



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

AILTON MARIO NASCIMENTO



**MÚSICAS E PRÁTICAS MUSICAIS AFRICANAS NOS CURSOS
DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA BAHIA**

Salvador
2020

AILTON MARIO NASCIMENTO

**MÚSICAS E PRÁTICAS MUSICAIS AFRICANAS NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Etnomusicologia

Orientadora: Profa. Dra. Angela Elisabeth Lühning

Salvador
2020

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música – UFBA

N244 Nascimento, Ailton Mario
Músicas e práticas musicais africanas nos cursos de licenciatura em
Música na Bahia / Ailton Mário Nascimento.- Salvador, 2020.
214 f.

Orientador: Angela Elisabeth Lühning
– Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2020.

1. Etnomusicologia. 2. Música africana. 3. Música - Estudo e ensino.
I. Lühning, Angela, 1960-. Universidade Federal da Bahia

CDD: 780.89

AILTON MARIO NASCIMENTO

**Músicas e Práticas Musicais Africanas nos Cursos de Licenciatura
em Música na Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Etnomusicologia

Orientadora: Profa. Dra. Angela Elisabeth Lühning

Aprovada em 11 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Angela Elisabeth Lühning – UFBA

Prof.^a Dr. Bas'Ílele Malomalo – UNILAB

Prof. Dr.^a Flavia Maria Chiara Candusso – UFBA

Salvador
2020

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Nina Yara e Luca Iberê, e a toda minha família. Vocês me motivam e inspiram na caminhada acadêmica e profissional.

À minha Mãe Maria e ao meu Pai Ailton, *in memoriam*, por tudo que fizeram por mim e por minha educação.

À Ana Cláudia Souza, por todo carinho, companheirismo, suporte, sugestões, paciência, ajuda e incentivo.

Ao curso de Mestrado em Etnomusicologia do PPGMUS - UFBA, Funcionários/as Professoras e Colegas, por me proporcionarem a oportunidade de pensar tantas questões em torno da música, em suas relações com as sociedades e as culturas.

Aos professores Flavia Candusso e Bas' Ielele Malomalo pelas valorosas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Angela Lühning, minha orientadora, pelos ensinamentos que me guiaram até aqui com a sua sabedoria, inteligência e sentido prático. Agradeço pela sua dedicação e disponibilidade em me ajudar nesse percurso acadêmico, sem nunca me desmotivar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que me auxiliou nesses dois anos de estudos e pesquisas.

A todos/as colaboradores/as – Professores/as, Pesquisadores/as e Estudantes - que tão gentil e generosamente contribuíram para a feitura dessa pesquisa com seus relatos, observações, ideias, críticas e incentivos. Essa pesquisa não seria possível sem a ajuda preciosa de vocês.

Agradeço a minha ancestralidade, aos Orixás, Caboclos, Erês e Encantados que me guiam nesse caminho.

Muito Obrigado!!!

Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes da sociedade capitalista e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Confiamos na idoneidade mental do negro e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida, fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado.

Abdias do Nascimento

NASCIMENTO, Ailton Mario. Músicas e Práticas Musicais Africanas nos Cursos de Licenciatura em Música na Bahia. 214 f. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A partir das Matrizes Curriculares, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas de disciplinas e entrevistas com docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Música das Universidades na Bahia, o presente trabalho pretende dissertar sobre a importância e os possíveis significados das presenças e ausências de músicas africanas nesses espaços, tanto como repertórios musicais, como também enquanto propostas estético-filosóficas e didático-metodológicas. Através de uma abordagem crítica das relações hegemônicas na música acadêmica, tentamos apontar as tensões entre *habitus* conservatorial, diversidade cultural, relações étnico-raciais, decolonização do pensamento musicológico e as práticas relacionadas à formação musical, e de como esses vetores se articulam na construção e (re)construção dos currículos e práticas educativas das licenciaturas em Música na Bahia. A abordagem da pesquisa parte de uma reflexão através de diálogos com os campos da História, Relações Étnico-Raciais, Educação Musical e Etnomusicologia, que além de analisar criticamente os universalismos eurocêtricos subjacentes na educação musical brasileira, aponta algumas ferramentas conceituais oriundas de práticas musicais africanas e afro-brasileiras, auxiliando assim, para o entendimento sobre os processos educacionais e as escolhas do ponto de vista musical das licenciaturas em música da Bahia.

Palavras-chave: Licenciatura em música. Educação musical. Etnomusicologia. Músicas africanas.

