumes diversos e singularidades, com compreensões da vida que se distinguiam dos colonizadores. Ao apresentar os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, é fácil visualizar o tamanho da violência – talvez um dos maiores holocaustos que se tem notícias – contra os povos originários deste país. Atualmente, a população indígena brasileira está em torno de 900 mil indivíduos, distribuídos em mais de 305 etnias em todas as regiões do país, com aproximadamente 274 línguas, e o Nordeste sendo a segunda região do país com o maior número de indígenas, cerca de 208.691 mil indivíduos. (IBGE, 2010) Se pensarmos na quantidade de nações, línguas e população que existiam antes da chegada dos colonizadores, esses números de hoje tornam-se pequenos. Por outro lado, pensando na diversidade cultural, especificidades e particularidades de cada povo que temos hoje, nos deparamos com uma infinidade de conhecimentos ancestrais e possibilidades para repensarmos outro tipo de sociedade, de uma riqueza cultural enorme que deve ser respeitada em todos os setores da sociedade. Esses conhecimentos dos povos indígenas é algo urgente a ser contemplado de forma transversal em todos os currículos, não só do ensino de música na graduação e pós-graduação.

MÚSICA INDÍGENA E ALGUMAS ÁREAS DA MÚSICA

A música está presente em todos os momentos do nosso dia a dia; aqui em Pankararu, por exemplo, está presente nos afazeres domésticos e agrícolas, do amanhecer ao anoitecer cantamos toantes, torés, reisados e outros tipos de músicas. Essa prática cotidiana de cantar trechos melódicos nos afazeres cotidianos é uma estratégia – muitas vezes realizada de forma inconsciente – de continuidade de nossa cultura musical, que faz parte de uma estrutura de manutenção de nossos saberes e conhecimentos ancestrais tradicionais, uma forma de não se “perder” no tempo. Essa estimulação da memória nos permite transitar pelo tempo, relembrar momentos, assim como pessoas e lugares. Ao cantar um

toante, muitas vezes vem à memória o Encantado dono daquele toante, depois as pessoas que trabalham com aquele Encantado, seguido das(os) cantadeiras e cantadores que têm em seu repertório aquele toante. A partir daí, as experiências e ensinamentos vividos com alguma dessas pessoas e/ou Encantados vem até nós. Quantas vezes não ouvimos de alguém expressões do tipo “eita, quem gostava de cantar esse toante era Maria. Ela dizia que quando as moças vinham do Barrial com os cestos cheios de imbus os praiá iam encontrá-las dançando ao som desse toante”.⁵ Ao contar essas lembranças, o narrador ou narradora estimula suas memórias ao mesmo tempo que transmitem conhecimentos a quem ouve, que, por sua vez, passará a saber qual toante deve ser cantado quando os praiá vão ao encontro das mulheres dos cestos.

Partindo para o dinamismo da cultura, pensando a miscigenação e globalização, queremos rapidamente sinalizar que há outras sonoridades indígenas que não só essa, vista por muitos acadêmicos sob uma perspectiva exótica, chamando atenção para o que é, ou melhor, o que entendemos por músicas indígenas. Em Pankararu, há outras sonoridades para além da música ritualística sagrada. Essas sonoridades podem ser pensadas da seguinte forma: uma sonoridade como “música indígena” e outra como uma “música produzida por indígenas”.

Alexandre Herbetta (2010), ao trazer perspectivas dos parentes Kalankó sobre o assunto, também observou que o termo “música” serve para designar o que é produzido pelo não indígena e que as “músicas indígenas”, de forma geral, estão ligadas ao sagrado que, por vez, está relacionada ao culto aos Encantados. Na academia, nos questionam muito sobre o que é ou não é “música de índio”, e respondemos sempre a esses questionamentos com uma definição mais geral, afirmando que toda produção/expressão musical produzida por indígena, independente da estrutura, gênero, estilo, formação, instrumentação utilizada pode ser entendida como uma “música de índio”. Contudo, essas sonoridades indígenas como apresentou Andeson Cleomar dos Santos (2020) podem ser divididas em três categorias.⁶ A primeira, a música ancestral – que são nossos

5 Essa é uma descrição de um momento específico do principal ritual do nosso povo, a Corrida do Imbu.

6 Esta discussão sobre as três categorias de música está sendo desenvolvida por Andeson Cleomar dos Santos em sua investigação de doutorado, com objetivo de evidenciar a diversidade sonora presente em Pankararu, a partir dessas três categorias, bem como identificar de

toantes, cantos e torés –, uma música que não temos poder de criação sobre ela, pois é dada pelos próprios Encantados. A segunda é a música tradicional (nossos reisados, bandas de pífanos e rezas). A terceira categoria é a música contemporânea, uma música em que somos totalmente responsáveis por sua criação e de caráter político. Como exemplo desta música, trazemos nosso trabalho musical como Grupo Musical Coisa de Índio,⁷ no qual juntamente com outros parentes indígenas do povo Tuxá, Tumbalalá e Pankararé realizamos apresentações musicais, com objetivo de disseminar as questões, culturais, históricas, pautas e lutas dos povos indígenas por meio da arte.

Dito isso, voltemos à música ancestral, ou melhor, aos nossos toantes, linhas, cantos e torés. Os toantes e toré estão ligados à nossa espiritualidade, na qual os próprios Encantados revelam essas melodias as pessoas merecedoras de recebê-las, na maioria das vezes, isso acontece nos rituais sagrados ou por meio de sonhos. Dentre esses toantes sagrados, há aqueles que não podem ser acedados pelo público externo ao povo, assim como há outros (toantes) que temos permissão para cantar em espaços que não só ritualísticos, como, por exemplo, nos movimentos político, mobilizações, encontros, onde essas músicas são cantadas e dançadas com outras finalidades, mas não deixando de ser carregada de ancestralidade e espiritualidade. Os toantes sagrados fortalecem nossa cultura e alimentam a espiritualidade do povo, sejam cantados eles nos terreiros de praiá, seus salões e/ou outros espaços.

Trazemos esses apontamentos para dizer que as sonoridades indígenas não podem ser vistas e trabalhadas na academia somente a partir de seus eventos sonoros, é necessário levar em consideração outros fatores, com toda suas bases e estruturas organizacionais. Pensando nos currículos de música e nas práticas pedagógicas das(os) profissionais, não basta extrair um trecho melódico de um canto indígena e reproduzi-lo em uma peça composicional, ou rearranjar um canto indígena para outros instrumentos e afirmar que trabalham com as culturas indígenas, muito menos afirmar que contempla a Lei nº 11.645/08 em suas ações. As discussões devem ser mais profundas.

que forma esses fazeres musicais contribuem na construção da identidade e do corpo do ser Pankararu.

7 Ver: <https://www.youtube.com/channel/UC-q7QjmOp2oLeX8NBKosHcg/videos>.

As músicas indígenas de forma geral são carregadas de segredos e restrições, têm momentos específicos para que cada toante seja cantado, assim como as pessoas específicas que são e estão aptas para cantá-los. Imaginem só a seguinte situação: há um toante específico que é cantado e dançado anualmente em um ritual específico de seu povo. Então, você enquanto pertencente àquele povo se prepara fisicamente e espiritualmente para participar de tal momento, com todo seu respeito e fé. Ao término desse ritual, você retorna para casa, mais leve, renovando e feliz. Dias depois, você se depara com uma música na qual a melodia principal sustentada pelos arranjos de violão, baixo e bateria é aquele toante específico do ritual. O que você sentiria, ou como se sentiria? Certeza de que os próximos anos durante a realização daquele ritual, passará a ouvir o toante de outra forma. É sobre esses e outros cuidados que os(as) pesquisadores(as), educadores(as) musicais, músicos e musicistas devem estar atentos(as) ao propor contribuir com o movimento indígena ou com outros grupos tradicionais.

A etnomusicologia e a educação musical, por exemplo, vêm propondo discussões e ações interessantes nesse sentido. A etnomusicologia que surge na área da música como forma de preencher uma lacuna histórica sobre a “história da música”, preocupada com investigar outras expressões musicais que não só da música “clássica” “erudita” ocidental europeia. No Brasil, em 2000, o Encontro Internacional de Músicas Africanas e Indígenas no Brasil, organizado pela etnomusicóloga Rosângela Pereira de Tugny em Belo Horizonte, é um exemplo dessas ações, que reuniu um grande número de interessados na área e representantes de alguns povos indígenas como os Maxakali, Kamayurá, Krenak, Pankararu entre outros. (BARROS; SILVA, 2017) Angela Luhning (2006), em um capítulo, abordou diversos pontos relevantes para se pensar uma etnomusicologia brasileira, como por exemplo, entender a busca da compreensão de diversas e diferentes culturas musicais brasileiras como uma chave para o reconhecimento das muitas identidades culturais necessárias para a convivência respeitosa e digna em uma sociedade pluricultural e pluriétnica. (BARROS; SILVA, 2017)

Sabemos que a formação acadêmica não pode dar conta da totalidade da formação profissional em música, independente da área de concentração. No entanto, é de fundamental importância que os currículos de música contemplem, mesmo que de maneira introdutória, a diversidade cultural do nosso país, pensando as questões de gênero, étnico-raciais, tendo em vista que, sobretudo,

os profissionais que se propuserem a trabalhar com tais questões irão se deparar com várias demandas e deverão estar preparados para lidar com tais situações. Sob a perspectiva da Lei nº 11.645/08, por exemplo, que trata da obrigatoriedade do ensino da(s) cultura(s) e história(s) africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas do país (BRASIL, 2008), as e os educadores musicais deverão estar prontos para discussões sobre o assunto, assim como contemplar o tema em suas práticas pedagógicas.

É importante sinalizar que há um movimento de aproximação entres alguns cursos de música no país com detentores dos saberes e conhecimentos tradicionais, a exemplo do projeto de extensão Encontro de Saberes, que, desde sua implementação em 2010, tem trazido “mestres” tradicionais desses grupos para atuar como educadores nas aulas de música. Esse projeto iniciado na Universidade de Brasília (UnB), que se expandiu posteriormente a outras universidades do país, tais como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Pará (UFPA), têm criado diálogos entre a universidade e alguns povos indígenas, afro-brasileiros e outros grupos tradicionais. (CARVALHO et al., 2016) As ações propostas pelo projeto ajudam a exemplificar o papel que a educação musical e etnomusicologia vem desempenhado nesse cenário de rupturas, mais especificamente nos cursos de graduação, possibilitando aos estudantes o “desenvolvimento de múltiplas habilidades e de metodologias de ensino-aprendizagem distintas daquelas contempladas pelos currículos universitários convencionais de corte exclusivamente eurocêntrico”. (CARVALHO, et al., 2016, p. 205)

Nesse sentido, embora o Encontro de Saberes tenha e mostrado como uma estratégia bastante interessante e significativa para pensarmos uma formação musical multidiversificada, antirracista e não colonial, ainda não é a solução do problema, talvez se apresente como algo paliativo ou que possa ganhar mais força com a chegada desses mestres e mestras como professores efetivos dessas casas. A questão agora talvez seria: como? Os caminhos de lutas são diversos, podemos pensar, por exemplo, no acesso desses mestres e mestras, incluindo os povos indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação em músicas do país e, posteriormente, em políticas de reservas de vagas para tais membros como docentes.

Entendemos que para esse paradigma ser desfeito, em primeiro lugar, o fortalecimento das organizações sociais internas dos povos indígenas deve ser incentivado e respeitado, a legislação referente aos povos indígenas cumprida e os órgãos governamentais e as organizações da sociedade civil conhecedoras sobre povos indígenas, nossas demandas e anseios. Dentro do escopo dos órgãos governamentais, as universidades têm importância fundamental para a formação de conhecimento científico, que seja libertador e quebre o paradigma da colonialidade, instituindo um conhecimento não colonial que contemple os povos indígenas e todas as comunidades que não são incluídas no momento em que se produz a ciência.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL

É notório que o ensino superior atual do Brasil ainda apresenta em suas estruturas, sobretudo, curriculares, modelos das tradições e culturas europeias, isso desde a sua implementação no século XIX. (CARVALHO et al., 2016) Infelizmente, a base das linhas dessas instituições ainda é bastante forte na formulação curricular, o que levou à exclusão de diversos modelos de saber, fazer e sentir próprios dos povos tradicionais. (CARVALHO et al., 2016) A ausência de outras tradições culturais nos currículos e práticas pedagógicas das instituições de ensino superior, incluindo indígenas e afro-brasileira, deixou de fora dos centros de discussões e ações outras formas de ensinar e aprender para além de outros discursos. Essa história de exclusão da diversidade musical brasileira nos cursos de Música é apresentada por Luiz Ricardo Queiroz (2017) como epistemicídios musicais.

Sobre o ensino-aprendizagem dessas culturas, é importante destacar a oralidade ou que José de Souza Miguel Lopes (1999) chamou de “cultura acústica”, como forma principal de transmissão, mediação e fortalecimento dos conhecimentos ancestrais tradicionais. Essa oralidades que está para além da questão verbal, envolve vários momentos e ações do dia a dia, está relacionada ao ser e estar no mundo, viver em comunidade, em que tudo acontece a partir da experiência com o outro. Geralmente, os detentores e responsáveis por organizar e mediar esses conhecimentos são nossos mais velhos, contudo, há também, um

forte protagonismo de pessoas mais jovens, aqui em Pankararu, assumindo esse papel.

Os processos de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos tradicionais tidos muitas vezes como “informais” pela academia – talvez por não depender da escrita ou não seguir uma sequência metodológica acadêmica –, dialogam entre si e acontecem muitas vezes simultaneamente em um mesmo espaço/evento. Já na perspectiva europeia, estas acontecem dissociadas, como escola de música, de dança, de nutrição. Evidente que há uma concepção de aperfeiçoamento na área quando se propõe esse formato, no entanto, não devem ser o único adotado nas práticas pedagógicas da academia. Nas culturas indígenas, as mediações dos conhecimentos das artes musicais, dança, pintura e culinária, por exemplo, são realizadas a partir de uma estrutura organizacional que é própria dessas culturas, muitas vezes compreendidas apenas por membros daquele contexto.

De fato, as universidades não foram criadas para nós, grupos marginalizados e talvez, por isso, cause espantos ou incômodos em algumas pessoas quando chegamos a determinados cargos. Contudo, as políticas de cotas foram uma conquista significativa para os povos marginalizados e excluídos do ensino acadêmico, ao qual Luiz Ricardo Queiroz (2017) descreve essa conjuntura da inserção de outras culturas como um momento de “travessia”. É importante frisar que tais conquistas se deram por meio de muita luta e resistência dos povos excluídos, tais como indígenas, negros, quilombolas, da classe pobre.

As instituições de ensino superior foram e são pressionadas pelos novos estudantes oriundos dessas populações a incluir e respeitar os conhecimentos tradicionais em seus currículos e suas linhas de pesquisa. Essa pressão trouxe alguns frutos como componentes curriculares voltados às comunidades tradicionais e linhas de pesquisa voltadas para esta área específica. Mesmo que não seja na quantidade desejável, essas mudanças trazem benefícios à sociedade em geral, já que a universidade forma profissionais que irão trabalhar com os povos indígenas e outras comunidades tradicionais. O conhecimento sobre essas comunidades através da universidade vai fazer com que a visão estereotipada dos povos indígenas seja desfeita ao longo do tempo, formando assim profissionais mais capacitados para atuar junto aos nossos povos. Com a chegada de pessoas desses grupos étnicos e sociais, as instituições começam a ganhar outra cara, passam a pensar e executar política de ações afirmativas pensando não só

no acesso, mas, sobretudo, na permanência dessas pessoas, que está atrelada a várias questões como ambiente de estudos, moradia, alimentação entre outros.

Bem como observou Ariano Suassuna (2019) em uma palestra, as universidades não podem atuar de costas para a sociedade, muito pelo contrário, precisam dialogar diretamente e com mais intensidade com outros conhecimentos, sobretudo, das culturas populares e tradicionais, valorizando os detentores desses saberes e, para além disso, devem estar a serviço da sociedade, dispostos a atender suas demandas e anseios. Infelizmente, ainda ocorre – em menor ou maior grau a depender da área de concentração – uma percepção por parte de alguns/algumas pesquisadores(as) sobre os grupos tradicionais, como um espaço em potencial de coletar material para produção de conhecimento acadêmico e, conseqüentemente, de obtenção de um título.

Temos que nos questionar enquanto pesquisadores e profissionais da área, qual a função social da música na universidade? E qual nossa contrapartida para fora dos muros da instituição? Uma das características da etnomusicologia é a pesquisa colaborativa e/ou participativa, na qual a investigação é realizada com e para as pessoas e não apenas sobre elas. Nesse sentido, as produções acadêmicas desempenharam desde seus primeiros passos uma trajetória engajada com compromisso e função social.

UMA TRAJETÓRIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

A presença indígena nos cursos de Música do país é quase inexistente. Se o processo seletivo para esse curso já é de difícil acesso para a sociedade de forma geral, este torna-se ainda mais complicado quando se trata dos povos indígenas. Na Bahia, por exemplo, há registros de apenas três indígenas que passaram ou estão passando pelo ensino superior em Música. Na UFBA, tivemos a presença da parenta Ariádila Queiroz do povo Pataxó – graduada no curso de licenciatura em Música em 2013 –, na UEFS, temos a parenta Sibeles Neves do povo Tuxá – graduanda no curso de licenciatura em Música –, e Andeson Cleomar dos Santos – licenciado em Música pela UEFS, mestre em Etnomusicologia pelo PPGMUS da UFBA, doutorando no mesmo programa e área.

Os processos seletivos dos programas de graduação e pós-graduação em Música são excludentes, restrito a uma parcela muito específica da sociedade. Logo, fica a pergunta, como esses indígenas chegaram ao ensino superior de Música? Podemos tentar desenhar uma trajetória a partir de duas experiências distintas, uma em que toda rigidez da seleção é seguida à risca e outra em que, a partir de uma perspectiva não colonial, o acesso torna-se menos complicado.

O caminho trilhado por Andeson até a pós-graduação foi muito desgastante tanto no sentido físico, quanto psicológico e financeiro. Em 2010, aos 16 anos iniciou os estudos em Recife (PE), sobre a música ocidental europeia no Conservatório Pernambucano de Música (CPM). Se deslocava de nosso território até a capital praticamente toda semana – pagando passagens ou de caronas –, percorrendo uma distância de quase 500 km somente de ida. Embora houvesse pessoas/funcionários que respeitassem suas especificidades, havia, também, muito preconceito, que somado ao choque cultural dificultava sua estadia no CPM. Nessas idas e vindas, passaram-se dois anos e meio, até que, em 2013, prestou o vestibular de licenciatura em Música da UEFS, realizando as duas fases da seleção, a prova de conhecimentos gerais e a prova de habilidades específicas. Vejam que a aprovação na segunda fase só foi possível por consequência de seus dois anos de estudos no CPM, visto que, na época não havia cursos de Música próximo ao nosso território. Já dentro do curso de música da UEFS, juntamente com outros colegas do curso e professores, começa a levantar discussões a respeito da segunda fase do vestibular, pensando na vinda de outros parentes indígenas para o curso. Após alguns anos e reuniões sobre o assunto, ficou decidido que na reformulação curricular do curso de Música, a prova de habilidade específica seria retirada, assim havendo uma reestruturação em todo currículo.

Com a retirada da segunda fase da seleção no curso de licenciatura em Música da UEFS, Sibebe, do povo Tuxá, aparece como a segunda indígena a ingressar na instituição nesse curso. Antes de sua entrada na UEFS, assim como no caso de Andeson, não havia cursos de Música próximo ao seu território, então passou a usar a internet e outros meios digitais como recurso para seus estudos iniciais. Nesse processo, sempre que possível conversava com Andeson a respeito da segunda fase do processo seletivo para tirar algumas dúvidas, tendo em vista a realização da prova futuramente. Quando tem notícias do primeiro vestibular

de música da UEFS sem a segunda fase, o realiza e passa a fazer parte do corpo discente da instituição.

Nos cursos de Música, a presença indígena enriquece o processo de formação dos outros colegas do curso, assim como dos docentes envolvidos nas aulas e atividades. Para termos um ensino de Música não colonial, devemos aceitar as particularidades, especificidades de cada povo, de cada grupo, seja ele social ou tradicional.

Nesse sentido, reconhecemos que há sub áreas da música que não caberia a retirada da prova de habilidade específica, mas podemos pensar provas específicas para cada linha de concentração, na qual os conteúdos e estrutura não sejam centrados apenas em um único tipo de música. É importante frisar que há um movimento de valorização da diversidade cultural e outros fazeres musicais que não só da música ocidental na graduação e pós-graduação da área da música, como vimos na UEFS desde a seleção. A UFC no *campus* Sobral também retirou a segunda fase do vestibular. Muito brevemente será possível perceber os resultados positivos desempenhados por essas(es) graduandas(os) dentro dos cursos dessas instituições.

Já na pós-graduação, a prova de percepção do mestrado de Etnomusicologia da UFBA não estava preocupada com identificação de intervalos, acordes, melodias, mostrando que podemos pensar várias formas de realizar o Teste de Habilidade Específica (THE). Sobre essa segunda fase da seleção, temos uma ressalva a outra prova da segunda fase. Até que ponto a prova de línguas precisa ser realizada no processo de seleção como fase classificatória para aprovação ou não do candidato? Com isso, não queremos dizer que devemos desconsiderar todas as produções e contribuições estrangeiras da área, pelo contrário, mas, queremos dar ênfase as nossas propostas de pesquisas, pois como representantes de um povo originário desse território, e tendo como contexto de investigação um território indígena, são muitos anos de silenciamento que precisam ser amplificados e não podem ser barrados nessa etapa. Vimos agora na pandemia que a seleção dos cursos de pós-graduação da UFBA retirou a prova de línguas das fases da seleção, deixando sobre aviso que o candidato aprovado precisará apresentar um documento de que está apto a ler e compreender razoavelmente bem a língua estrangeira. Sendo essa uma possibilidade a ser considerada.

De fato, ocupar os espaços acadêmicos na condição de discentes é significativo e muito importante para nós, mas ao mesmo tempo torna-se perigoso, visto

que há fortes traços da colonialidade não só nos cursos de graduação em Música, mas também nos programas de pós-graduação, nos quais a música ocidental europeia ainda ocupa maior espaço nos conteúdos e componentes curriculares. Diante dessa porcentagem majoritária da perspectiva europeia ocidental na academia, outros conhecimentos e saberes acabam sendo colocados como inferiores, subalternos ou até mesmo inválidos. E essa discriminação estrutural pode gerar grandes impactos negativos na formação daquele indivíduo, como negar suas formas tradicionais de ensinar e aprender, passando a trazer para suas práticas específicas do povo juízo de valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi apresentado até aqui, é fácil perceber que contemplar as questões étnico-raciais e sociais nos cursos de graduação e pós-graduação em Música não é uma tarefa fácil diante de uma estrutura de ensino musical eurocêntrica, no entanto, há uma crescente efervescência sobre o tema na academia, por se tratar de questões necessárias e urgentes, dado sua importância e toda sua invisibilização e desigualdade histórica.

Nossas colocações foram no sentido de contribuir para uma universidade mais plural, multicultural, propondo algumas reflexões direcionadas aos profissionais responsáveis por estruturar os currículos e, sobretudo, aos educadores musicais, pensando em suas práticas pedagógicas e comportamento diante da diversidade etnocultural do Brasil. Entendemos que é um trabalho coletivo, em que essas mudanças e transformações no âmbito acadêmico ocorrerão a partir da conscientização e colaboração de todas e todos envolvidos. Nós, enquanto estudantes pesquisadores, devemos fazer nossa parte, assim como o corpo docente a sua. Para que essas mudanças sejam realizadas, o acesso às universidades públicas tem que ser entendido como um espaço de direito a todo cidadão e cidadã, ou seja, deixar de ser um lugar de privilégio.

Como projeção futura e desdobramentos dessas discussões, esperamos um posicionamento mais firme dos responsáveis pelas reformulações curriculares, assim como a consciência dos docentes, funcionários e outros, de que há uma desigualdade racial, social e de gênero na academia nos cursos de Música, e devemos pensar juntos estratégias para que o acesso desses grupos, tal como

dos povos indígenas estejam mais presentes, tendo em vista que a estrutura que está posta já não se sustenta mais.

Flexibilizando o acesso começaremos a intensificar essas rupturas, e caminhar para um ensino de música seja na graduação e pós-graduação sob uma perspectiva não colonial. Contudo, não podemos perder de vista que não basta esses grupos tradicionais, povos indígenas, negros, acessarem a universidade, a universidade tem que estar preparada para receber e lidar com essas especificidades e singularidades, caso contrário, promoverá o epistemicídio cultural dos indivíduos que nela adentrarem. Os cursos de Música têm que trabalhar mais com a realidade musical que está ao seu entorno, apresentar as músicas como elas são, assim como conhecer e incorporar outros diferentes tipos de fazeres musicais do Brasil em seus projetos políticos pedagógicos e em suas ações. As práticas pedagógicas musicais das educadoras e educadores precisam partir de uma educação interdisciplinar dando ênfase a propostas interculturais de formação em Música, tendo em vista essa reparação histórica com grupos excluídos (povos indígenas e negros escravizados).

Por outro lado, é importante nos atentarmos ao papel das(os) pesquisadoras(es) dentro e fora da universidade, de como, por que, para que e quem está servindo suas produções acadêmicas. Devemos começar a pensar enquanto pesquisadores ligados a uma instituição, e encontrar contrapartida mais efetiva e direta aos detentores desses conhecimentos que tanto contribuem para a construção de nossas dissertações e teses. Por exemplo, por conta do atual cenário de pandemia causado pela COVID-19, muitos desses povos estão passando por tempos difíceis, sem poder se apresentar – as bandas de pifes –, vender suas artes – os artesãos – dentre outros fazeres dessas(es) detentores. É necessário compreendermos que esses contextos acústicos, também, são sujeitos sociais e políticos, são corpos que fazem músicas.

No que se refere ao conhecimento produzido dentro da universidade, o pesquisador deve pensar para além da relevância acadêmica dessa pesquisa, voltando-se, principalmente, para a relevância social da mesma para a comunidade pesquisada; avaliando os ganhos efetivos do povo envolvido, pensando nos indígenas como sujeitos e não somente como uma fonte a ser explorada. No momento em que se realiza a pesquisa em campo, esta deve refletir os anseios da comunidade, dando aos interlocutores liberdade de escolher a forma de colaboração na pesquisa e o compartilhamento dos resultados com todos do contexto

envolvido. O mais importante é que as ações do pesquisador se materializem em uma melhoria real para o contexto pesquisado. Mais uma vez a compreensão de que o trabalho acadêmico deve ter uma função social.

Reconhecemos que há um movimento dentro do âmbito acadêmico de profissionais docentes preocupados com tais questões, engajados nas discussões sobre o tema, pensando estratégias de como “driblar” as estruturas ainda muito eurocêntricas dentro das instituições. E somando a esse movimento da inclusão de outras perspectivas de saberes dentro dos cursos de Música, há um outro movimento que potencializa essas discussões e proposições que é a presença de pessoas pertencentes a esses povos e grupos na academia. Para além da vinculação dos povos indígenas, povos negros e outros grupos tradicionais nas instituições na condição de discentes, para que essas barreiras das desigualdades nos cursos de Música sejam rompidas, é necessário ocuparmos outros setores e cargos dentro da academia, como as cadeiras de educadores em todas as áreas da Música. Evidente que esse é um projeto ideal, e a realidade está um tanto distante como apresentado aqui, visto que a própria estrutura de acesso aos cursos de Música ainda é bastante excludente para outras formas de fazeres musicais que não estão ligadas à perspectiva europeia.

Concluimos que há uma crescente e significativa movimentação para as questões étnico-raciais e de gênero na graduação e pós-graduação, no entanto, essa vem crescendo de forma tímida. E que os conteúdos musicais dentro dos currículos, também, estão preocupados com a diversidade étnico, sócio e cultural do país, mas que ainda não há um equilíbrio entre esses fazeres musicais. Contudo, esse é o caminho, poder contribuir com esta discussão é uma parte dessa transição, dessas mudanças na estrutura acadêmica atual.

REFERÊNCIAS

- ARIANO Suassuna •Você conhece ou já ouviu falar?. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Território Conhecimento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l6mr5_CzCJE. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BARROS, L. SILVA, C. T. Etnomusicologia na Pan-Amazônia: interfaces com a decolonialidade e a pesquisa colaborativa. *Música & Cultura*, Salvador, v. 10, p. 1-23, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

CARVALHO, J. J.; BARROS, L. C.; CORRÊA, A. F. *et al.* Encontro de Saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LUHNING, A.; TUGNY, R. P. (org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: Edufba, 2016. p. 200-236.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Povos indígenas extintos. *CIMI*, Brasília, DF, 27 set. 2004. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/09/22194/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

HERBETTA, A. Tempos de abundância e escassez no alto sertão alagoano ou modos de ser e não ser Kalankó. *Revista Música e Cultura*, [s. l.], v. 5, 2010.

IBGE. *População rural e urbana Indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOPES; J. S. Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para educação intercultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 67-87, 1999.

LUHNING, A. Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: inquietudes em relação às músicas brasileiras. In: TUGNY, R. P.; QUEIROZ, R, C. (org.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006. p. 37-58.

OLIVEIRA, J. P. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil. (1872-1980). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 61-84, 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-71831997000200061#:~:text=N%C3%A3o%20existe%20uma%20conceptualiza%C3%A7%C3%A3o%20expl%C3%ADcita,ind%C3%ADgenas%20\(%E2%80%9Cindians%E2%80%9D\).&text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20por%20cor%20nas%20](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-71831997000200061#:~:text=N%C3%A3o%20existe%20uma%20conceptualiza%C3%A7%C3%A3o%20expl%C3%ADcita,ind%C3%ADgenas%20(%E2%80%9Cindians%E2%80%9D).&text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20por%20cor%20nas%20)

prov%C3%ADncias%20segundo%20o%20censo%20de%201872. Acesso em: 16 jul. 2020.

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

SANTOS, A. C. *Sons, torés e toantes da Corrida do Imbu*: afirmação e reafirmação do ser indígena Pankararu. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, M. P. M. “Minha avó foi pega no laço”: a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL*, 2., 2018, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 752-763.

SOUZA, L. S. *Educação musical afrodiáspórica*: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.



Questionário de egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da UFBA

Marina Monroy da Costa Penna

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-graduação Profissional em Música (PPGPROM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) surge no Brasil como o primeiro programa pós-graduação profissional, abrindo caminhos para outros programas que foram posteriormente criados. Funciona em coexistência na UFBA com o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) – programa de pós-graduação com direcionamentos acadêmicos. Tal qual sua existência que surge enquanto programa vanguardista, possui responsabilidades e desafios na definição de mecanismos avaliativos, direcionamentos programáticos e busca por alternativas para conduzir as relações que envolvem as atividades profissionais dos discentes, cargas horárias de disciplinas e práticas de pesquisa artística, uma

vez que as relações interpessoais existentes e demandas que surgem no decorrer dos anos são diversas.

Em informações fornecidas pelo site do próprio PPGPROM, o processo burocrático da aprovação de criação do mestrado data de maio de 2012 com o Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA e novembro de 2012 com a 141ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC/ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O primeiro processo seletivo e turma datam do ano de 2013. O curso é voltado para o dinamismo e as grades curriculares são enxutas, dando flexibilidade para condução de atividades práticas profissionais nos grupos de atuação do discente.

As turmas são divididas em duas grandes áreas de conhecimento de onde as linhas específicas derivam: Área de Criação – Interpretação Musical; e Área da Educação Musical. Em 2015, surge, dentro da área de Criação – Interpretação Musical, a Linha Especial de Alta Performance Orquestral. Essa linha deriva de uma parceria entre o PPGPROM e a Orquestra do Estado de São Paulo (Osesp). Após o surgimento dessa parceria, que dura até o momento presente, uma importante característica do curso se modifica: a carga horária das disciplinas que eram em formato tradicional, com encontros semanais, passa a acontecer em módulos mensais, com uma semana de estudos intensivos.

O encaminhamento do curso é constituído de disciplinas teóricas, disciplinas práticas e relatórios de prática supervisionada. No final do curso, o aluno para defesa e conclusão elabora um documento único chamado de Trabalho de Conclusão Final (TCF) constituído por um memorial do curso, um produto da pesquisa – que pode ser feito em diversos formatos –, um artigo acadêmico e relatórios das práticas realizadas ao longo do curso. Na defesa, o aluno fala sobre seu produto e responde a questionamentos tanto sobre seu produto como o artigo, caso não o tenha publicado em algum evento ou revista ao longo do curso.

Dentro de cada área de concentração, a delimitação de linhas de pesquisa é ampla e voltada justamente para desenvolvimento de atividades profissionais e pesquisas pautadas em problemas práticos. Com isso, é possível verificar ao longo dos anos uma ampla diversidade de TCFs armazenados no Repositório Institucional (RI) da UFBA que passeiam por elementos de interdisciplinaridade diversos, criação de produtos comercializáveis como edições inéditas, ferramentas educacionais de diversas áreas, criação de obras, gravações, guias

práticos de estudo, soluções para problemas específicos em práticas comunitárias como filarmônicas, sugestões práticas para questões interpretativas, ensino coletivo, questões de resgate cultural, dentre outros.

Com o decorrer dos anos, passaram pelo PPGPROM mais de 100 alunos, dos quais 77 participaram desta pesquisa, a qual foi constituída de questionário que perguntou diversos tópicos gerais. Por meio desse questionário, foi possível obter uma avaliação do programa sob olhar dos egressos e também traçar um perfil geral dos alunos que cursaram o mestrado profissional nos últimos anos.

JUSTIFICATIVA

O PPGPROM é um curso com história recente para as pesquisas em música assim como os demais que surgiram em Música no país posteriormente, a seguir: o Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (Proemus) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (Promus) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (FANGERLAND, 2019; ROBATTO, 2015) Com isso, ainda temos pouca publicação e estudo direcionado que falem sobre os programas de pós-graduação profissionais em Música no Brasil e, principalmente, ineditismo no estudo do corpo discente.

Dentre pessoas produzindo materiais de referência sobre o assunto, temos publicações do Prof. Dr. Lucas Robatto da UFBA, grande responsável na criação do PPGPROM, ex-coordenador de curso e membro da comissão de avaliação da Capes. Temos também publicações do Prof. Dr. Aloysio Fangerland da UFRJ, coordenador do Promus e secretário-executivo do Fórum Nacional dos Programas Profissionais (Foprof).

Entender o público discente, no PPGPROM, um curso que possui estruturas voltadas para a prática profissional e desenvolvimento pesquisa tão ampla e voltada para questões práticas, mesmo que num estudo inicial, é um importante passo nos mecanismos autoavaliativos do programa, no desenvolvimento e surgimento de programas de pós-graduação em Música e em Artes no país e nos diálogos colaborativos entre programas com o PPGMUS. Os programas, como irmãos, coexistem no mesmo espaço físico da Escola de Música (EMUS), onde também uma parte do corpo docente integra ambos os programas, mesmo

o PPGMUS sendo essencialmente diferente por ser um curso em formatos de pós-graduação tradicional acadêmica.

As trocas, cooperação e diálogos entre os dois programas podem proporcionar olhares mais amplos sobre a atuação da pós-graduação na sociedade, aumentar horizontes de pesquisa e favorecer desenvolvimento de mecanismos de avaliação. Este estudo e as discussões advindas dele e de semelhantes, no âmbito da expansão do alcance da universidade, democratização de saberes e maior representação universitária em ambientes profissionais, abrem um horizonte de possibilidades futuras.

OBJETIVOS

A criação do questionário de egressos do PPGPROM surge de uma necessidade interna do próprio programa de conhecer melhor o corpo discente e encaminhamentos que os egressos tiveram após a finalização do curso, em virtude da avaliação quadrienal da Capes. A pesquisa foi montada de modo a abranger as perguntas de aspectos gerais e específicos solicitados pela coordenadora do programa, Prof.^a Dr.^a Beatriz Alessio, e as perguntas adicionais que possibilitem o meu estudo e esta análise aqui descrita.

Através da prática de questionário com o público de egressos do PPGPROM, esta pesquisa tem dois focos principais nos objetivos gerais:

- obter informações demográficas gerais do público que cursou a pós-graduação em música da UFBA nos últimos anos. Com isso, traçar dados quantitativos iniciais e possíveis relações futuras entre esses dados;
- obter informações qualitativas que avaliem o PPGPROM na ótica do discente numa perspectiva que favoreça o espaço para fala e contribuição espontânea dos participantes.