NASCIMENTO, Ailton Mario. African Music and Musical Practices in Music Licentiate Courses in Bahia. 214 f. 2020. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Music, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

Based on the Curriculum Matrices, Pedagogical Course Projects (PPCs), course menus and interviews with teachers and students of the Bachelor of Music courses at Universities in Bahia, the present work intends to talk about the importance and possible meanings of the presences and absence of African music in these spaces, both as musical repertoires, as well as aesthetic-philosophical and didactic-methodological proposals. Through a critical approach to hegemonic relations in academic music, we try to point out the tensions between conservatory habitus, cultural diversity, ethnic-racial relations, decolonization of musicological thought and practices related to musical formation, and how these vectors are articulated in the construction and (re) construction of curricula and educational practices for degrees in Music in Bahia. The research approach starts from a reflection through dialogues with the fields of History, Ethnic-Racial Relations, Music Education and Ethnomusicology, which in addition to critically analyzing the Eurocentric universalisms underlying Brazilian music education, points out some conceptual tools from musical practices Africans and Afro-Brazilians, thus helping to understand the educational processes and choices from the musical point of view of music degrees in Bahia.

Keywords: Degree in music. Musical education. Ethnomusicology. African music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Concerto na Casa Hertha Schulz - Centro de competência para surdos-cegos	20
Figura 2	“Largo da Glória” [1821] – Imagem de Henry Chamberlain	35
Figura 3	“Negros Vendendo Galinhas e Peru” – Imagem de J. B. Debret	36
Figura 4	“Dança de músicos negros tocando os instrumentos de seu país” – Paul Harro- Haring, séc XIX	36
Figura 5	“Dança de negros”	37
Figura 6	“Passeio de domingo à tarde” – Registro de J. B. Debret no séc. XIX.....	37
Figura 7	O Velho Orfeu Africano. Oricongo Debret [1835]	39
Figura 8	“Jovem carregador toca um Pluriarco africano” Desenho de Joaquim Cândido Guillobel [1814]	39
Figura 9	“Les Batutas” e Duque (o dançarino) 1922	48
Figura 10	Capa do Livro/CD: Abigail Moura – Orquestra Afro-Brasileira 2003	50
Figura 11	Orquestra Afro-Brasileira, década de 1950	51
Figura 12	Orquestra Afro-Brasileira, década de 1950	52
Figura 13	A Bahia e o Africanto de Os Tintoãs	55
Figura 14	“Orquestra Afro-Brasileira 75 anos”	56
Figura 15	Marimba – gravura do século XVIII	113
Figura 16	Mapa das “seis” regiões africanas	119
Figura 17	Ivan Mucavel no Ateliê Mukhambira	126
Figura 18	M´bira Nyunga Nyunga e outros instrumentos musicais criados por Ivan Mucavel	127
Figura 19	“Cítara” com afinação de M´bira Nyunga Nyunga – Criação de Ivan Mucavel	127
Figura 20	Roda de Berimbaus – Música de Capoeira com Giba Conceição	129
Figura 21	Felipe García tocando el tambor itotele y cantando una canción de Santoria	129
Figura 22	Instrumentos de carnaval de Bahía y el carnaval de Luanda	130
Figura 23	Marimba de Angola	130
Quadro 1	Duração média dos cursos e oferta por vagas por turno/semestre/ano	159
Quadro 2	Distribuição dos componentes das instituições de ensino pesquisadas	162

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	OS ATRAVESSAMENTOS DA MÚSICA AFRICANA EM MINHA TRAJETÓRIA MUSICAL	17
1.2	TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO	22
1.3	ADAPTANDO MÉTODOS	25
1.4	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	27
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	28
2	A MÚSICA AFRICANA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	30
2.1	PRESENÇA DAS MUSICALIDADES AFRICANAS NA DIÁSPORA NEGRA DO BRASIL	30
2.2	ALGUMAS TRAJETÓRIAS DA MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NO SÉCULO XX	42
2.3	A BAHIA DITANDO REGRA E COMPASSO PARA A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA	57
2.4	PERCURSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA ETNOMUSICOLOGIA	64
3	PANORAMA MUSICAL BRASILEIRO E A PRESENÇA DAS MÚSICAS AFRICANAS NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA NA BAHIA	74
3.1	POR QUE MÚSICAS AFRICANAS NA ACADEMIA E COMO INCLUÍ-LAS? ...	74
3.2	ALGUMAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O ENSINO CONSERVATORIAL DE MÚSICA	80
3.3	O ESPAÇO DE LUTA E AUTOAFIRMAÇÃO NAS INTERLOCUÇÕES COM MUSICALIDADES AFRICANAS.....	88
3.4	ENTRE O POPULAR E O ERUDITO NA FORMAÇÃO MUSICAL	98
3.5	O ACESSO A OUTROS PADRÕES DE AFINAÇÃO E SONORIDADES PARA PERCEPÇÃO DAS AFRICANIDADES MUSICAIS	100
3.6	HISTÓRIAS DE MUSICALIDADES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: RELATOS, VIVÊNCIAS E REFERÊNCIAS	111
3.7	FLUXOS CULTURAIS TRANSACIONAIS, COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL E RECONSTRUÇÕES MUSICAIS EM ÁFRICA	121
3.8	A FILOSOFIA E A ESPIRITUALIDADE NA EXPERIÊNCIA DE COMPREENSÃO/FRUIÇÃO MUSICAIS	133
3.9	FORMAÇÃO MUSICAL UNIVERSITÁRIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS: RAÇA, CLASSE, RELIGIÃO, GÊNERO	136

4	OS CURSOS DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NAS UNIVERSIDADES BAIANAS	148
4.1	CURRÍCULO: TIPOS, FORMATOS, FUNÇÕES	149
4.2	BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS PESQUISADOS	153
4.3	COMPONENTES OPTATIVOS E OBRIGATÓRIOS	160
4.4	OS CURSOS DE MÚSICA NA VISÃO E NAS VOZES DOS/AS SEUS/SUAS ESTUDANTES	164
4.5	O CONHECIMENTO SOBRE MÚSICAS AFRICANAS E A CAPACITAÇÃO PARA ATUAR E SE DIFERENCIAR NO MERCADO MUSICAL.....	175
4.6	SOBRE O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONTEMPORANEIDADE	179
4.7	SOBRE ETNOMUSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E FAZERES MUSICAIS	182
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICES	206

O Brasil não conhece a África
mas a África sabe bem o Brasil
O Brasil não conhece a África
O Brasil não sabe bem o Brasil.

(Tanacara, Gonzaguinha 1988)

1 INTRODUÇÃO

A importância e os possíveis significados das presenças e ausências de músicas e musicalidades africanas nos cursos de Licenciatura em Música na Bahia, tanto como repertórios e práticas musicais, como também enquanto conhecimentos históricos, conceitos e propostas didático-metodológicas dos fazeres musicais de Áfricas, foram as temáticas que orientaram a pesquisa dessa dissertação. Com o termo músicas africanas, me refiro nessa dissertação às músicas originárias do Continente Africano, sejam elas tradicionais ou contemporâneas. No mesmo sentido, instrumentos musicais e musicalidades africanas seriam aqueles e aquelas dos povos e musicistas do Continente Africano.

Inicialmente pensada com base nos currículos dos referidos cursos, em seu sentido mais oficial, documental e prescritivo, o estudo foi se delineando a partir do trabalho de campo produzido com a realização de entrevistas/conversas com representantes da cena musical¹ e dos cursos pesquisados, para uma compreensão do currículo enquanto entidade viva, mutável e temporária. A intenção foi a de abranger instâncias que englobam o não escrito, o não dito, o currículo que se revela também nas ações e omissões cotidianas das salas de aula e corredores, nos grupos de pesquisa, projetos de extensão, iniciação à docência, iniciação científica, nas conversas de pátio e cantina. Já que, para muitos estudantes de música, o encontro com as musicalidades africanas e afro-diaspóricas se dará muito mais facilmente nos contextos não acadêmicos, como pudemos constatar na interlocução com os entrevistados e entrevistadas.

¹ Além de representantes dos agentes diretos do nosso tema de pesquisa, ou seja, os docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Música na Bahia, incluímos os também os relatos de docentes e pesquisadores/as musicais de outras localidades e ainda alguns não acadêmicos, por considerar que os efeitos da formação musical acadêmica, principalmente a formação de professores/as de música afetam diversos aspectos da produção, consumo, fruição e compreensão acerca de música na nossa sociedade. Apesar da aparente independência, os campos de produção e atuação musicais (por exemplo, os campos acadêmico e não acadêmico) não são estanques e tão isolados quanto aparentam. Esses campos de saber e atuação artística, em várias instâncias se interpenetram, se comunicam e se interinfluenciam, tanto na educação formal quanto na convivência sociocultural. Desse modo, a relação dos/as colaboradores/as entrevistados e citados/as nesse trabalho, vai além dos professores/as e estudantes dos cursos pesquisados.

Parti da hipótese de que as músicas africanas são geralmente invisíveis e ausentes na formação de professores/as de música (assim como nas demais modalidades de graduação em música) na Bahia. E que, o estudo e contato com os gêneros, práticas e concepções musicais do continente africano, seriam de fundamental importância para uma melhor compreensão das nossas músicas brasileiras, enquanto processos socioculturais historicamente construídos e em contínua (re)construção, assim como para se alcançar uma visão mais contextualizada da educação musical nos cursos de formação de professores/as de música e pesquisa musical na Bahia. Essas presenças/ausências de referências africanas nos currículos e práticas acadêmicas de música, revelariam assim, muito do que somos, aonde chegamos e para onde caminhamos enquanto uma sociedade pluriétnica e racialmente demarcada, como a brasileira.