Como objetivos específicos, o perfil de estudo do aluno também foi questionado. Um dos principais objetivos específicos era entender a disponibilidade dos estudantes. Algumas questões pontuais de aspectos que sempre foram alvo de discussões entre estudantes foram feitas misturando questões quantitativas e qualitativas, como, por exemplo, a relação dos alunos com o formato

modular do curso. Assim, foi possível buscar uma tendência geral em percentual e motivação.

METODOLOGIA

A pesquisa foi feita através do método de questionário estruturado. Foi utilizado o aplicativo Google Forms para criação dos questionários integralmente *on-line* e, posteriormente, foi feito o uso do mesmo aplicativo para geração de gráficos dos dados quantitativos. A aplicação da pesquisa foi feita no período entre 23 e 31 de agosto de 2020. O questionário foi elaborado com 21 perguntas distribuídas entre múltiplas escolhas, escala linear e discursiva.

As respostas foram também virtuais. A propagação do questionário se deu por meio de aplicativos de redes sociais – WhatsApp e Instagram –, *e-mail* e ligações telefônicas, através de contato direcionado com os cadastros dos egressos disponibilizados pelo Colegiado do PPGPROM. Durante o período em que o questionário esteve disponível, o formulário foi espontaneamente compartilhado em redes sociais por diversas pessoas, ampliando o alcance indireto.

O questionário foi diretamente encaminhado para um público estimado de 110 pessoas, das quais foi obtida uma resposta final de 77 questionários, dos quais duas respostas foram desconsideradas por serem formulários em duplicidade. Nesses 75 formulários finais, um foi considerado com erro de digitação na resposta do ano de ingresso do discente, resposta que conferi nos dados cadastrais do egresso do sistema e verifiquei que todo restante do formulário poderia ser considerado sem distorcer os resultados.

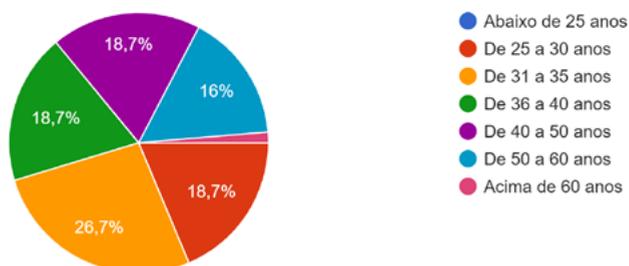
RESULTADOS

Os questionários apesar de não possuírem pergunta direcionada, indicaram que 80% dos alunos egressos do PPGPROM eram do sexo masculino e apenas 20% do sexo feminino. A distribuição etária dos alunos apresentou uma diversidade ampla de respostas, por outro lado, 26,7% do público está na faixa de 31 a 35 anos, sendo a mais representativa, seguida por 18,7% empatados entre as faixas de 25 a 30 anos, 36 a 40 anos e 40 a 50 anos. Por fim, 16% estão na faixa de 50 a 60 anos e 2,2% acima de 60 anos.

Figura 1 - Distribuição etária dos egressos(as)

Qual sua idade?

75 respostas

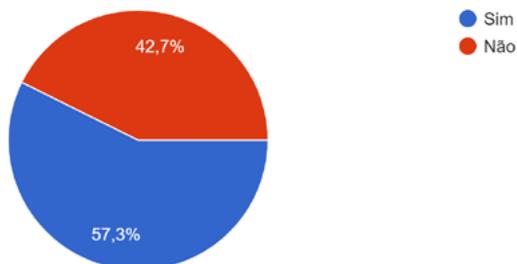


Fonte: elaborada pela autora.

Uma resposta aproximadamente equilibrada é a de residentes e não residentes da cidade de Salvador: 57,3% dos egressos residiam na cidade na época do curso e 42,7% residiam em outros estados ou mesmo em outras cidades da Bahia. Em seguida, foi feita uma pergunta discursiva para colher esses dados de origem dos não residentes, obtendo 33 respostas, o que trouxe a seguinte relação em ordem decrescente: dez residentes de São Paulo (SP) e um residente do interior de São Paulo; cinco residentes de Aracaju (SE); dois residentes de Maceió (AL); dois residentes de Goiânia (GO); dois residentes do interior de Pernambuco (Cidade do Paulista e Arco Verde); dois residentes de Minas Gerais (Belo Horizonte e Carmo do Cajuru); dois residentes do Rio de Janeiro (Angra dos Reis e Rio de Janeiro capital); um residente de Feira de Santana (BA), Brasília (DF), Castanhal (PA), Fortaleza (CE), Manaus (AM), Porto Alegre (RS).

Figura 2 - Residentes e não residentes de Salvador na época do mestrado

Você residia em Salvador (ou região metropolitana) na época do curso?
75 respostas

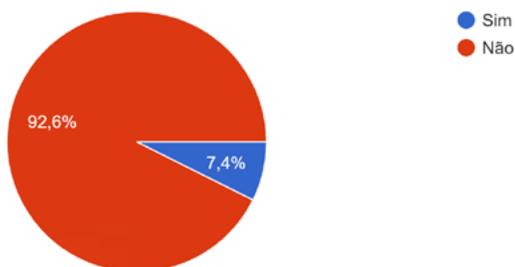


Fonte: elaborada pela autora.

Ainda sobre o comportamento dos alunos que não residiam em Salvador, foi questionado para eles especificamente se durante o tempo do curso eles se mudaram para a cidade. Foram obtidas 68 respostas, das quais 92,6% não se mudaram e apenas 7,4% realizaram mudança de endereço.

Figura 3 - Estudantes que se mudaram para Salvador durante o mestrado

Você se mudou para Salvador para fazer o curso?
68 respostas



Fonte: elaborada pela autora.

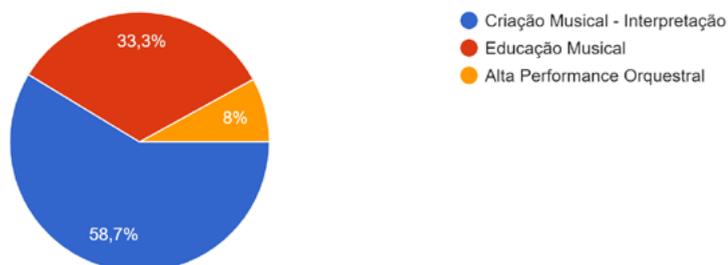
Sobre o ano de ingresso e de saída do mestrado, foram duas perguntas em que a formatação escolhida não foi a mais adequada para a leitura posterior dos dados. Como no questionário foi possível responder com texto curto, as respostas foram muito diversas, possibilitando o erro de digitação no ano de ingresso de um dos entrevistados e também uma formação de gráfico pelo aplicativo muito distorcido, devido aos diversos modos de resposta. Contudo, foi possível observar que a maioria dos entrevistados ingressou no ano de 2016 e saiu no ano de 2018, sendo a turma mais participativa da pesquisa a turma da qual a pesquisadora fez parte. Todas as turmas estiveram presentes no questionário em maior ou menor representatividade.

Em seguida, foi perguntado sobre as áreas de concentração de estudo (e especificamente separada a linha de alta performance orquestral como também uma alternativa de resposta). 58,7% dos entrevistados responderam que fizeram parte da área de Criação – Interpretação Musical, 33,3% da área de Educação Musical e 8% da Linha de Alta Performance Orquestral.

Figura 4 - Distribuição dos(as) Egressos(as) por área de concentração no curso

Qual a área que você cursou no mestrado?

75 respostas



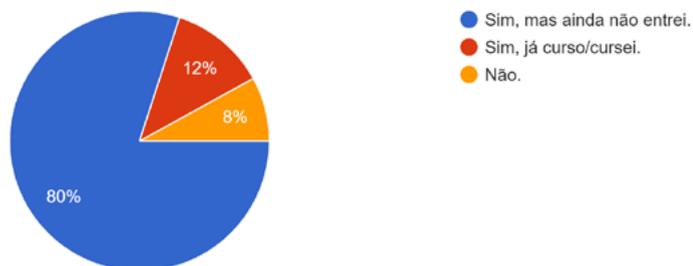
Fonte: elaborada pela autora

Como podemos observar na Figura 5, 80% dos egressos pretendem cursar um doutorado e dar continuidade aos estudos, mas somente 12% já ingressaram em cursos de doutoramento, sejam na UFBA ou em outras instituições. Enquanto 8% não desejam continuar os estudos após a conclusão do mestrado.

Figura 5 - Intenção de dar continuidade aos estudos

Você pretende fazer doutorado?

75 respostas



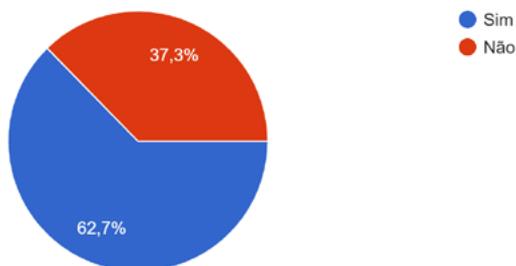
Fonte: elaborada pela autora.

No que diz respeito ao formato e às possibilidades de permanência no curso, 62,7% afirmaram que poderia ter cursado o mestrado caso ele não tivesse sido modular e 37,3% responderam que não teriam conseguido. Foi perguntando também qual o motivo para uma resposta negativa, no qual houve um padrão de respostas a seguir: dificuldade de conciliar com trabalho e orquestra; dificuldade de passar mais tempo em Salvador; impossibilidade de tirar licença do trabalho; dificuldade de repor aulas, no caso de professores autônomos; capacidade de se manter nas atividades profissionais; ausência de suporte financeiro por meio de bolsas para se manter exclusivamente estudando; dificuldade de gerenciamento de tempo; e conflito na agenda da Osesp.

Figura 6 - Preferência de formato de aulas: modular × tradicional

Você poderia fazer o curso caso ele não fosse modular?

75 respostas



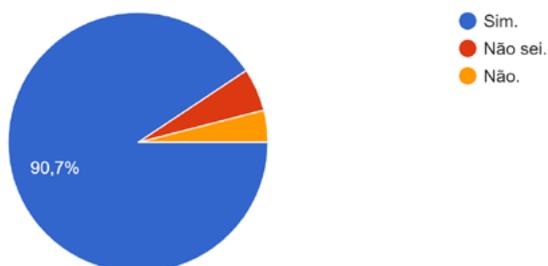
Fonte: elaborada pela autora.

Para medir impacto do mestrado na vida dos discentes, uma série de perguntas foram realizadas para mensuração. A primeira foi diretamente medindo influência do mestrado na carreira, na qual 90,7% do público respondeu que sim, 5,3% responderam que não sabe e 4% afirmaram que não influenciou. Foi pedido para justificar a resposta e a maioria apresentou respostas como: o mestrado apresentou possibilidades de aprimoramento (em vários aspectos); despertou interesse em pesquisa, academia e bibliografias; impulsionou a carreira na educação; ampliou habilidades técnicas adquiridas tornando melhor performer; proporcionou crescimento pessoal, aumento de salário, aprovação em concursos e ascensão de carreira; trouxe *status*, conversão social e respeito; emprego novo, credibilidade e mudanças de práticas profissionais; caminhos profissionais totalmente diferentes dos anteriores.

Figura 7 - Influência do mestrado na carreira posterior

Você acredita que o mestrado influenciou sua carreira?

75 respostas



Fonte: elaborada pela autora.

Foi mensurado também os impactos salariais após a conclusão do mestrado. Foi uma pergunta em que houve divisão de opiniões praticamente equânime. 49,3% disseram que os rendimentos mensais aumentaram, 49,3% disseram que permanecem os mesmos e 1,3% disseram que os rendimentos diminuíram.

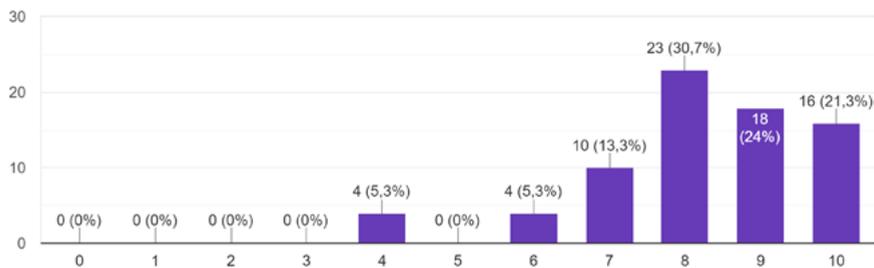
Em seguida, foram feitas três perguntas em escala linear de 0 a 10 perguntando influências do curso do mestrado na vida em diferentes setores. A primeira avaliando a grade curricular, a segunda a pesquisa, e a terceira, o convívio com os colegas de curso. As três questões apresentaram resultados muito semelhantes na curva do gráfico.

Na avaliação das disciplinas, apenas 5,3% não sentiram que foram influenciados, respondendo nota 4. 5,3% responderam nota 6, e todo restante com nota superior, havendo prevalência da nota 8 com 30,7%.

Figura 8 - Influência das disciplinas na carreira profissional

Numa escala de 0 a 10, o quanto você acredita que as disciplinas ofertadas na grade curricular tiveram influência na sua carreira profissional?

75 respostas



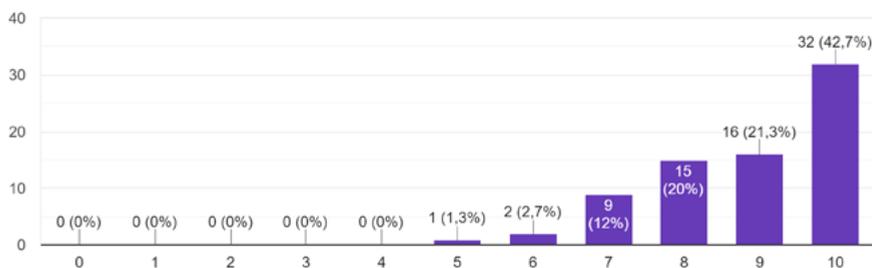
Fonte: elaborada pela autora.

Na avaliação da influência das pesquisas, apenas 1,3% respondeu nota 5, e 2,7% nota 6. Os demais respondem notas mais elevadas com uma taxa de 42,7% de nota 10.

Figura 9 - Influência da pesquisa na carreira profissional

Numa escala de 0 a 10, o quanto você acredita que sua pesquisa teve influência na sua carreira profissional?

75 respostas



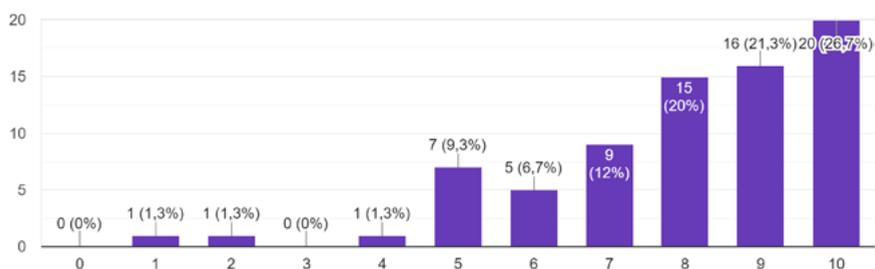
Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à influência da convivência com os colegas, as respostas foram mais distribuídas, mas ainda sim com alto índice de respostas positivas por parte dos egressos. As notas de 7 acima concentram 80% das respostas.

Figura 10 - Influência da convivência com os(as) colegas na carreira profissional

Numa escala de 0 a 10, o quanto você acredita que a convivência com seus colegas de curso influenciou sua carreira profissional?

75 respostas



Fonte: elaborada pela autora.

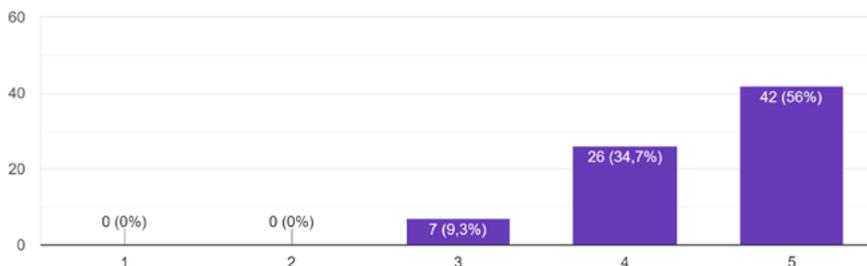
Por fim, foram feitas questões mais amplas de avaliação do PPGPROM. A primeira delas, discursiva, perguntou sobre a relação com o orientador. Foram obtidas 70 respostas nessa pergunta e um padrão muito positivo com várias respostas repetidas. Em essência, a maior parte trazia respostas como: bom; excelente; perfeito; e foi o melhor possível. Algumas fizeram elogios direcionados aos professores citando nomes e destacaram-se dois comentários. Um falou sobre a ausência de maturidade própria do discente na época do curso para lidar com a relação com o orientador e que só agora compreende; e o outro comentário elogiando a sabedoria do orientador ao indicar uma coorientação no projeto dele. Apenas dois dos 70 comentários recebidos apresentaram críticas.

A última questão, que pedia para o aluno avaliar o PPGPROM numa escala linear de 1 a 5, trouxe resultados de excelência. A nota 5 foi dada por 56% dos egressos, 34,7% responderam nota 4 e 9,3% nota 3.

Figura 11 - Avaliação geral do PPGPROM

Como você avaliaria o curso do PPGPROM?

75 respostas



Fonte: elaborada pela autora.

Num espaço discursivo destinado a comentários gerais, foram feitos mais elogios ao corpo docente, ao curso e ao programa como um todo. Algumas sugestões foram levantadas – levando-se em conta que os problemas que originam as sugestões são pertinentes da época em que cada aluno esteve no curso e podem já não ser compatíveis com a realidade presente:

- Informações gerais disponibilizadas no início do curso para os alunos para facilitar o aproveitamento do curso como um todo (datas, processo de formação, melhor suporte na burocracia ao final do curso);
- Funcionamento maior da secretaria para atendimento (a secretaria tinha horário de funcionamento fixo exclusivo no turno da tarde);
- Disponibilização de disciplinas à noite para facilitar compatibilidade com horários de trabalho;
- Existência/criação de laboratório audiovisual para possibilitar a criação de produtos dos alunos;
- Mais carga de leitura teórica indicada, mais enfoque nas áreas de atuação;
- Melhor organização nas reservas de sala (problema estrutural);
- Criação do Doutorado Profissional.