Para Nilma Lino Gomes,

A realização de estudos que tenham como objetivo a problematização desse processo lacunar e o levantamento de alternativas para o mesmo pode ser vista como uma tentativa de construir uma ‘sociologia das ausências e das emergências’ inspirada no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004). (GOMES, 2017, p.40).

Assim, o nosso objetivo primeiro foi o de observar e analisar como as músicas e musicalidades do Continente Africano e sonoridades e práticas musicais afro-brasileiras se inserem na vida social e educacional brasileiras, a partir dos cursos de Licenciatura em Música na Bahia.

A inclusão de musicalidades e prática musicais afro-brasileiras no âmbito dessa pesquisa, se deve ao fato de que o conhecimento empírico prévio do campo de pesquisa – os cursos de graduação em música na Bahia, mais especificamente as licenciaturas, e suas relações com musicalidades e prática musicais africanas – já nos indicava a provável escassez de disciplinas e propostas didático-metodológicas que abordassem de modo específico, aspectos das musicalidades dos povos africanos. Fato que viria a se comprovar na realização do trabalho de campo. Outro aspecto fundamental é a consciência de que para chegar a resultados relevantes para o campo da música acadêmica baiana e brasileira, o recorte inicial de musicalidades africanas deve necessariamente levar em conta as diversas formas de atravessamentos, diálogos, trocas e genealogias estéticas e culturais envolvidas no contínuo histórico entre o Brasil e o Continente Africano e os inúmeros efeitos, consequências e significados sociais, culturais, econômicos e filosóficos desses cinco séculos de interação, que em muito ultrapassam o campo estritamente musical.

Analisar as musicalidades africanas no Brasil ou nas suas relações com o Brasil sem considerar todo o processo histórico que deu origem à nossa música popular brasileira, a saber: o amálgama cultural, a partir de uma grande polifonia étnica africana em terras brasileiras (os aspectos mais significativos de nossa musicalidade), seria sem dúvidas considerar a música apenas e tão somente enquanto fenômeno acústico-sonoro, sem relações diretas com desenvolvimentos históricos e sociais, o que contradiz toda tradição de estudos do campo da etnomusicologia, que, a partir dos anos 1960 tem considerado a música como um dispositivo cultural e socialmente construído, moldado e constituído. Allan Merriam dirá que, “A música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música” (MERRIAM, 1964, p. 225). Já John Blacking, afirma que, “A música é essencialmente uma atividade social.” (BLACKING, 1995a [1967], p. 17).

Falar em músicas afro-brasileiras no contexto do recorte inicial dessa pesquisa é portanto falar também de racismo estrutural, racismo institucional e epistêmico, como instâncias conceituais e comportamentais constituintes, desde sempre, do ethos cultural brasileiro, e assim, também falar do longo processo de apagamento e invisibilização histórica de inúmeros músicos negros, agentes protagonistas da formação e evolução da nossa música popular brasileira, em termos estéticos e tecnológicos.

A inclusão crítica das musicalidades afro-brasileiras enquanto continuidades culturais africanas transplantadas para o outro lado do atlântico na formação acadêmica musical brasileira, passa inevitavelmente por explorações, aprendizagens, pesquisas e aprofundamentos em inúmeros aspectos musicais, históricos, culturais e filosóficos africanos, sem os quais, tais práticas (afro-brasileiras ou mesmo afro-diaspóricas) são normalmente confinadas ao espaço do exotismo e da subalternidade estética. Portanto, estudar, ensinar e pesquisar práticas musicais africanas no Brasil, passa necessariamente por releituras, novas compreensões e reinterpretções de nossas próprias tradições musicais afro-brasileira e vice-versa.

Nesse contexto, vale relembrar a fala de Rosângela Tugny na apresentação do livro *Músicas Africanas e Indígenas no Brasil* (2006), organizado por ela e Ruben Queiroz, como um dos resultados do Encontro Internacional de Etnomusicologia: *Músicas africanas e indígenas no Brasil*, realizado em Belo Horizonte em outubro de 2000. Sobre o caráter inaudível das vozes confinadas e opacas de negros e indígenas na sociedade brasileira, as antropofagias culturais assimétricas, que em sua visão beneficiam os artistas e acadêmicos brancos, comparando com

um “véu impenetrável que mantém a separação entre aqueles que sabem e fazem ciência e aqueles que acreditam e se confundem com a natureza”, e as estratégias para recusar a lógica dessas ausências. E continua a autora:

(...) o maior desafio é de fato incluir as vozes inaudíveis dos negros e dos índios neste debate. É tê-los como colegas e escutar o que tem a dizer sobre suas práticas simbólicas, suas noções de sagrado, suas etiquetas de transmissão dos conhecimentos. Sem eles parece-nos, não há de fato discussão. Seguiremos solitários, acreditando que nos incumbe a tarefa de revelar a diversidade cultural do planeta e fazer respeitar as formas diversas pelas quais eles veem o mundo. Seguiremos acreditando também que o mundo é um só – o mundo que nossa ciência conhece, domina e explica. Perderíamos mais uma vez a chance, sem eles, de compreender que existem outros mundos, povoados por outros corpos, regidos por outras leis, alimentando outras funções, animados por outras músicas. (TUGNY; QUEIROZ, 2006, p.10).