DISCUSSÃO

Apesar de ser essa uma pesquisa inicial sobre o público egresso do PPGPROM, já é possível levantar diversas questões e reflexões sobre os dados levantados através da aplicação desse questionário. Inicialmente pela parte demográfica, já é possível traçar um perfil inicial do aluno que procura o mestrado profissional. Dados básicos como os levantados no início do questionário se somam, complementam e justificam o perfil do profissional artista que vem investigar a sua própria prática, pois ele ao chegar na universidade já carrega uma trajetória de vida e artística que se misturam.

Podemos ver as diversidades desses profissionais refletidas nas várias etapas do processo do curso. Começando no ponto final da trajetória, podemos lançar o olhar no projeto final entregue à banca, como pode ser visto com facilidade no RI da UFBA, como também ver em questões básicas como as idades dos discentes que se distribuem em várias faixas etárias. Contudo, apesar de plural, esse público permanece essencialmente masculino, ressaltando as disparidades de gênero existentes no mundo da música.

A pesquisa não deu enfoque nas questões étnico-raciais e de gênero, ao não fazer nesse momento questões direcionadas para estudo. Os dados que indicam a separação por gênero foram feitos posteriormente ao fechamento das respostas do formulário. O foco nessa pesquisa era observar a aprovação dos egressos com relação ao programa, mas se faz necessário em estudo posterior se debruçar especificamente nessas questões.

Sobre as questões ligadas à residência dos estudantes, temos altos índices de participação no curso de alunos de várias localidades do país fora de Salvador. O local com maior participação é São Paulo capital devido à parceria com a Oesp. A diversidade de origem dos demais alunos representa uma expansão dos saberes universitários e interiorização de conhecimentos, uma vez que vários dos alunos que vieram de fora são residentes de cidades sem acesso a universidades ou quando as têm, não possuem programa de pós-graduação.

Sobre a distribuição regional, passaram pelo PPGPROM alunos das cinco regiões do país, mas apenas um aluno do interior da Bahia. Então, sobre impactos de áreas, em âmbitos nacionais, o curso desempenha já uma forte influência nacional, mas ainda necessita fortalecer vínculos com o interior do próprio estado.

Outro ponto que deve ser comentado é a relação da pós com a Osesp. Essa vinculação institucional foi um grande marco na história do programa. Essas vinculações entre empresas e instituições com os programas de pós-graduação é uma prática muito comum em outras áreas e esse relacionamento entre a orquestra e a universidade também tem promovido uma troca relevante de saberes. Importante comentar dessa vinculação a alteração do formato do curso para modular. Isso, no que indicam os gráficos, possibilitou o acesso de muitas pessoas no mestrado, o que antes não era possível por conta de suas atividades profissionais.

Essa diferença entre formato modular e tradicional é uma das principais diferenças hoje na procura e decisão entre curso acadêmico e profissional e um dos fatores de afastamento do curso acadêmico entre público que busca ou o PPGMUS ou o PPGPROM que transparecem nas respostas do questionário. Essa é uma das possíveis leituras para a demanda dos 80% dos que responderam que desejam fazer doutorado, mas ainda não ingressaram ou tentaram ingressar.

Podemos ver através das respostas, especialmente as discursivas, que o público que procura o PPGPROM já possui, em sua maioria, uma colocação na vida profissional, o que limita na carga horária disponível para os estudos e também direciona o foco dos interesses de pesquisa para questões práticas e dinâmicas. Para poder fazer um comparativo melhor e mais detalhado que trace um paralelo com o PPGMUS e compreenda os critérios de escolha dos discentes pela vida acadêmica ou curso profissional, seria necessário um estudo semelhante que avaliasse os egressos do mestrado acadêmico.

Em questões como a que avalia a influência da pesquisa na carreira, nós podemos traçar paralelos da criação de produtos práticos por parte dos discentes que auxiliaram ou marcaram suas carreiras, como o exemplo de discos, *singles*, publicações de métodos, guias práticos e outros. Com isso, chegamos aos dados que indicam que 90,7% dos egressos acreditam que o mestrado influenciou suas carreiras.

Uma primeira possibilidade de leitura é essa do impacto da pesquisa e produto na carreira, porém uma segunda leitura é a que nos é indicada pelas respostas discursivas da pergunta sobre a influência na carreira. Muitas respostas abordam temas que estão ao redor do reconhecimento, *status*, concursos e aumento salarial, o que nos leva também a crer que a influência do título de mestrado – seja ele acadêmico ou profissional e nisso não há nenhuma diferença

– está centrado no impacto social, ingresso e ascensão dentro de carreiras em instituições públicas.

A pergunta sobre rendimentos por si só não pode nos trazer conclusões definitivas, pois o Brasil desde 2013 vem passando por diversos momentos econômicos distintos até chegar na crise atual e desmonte educacional e cultural, em especial após o *impeachment* de 2016 da presidenta Dilma. O que é possível ver em uma das possíveis leituras dos gráficos, unindo com respostas discursivas de outras questões, é que em linhas gerais, houve aumento salarial daqueles egressos que estavam diretamente ligados ao setor público, mas que para os ligados ao setor privado, essas alterações não ocorreram.

As perguntas de influência das disciplinas e relacionamentos com colegas trazem resultados positivos para o programa, pois indicam uma adequação dos conteúdos aos interesses e necessidades dos estudantes. Nas relações entre os estudantes, indica que de fato existiu a criação de redes de amizade e cooperação entre pessoas de diferentes localidades, troca de saberes entre eles e que possivelmente pode ter implicações profissionais futuras.

Por fim, nas partes de avaliação e sugestões ao programa, todos os dados são extremamente positivos e apontam que, nesses breves anos de existência, o PPGPROM vem cumprindo sua função vanguardista de ampliar os horizontes na pesquisa artística, geração de produtos e formação de profissionais críticos que pensam e se engajam nas suas práticas, sejam elas na educação, performance, criação ou interdisciplinaridade.

CONCLUSÃO

Após efetuar esta breve pesquisa, podemos concluir que o PPGPROM é uma pós-graduação recente, porém já com grandes resultados. Plural e ampla, tanto nas suas práticas como em impacto social. Além de tudo, muito bem avaliada entre os seus egressos.

Esse foi apenas um estudo inicial, de uma bibliografia que está apenas começando. É recomendável ampliar esses estudos para avaliar questões étnico-raciais, de gênero e socioeconômicas, bem como fazer estudos semelhantes com o PPGMUS, para compreender o corpo discente da EMUS como um todo e seu comportamento. Questões demográficas adicionais, como verificar quais

alunos estão em carreiras artísticas independentes, setor privado ou público, por exemplo, também são outras possibilidades de compreensão do público.

Mesmo bem avaliado, o PPGPROM se encontra em constante renovação e transformação, sempre com pontos a melhorar, mas vislumbrando perspectivas futuras e voos mais altos. Em perspectivas de diálogo com o PPGMUS, programa irmão mais velho, muito pode ser feito ainda. Com isso, a pesquisa em Música no Brasil certamente só terá a crescer.

REFERÊNCIAS

FANGERLAND, A. A pós-graduação em música – um novo (velho) caminho para a performance musical no Brasil e suas possibilidades de pesquisa. *Revista da Tulha*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 228-240, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revistadatulha/article/view/165196/159714>. Acesso em: 28 out. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Salvador, 2016. Disponível em: <https://ppgprom.ufba.br>. Acesso em: 28 out. 2020.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFBA. Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>. Acesso em: 28 out. 2020.

ROBATTO, L. Contextos e desafios para o desenvolvimento da pós-graduação em artes no Brasil: a questão da pesquisa. *Art Research Journal*, Natal, v. 2, n. 2, p. 95-111, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/6738/5510>. Acesso em: 28 out. 2020.



O trabalho de musicistas como tema de pesquisa em Salvador

Rodrigo Heringer Costa

Catalina Gutiérrez Peláez

Cristiano Wilson Silva de Souza

Rafael Lima Lázaro

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o trabalho laboral exercido por musicistas e das condições para sua objetivação nas economias ocidentais têm despertado crescente interesse entre pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação em Música no Brasil e no exterior. (PACKMAN, 2009; REQUIÃO, 2010; SALGADO, 2005; TRAVASSOS, 1999, 2005) O Núcleo de Estudos em Música e Trabalho (Nuemut)¹ é um ambiente de trocas entre pesquisadores que versam sobre a temática em suas pesquisas. O presente documento apresenta um panorama

¹ Formado em 2020, o grupo é integrado atualmente por Rodrigo Heringer Costa, Cristiano Wilson Silva de Souza, Catalina Gutiérrez, Rafael Lima Lázaro e Luiza Ribeiro.

dos estudos e relatos de experiências de seus integrantes, cujos interesses de pesquisa se relacionam direta ou indiretamente às reflexões sobre a música como trabalho laboral. Os autores partem de distintos pressupostos, perspectivas teórico-metodológicas e dirigimo-nos a diferentes perfis de interlocutores, ocasionando processos e resultados diversos a particularizar cada um dos trabalhos aqui destacados. Em sua maioria, as pesquisas correspondem a trabalhos conduzidos a partir do contexto universitário, em vínculo a programas de iniciação à pesquisa – graduação – ou programas de pós-graduação. As interlocuções, no entanto, transcendem o ambiente acadêmico, sendo foco de interesse de algumas das investigações experiências de musicistas que pouca vivência tem em tais espaços. O enfoque majoritariamente qualitativo das pesquisas também se destaca, sendo duas entre elas de caráter etnográfico e uma a se configurar como relato de experiência. O primeiro dos trabalhos abordado no presente artigo se particulariza, entretanto, por ter sido conduzido a partir de levantamento e análise de dados predominantemente quantitativos.

Continuidades e descontinuidades entre a formação universitária em nível de graduação propiciada pelos cursos da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e as práticas laborais em música vivenciada por interlocutores das pesquisas estão entre os temas abordados. Algumas características estruturais e distintivas da vivência ocupacional de musicistas, a distanciamos da assimilação da condição laboral de seus fazeres, também são destacadas. Ademais, particularidades acerca das vivências laborais de musicistas ambulantes são enfocadas em uma das pesquisas, demonstrando o nomadismo, a informalidade e a necessidade de adaptação a diversas demandas externas – econômicas, climáticas, sociais, entre outras – que caracterizam suas experiências de trabalho.

AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE EX-DISCENTES DA EMUS DA UFBA COMO OBJETO DE REFLEXÃO RELEVANTE PARA O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE

A pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Levantamento de experiências profissionais de egressos da EMUS”, realizada por Cristiano Souza e Angela

Luhning (2019), compõe a terceira etapa² de um ciclo de pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)³ integrado pelo primeiro autor. Durante a pesquisa, foi possível constatar, por meio da análise dos currículos⁴ dos seis cursos de graduação existentes na EMUS da UFBA⁵ e com o respaldo da literatura (BARRETO, 2012), que o modelo de ensino vigente na instituição não contempla a diversidade cultural local e tampouco as manifestações musicais brasileiras em suas complexidades. Ao restringir a concepção de música à chamada música erudita, de tradição europeia, atende somente de forma parcial às demandas resultantes da dinâmica do campo ocupacional no qual atua a grande maioria dos musicistas brasileiros. A pesquisa teve como objetivos levantar informações sobre as experiências de ex-discentes dos seis cursos de graduação existentes na EMUS – tendo estes concluído ou não o curso ou mudado de área no decorrer – no que diz respeito à atuação ocupacional. A partir desse levantamento, investigou-se as estratégias por eles utilizadas objetivando a inserção no campo laboral na área ou a permanência em seus domínios, além de pesquisar se aqueles indivíduos já atuantes como musicistas antes de ingressarem na universidade mudaram sua atuação ou tiveram mais chances de inserção profissional após a formação. O estudo também levantou contribuições evocadas por tais agentes no intuito de se (re)pensar os caminhos da formação institucional e algumas possibilidades de revisões curriculares, partindo das experiências por eles vivenciadas. Portanto, a pesquisa representou uma resposta à necessidade de examinar qual a visão de ex-discentes sobre a EMUS, pensando em continuidades e descontinuidades entre a formação recebida e a atuação ocupacional efetiva de cada um deles.

2 Pesquisa Pibic/UFBA conduzida entre 2018 e 2019.

3 O ciclo foi composto de quatro pesquisas de Iniciação Científica realizadas em sequência entre 2016 e 2020, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Angela Luhning, na EMUS da UFBA, com que se buscou contribuir para uma reflexão fundamentada e necessária sobre questões relacionadas à referida instituição.

4 Foram analisadas as ementas e os conteúdos programáticos de disciplinas obrigatórias e comuns a todos os cursos, e que se caracterizam por serem sequenciadas, se estendendo por dois anos ou mais ao longo dos cursos, como Literatura e Escrita Musical e Percepção Musical. No caso do curso de Música Popular, foram analisadas disciplinas equivalentes, como Percepção Musical, e Harmonia na Música Popular.

5 São eles: Canto, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura em Música e Música Popular.

O método *surve*⁶ foi o recurso usado na obtenção das informações: um questionário, enviado por *e-mail* para cerca de 100 ex-discentes, proporcionou à pesquisa uma amostra de 81 egressos dos seis cursos da EMUS, tendo eles passado pela instituição entre os anos de 1974 e 2018.⁷ O questionário foi composto na sua maioria por perguntas fechadas, mas também incluiu questões que permitiam respostas abertas, assim, foi possível analisar os diversos pontos de vista, considerando os diferentes perfis. Além disso, foram realizadas entrevistas com seis dos participantes, escolhidos com base na representatividade dos cursos e também do período de vinculação à instituição na amostra.⁸ As informações sobre o contexto musical de atuação profissional de egressos da EMUS contidas nas respostas ao questionário revelaram um índice superior de atuação no campo da música popular entre os interlocutores – 48,7% dos entrevistados atuando em bandas fixas, 71,1% em bandas eventuais, 47,4% em bares e restaurantes, 55,3% no Carnaval – em relação à sua atuação no campo da Música erudita (22,4% em orquestras sinfônicas, 26,3% em conjuntos de câmara). Vale ressaltar que apenas uma pessoa dentre as 81 entrevistadas informou que atua exclusivamente na área da música erudita.

A análise dos dados obtidos pela pesquisa ressaltam a importância de se refletir a respeito de uma reforma curricular, ou mesmo de uma reestruturação dos cursos existentes na instituição, pois, embora a universidade tenha por finalidade o exercício da crítica às estruturas impostas pelo sistema socioeconômico vigente – não devendo pautar-se exclusivamente por coerções dele advindas –, torna-se inviável pensar satisfatoriamente a formação dos estudantes sem levar em consideração a dinâmica ocupacional que, em nossa sociedade, tem grande impacto sobre a vida dos indivíduos bem como sobre o acesso destes à cidadania. Ademais, entende-se que as reflexões acerca da atuação ocupacional de

6 O método *survey* consiste no emprego de técnicas específicas, que inclui a aplicação de um questionário a uma amostra de uma dada população, sendo as respostas analisadas, correlacionadas e generalizadas para a totalidade desta população. (BABBIE, 1999)

7 Na pesquisa em questão, a população de interesse foi a totalidade dos ex-discentes da EMUS da UFBA, que de acordo com registros disponíveis na instituição, somavam 2.074 egressos, de 1969 a 2019.

8 Buscou-se equidade na escolha dos ex-discentes a serem entrevistados, de forma a obter, na medida do possível, o mesmo número de pessoas entrevistadas para cada um dos seis cursos da EMUS da UFBA. Além disso, seguiu-se o mesmo critério quanto à época em que os entrevistados estudaram na Escola, tomando por base cada quinquênio de 1969 a 2019.

egressos mostram-se de relevância inquestionável às proposições curriculares, uma vez que a análise crítica mostra-se tanto mais limitada quanto menos se conhece acerca do objeto tomado como foco de atenção – no caso, as atividades laborais dos ex-discentes.

A predominância da música erudita de tradição europeia, não apenas na EMUS da UFBA, mas também em outras universidades (QUEIROZ, 2017, 2020; SANDRONI, 2016), mostrou-se um dos temas mais recorrentes no decorrer da pesquisa. Cumpre salientar que a orientação privilegiada a tais práticas musicais não é aleatória. Elizabeth Travassos (2005, p. 11) nos fornece uma chave para a melhor compreensão da questão: “Lugar onde se cultiva o ‘bom gosto’, a escola de música é um espaço privilegiado para observarmos a distribuição de valor que permeia as classificações sociais dos repertórios”. Ao perceber a dimensão social que impregna os diferentes gêneros musicais, ela observa uma espécie de ordem hierárquica no campo da música, funcionando de modo a reproduzir hierarquizações relacionadas, por exemplo, à divisão da sociedade em classes.

As informações extraídas das respostas aos questionários revelam ainda uma fragmentada percepção dos ex-discentes acerca de conceitos como “música” e “cultura”. Tal fato dificulta a avaliação por eles conduzida sobre qual o papel da formação recebida na EMUS em sua atuação profissional, uma vez que compreensões restritas sobre os epítetos tendem a naturalizar a homogeneidade das práticas dominantes na instituição, legitimando-as. Dessa forma, há uma tendência a se ofuscar reflexões críticas acerca de possíveis contribuições que o curso ao qual atenderam poderia vir a propiciar ao desenvolvimento das atividades laborais dos interlocutores.

A pesquisa gerou um relevante material, que inclui sugestões dos egressos, para uma reflexão crítica, quiçá autocrítica, pela EMUS em relação às suas possibilidades de dialogar de forma direta com as necessidades da sociedade que a circunda e inclui, conhecendo, inclusive, as expectativas dos indivíduos a integrá-la em relação à música a partir das experiências dos ex-discentes da EMUS.

O exercício da ocupação de músico, diferentemente do que ocorre em outras áreas, prescinde do diploma, exceto nos casos de exigência do diploma para o trabalho como professor(a) de música ou outros contextos excepcionais. No entanto, as pessoas que buscam uma formação em música numa instituição de ensino superior têm expectativas que se relacionam às implicações de suas experiências formativas na sua vida laboral. (SALGADO, 2005) Logo, a

pesquisa buscou também contribuir para a consolidação das reflexões na área, promovendo sua difusão no âmbito universitário e além de seus domínios. O intuito é o de que o trabalho de musicistas seja objeto constante de discussões, fomentando iniciativas futuras – inclusive no âmbito curricular – no sentido de atender, de maneira crítica e não passiva, às demandas sociais advindas do campo ocupacional com o qual tais agentes são postos a dialogar.

A MÚSICA COMO ARTE DE VIVER EM SALVADOR: O TRABALHO DE MUSICISTAS EM PERSPECTIVA

Em pesquisa de doutorado sobre o trabalho musical,⁹ Rodrigo Heringer Costa (2020) abordou os conflitos e continuidades vivenciados por musicistas a partir do concomitante diálogo com os campos musical e econômico (BOURDIEU, 1996a, 1996b, 2007) na cidade de Salvador. O Campo¹⁰ de pesquisa delinea-se em torno da compreensão das mediações às quais se submetem instrumentistas e cantores que buscam na atividade musical uma ocupação remunerada. Tais mediações mostram-se inerentes à experiência de aproximação por eles promovida entre valores dominantes nas esferas musical e econômica – considerando-se a interlocução da última com os campos ocupacional e profissional na sociedade moderna ocidental. A partir da aproximação com o objeto de estudo, conduzi a investigação à luz de alguns questionamentos, quase estruturais, nascidos de minha pretérita experiência como musicista, das vivências de Campo e do diálogo com a literatura. Eles permearam toda a experiência de pesquisa: o que torna a vivência profissional de musicistas tão peculiar? De que modo tais particularidades se manifestam objetiva e simbolicamente no cotidiano de instrumentistas e cantores? Quais as suas consequências em diversos âmbitos da vida de tais agentes? As experiências laborais vivenciadas cotidianamente e observadas em Campo, por representarem um microcosmo

9 Pesquisa conduzida entre 2016 e 2020 em vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA.

10 Por realizar inúmeras referências ao Campo em subordinação ao exercício da pesquisa de Campo – adotado como parte do processo de estudos/práticas aqui conduzidas, de importância primordial à análise –, utilizo a inicial maiúscula quando de sua alusão escrita, no intuito de diferenciá-lo do conceito homônimo de Pierre Bourdieu (campo), também amplamente utilizado.

da estrutura à qual se submetem – na forma incorporada do *habitus*¹¹ –, permitem compreender, ainda que de modo limitado, a dinâmica ora complementar ora contraditória dos distintos campos aos quais meus colaboradores se vinculam, quando buscam fazer da música uma arte de viver, ou seja, uma atividade de subsistência. Os processos a amparar o referido trabalho, majoritariamente qualitativos, agregam procedimentos – observação participante, entrevistas, pesquisa historiográfica, técnicas de análise quantitativa – e fontes diversas (diário de campo; transcrições de entrevistas, diálogos e correspondências virtuais – *e-mails* e mensagens de aplicativos; microdados de pesquisas domiciliares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), resultando em sete eixos de análise para reflexões acerca das especificidades do *habitus* ocupacional dos interlocutores da pesquisa. Os eixos são: (1) a dissociação estrutural e historicamente estabelecida entre fazeres laborais e musicais; (2) a vinculação dos referidos fazeres musicais a uma compreensão essencialista do talento; (3) o baixo reconhecimento, no campo musical, do capital cultural em sua forma institucionalizada; (4) a compreensão da música como uma ocupação “de amor”; (5) a informalidade a caracterizar os fazeres laborais dos musicistas; (6) a acentuada flexibilidade que também os particularizam; e (7) as desigualdades legitimadas e espetaculares verificadas em um mercado de trabalho no qual “o vencedor leva tudo”. (BECKER, 1982; BOURDIEU, 1996a, 1996b, 2007; FREDERICKSON; ROONEY, 1990; KINGSBURY, 1988; MENGER, 2005, 2014, 2018; REQUIÃO, 2010; SALGADO, 2005)

Os principais interlocutores de pesquisa se estabeleceram como tais a partir da decantação das experiências vinculadas à observação participante, vivenciadas em Campo. No entanto, alguns critérios prévios foram utilizados para acessá-los: (1) a diversidade dos marcadores sociais a particularizar a trajetória de cada um; (2) a diversidade das vivências musicais de tais sujeitos; (3) a interlocução com musicistas os quais, independentemente da origem sociogeográfica, tinham como principal lócus de atuação no período do Campo a cidade de Salvador; (4) o exercício somado ou não a outras atividades, da função de músico instrumentista, incluindo aqueles que têm a voz como instrumento principal; (5) a compreensão das práticas musicais com as quais se envolvem

11 Para a melhor compreensão do conceito bourdieusiano de *habitus*, ver Bourdieu (1996b, 2007).

como trabalho, profissão ou ocupação; e (6) a compreensão dos ganhos pecuniários a partir das práticas musicais como o principal ou um dos mais relevantes objetivos manifestos de sua prática musical. Cheguei, assim, a quatro principais interlocutores, os quais convivi e acompanhei em diversas situações de trabalho, por meio de um processo de observação participante: Elias, Kátia, Mário e Aline.¹² Além desses, conduzi entrevistas com outros cinco musicistas: Leo, Rocío, Túlio, Reginaldo e Teresa. As reflexões sobre as experiências laborais de cada um deles, foram frequentemente conduzidas à luz de dados quantitativos acerca do trabalho de musicistas no Brasil,¹³ extraídos do banco de dados da PNAD referente ao ano de 2019.

Conclui-se que elementos simbólicos e objetivos a particularizarem as experiências laborais de musicistas operam, dialeticamente, para a sustentação de uma ocupação com traços exacerbados de informalidade, flexibilidade e desigualdade. Desse modo, a transformação da condição verificada pressupõe o engajamento de diversos atores – com especial atenção aos musicistas – em ações a transcenderem as esferas institucionais, devendo também direcionarem-se aos símbolos histórica e socialmente atribuídos aos fazeres musicais, no intuito de favorecê-los em sua assimilação como práticas laborais.

12 Por tratar na pesquisa de temas que permanecem tabu no meio musical e sobre os quais nem sempre os músicos sentem-se confortáveis para discorrer a respeito, optei por me referir a meus principais interlocutores bem como aos demais aqui citados por meio de pseudônimos. A opção por utilização de nomes fictícios também se justifica por não intencionar, no trabalho, personalizar ou individualizar valorações – positivas ou não –, sendo o interesse antes voltado à reflexão de fenômenos sociomusicais amplos e abstratos a partir de casos específicos e concretos, permitindo, assim, um tratamento distanciado e não personificado/personalista de tais questões.

13 Devido ao tamanho da amostra, as análises do banco da PNAD, quando direcionada à atividade de musicistas nos âmbitos municipais, estaduais ou regionais, mostram-se imprecisas e, portanto, pouco recomendadas a generalizações. Esse mostrou-se o principal motivo pela utilização dos dados referentes às práticas de instrumentistas em todo o território nacional.

O TRABALHO DOS MUSICISTAS AMBULANTES LATINO-AMERICANOS (SALVADOR DA BAHIA 2018-2020)

Como artista de rua desde 2006 e musicista ambulante desde 2009,¹⁴ eu, Catalina Gutiérrez Peláez, tenho me interessado pelo papel que nós artistas/musicistas cumprimos na sociedade. Estou a conduzir uma pesquisa¹⁵ que objetiva compreender e valorizar o ofício do musicista ambulante, no intuito, entre outros, de estimular artistas a procurarem novos espaços de atuação e novas formas de enxergar a música. (GUTIÉRREZ, 2020) A pesquisa abrange muitos aspectos da vida desses agentes e chama atenção para a sua importância histórica, desde a Europa Medieval – quando pela primeira vez foi registrada sua existência sob o nome de jograis¹⁶ (HERRERO, 1999) – até a modernidade, quando passam a ser tratados por diversas alcunhas, a exemplo da utilizada na presente pesquisa: musicistas ambulantes.

Além de indagar e discutir a respeito da escassa informação existente a respeito dos referidos musicistas (ECKMEYER et al., 2010; GONZALEZ, 2001), a parte principal do trabalho corresponde a uma etnografia sobre as experiências compartilhadas com um grupo de 12, entre eles, eu, neste último caso, por meio de um processo autoetnográfico. Os referidos musicistas passaram, via de regra, uma temporada na cidade de Salvador, capital baiana. Durante o período compreendido entre 2018 e 2020, informações foram coletadas por meio de entrevistas, situações de trabalho e momentos de lazer foram acompanhados, utilizando registros audiovisuais. Além disso, utilizei diários de campo para descrever detalhes das minhas próprias jornadas como musicista ambulante. Para os objetivos deste artigo, me aterei às reflexões sobre as experiências de meus interlocutores no que diz respeito às vivências laborais com eles compartilhadas.

O campo de trabalho do musicista mostra-se amplo e diverso. Comumente instável e informal, o êxito em seu interior depende, em grande parte, da

14 A diferenciação conceitual entre “musicista de rua” e “musicista ambulante” será abordada no decorrer da presente seção.

15 Pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida desde o ano de 2018 em vínculo ao Programa de Pós-graduação em Música da UFBA.

16 O termo “jogral” vem do latim *jocularis* ou *jogulator* que deriva de *jocus* (jogo), e denomina desde o século XII a pessoa que diverte ao rei, aos nobres e ao povo em geral (HERRERO 1999), ou seja, é um termo amplo que inclui, além da música, uma grande variedade de expressões artísticas.

capacidade de autogestão dos agentes no que diz respeito ao trabalho que protagonizam, não sendo verificada a necessidade de qualquer titulação acadêmica a certificar seus conhecimentos e habilidades musicais (salvo aqueles que planejam atuar no campo da docência formal ou em agremiações estáveis financiadas, via de regra, pelo Estado, a exemplo das orquestras sinfônicas e bandas de corporações militares). Os conhecimentos valorizados por musicistas ambulantes e por seu público são construídos e demonstrados por meio da prática, da performance, do contato entre as partes – público e musicista –, da construção de relações e/ou da capacidade de encontrar novos espaços para apresentarem suas performances. (MILITO, 2019; SALGADO, 2005)

Entre os vários espaços de atuação ocupacional do qual podem se valer os musicistas, posso aqui destacar os espaços públicos. Estes são explorados por aqueles que moram permanentemente ou por longas temporadas numa mesma cidade, mas também por viajantes, porventura de passagem pela mesma e à procura de ambientes públicos que, ideal ou pragmaticamente, não exijam dos musicistas quaisquer operação burocrática/legal para a condução de suas apresentações (contratações, audições, provas, permissões). Em ambos os casos, tais artistas são chamados de “musicistas de rua”,¹⁷ mas existem diferenças relevantes entre eles: aos residentes locais, é apresentada a possibilidade de vinculação a espaços e atividades laborais outras, não subordinadas à rua, enquanto os ambulantes, não podem, por princípio, assumir responsabilidades de trabalho que o obriguem a ficar em um território indefinidamente ou por longos períodos.

Seu principal lócus de trabalho é a rua; a instabilidade a caracterizá-lo ultrapassa o plano laboral, afirmando-se também no âmbito territorial e social (o mecanismo de estabelecimento de redes existe, mostrando-se, no entanto, diferenciado em relação àquele a caracterizar o trabalho de musicistas locais, devido à constante mobilidade). Devido às permanentes mudanças de condições geográficas, culturais e laborais a afetar os seus fazeres musicais, as demandas por adaptabilidade posta aos ambulantes são mais significativas que aquelas a

17 Ainda que ambas as categorias utilizem o espaço público para suas performances e, que os musicistas possam transitar por períodos entre elas, os musicistas de rua locais podem criar mais apego e interesse sobre seus territórios, se envolver e se engajar mais facilmente nas problemáticas sociais locais do que os musicistas ambulantes que, em geral, defendem uma postura marginal ao sistema e preferem continuar seu caminho sem se envolver em conflitos territoriais.

influenciarem o trabalho de não ambulantes – de rua ou não –, exigindo-lhes enxergar e “criar” possibilidades de atuação para que seu trabalho seja desempenhado com maior êxito, uma vez que muitos espaços públicos podem se converter num ambiente de performance, a qualquer momento. A duração da jornada de trabalho e o desgaste dela advindo dependerão da meta financeira estabelecida pelo próprio musicista para um dia e localidade de trabalho.

Os repertórios acessados pela maior parte desses musicistas são compostos, via de regra, por canções socialmente vinculadas ao que aqui denomino Música Popular Brasileira (MPB) ou Música Popular Latinoamericana (MPL).¹⁸ É este, aparentemente, o repertório a desencadear efeitos mais exitosos no que diz respeito à interação do público, seja em termos energéticos ou monetários. Em geral, as canções a ele vinculadas não são acessadas por tais agentes por meio de partituras ou outra forma de notação gráfica formal (a exceção, em alguns casos, da cifra). Por tal motivo, eles buscam outras estratégias no intuito de aprender as canções por eles escolhidas para suas performances. As principais utilizadas no referido processo são o “tirar de ouvido” e aprendizado com pares – cifras, formas de tocar diferentes ritmos etc. (SOUSA, 1998) Inclusive criam suas próprias versões personalizadas que mesmo assim, chegam ao público com o seu conteúdo principal e conseguem o seu objetivo, seja este informar, denunciar, alegrar ou entreter. Alguns também aproveitam o palco para apresentar suas composições autorais, mas, em geral, os melhores ganhos econômicos se dão em consequência da execução de um repertório mais conhecido.

Chama a atenção que muitos dos musicistas ambulantes sabem ler partitura, formar acordes e até fazer arranjos a duas ou três vozes, entre outras questões práticas da linguagem musical. A maior parte deles, entretanto, não se interessaria ou não conseguiria ingressar em uma instituição acadêmica de ensino de música no intuito de aprofundar esses conhecimentos. Isso pode ser efeito direto da falta de diálogo entre os conteúdos oferecidos nas universidades de música e o contexto geográfico e cultural particular dos potenciais estudantes,

18 As discussões a respeito das categorias MPL e MPB são amplas e não existe um consenso a respeito disso. Porém, para efeitos do presente artigo, podemos dizer que, em geral, a MPL abrange tanto o urbano quanto o rural, ou seja, o folclórico/tradicional e o massivo; (OCHOA 2000) enquanto o conceito “acadêmico” de MPB é “uma elaboração erudita de materiais populares”, que desconsidera os estilos das classes populares contemporâneas, as quais desenvolvem experiências sônicas não passíveis de apreensão segundo métodos ideados (idealizados?) para músicas tradicionais. (NEDER, 2010)

já que o ensino de música na academia ainda é, principal ou exclusivamente, voltado à música clássica de matriz europeia. Exigindo de quem aspira uma vaga em uma faculdade de música um letramento prévio nessa linguagem, ignora-se o contexto social e a realidade laboral da maioria dos musicistas no mundo, que, em busca por sustento, recorre a tradições e práticas musicais diferentes das lecionadas na academia.

AS DEMANDAS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A GRADUAÇÃO EM MÚSICA POPULAR NA UFBA

A partir de experiências vividas como discente do curso de Música Popular na UFBA e de discussões no grupo de pesquisa NUEMUT eu, Rafael Lázaro, faço uma breve análise das contribuições que a implementação dessa graduação trouxe para a aproximação da universidade com o campo laboral com o qual dialoga o musicista baiano, por meio de um relato de experiência amparado por documentos a versarem sobre os objetivos do curso e também por seu ementário.

Os debates nos espaços acadêmicos acerca da representatividade socio-cultural e sobre o diálogo com os anseios dos profissionais da música na contemporaneidade no âmbito da EMUS culminaram, entre outras iniciativas, na criação da graduação em Música Popular na UFBA. Sobre o curso, em uma das descrições a caracterizá-lo é dito que o aluno dele egresso deve ser capaz de “[...]adaptar-se às exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas [e ser] capaz de realizar uma leitura permanente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido[...]”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019)

Uma das demandas que o curso de Música Popular busca atender é uma formação que contemple conteúdos e processos que habilitem o estudante a atuar no campo laboral da música. Percebida em minha vivência uma das grandes críticas aos cursos que promovem uma formação mais tradicional em música – a exemplo de parcela significativa dos bacharelados anteriores à criação do curso de Música Popular – é a falta de diálogo entre estes e a atuação profissional dos discentes. O modelo conservatorial seguido, ainda hoje, por várias graduações em Música, em diferentes localidades do país, “tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos

séculos XVIII e XIX”. (VIEIRA, 2000, p. 4) Almeida e Luhning (2019), em pesquisa feita com alunos das seis habilitações em música da UFBA, mostra que 82% dos seus interlocutores já atuam profissionalmente e “em geral atuam em conjuntos musicais de todas as formações e gêneros musicais, em especial, não eruditos, gravações, estúdio e tecnologias além de darem aulas, entre outros”.

Em 2011, o então diretor da EMUS da UFBA, Heinz Schwebel (2011), diz que a criação do curso de música popular:

Significou uma aproximação da escola com a música brasileira e com uma enorme parcela de músicos que antes não se sentiam à vontade no ambiente acadêmico. A criação do Curso de Música Popular veio atender uma demanda histórica por parte da comunidade musical de Salvador, e da Bahia como um todo, por um acesso formal e sistematizado ao ensino da música popular. A Escola de Música foi criada sob uma ótica muito diferente da atual, ótica esta que se baseava, ao mesmo tempo, na música européia tradicional e na vanguarda composicional.

Schwebel revela alguns dos desafios postos à criação e consolidação do curso de Música Popular, que como a pesquisa de Almeida e Luhning (2019) demonstra, persistem no âmbito da EMUS da UFBA.

A verificada desconexão com a atuação profissional do estudante de graduação é mitigada no curso de Música Popular, por exemplo, por meio de disciplinas como Composição para audiovisual I e II, Tópicos em tecnologia aplicada à música I, II e III, História da MPB I e II, Arranjo para MPB I, II e III, a considerarem, em suas ementas, transformações relacionadas às práticas musicais – a incluir as suas interlocuções ocupacionais – ocorridas nos últimos dois séculos. Já Ritmos afro-baianos é uma disciplina que representa o esforço por um diálogo entre a academia e a cultura popular soteropolitana. A “apreciação, pesquisa, análise e prática de manifestações musicais produzidas na Bahia com influências na África” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009) são abordadas, levando para dentro da EMUS a música que a cerca, mas que até a criação do curso de Música Popular, pouco esteve dentro da sala de aula.

Como ex-aluno do bacharelado em questão, eu, Rafael Lázaro, percebo ter adquirido importantes conhecimentos que utilizei/utilizo diretamente em minha atuação profissional. Ingressei na segunda turma de Música Popular, quando havia apenas seis professores, e todos os docentes têm/tinham trabalhos

que se relacionavam com o que buscava/busco como músico. O fato de os professores atuarem como músicos em casas de *shows* – alguns com grandes artistas da música brasileira –, estúdios de gravação entre outros, fez com que eu e outros colegas nos diálogos com o corpo docente não percebêssemos tanto uma hierarquia. Eu cheguei a atuar em palcos com os professores Uirá Nogueira e Alfredo Moura, além de ter sido indicado pelo docente Alex Mesquita para substituí-lo na banda de uma cantora com quem ele atuava.