Pretendo discutir aqui sobre como são tratadas, como aparecem nos documentos oficiais dos cursos, nas práticas pedagógicas, nos conteúdos das disciplinas, nos projetos de iniciação à docência e extensão universitária, as músicas, musicalidades e fazeres musicais africanos. Ou seja, a produção musical de indivíduos, grupos e comunidades que tem no continente Africano, num daqueles espaços estético-histórico-culturais, e não apenas enquanto espaços físico-geográficos, o seu lugar de fala, continuidades e ou desdobramentos de suas tradições musicais.

É importante reconhecer que, como todas as tradições musicais afro-diaspóricas estão histórica, conceitual e esteticamente ligadas àquelas do Continente Mãe, acabam sofrendo da mesma invisibilidade ou são colocadas no mesmo lugar de subalternidade dentro da academia. Também vale lembrar que é geralmente a partir de tradições afro-diaspóricas, que chegamos às africanas, já que as primeiras, bem mais próximas, fazem parte da nossa história e formação cultural. Mas o que parece ainda mais importante é o fato do estudo das musicalidades africanas, vistas em seus contextos históricos e sociais constituírem-se em ferramentas fundamentais para uma melhor compreensão das nossas tradições afro-brasileiras e afro-diaspóricas dentro dos fluxos e refluxos culturais transatlânticos.

Por certo, essa pesquisa não dará conta de todas as dimensões e interconexões implícitas no tema, que vai ligá-lo a uma série de outras questões. Dito isso, e embora não seja aqui nosso objetivo discorrer teórica e consistentemente sobre o tema racismo, ou racismo estrutural, racismo institucional e racismo epistêmico, são evidentes as interconexões entre as presenças e ausências das músicas africanas e afro-diaspóricas nas graduações em música no Brasil e o campo de conhecimento das relações étnico-raciais brasileiras, indelevelmente marcado pelo racismo em suas várias formas de expressão.

Em torno do currículo dos Cursos de Licenciatura em Música, sua estrutura e matriz curricular, que se interligam à própria estrutura de curso, e concepção geral das graduações em música, muitas são as questões que hoje se discutem, muitos são os aspectos que especialistas das áreas de educação musical e da pedagogia têm apontado como necessários a uma desconstrução, ressignificação e reinvenção metodológico-epistêmica. Por exemplo, utilizar mais os princípios da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, interepistemicidade, interprofissionalidade, para a promoção de mais inclusão, autonomia intelectual, formação cidadã com maior diálogo e participação comunitária, com estruturas curriculares mais conceituais e menos disciplinares, mais flexíveis e menos rígidas².

Tudo isso, nem de longe é nosso objetivo nesse trabalho, mas quero frisar que, a investigação sobre o lugar das músicas africanas nas graduações em música, de forma direta ou indireta, se intersecciona a toda essa gama de aspectos relacionados ao currículo, muitos dos quais serão tratados aqui de forma brevíssima para mantermos o foco no tema e recorte dessa pesquisa.

Esses conceitos têm sido tratados por tendências contemporâneas da pedagogia na tentativa de construção de formações sócio-referenciadas, pluriepistêmicas, mais conectadas com a autonomia dos estudantes e a flexibilidade dos percursos formativos.

Nota-se na formação de professores/as de música na Bahia, uma crescente preocupação com as temáticas relativas às diversidades culturais, e dentre elas, as musicalidades negras são uma constante reivindicação por parte de estudantes e uma preocupação dos colegiados e coordenadores/as de cursos, tanto em função de uma certa pressão por parte do corpo discente e alguns professores/as estudiosos dessas temáticas, quanto pela legislação em vigor que desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996, passando pelas leis 10.639/03, 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018, estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, além da abordagem de questões relativas a gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores/as para esses níveis de ensino.

² Ver em: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música - Resolução CNE/CES 2/2004, PEREIRA 2014, QUEIROZ 2017 e LARSEN; SOUZA; MARTINEZ RAMIREZ 2020.

1.1 OS ATRAVESSAMENTOS DA MÚSICA AFRICANA EM MINHA TRAJETÓRIA MUSICAL

Gostaria de narrar um pouco de como o meu interesse sobre essa temática foi sendo construído e porque penso ser fundamental problematizar as relações socioculturais, raciais, políticas e ideológicas com a música, e como tudo isso perpassa a formação de professore/as de música na Bahia.