Infelizmente, ainda há uma grande dicotomia nos debates entre uma formação erudita em contraposição à popular. Os docentes durante a minha graduação buscavam não colocar em caixas fechadas os conhecimentos entre o tradicional e o popular, mas agregar os dois mundos. Ao contrário do que sugere o nome do curso, existe dentro da graduação em Música Popular disciplinas em que o estudo tradicional de música é contemplado. Nos cursos de Harmonia V e VI, estudam-se baixos cifrados e são feitas análises de excertos das obras de Beethoven, Bach etc., assim como as obras de Toninho Horta e Tom Jobim. Isso se dá em função de todos os professores do curso terem formação acadêmica tradicional, conservatorial, e dos indivíduos serem frutos das suas vivências.

A busca por uma universidade plural, que dialogue com a comunidade em seu entorno e que prepare seu corpo estudantil para a atuação profissional sem render-se exclusivamente aos parâmetros mercadológicos, é um dos grandes desafios da academia na contemporaneidade. A pluralidade e o diálogo com a sociedade, há muito debatidos no contexto acadêmico, são amparados por leis e diretrizes educacionais, favorecendo a sua objetivação. O trabalho dos musicistas, a maneira como as universidades podem atuar para prepará-los para o campo laboral – em constante transformação – bem como o processo recente de precarização das relações trabalhistas, tornam urgente a necessidade de um debate ampliado sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho exercido por musicistas mostra-se o fio a conectar as distintas pesquisas individuais relatadas e discutidas no presente artigo. Tais experiências investigativas sobre o tema se comunicam também por vincularem-se institucionalmente à UFBA. O artigo representa, pois, um processo de síntese e

entrelaçamento dessas experiências, revelando especificidades de cada uma delas bem como aquilo que lhes mostra-se comum.

Rodrigo Costa, ao abordar os conflitos e continuidades entre os campos musical e econômico vivenciados por musicistas em Salvador, atenta para os traços de informalidade, flexibilidade e desigualdade, como elementos que dialogam com outros, de natureza simbólica, a perpassar a experiência laboral de todos ou a maior parte de seus interlocutores. Os aspectos das atividades laborais de músicos salientados pelo pesquisador atravessam também o estudo de Catalina Gutiérrez, quem, por sua vez, dirige-se a um nicho mais restrito de interlocutores – musicistas ambulantes –, incluindo experiências pessoais como intérprete, retratadas por meio de um processo autoetnográfico. Gutiérrez (2020) salienta a desconformidade entre o ensino acadêmico de música, tal como comumente se configura no atual contexto social, e os saberes aos quais recorrem os musicistas ambulantes diante da necessidade de obterem o seu sustento.

Como Catalina Gutiérrez (2020), Cristiano Souza e Angela Luhning (2019) abordam a questão da hegemonia do ensino da música erudita no ambiente universitário, efeito, em grande medida, do processo de colonização que marcou a institucionalização do ensino superior em Música no Brasil. (QUEIROZ, 2017, 2020) A partir de sua experiência como bolsista de Iniciação Científica, na condição de discente-pesquisador, Souza ressalta a urgência de se repensar o ensino na EMUS da UFBA à luz das experiências profissionais pós-formativas de ex-discentes dessa instituição. Rafael Lázaro também questiona o modelo de ensino conservatorial a orientar a maioria dos cursos da EMUS da UFBA, no entanto, com base na sua experiência enquanto egresso do curso de Música Popular dessa instituição concebe a criação¹⁹ e a implementação do curso de Música Popular como uma demonstração da iniciativa por parte da EMUS de estabelecer um diálogo mais efetivo com o contexto sociocultural da cidade de Salvador, em vista dos debates, no âmbito da instituição, em torno do atendimento a demandas advindas da atuação profissional de musicistas na contemporaneidade.

A diversidade de abordagens a integrarem as pesquisas aqui expostas leva seus protagonistas a conclusões ocasionalmente discrepantes. Tal constatação pode ser averiguada, por exemplo, nas distintas visões a respeito do diálogo

19 O curso de Música Popular da UFBA foi criado em 2009.

estabelecido entre a EMUS da UFBA e o campo de atuação profissional de seus discentes e ex-discentes. Enquanto Rafael Lázaro destaca iniciativas tomadas pela instituição no intuito do aprofundamento no referido diálogo, Catalina Gutiérrez e Cristiano Souza dão destaque, em suas análises, ao hiato entre o que se vivencia no ambiente universitário e em situações de atuação laboral de seus interlocutores. As aparentes dissonâncias verificadas, no entanto, não são aqui tomadas como contradições, uma vez que resultam dos diferentes pressupostos, referenciais teórico-metodológicos e, principalmente, interlocuções a caracterizar cada um dos trabalhos. Quando Lázaro se reporta à sua vivência como ex-discente do curso de Música Popular da UFBA, por exemplo, suas interlocuções mostram-se muito distintas daquelas realizadas por Catalina Gutiérrez em sua pesquisa com musicistas ambulantes ou mesmo por Souza, uma vez que este se reporta a ex-discentes de todos os cursos de graduação da EMUS, incluindo aqueles pertencentes a coortes anteriores à de Lázaro.

As conclusões mostram-se, portanto, diversas e complementares, abrangendo uma ampla gama de tópicos relacionados ao trabalho de musicistas na cidade de Salvador. As potencialidades do estudo na área, principalmente aquele conduzido por musicistas-pesquisadores, mostram-se, por outro lado, ainda incipientemente exploradas, sugerindo caminhos para o aprofundamento das pesquisas aqui retratadas e também para a condução de outras, sobre temáticas relacionadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. B.; LUHNING, A. E. *Motivações e expectativas de discentes da EMUS relativas a suas futuras atuações profissionais e sobre experiências na extensão*. Salvador, 2019. Relatório de pesquisa de iniciação científica.
- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BARRETO, E. O. *O ensino de composição do curso de graduação da Universidade Federal da Bahia: uma visão panorâmica de práticas e processos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- BECKER, H. *Art Worlds*. Londres: University of California Press, 1982.

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996b.
- COSTA, R. H. *A música como arte de viver em Salvador*. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- ECKMEYER, M.; MARTINEZ, F.; MASSA, L. *et al. Un Trío Olvidado: consideraciones en torno al esafio de la música de Juglares, Ministriles y Goliardos*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata, 2010.
- ENCONTRO 30+30 – Conferência de encerramento – Angela Luhning. [Salvador: s. n.], 2020. 1 vídeo (152 min). Publicado pelo canal Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvZ6SkX58eg>. Acesso em: 17 out. 2020.
- FREDERICKSON, J.; ROONEY, J. How the Music Occupation Failed to Become a Profession. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Zagreb, v. 21, n. 2, p. 189-206, 1990.
- GONZÁLEZ, J.P. Musicología Popular en América Latina: esafios de sus logros, problemas y esafios. *Revista Musical Chilena*, Santiago do Chile, v. 55, n. 195, 2001.
- GUTIÉRREZ, P. C. Musicistas Ambulantes em Salvador e outros lugares da América Latina: práticas musicais, estratégias e importância. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. No prelo.
- HERRERO, M. J. M. *Juglares y Trovadores*. AKAL – Historia del Mundo para Jóvenes. Madrid: Edições Akal, 1999. (Monografias).
- HERSCHMANN, M.; FERNANDES, C. *Música nas ruas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Intercom, 2014.
- KINGSBURY, H. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University, 1988.
- MENGER, P.- M. *Le talent en débat*. Paris: PUF, 2018.

- MENGER, P.-M. *Retrato do Artista enquanto trabalhador*. Lisboa: Roma Ed., 2005.
- MENGER, P.-M. *The Economics of Creativity*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.
- MILITO, F. K. *Tem Boi na Linha: as práticas musicais no metrô do Rio de Janeiro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- NEDER, Á. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, p. 181-195, 2010.
- OCHOA, G. A. M. El sentido de los estudios de músicas populares em Colombia. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR (IASPM), 3., 2000, Bogotá. *Anais [...]*. Bogotá: [s. n.], 2000.
- PACKMAN, J. Signifyin(g) Salvador: Professional Musicians and the Sound of Flexibility in Bahia, Brazil's Popular Music Scenes. *Black Music Research Journal*, Chicago, v. 29, n. 1, p. 83-126, 2009.
- QUEIROZ, L. R. S. 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, 2020.
- QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.
- REQUIÃO, L. “Eis aí a Lapa...”: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. São Paulo: Annablume, 2010.
- SALGADO, S. J. A. *Construindo a Profissão Musical: uma etnografia entre estudantes Universitários de Música*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- SANDRONI, C. *Músicos nas festas populares do Nordeste: transformações recentes no forró e nas festas de São João*. Etnomusicologia no Brasil. Salvador: [s. n.], 2016.
- SCHWEBEL, H. A Universidade busca formar artistas completos. Entrevista concedida a Rafael Brandão. *Impressão Digital*, Salvador, 12 jun.

2011. Disponível em: <http://impressaodigital126.ufba.br/%E2%80%9Ca-universidade-busca-formar-artistas-completos/>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- SOUZA, C. W. S.; LUHNING, A. E. *Levantamento de experiências profissionais de ex-discentes (egressxs) da EMUS*. Salvador, 2019. Relatório de pesquisa de iniciação científica.
- SOUSA, G. C. H. *Formação e Atuação de Músicos das Ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, 2005.
- TRAVASSOS, E. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n.11, p. 119-144, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Componente curricular: MUSA-30 – Ritmos Afro-baianos*. [Salvador: UFBA], 2009. Disponível em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=514140&nuPerCursoInicial=2019I>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Lista de Disciplinas do curso de Música Popular*. [Salvador: UFBA], 2019. Disponível em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=514140&nuPerCursoInicial=2019I>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. Tese (Doutorado em Música) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.



Adaptações de dobrados para quarteto de clarinetes: uma alternativa para a prática da música de câmara em bandas de música

Rafael Fonte

Pedro Robatto

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo tecer reflexões a respeito da prática da música de câmara em bandas de música por meio de adaptações do gênero musical brasileiro de dobrados para quarteto de clarinetes. Essa abordagem se deve à atuação deste pesquisador como clarinetista de banda militar do Exército, bem como concludente do curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além disso, foi determinante para este trabalho a experiência

musical como integrante em um quarteto/trio de clarinetes chamado “Palheta Sonora”. Esse grupo atuou durante três anos em cidades da região metropolitana de São Paulo e executava, inicialmente, um repertório tradicional para esta formação. Na busca por constituir uma identidade musical do grupo, nasceu, em 2016, o projeto “Dobrado Desdobrado” que visava adaptar, para quarteto/trio de clarinetes, dobrados tradicionais do Exército Brasileiro, em virtude dos integrantes serem oriundos de Banda de Música Militar. O grupo encerrou suas atividades no ano seguinte, no entanto, deixou no autor deste trabalho, o desejo de contribuir para a formação de um repertório de dobrados adaptados para música de câmara a fim de atender à demanda de clarinetistas de banda de música.

Tomando como ponto de partida a experiência citada anteriormente, tendo em vista fomentar a prática da música de câmara nas bandas, escolhemos para ser adaptado para quarteto de clarinetes o gênero musical “dobrado” que, como obra musical brasileira, executada para elevar a moral da tropa nas solenidades da caserna¹ é o repertório principal das bandas de música militares. Além disso, esse estilo composicional não é exclusividade das bandas de instituições beligerantes.

Diversas bandas civis que representam cidades, igrejas ou associações utilizam o dobrado como repertório básico em suas apresentações. Dantas (2015 p. 29) corrobora tal constatação ao afirmar que as bandas de música mantêm “vínculo com os movimentos militares e com as ocasiões religiosas”.

É importante ressaltar que o fato do dobrado ser o principal repertório das bandas de música, tornou esse gênero parte da cultura de muitos músicos brasileiros, bem como de diversos clarinetistas do país, sendo utilizado como método de iniciação musical em várias bandas. Temos, como exemplo, a experiência do autor deste artigo que aprendeu a tocar clarinete em uma banda de música de uma igreja com a utilização de diversos dobrados. Porém, esse não é um caso isolado, por meio do contato com outros clarinetistas que atuam em diversas bandas e orquestras brasileiras, constatamos que muitos possuem a formação musical iniciada em bandas de música com a utilização desse gênero musical.

Concernente ao tema da pesquisa, a abordagem se deve a observação deste autor, como clarinetista de banda de música, nas dificuldades encontradas na

1 Termo sinônimo a “quartel” ou “aquartelamento”.

prática musical do naipe de clarinetes tais como: afinação, timbre, articulação, dinâmica, sonoridade entre outros. Tais dificuldades ocorrem em decorrência do fato dessas bandas terem a função-prima de executarem o repertório de dobrados ao ar livre e com intensidade forte para musicalizarem eventos civis ou militares. Isso faz com que o naipe, muitas vezes, perca a referência de uma sonoridade mais refinada. Por isso, tendo em vista encontrar meios para solucionar as dificuldades supracitadas, escolhemos a prática da música de câmara com adaptações de dobrados para quarteto de clarinetes, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento musical desse naipe como um todo.

Assim, concernente aos benefícios da prática Camerística, vejamos o que Sacks (2016, p.II, tradução nossa) nos afirma:

Os benefícios da prática da música de câmara na busca por explorar novas sonoridades são incontáveis, pois com um número reduzido de instrumentistas, o risco de desequilíbrio sonoro é menor, sendo, portanto, mais fácil o ajuste musical de um pequeno grupo do que de um grande coletivo [...] grupos menores de instrumentistas permitem a realização focalizada de ideias musicais.²

Desse modo, considerando tais benefícios e tendo em vista o fato de o dobrado fazer parte do repertório cotidiano dos profissionais de banda, juntamente com este texto, iniciamos um trabalho de escolha e adaptação para quarteto de clarinetes de alguns dobrados dentre o repertório básico de obras musicais do Exército Brasileiro. A respeito desse repertório básico, consta no Boletim do Exército nº 25 do ano de 2000, que “estas composições devem estar presentes em todas as bandas e fanfarras do território nacional, bem como possuir as partituras do regente e as partes individuais dos instrumentos”. (BRASIL, 2000, p. 27) Dentre essas composições, constam os seguintes dobrados:

1. Dobrado ao Exército Brasileiro
2. Dobrado Barão do Rio Branco

2 Texto original: “The benefits of the chamber setting in the search for new and interesting sound are numerous. Primarily, with a single player on an instrument, the risk of unbalanced sound is significantly smaller, as it is obviously easier for one musician to adjust than a large group to do so collectively [...] Smaller ensembles allow for the focused realization of ideas with less prospect of poor reception due to means outside of the composition and music themselves”.

3. Dobrado Batista de Melo
 4. Dobrado Comandante Narciso
 5. Dobrado Guararapes
 6. Dobrado Mato Grosso
 7. Dobrado O Guarani
 8. Dobrado Os Flagelados
 9. Dobrado os Quatro Tenentes
 10. Dobrado Quatro Dias de Viagem
 11. Dobrado Saudades de Minha Terra
 12. Dobrado Sargento Calhau (Cisne Branco)
 13. Dobrado Primeiro grupo de Aviação Embarcada
 14. Dobrado Bombardeio da Bahia
 15. Dobrado n° 182
 16. Dobrado n° 220 (Avante Camaradas)
 17. Dobrado Marcha de Guerra Brasil.
- (BRASIL, 2000, p. 27)

Sabemos, entretanto, que o repertório de dobrados executados por bandas militares do exército é mais extenso do que o apresentado no referido boletim, todavia esse documento serve como ponto de partida para o presente artigo. Assim, decidimos adaptar para quarteto de clarinetes, apesar da relação do boletim supracitado conter 17 composições do gênero, os dobrados do compositor baiano Antônio Manoel do Espírito Santo – dobrado 220; dobrado Bombardeio da Bahia, dobrado 182, dobrado Cisne Branco, dobrado Quatro Dias de Viagem.

Sobre o compositor Antônio Manoel do Espírito Santo, não possuímos muitas informações a respeito de sua trajetória. Porém, no estudo de Meira e Schirmer (2000), concernente à história da música militar e bandas militares, consta que o compositor foi mestre de banda e compositor de diversos dobrados. Além disso, foi aprendiz do Arsenal de Guerra da Bahia, onde, no passado, eram ensinados ofícios aos jovens em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o estudo supracitado, Antônio Manoel do Espírito Santo, mesmo falecido

aos 29 anos de idade, deixou-nos um legado de mais de duzentas obras de mais alto nível. Infere-se que o número “220”, título de uma de suas obras (dobrado 220), seja o número de catálogo de suas composições, visto que essa informação se faz recorrente em outros dobrados do autor.

Dessa forma, a partir do que foi apresentado, este capítulo tem como objetivos específicos os seguintes pontos: 1) descobrir os atributos musicais trabalhados com a adaptação do dobrado para quarteto de clarinetes; 2) conhecer os benefícios da prática da música de câmara para o naipe de clarinetes; 3) realizar propostas para implantação da prática da música de câmara em bandas de música.

Para tanto, realizamos uma oficina de música de câmara com a participação, voluntária, de quatro clarinetistas de uma banda de música com a adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220 (Avante Camaradas), bem como uma entrevista com os músicos participantes, registrada mais adiante neste artigo.

Concernente às entrevistas, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada que, segundo Laville e Dionne (1999), é uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

No que tange à modalidade de pesquisa, este artigo se configura como um estudo de caso de caráter qualitativo. Logo, busca-se aprofundar em uma realidade particular, específica, de modo que suas conclusões não devem ser difusas. Porém, possibilita compreender de forma concreta uma determinada realidade. (PENNA, 2015)

Quanto ao referencial teórico, este trabalho se ampara na pesquisa de Frederico Meireles Dantas (2015) acerca da Composição inovadora para banda filarmônica, dos escritos de Pedro Marquês de Sousa (2017) que trata da história das bandas de música em Portugal, e no estudo de Everaldo do Espírito Santo e Santos (2018) com relação ao aperfeiçoamento do músico filarmônico através das práticas camerísticas.

Apesar de possuir informações relevantes quanto às bandas de música militares e civis e o aperfeiçoamento do músico, nenhuma dessas pesquisas aborda a formação de um repertório de dobrados adaptados para música de câmara, fato que justifica o presente trabalho.

O DOBRADO – CONTEXTUALIZANDO

O gênero musical dobrado é uma marcha, ou seja, é resultado das atividades de musicalização das manobras militares. Concernente a isso, Sousa (2017, p. 107) nos expõe: “A marcha é o gênero musical que resultou diretamente da dimensão funcional da música militar, pela sua utilização operacional nas manobras táticas [...] em linha de combate. O termo marcha originalmente significa um tipo de manobra [...]”.

No entanto, para maior compreensão da relação entre essas manobras militares e o dobrado, necessitamos discorrer a respeito desses deslocamentos. A respeito disso, Rocha (2011, p. 4), em sua pesquisa a respeito do gênero musical dobrado, expõe basicamente três tipos de manobras realizadas pelas tropas de cavalaria:

- 1) Passo de estrada – deslocamento lento para longos percursos;
- 2) Passo de parada ou passo dobrado – deslocamento com o andamento próximo ao dobro do anterior. Utilizada em desfiles, continências e paradas militares;
- 3) Passo acelerado – deslocamento com andamento rápido utilizada para o ataque.

Diante do exposto, tendo em vista auxiliar na marcação da cadência das tropas nos deslocamentos abordados anteriormente, era tradição a utilização de grupos de músicos com instrumentos de percussão e instrumentos de sopro. Segundo Rocha (2011), com o passar do tempo, o termo “passo dobrado”, que se referia, como já mencionado, ao deslocamento da tropa com andamento próximo ao dobro do “passo de estrada”, passou a ser sinônimo do gênero musical executado pelos grupos de instrumentistas que tocavam nessa manobra, ou seja, em desfiles, continências e paradas militares.

Com a formação de diversas bandas civis e militares em todo o território brasileiro, o “passo dobrado” europeu, gradativamente, foi absorvendo diversas características regionais, se desvinculando da influência das marchas europeias e se consolidando como um gênero musical de identidade própria com características harmônicas, formais, melódicas e contrapontísticas que o diferenciava de outros gêneros musicais do mesmo estilo.

Dessa forma, podemos afirmar que o “passo dobrado”, sob a denominação genérica de “dobrado”, se afastou do seu modelo europeu e por meio de tantas características distintas de sua origem, se tornou uma marcha genuinamente brasileira.

Quanto a isso, Rocha (2011, p. 7) nos afirma:

[...] Resultou, daí, a gradativa consolidação de uma marcha brasileira, que, sob a denominação genérica de ‘dobrado’, foi adquirindo e sedimentando características muito peculiares. E, na medida em que foi se distanciando dos modelos herdados do passo dobrado e das marchas europeias, o dobrado foi se consolidando como a marcha nacional brasileira por excelência [...].

No que tange à forma do dobrado, sua estrutura mais básica é dividida em três partes – parte A, parte B e TRIO – acrescidas de introdução, ponte e coda. Apesar disso, encontramos no repertório brasileiro dobrados que possuem inúmeras variações quanto a forma, no entanto, apesar da riqueza de detalhes quanto à estrutura do dobrado, não caberia neste artigo as inúmeras informações a respeito dos aspectos formais deste gênero e suas diversas características.

Assim, podemos inferir que o dobrado é uma marcha com características brasileiras, executada em ritmo binário, andamento metronômico entre 112 e 116 passos por minuto e com harmonia definida de acordo com as regras clássicas.

Vale ressaltar que, o dobrado possui uma linguagem instrumental própria. Dantas (2015) aborda essa linguagem como “função instrumental”, ou seja, o que cada grupo de instrumentos da banda de música executa para dar identidade ao gênero. Assim, de acordo com o autor mencionado, identificamos, basicamente, as seguintes funções:

- 1) Canto: linha melódica principal. É geralmente apresentado pelas flautas, clarinetas, trompetes, saxofones alto e trombones.
- 2) Contracanto: é a linha melódica que realiza o diálogo com a linha principal. É executado pelo *euphonium* ou sax tenor. Contracanto também é a linha melódica com figuração rítmica ligeira apresentada pelas clarinetas no canto realizado pelos metais.
- 3) Centro: é geralmente apresentada pelas trompas e determina a identidade tonal e rítmica do dobrado. É por meio desta divisão rítmica que podemos diferenciar o dobrado de outros gêneros musicais marciais. Nesta linha,

também podemos identificar, por meio de três ou quatro notas distintas, se estamos na tônica, dominante ou já estamos em algum tom diferente.

- 4) Marcação: assim como o “centro”, define a tonalidade e o estilo rítmico característico do dobrado sendo confiada aos instrumentos graves. Além disso, as notas desta linha auxiliam no preenchimento do campo harmônico.

A partir do exposto, identificar a “função instrumental” do dobrado foi determinante para adaptá-lo para quarteto de clarinetes, tendo em vista não perder as características principais do gênero – canto, contracanto, centro, marcação. No entanto, como adaptar as “funções instrumentais” do dobrado para quarteto de clarinetes a fim de não perder as características do gênero como marcha brasileira?

ADAPTAÇÃO DO DOBRADO PARA QUARTETO DE CLARINETES

De acordo com a pesquisa de Pereira (2011) sobre as práticas de reelaboração musical, adaptar uma obra significa realizar diversas transformações para um diferente fim ao qual a peça foi idealizada. A respeito disso, a autora ainda nos expõe:

[...] prática na qual se busca adequar uma determinada obra a alguma coisa, ou seja, modificar algo para torná-la conforme a (alguma coisa). Nesse caso, a obra é adequada, ajustada, manipulada em relação a algo que pode ser o público, o meio instrumental, ou o contexto, ou seja, a música é que se ajusta a estas novas situações e não o contrário, ela é direcionada para fins específicos. (PEREIRA, 2011 p. 217)

A partir dessa citação, podemos ressaltar que a finalidade específica das adaptações do dobrado para quarteto de clarinetes é possibilitar a prática da música de câmara nas bandas, ou seja, adaptar um repertório característico da atmosfera marcial, ao contexto camerístico. No entanto, como já indagado, como fazer adaptações de dobrado para quarteto de clarinetes, com todas as “funções instrumentais” deste gênero, a fim de não perder as características de marcha brasileira? Para isso, dividimos as vozes do quarteto de acordo com a função instrumental já abordada neste trabalho. Assim, obtivemos adaptações camerísticas com todas as características idiomáticas pertencentes ao dobrado.

Tomemos, como exemplo, o trecho a seguir na Figura 1.

Figura 1 – Trecho retirado da adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220

The image displays a musical score for a clarinet quartet, consisting of two systems of four staves each. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The first system begins at measure 31. The top staff (melody) starts with a forte (*f*) dynamic and features a melodic line with a trill in measure 32. The second staff (contrapuntal) also starts with a forte (*f*) dynamic and provides a rhythmic accompaniment. The third and fourth staves (bass) start with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and play a consistent eighth-note accompaniment. The second system begins at measure 37 and concludes with a first ending bracket over the final two measures.

Fonte: adaptação para quarteto de Clarinetes do dobrado 220 (Avante Camaradas) – Brasil/SP-2020, elaborada por Rafael Fonte.

Por meio do trecho apresentado anteriormente, podemos tecer as seguintes observações:

- 1- A 1ª Clarineta executa o canto, ou seja, a linha melódica principal do dobrado.
- 2- A 2ª Clarineta está responsável por fazer a 2ª voz, bem como dialogar com a linha melódica principal, ou seja, executa o contracanto.

3- A 3ª Clarineta executa o encadeamento rítmico característico a um dobrado, isto é, o Centro.

4- A 4ª Clarineta é responsável pela marcação rítmica, ou seja, juntamente com o centro, estabelece a identidade rítmica do gênero.

Além disso, como o dobrado possui uma linguagem que nos remonta a banda marcial, para darmos um novo caráter ao quarteto de clarinetes do dobrado 220, decidimos introduzir uma *Cadenza*, ou seja, momento de execução virtuosística de um músico, tal como no trecho a seguir, retirado da adaptação supracitada.

Figura 2 – *Cadenza* da adaptação do dobrado 220 para quarteto de clarinetes

The image displays a musical score for a clarinet quartet, specifically a cadenza for measures 31 through 37. The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). It consists of four staves, each representing a different clarinet part. The first staff (top) is marked with a forte (*f*) dynamic and contains melodic lines with various articulations, including trills (*tr*) and slurs. The second staff also starts with a forte (*f*) dynamic and features a similar melodic line. The third and fourth staves are marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and provide a rhythmic accompaniment through continuous eighth-note patterns. The score concludes with a repeat sign and a first ending bracket over the final two measures.

Fonte: adaptação para quarteto de Clarinetes do dobrado 220 (Avante Camaradas) – Brasil/SP-2020, elaborada por Rafael Fonte.

Logo, podemos observar, por meio das informações citadas, que obtivemos uma adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220 (avante camaradas), com todas as características do gênero; ou seja, canto, contracanto, centro, marcação, acrescida de uma *Cadenza*, típica do repertório para concerto, fazendo com que a adaptação apresentasse um caráter inovador em comparação ao repertório de dobrados tradicionais.

ESTUDO DE CASO: OFICINA DE MÚSICA DE CÂMARA E ENTREVISTAS COM OS CLARINETISTAS PARTICIPANTES

A oficina de música de câmara com a adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220 e as entrevistas, que aconteceram após a mesma, contaram com a participação, voluntária, de quatro músicos integrantes do naipe de clarinetes da banda de música do 2º Batalhão de Polícia do Exército em Osasco.

Assim, para preservarmos a identidade dos músicos entrevistados, adotamos como referência a seguinte nomenclatura: Clarinetista A, Clarinetista B, Clarinetista C, Clarinetista D.

No que tange à forma de registro das entrevistas, utilizamos a gravação em áudio, que foi devidamente autorizada pelos participantes. Quanto a essa forma de registro, Zago (2003, p. 299) discorre: “Este registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo”.

Desse modo, tivemos três categorias como análise de coleta de dados: atributos musicais trabalhados com a adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220; benefícios da prática da música de câmara para o naipe de clarinetes; propostas para a prática da música de câmara na banda de música.

Oficina de música de câmara

A oficina de música de câmara, como exposto anteriormente, contou com a participação, voluntária, de quatro clarinetistas da banda do 2º Batalhão de Polícia do Exército em Osasco. A mesma teve a duração de uma hora e vinte

minutos, tempo hábil para que os participantes pudessem conhecer as partes da adaptação para quarteto de clarinetes e realizassem um ensaio.

Como a adaptação para quarteto de clarinetes foi realizada a partir de uma obra bem conhecida pelos músicos participantes da oficina, o dobrado 220, tivemos maior facilidade na compreensão da linguagem da peça. Isso fez com que a oficina fosse mais dinâmica e contasse com a mínima interferência deste autor.

Inicialmente, abordamos o motivo da oficina de música de câmara, ou seja, aplicar a adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220 e deixá-los cientes de que a mesma fazia parte do trabalho de pesquisa para o Mestrado Profissional em música. A partir de então, cada participante escolheu a sua parte do quarteto e começou a ensaiar a adaptação por trechos curtos até que a obra completa fosse conhecida por eles. Desse modo, cada clarinetista teve a liberdade de acrescentar à oficina suas opiniões e interferir no ensaio do quarteto quando fosse necessário realizar algum tipo de observação referente a questões musicais tais como afinação, andamento, articulação, entre outros.

Assim que os participantes consideraram a obra satisfatória, concordamos em realizar uma gravação em vídeo para registrar o trabalho realizado na oficina tendo em vista utilizarmos esse registro em encontros futuros.

Entrevistas com os clarinetistas participantes

Como já exposto, as entrevistas foram divididas em três categorias: 1) atributos musicais trabalhados com a adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220; 2) benefícios da prática da música de câmara para o naipe de clarinetes; 3) propostas para a implantação da prática da música de câmara na banda de música.

Vejamos, a partir de então, as respostas dos músicos entrevistados e as análises das entrevistas em cada categoria.

Atributos musicais observados na execução da adaptação para quarteto de clarinetes do dobrado 220

Para o Clarinetista A, a formação camerística do dobrado 220 fez com que fossem percebidos atributos que se perdem no cotidiano da banda de música tal como dinâmica e afinação. Isso se deve ao fato de no dia a dia “estarmos sempre

preocupados em tocar e marchar ao mesmo tempo[...] assim, não há como conseguirmos atentar para a dinâmica e afinação[...] tocamos tudo em intensidade forte”.

Corrobora com isso o Clarinetista C afirmando que *“a adaptação do dobrado 220 fez com que ficássemos atentos a afinação, dinâmica e fraseado do companheiro do lado [...], pois quando tocamos dobrados ao ar livre nos preocupamos apenas em não perder a marcação da cadência”.*

O Clarinetista B, quando questionado, disse que *“[...] manter o andamento durante a execução do quarteto foi a maior dificuldade, pois não havia instrumento de percussão”.*

No entanto, o Clarinetista D nos elucidou dizendo que *“[...] o fato de estarmos acostumados a tocar dobrados em movimento e ao ar livre, faz com que não escutemos o outro para mantermos o andamento [...] temos que ouvir o companheiro do lado para mantermos a pulsação constante ao tocarmos o quarteto”.*

A partir das respostas apresentadas a respeito dos atributos musicais observados na execução da adaptação para quarteto do dobrado 220, podemos inferir que, todas as respostas tiveram como referência a prática desse dobrado pela banda de música. Isso é muito significativo, pois a banda executa essa obra com muita frequência, porém, na maioria das vezes, a execução ocorre ao ar livre, em movimento e com intensidade forte para musicalizar os eventos militares e civis.

No entanto, percebemos que a adaptação de dobrados para grupos de câmara, assim como qualquer outro repertório camerístico, pode trabalhar de forma mais eficiente, atributos musicais por vezes esquecidos no dia a dia da banda tal como afinação, dinâmica, articulação, timbre, percepção entre outros. Esses atributos, se trabalhados de forma cotidiana, podem contribuir para o aperfeiçoamento do músico e do grupo ao qual o mesmo se insere.

Benefícios da prática da música de câmara para o naipe de clarinetes da banda

Os entrevistados, quando questionados com relação aos benefícios da música de câmara, foram unânimes em dizer que a sua prática pode trazer benefícios para o naipe de clarinetes.

Para o Clarinetista B, a prática da música de câmara *“[...] melhora o naipe como um todo, principalmente a afinação [...] Além disso, faz com que escutemos melhor o outro, nos dando assim, uma identidade sonora”.*

Corroborar com isso o Clarinetista A dizendo que “[...] *primeiramente melhora o som e faz com que o naipe fique mais coeso [...] melhora a afinação e o timbre do conjunto*”.

Concernente ao timbre, o Clarinetista D também nos acrescentou que “[...] *tocar junto faz com que o grupo desenvolva uma afinidade no que tange ao timbre, fator muito importante para o naipe*”.

Além disso, acrescentou o Clarinetista C que “[...] *uma das maiores dificuldades do naipe é fazer as mesmas articulações [...] a prática da música de câmara com adaptações de dobrados pode nos auxiliar quanto a isso*”.

Podemos observar que todos os entrevistados citaram características musicais importantes como afinação, timbre, articulação, sonoridade, que podem ser trabalhadas com a prática da música de câmara. No entanto, dificilmente esses atributos são abordados no cotidiano do naipe de clarinetes, pois, como já mencionado neste artigo, a banda de música em que o naipe se insere tem a finalidade-prima de tocar dobrados ao ar livre, com intensidade forte e em movimento. Assim, todos esses aspectos observados pelos instrumentistas acabam se perdendo no dia a dia.

Propostas para a prática da música de câmara no cotidiano da banda

No que se refere a propostas para a prática da música de câmara no cotidiano da banda, apenas um entrevistado disse que não seria possível a implantação dessa prática no grupo. Segundo o Clarinetista B, “[...] *a rotina da banda impede que os encontros para os ensaios de música de câmara sejam realizados [...] seria possível se a banda tivesse mais tempo*”.

A rotina citada pelo Clarinetista B se refere ao fato da banda de música em questão cumprir diversas atividades em seu dia a dia como atender a outras solenidades militares e civis, ensaiar e memorizar o repertório, realizar a manutenção das instalações da banda entre outras atribuições.

No entanto, os demais entrevistados consideraram possível essa prática no cotidiano da banda. Vejamos suas respostas quando questionados a respeito do assunto.

Para o Clarinetista A, “devemos reservar um tempo para ensaiarmos o repertório e um tempo para reunirmos os músicos interessados, a ponto de virar uma rotina”. O entrevistado ainda acrescentou que para auxiliar nesta prática devemos “fazer apresentações, nem que seja para nós mesmos [...] para que não ficássemos com a sensação de estarmos ensaiando por ensaiar”.

Segundo o Clarinetista D, devemos “[...] reservar um tempo diário ou semanal para realizarmos ensaios e escolhermos o repertório”.

O clarinetista C ainda nos acrescentou que “[...] para ser implantada a prática da música de câmara na banda, além do tempo reservado para os ensaios, é necessário que o regente da banda dê suporte para isso [...] não é suficiente apenas o interesse dos músicos [...] precisamos do apoio do maestro”.

De acordo com as respostas apresentadas, a maioria dos entrevistados concorda que é de suma importância reservar, antecipadamente, um período, dentro da rotina da banda, para a prática Camerística, propondo até mesmo apresentações do repertório escolhido. No entanto, como acrescentou um dos participantes, é necessário o apoio da liderança do grupo musical, pois sem isso ficaria inviável manter uma rotina de trabalho de música de câmara na banda de música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, após a aplicação da oficina e análise das entrevistas, é possível tecer algumas reflexões a respeito da prática da música de câmara por meio de adaptações do repertório cotidiano das bandas, o dobrado.

Percebemos, por meio dos relatos dos entrevistados, que os músicos de banda, geralmente, possuem um arcabouço musical para realizar um trabalho mais refinado, porém, por conta do cotidiano das bandas e a falta de tempo hábil para de fato ensaiarem o repertório de dobrados, fazem com que esse refinamento seja esquecido.

Apesar de realizarmos a pesquisa de campo com um pequeno grupo – quatro clarinetistas de uma banda – sabemos, por meio do contato com outros músicos de bandas militares e civis, que a realidade exposta no atual trabalho é a mesma em diversos grupos musicais.