Um fato que vai direcionar meu encantamento pelas músicas africanas nasce da audição de algumas fitas k7 que ganhei de um músico no Pelourinho. À época com 20 anos, eu ouvia e tocava a música reggae e iniciava uma vida profissional como professor de violão e baixista em grupos de reggae. Um certo dia, Bira Reis (que já era um músico e pesquisador bastante reconhecido na cena musical afro-baiana), me disse: “- Oh velho, toma essas fitas aí e dá uma ouvida”. Eram duas fitas de Fela Kuti que passei a ouvir diariamente.

Eu vinha de uma família onde se valorizava a música, mas sem nenhuma referência familiar direta, com envolvimento com o campo da música, embora esta fosse muito valorizada por meus pais. Em casa, tive acesso a inúmeros álbuns fundamentais da música brasileira dos anos 60 e 70 (Nelson Gonçalves, Martinho da Vila, Roberto Carlos etc.) além do que chegava pela tv com os festivais e programas musicais.

A minha formação de violão, alguns anos antes na Escola de Música da UFBA, foi com a saudosa professora Edir Cajueiro (precursora no ensino clássico ocidental na Bahia), e no Colégio Severino Vieira (Curso de Habilitação Básica em Artes/Música), com a grande pesquisadora das culturas afro-baianas, Emília Biancardi, no Pelourinho, com a fruição do reggae e do samba-reggae. Em Belém do Pará, tocando em bandas de reggae nos anos 90. Depois em São Paulo, com grandes percussionistas como Luis Kinugawa, Manono Chumingo e Midori Onaga. E mais tarde na Alemanha com Ethnova Orkestra, Banda Pelodum, Afoxé Loní, Deutsches Theater Berlin, Stella Shiweshi, Moussa Koulibali e o aprendizado de

Balafon³, Violão Africano, M'birá⁴ e Djembé⁵ (Düsseldorf, Essen, Berlin). Através do estudo de Balafon, pude ter um contato direto e vivencial com músicas tradicionais do oeste africano, que me proporcionaram acesso não apenas às músicas enquanto fatos sonoros (eu que há muito tempo já ouvia vários gêneros musicais africanos), mas, sobretudo, a outras musicalidades que dialogavam bem de perto com minha ancestralidade. Este foi também o período em que comecei uma pesquisa sobre estilos violonísticos africanos, meus primeiros contatos com a Katanga Music, Highlife, African Finger Picking, Mali Blues, etc. (gêneros musicais africanos e estilos violonísticos africanos).

Outro acontecimento muito significativo para minha formação, foi assistir em 1988 o concerto de uma lenda viva da música africana, Manu Dibango (saxofonista e compositor camaronês), em Salvador no bairro da Liberdade, em comemoração ao centenário da abolição da escravidão no Brasil. Eu que já ouvia com frequência o Afrobeat de Fela Kuti, tinha algumas informações e referências auditivas de Dibango, mas foi a partir desse concerto, meu primeiro contato presencial com música africana, que pude dimensionar a importância desse músico genial e sentir (ou pressentir) que de alguma forma, minha trajetória com a música passaria necessariamente por aproximações com musicalidades oriundas do Continente Africano. Anos depois ainda assistiria a mais um concerto de Dibango em Berlin, em 2013. Era inacreditável a vitalidade daquele senhor de oitenta anos no palco tocando seu saxofone e cantando sua emblemática “Makossa”.

Em 2016, após retornar ao Brasil depois de anos vivendo na Europa, ministrei um curso de violão em estilos africanos no Museu Solar do Ferrão em Salvador e daí surgiu a ideia de formar um grupo musical para aprofundar as pesquisas em torno do violão em estilos africanos e montar um repertório focado em seus compositores/violonistas, além de arranjos para temas

³ Precursor do “xilofone ocidental”, o Balafon é um instrumento musical idiofônico milenar, de teclas percutidas e alturas definidas, originário do Oeste africano. Na parte superior, possui lâminas de madeira afinadas geralmente em escala pentatônica. Na parte inferior as cabaças servem como ressonadores. Isto exige um formato curvo e amarrações em couro e cordas. É tocado com duas baquetas com pontas recobertas por borracha. O termo Balafon vem da língua Bambara: “Balan” refere-se a instrumento e “fô”, significa “tocar”. Um mestre de balafon é chamado “Balafola”.

⁴ O M'birá é um instrumento musical africano, tradicional do povo Shona de Zimbábue (também de Moçambique e Zâmbia). De forte apelo espiritual, é usado na cultura tradicional Shona para comunicação com os ancestrais. Da família dos Lamelofones, o M'birá consiste em uma placa de madeira (geralmente equipada com um ressonador) com lâminas de metal escalonadas, tocada segurando o instrumento nas mãos e arranhando (ou dedilhando) as lâminas com os polegares. Os musicólogos o classificam como um lamelofone da família idiofônica dos instrumentos musicais. Na África Oriental e Austral, existem muitos tipos de M'birá, geralmente acompanhados pelo Hosho, um instrumento de percussão, similar às maracas.