No que tange à prática da música de câmara com adaptações de dobrados para quarteto de clarinetes, podemos perceber, por meio do estudo de caso realizado com a adaptação do dobrado 220, adaptação utilizada neste estudo, que a mesma foi bem recebida pelos clarinetistas participantes da pesquisa e que foi possível trabalhar atributos musicais com maior refinamento, assim como em qualquer obra Camerística. Com isso, pretendemos com este trabalho, ser incentivo para a criação de novos grupos de música de câmara que utilizam o repertório de dobrados, por vezes esquecido, a fim de serem utilizados, não somente nas bandas de música militares ou civis, mas também nas escolas de música, a fim de servir para o enriquecimento cultural dos músicos em formação.

Ainda há diversos dobrados nos arquivos de bandas de igrejas, bandas militares e civis, se perdendo com a ação do tempo, que podem ser resgatados pelas bandas que estão em atividade e que por vezes preferem recorrer, unicamente, a um repertório de caráter estrangeiro ou de cultura de massa em seu cotidiano.

Assim, sugerimos aos regentes de banda, que fomentem atividades musicais como a prática da música de câmara abordada neste trabalho e utilizem, nessas atividades, o repertório de dobrados como forma de melhoramento musical do grupo como um todo e para o aperfeiçoamento continuado dos músicos de banda.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Exército. *Boletim do Exército Brasileiro nº 25 de 23 de junho*. [Brasília, DF: Exército Brasileiro], 2000.
- DANTAS, F. M. *Composição para banda filarmônica: atitudes inovadoras*. 2015. Tese (Doutorado em Composição) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. *Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MEIRA, A. G.; SCHIRMER, P. *Música militar e bandas militares: origem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Estandarte, 2000.
- PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação musical*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

- PEREIRA, F. V. *As práticas de reelaboração musical*. Tese (Doutorado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.
- ROCHA, J. R. F. *O dobrado: breve estudo de um gênero musical brasileiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- SACKS, A. A comparative History and the importance of chamber music. *Capstone Projects and theses*, [s. l.], n. 542, p. 1-37, 2016.
- SANTOS, E. E. S. *A música de câmara dentro das filarmônicas: o aperfeiçoamento do músico filarmônico através das práticas camerísticas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Criação – Interpretação Musical) – Pós-Graduação Profissional em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- SOUSA, P. M. *As bandas de música na história da música em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Fronteira do Caos, 2017.
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Sobre os autores(as)

Andeson Cleomar dos Santos

Nascido em 12 de julho de 1993, na cidade de Petrolândia (PE), filho de Maria José da Silva Santos e Cleomar Diomedio dos Santos. É indígena do povo Pankararu, território localizado no alto sertão pernambucano, com área de 14.294 hectares. Sua formação escolar aconteceu nas escolas indígenas de Pankararu. Antes de concluir o ensino médio, começou a estudar no Conservatório Pernambucano de Música em 2010, onde iniciou seus estudos na música ocidental. Em 2013, ingressou no curso de licenciatura em Música na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde morou com outros parentes indígenas do estado da Bahia e Pernambuco na residência indígena da UEFS. Durante esse período, idealizou juntamente com outros parentes indígena o projeto musical Coisa de Índio, iniciando as atividades em 2014 com o objetivo de disseminar as questões indígenas por meio das artes, com apresentações em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Dentro dessa trajetória artística, traz possibilidades de reflexões sobre os vários fazeres e formas de estar no mundo dos povos indígenas, sobretudo do povo Pankararu, apresentando vários dos elementos diacríticos do povo em suas composições. Em 2018, ingressou no mestrado em Etnomusicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é doutorando no PPGMUS da UFBA na área de concentração etnomusicologia.

Angela Luhning

O doutorado em Etnomusicologia / Vergleichende Musikwissenschaft (Freie Universität Berlin, 1989) foi o desdobramento de uma busca maior para compreender música(s), uma questão não atendida pela licenciatura de instrumento – em violoncelo – (Musikhochschule Detmold/Alemanha, 1982). Durante esse processo, conheceu, em Salvador, as expressões da cultura afro-brasileira que se tornaram ponto de partida de suas motivações, atuações e publicações, sempre buscando pontes entre história e presente, comunidades atuais e mundo acadêmico, tanto como professora da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quanto como diretora da Fundação Pierre Verger, onde acompanha pesquisadores, além de coordenar o Espaço Cultural Pierre Verger, que trabalha com cultura afro-brasileira em diálogo com as comunidades ao seu redor. Atua, desde 1990, no Programa de Pós-graduação em Música, (PPGMUS) da EMUS com enfoque na formação de pessoas a partir de ações diversas, pesquisas e discussões sobre: o papel da etnomusicologia no Brasil hoje, (de)colonialidade e a importância da diversidade de músicas brasileiras em diferentes contextos sociais e temporais, culturas urbanas e escolas públicas em bairros populares e suas relações com processos de afirmação étnico-racial, etnomusicologia e educação (musical), e a obra e atuação de Pierre Fatumbi Verger.

Catalina Gutiérrez Peláez

Musicista popular ambulante, estudante de mestrado em Etnomusicologia do Programa de Pós-Graduação da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com bolsa de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); especialista em Estudos Amazônicos da Universidade Nacional da Colômbia, sede Amazonas, e formada em Zootecnista na mesma universidade, sede Palmira. Tem experiência em pesquisa sobre musicistas ambulantes de rua e em docência das áreas artísticas, além da sua experiência como musicista ambulante pela América do Sul.

Cristiano Wilson Silva de Souza

Estudante de graduação, cursando o bacharelado em Composição na Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2015. Musicista, atua profissionalmente como cantor e instrumentista desde 1996. Graduado em Direito pela UFBA. Durante a atual graduação, participou de quatro projetos de pesquisa na UFBA, como bolsista de Iniciação Científica, na área de etnomusicologia, entre 2017 e 2020.

Douglas Gomes da Silva

Indígena do povo Pankararu, nascido em Santo André (SP), filho de Maria Emília Gomes da Silva, indígena Pankararu da aldeia Serrinha e Manoel Pedro da Silva, indígena Pankararu da aldeia Brejo dos Padres. Vivi até os 11 anos de idade em São Paulo, quando meus pais decidiram retornar a terra indígena depois de terem ido a São Paulo à procura de melhores condições de vida, no momento eles estavam preocupados com o meu futuro e de meus outros dois irmãos que iríamos crescer sem conhecer o nosso local de origem e o modo de vida Pankararu. Viemos morar na aldeia Folha Branca, terra indígena Pankararu Entre Serras, onde resido até hoje, depois da minha chegada, fui inserido dentro das tradições Pankararu, na qual fui ensinado pelo pajé da aldeia Serrinha a tocar o pife tradicional Pankararu que é entoado no ritual das corridas do imbú, onde participo todos os anos, junto dos demais rituais Pankararu. Ao longo dos anos, através das lideranças tradicionais, comecei a participar das lutas políticas de meu povo em prol do território, saúde e educação indígena, nesse momento despertei o interesse pelo direito, já que percebia que todas as demandas da comunidade necessitavam de auxílio jurídico para se concretizar. Com esse pensamento, ingressei no curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde estou terminando a graduação. Além de estudante de Direito e pifeiro tradicional, sou vice-presidente do conselho local de saúde Pankararu Entre Serras e membro do conselho distrital de saúde indígena de Pernambuco.

Eurides de Souza dos Santos

Doutora em Música/Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde ministra disciplinas e orienta trabalhos na graduação e na pós-graduação em Música. Coordena e desenvolve pesquisas com grupos da cultura popular e comunidades negras, a partir do que tem publicado artigos em revistas e anais de congressos nacionais e internacionais. É membro do International Council for Traditional Music (ICTM). Foi Presidente da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) de 2011 a 2013. Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB.

Harue Tanaka

Nasceu em São Paulo, mas chegou com um ano e quatro meses de idade em João Pessoa. Considera-se nordestina de coração. É professora na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) há 27 anos. Possui graduação em bacharelado em Música – Habilitação Piano pela UFPB, graduação em bacharelado em Ciências Sociais e Jurídicas (Direito) pela UFPB, mestrado em Educação Popular pela UFPB e doutorado em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado sanduíche no Instituto Politécnico do Porto (IPP), em Portugal. Tem especialização em Artes. Além de pianista (professora de piano em grupo), atua em quatro grupos musicais (Fulô Mimosa e na Orquestra Sanfônica Balaio Nordeste – sanfona –; Nação Maracatu Pé de Elefante e no Baque Mulher – movimento feminista de baque virado – tambor de maracatu). Pesquisadora na área de música e gênero, formação em etnomusicologia e educação musical, trabalhando suas interfaces. Nos últimos encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), coordena o simpósio temático em música e gênero. Líder do grupo de pesquisa Música, Corpo, Gênero, Educação e Saúde (MUCGES). Autora do livro *Diário de uma ritmista aprendiz*. E, atualmente, é a representante da região Nordeste do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem) Brasil.

Ilza Nogueira

Compositora e musicóloga, com especialidade no campo da teoria e análise musical. Professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 2003, é membro da Academia Brasileira de Música (Cadeira 27). Pesquisadora bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (categoria 1A), desenvolve, atualmente, estudos teórico-analíticos sobre o tema da narratividade musical, focalizando especialmente o repertório brasileiro. Como coordenadora do projeto “Marcos Históricos da Composição Contemporânea na UFBA” (2000-2015), desenvolveu trabalhos de cunho histórico e crítico-analítico sobre o Grupo de Compositores da Bahia e sua descendência acadêmica, divulgadas no *site* do projeto.¹ Nessa produção, destacam-se catálogos de obras – Ernst Widmer, Lindembergue Cardoso, Fernando Cerqueira, Agnaldo Ribeiro e Jamary Oliveira –, edições críticas de partituras com comentários analíticos, e edições de textos teórico-críticos comentados. Membro fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom) e sua primeira presidente (1988-1990), também fundou a Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA), da qual foi a primeira presidente (2014-2018).

Leonardo Moraes Batista

É preta bixa e indivíduo urbano. É filho de Selma Moraes Batista, irmão de Vanessa Moraes Batista, sobrinho de Luciana Maria Moraes, Bernadete de Fátima Moraes, Lúcia Maria Moraes, Edna Moraes e neto de Maria de Lourdes Diogo Moraes – forjado e criado no matriarcado de mulheres negras. É pesquisador, musicista, educador e curador. É licenciado em Música e especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Centro Universitário (CeU). Mestre em Educação Musical, doutorando em Etnomusicologia e pesquisador no Laboratório de Etnomusicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo o Grupo de Pesquisa NEGÔ o espaço de pesquisa, interlocução e produção de conhecimento. É membro associado da Associação

¹ Ver: <http://www.mhccufba.ufba.br/SISMHCC/>.

Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem). É professor colaborador no curso de especialização em Educação Musical do CBM-CeU/Fladem, no qual desenvolve orientações de pesquisas. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: educação musical, etnomusicologia, educação, arte educação e seus desdobramentos, tais como: decolonialidade, interculturalidade, diversidade cultural, cultura, relações étnico-raciais, formação de professores e políticas de educação brasileira.

Luan Sodré de Souza

Músico, violonista, pesquisador e educador musical. É licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre e doutor em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA e aprendiz de capoeira na Associação de Capoeira Angola Navio Negroiro (Acanne). É professor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua no curso de licenciatura em Música. Coordena a ação de extensão Laboratório Experimental de Cordas Dedilhadas (Labecode). É líder do Diáspora: Grupo de Estudos em Práticas Musicais Afrodiaspóricas e seus Atravessamentos, sediado na UEFS. É integrante do Baobá: grupo de estudos em ancestralidade e pensamento de(s)colonial, sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Luan têm se engajado em temas como: ensino e aprendizagem de música; música, cultura e sociedade; formação de professores de música; música e pensamento afrodiaspórico. Enquanto músico, integrou a Orquestra de Violões da UFBA, fez direção musical e gravou violões e cavaquinhos do disco *Voa Voa Maria – O samba de Matarandiba* e, em 2019, estreou o *show Afrodiaspórico*.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Música – Performance Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e bacharel em Piano pela UFMG. É

professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Nessa mesma universidade, dirige o Centro Cultural Pró-Música da UFJF e a Escola de Artes Pró-Música da UFJF, realizando, anualmente, o Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga – já em sua 32ª edição. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é o presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – gestões 2017-2019 e 2020-2021.

Marília Raquel Albornoz Stein

Professora do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Bacharel em Regência Coral pela UFRGS, mestre em Educação Musical pela UFRGS e doutora em Etnomusicologia também pela UFRGS, participa do Grupo de Estudos Musicais (GEM) do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFRGS, que desenvolve projetos de pesquisa e extensão com comunidades indígenas e negras na perspectiva da etnomusicologia colaborativa, como, por exemplo, pesquisa etnográfica (STEIN, 2009) e projetos de registro sonoro-performático da cosmo-sônica Mbyá (LUCAS et al., 2009; LIMA RODGERS et al., 2016). Participou da Ação Saberes Indígenas na Escola, Núcleo UFRGS (2014-2019), que objetiva a formação continuada de professores indígenas, e integra o coletivo de docentes da atividade de ensino transdisciplinar Encontro de Saberes (2016-). Atualmente, está na presidência da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), gestão 2019-2021.

Marina Monroy da Costa Penna

Flautista, educadora e pesquisadora de Salvador (BA). Começou a prática musical na Banda do Colégio Militar e depois ingressou no Instituto de Educação Musical (IEM) como aluna das professoras Carmen Mettig e Rita Teixeira para aprofundar os estudos musicais. Já na Universidade Federal da Bahia (UFBA), fez graduação no bacharelado e mestrado na área de performance na classe de flauta do Prof. Dr. Lucas Robatto, seu

orientador de três iniciações científicas. O mestrado fez sob orientação do Prof. Dr. José Maurício e segue hoje com o doutorado em andamento sob orientação da Prof.^a Dr.^a Laila Rosa. Profissionalmente tem carreira plural, indo desde a área de formação em pesquisa acadêmica até a carreira de educação musical com bebês, passando pela performance em música infantil, *shows* com música popular, eventos privados, atividades como flautista e cantora em conjuntos e atividades artísticas integradas de dança e música.

Paulo Costa Lima

Premiado compositor brasileiro e teórico da música, membro da Academia Brasileira de Música, tendo como principal interesse a interação viva do compor com a cultura, com ênfase na herança afro-brasileira. Professor de Composição da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pesquisador pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mas de 20 prêmios e comissionamentos, um deles, primeiro prêmio da Bienal de 2015, tendo resultado de uma votação envolvendo 85 compositores brasileiros. Suas obras já receberam mais de 500 performances em mais de 20 países, participando de importantes festivais. Publicou dez livros sobre temas como teoria e pedagogia do compor, análise musical e a relação entre música e psicanálise. Diretor da Escola de Música (EMUS) da UFBA (1988-1992), pró-reitor de Extensão da UFBA (1996-2002), presidente da Fundação Gregório de Mattos (2003-2008). Assessor especial do reitor da UFBA (2014-). Articulista do jornal *A Tarde*, comentarista da Rádio Metrópole e Rádio Educadora. Verbetes do *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001).

Pedro Robatto

Clarinetista, natural de Salvador (BA), formou-se com o professor Klaus Haefele na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, na mesma instituição, concluiu mestrado e doutorado em Execução Musical com o professor Joel Barbosa. Desde 1989, é clarinetista principal da Orquestra Sinfônica da Bahia e, desde 1992, é professor de clarinete e Música de Câmara da UFBA. Participou também como professor de clarineta de vários cursos

e festivais de música no Brasil, como o Curso Internacional de Verão de Brasília, Festival de Inverno Unisinos no Rio Grande do Sul, Festival de Inverno de Domingos Martins, entre outros.

Rafael Fonte

Clarinetista da Banda Sinfônica do Exército sediada em Osasco, São Paulo. Iniciou seus estudos aos nove anos de idade, no Rio de Janeiro, sua cidade natal. É Licenciado em Música pela Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (FITO) e pós-graduado em Regência pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Desde 2015, é aluno da classe de Clarineta da Escola Municipal de Música de São Paulo orientado pela professora Marta Vidigal. Atualmente, é mestrando profissional em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) orientado pelo professor Pedro Robatto, onde se dedica, entre outros quesitos, a realizar adaptações de Dobrados para quarteto de Clarinetas.

Rafael Lima Lázaro

Graduado em música popular pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduando no curso de licenciatura em Música pelo Centro Universitário Claretiano e mestrando na área pela UFBA. Tem experiências com ensino de guitarra, violão, harmonia, musicalização infantil e iniciação musical, e como performer atua/atuou com artistas locais e bandas com trabalho autoral.

Rodrigo Heringer Costa

Professor assistente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e doutor na área pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Música Popular na mesma instituição, com bolsa de estudos para graduação sanduíche na New School for Jazz and Contemporary Music (Nova York/EUA). Possui experiência de pesquisa na área de performance musical, etnomusicologia e educação musical,

mantendo contato cotidiano com as seguintes temáticas: música popular, música brasileira e sociologia da música.

Rosemara Staub de Barros

Docente titular e diretora da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), coordenadora do polo da Instituição de Ensino Superior (IES) Associada da UFAM e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (Anppom), gestão 2020-2021. Suas pesquisas estão concentradas na formação em Artes, educação musical, semiótica, processos de criação e cultura amazônica.

Esta obra foi publicada no formato 170 x 240 mm
utilizando a fonte Calluna e Scala Sans
Disponibilizada em formato PDF

FLAVIA CANDUSSO

Mestra e Doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Bacharel em Piano pelo Conservatorio G

Niccolini de Piacenza (Itália). Ocupa o cargo de professora associada da Escola de Música da UFBA, onde ministra disciplinas no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado), do qual é coordenadora (gestão 2018-2021).

Esta obra representa o quinto volume da Série Parallaxe e foi organizada a partir das atividades realizadas ao longo do “Encontro Virtual Pós-Graduação & Música: 30 + 30”, que ocorreu em outubro de 2020, para celebrar os 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o terceiro programa de pós-graduação do Brasil e o primeiro da região Nordeste. O livro é composto por 14 capítulos que buscam discutir a pós-graduação em Música no Brasil entre passado, presente e futuro, abordando temáticas características da pauta contemporânea. Os(as) autores(as) são pesquisadores(as) da área de música, docentes em programas de pós-graduação e/ou representantes área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de associações como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM), Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM-Brasil), Associação Brasileira de Análise e Teoria Musical (TeMA), mas também estudantes e egressos(as).