⁵ Instrumento musical de percussão da família dos membranofones, o Djembé é o tambor africano mais conhecido no mundo. Está associado ao império do Mali, que surgiu no ano de 1230, e que incluía partes do que hoje é a Guiné, Mali, Burkina Faso, Costa do Marfim e Senegal. Alguns pesquisadores acreditam que a origem do tambor possa ser mais antiga. O seu formato sugere que ele possa ter sido criado a partir do pilão, cuja percussão no preparo de alimentos ainda hoje é um dos primeiros sons ouvidos pela manhã nas aldeias do oeste africano.

tradicionais da música africana. Formamos a Camerata Wa Bayeke⁶, grupo musical de estudos sobre violão em estilo africano, iniciado em janeiro de 2017, com o objetivo de promover ações de formação em música e culturas africanas para a valorização da produção instrumental de herança africana na Bahia. “Wa Bayeke” era o pseudônimo de Jean Bosco Mwenda⁷ (1930–1990), um importante guitarrista congolês (vivendo a maior parte da sua vida na Zâmbia) que influenciou várias gerações de músicos na África.

Para além das atividades de performance, composição e ensino musicais e das minhas pesquisas com violão em estilos africanos, foi fundamental a minha experiência no curso de Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER-UFSB), onde desenvolvi um projeto de ação/intervenção numa escola pública de Salvador com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I e que resultou num produto final de pesquisa (além do texto dissertativo intitulado “A Música Africana Entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical”, defendido em 2019) em formato de caderno de atividades, “*Djemberem*”: a música africana entra na escola: Caderno de Atividades Musicais, que traz histórias, canções africanas e planos de aula utilizados na pesquisa, como contribuição e incentivo para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira através da música no ensino fundamental.

Uma vivência interessante para essa minha aproximação com as musicalidades africanas, foi quando eu aprendia Balafon em Berlin, inicialmente sozinho utilizando livros e depois fazendo algumas aulas com um músico de Burkina Faso, Moussa Koulibali.

Moussa domina o Balafon, além de tocar bem o N’goni⁸ (Kamel N’goni) e ser um DjembéFola (mestre tocador de Djembé, *Djembé Master*). Uma vez eu presenciei uma situação que me marcou estando com ele numa instituição de assistência e educação de crianças e jovens surdos e cegos⁹ em Potsdam, cidade próxima a Berlim em 2012 para uma apresentação.

⁶ Ver em NASCIMENTO, 2018.

⁷ Ver em KUBIK, 1995 e RYCROFT, 1961.

⁸ Aqui me refiro ao Kamel N’goni, um instrumento de cordas (família dos cordofones) amplamente utilizado na África Ocidental. O Kamel N’goni ou simplesmente N’goni, tem normalmente de 6 a 12 cordas, com afinação pentatônica e é um tipo de harpa africana semelhante ao Kora (sendo que, o Kora é bem maior e normalmente tem 21 cordas). Também existe um outro instrumento africano de cordas chamado N’goni: o N’goni Djeli, que é um tipo de Alaúde africano, e assim como o Kamel N’goni, também popular na África ocidental, principalmente em países como Mali, Burkina Faso e Gambia. Ver em NGONI (INSTRUMENT)/WIKIPÉDIA.

⁹ Associação Oberlinhaus LebensWelten - Casa Hertha Schulz - Centro de competência e capacitação para surdos e cegos. Rudolf-Breitscheid-Strasse 24, 14482 Potsdam, Alemanha, 17/06/2012.

Figura 1 – Concerto na Casa Hertha Schulz - Centro de competência para surdos-cegos - 17/06/2012.



Fonte: Arquivo pessoal Thon Nascimêntos.

Nós tocamos nesse lugar para as crianças e suas famílias, numa festa de verão. Éramos três músicos, eu toquei Violão, Moussa, Balafon e Dembé e um outro músico de origem senegalesa, Ndiaga Diop, nos Dununs¹⁰ e Djembé. Algumas músicas nós fazíamos só com percussão, Moussa passava para o Djembé solo o Ndiaga Diop nos Dununs e eu fazia acompanhamento no Djembé.

A primeira parte foi boa, com Violão, Balafon e Djembé, como se vê na foto. Mas na segunda parte, quando tocamos só percussão pude perceber melhor o poder de mobilização da música do oeste Africano. Todos dançaram e participaram, mas uma menina surda de aproximadamente 13 ou 14 anos se destacou, dançando efusiva e lindamente como num transe espiritual de total sintonia e transparência na sua fisionomia de imensa felicidade. Às vezes fazíamos curtos intervalos (em torno de um minuto) entre um número e outro para organizar as ações e as pessoas protestavam não só pela falta de música, mas também por interromper o show tão interessante da jovem dançarina.

¹⁰ Um Dunun (também escrito dun dun ou doundoun) é um instrumento de percussão, da família dos membranofones. Tambor cilíndrico afinado por corda com uma pele de couro cru em ambas as extremidades, mais comumente de vaca ou cabra, é tocado tradicionalmente na posição horizontal (colocado em um suporte ou usado com uma alça de ombro), com um bastão. A palavra Dunun designa uma família de tambores da África Ocidental que se desenvolveu junto com o Djembé, no conjunto de tambores dos povos Mandé (Malinke, Mandingue, Bambará). Os Dununs são sempre tocados em conjunto com um ou mais Djembés (instrumento solista). O Dundunba (também escrito Dununba) é o maior Dunun e tem o tom mais baixo. O Sangban é de tamanho médio, com tom mais alto que o Dundunba. O Kenkeni é o menor Dunun e tem o tom mais alto. Ver em Wikipedia/Dunun.

Ali então, percebi o quanto a música, e em especial aquela música de percussão africana, era capaz de transcender limites cognitivos e sensoriais físicos e estabelecer uma comunicação direta com outras dimensões de nossa consciência. Vale ressaltar que as pessoas surdas se orientam ritmicamente pelas vibrações sonoras transmitidas sobretudo pelo chão, ou seja, eles percebem a música com o corpo todo.

Outro fato interessante foi quando eu precisava de baquetas novas de Balafon e perguntei à esposa de Moussa (nessa época ele ainda não falava alemão e eu não falava francês) se ele teria algumas para me vender. Ela respondeu que vez ou outra ele recebia, mas que naquele momento não era possível, pois as que tinha eram “benzidas” em Burkina Faso e por isso, só ele podia usá-las.

Também em Berlin, durante um período eu tive aulas de M`bira com Stella Shiweshi, uma grande musicista de Zimbabwe e durante muitos anos a única mulher internacionalmente reconhecida como expoente desse instrumento símbolo de Zimbabwe e que por muito tempo, foi de uso predominantemente masculino. Nos encontros, além do aprendizado de M`bira, Stella contava muitas histórias, dentre vários aspectos musicais e de como a M`bira era um elo entre a nossa dimensão e a morada dos ancestrais, inclusive de como a minha vontade de aprender M`bira deveria estar ligada a um chamamento dos meus ancestrais.

Uma vez ela notou na árvore que ficava em frente à varanda do meu apartamento (eu morava no 1º andar de um prédio e tinha uma árvore frondosa bem em frente ao prédio e sua copa chegava até o 2º andar) um saco plástico que foi atirado dos andares superiores e ficou preso nos galhos. Ela perguntou se eu não tinha visto, eu disse que sim, mas estava longe e não dava para alcançar com a mão. Então ela passou a me falar qual era a minha responsabilidade de cuidar daquela árvore, que não por acaso estava ali purificando meu ar e alegrando meus dias. E realmente eu tinha muito apreço pela árvore e ela me inspirava a compor músicas e prosseguir no aprendizado dos instrumentos africanos, mas só quando Stella me mostrou o quanto eu e minha música podíamos estar sendo ingratos e displicentes com aquele ser que também participava, também contribuía para muitos aspectos de minha vida, inclusive aspectos não visíveis e insuspeitos, é que tentei decididamente libertar aquele ser tão lindo e benévolo do lixo alheio e do meu descaso. Essa era a forma dessa mestra demonstrar como a música na África estava diretamente conectada com outras perspectivas, nem sempre consideradas nas sociedades ocidentais. E então me falou de como no Zimbabwe é estreita, respeitosa e interdependente a relação entre fazer artístico e natureza.

Será portanto, a partir deste lugar de músico, experimentador e pesquisador, que passei a constatar o consenso em torno da questão sobre a pertinência e importância da inclusão de músicas e práticas musicais africanas nos cursos de Licenciatura em Música da Bahia, no universo dos profissionais e estudantes por mim pesquisados, que eu, enquanto defensor e simpatizante dessa causa, tanto na educação básica quanto nas graduações em música, venho aprofundar aqui alguns pontos importantes dessa discussão.

1.2 TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO...

A execução da pesquisa e a concretização da escrita foram marcadas por algo que nunca pensei vivenciar, que foi a pandemia pela Covid-19. Após a realização do exame de qualificação em 18/02/2020, passei imediatamente a reorganizar os roteiros de entrevistas e fazer os primeiros contatos para realizar essa parte que ainda faltava do trabalho de campo para a finalização da etapa de produção de dados da pesquisa. Desde janeiro deste ano, que já ouvíamos rumores sobre o vírus na China e do quanto poderia ser contagioso. Até que quando chega ao Brasil, efetivamente em março, e com a constatação de que se tratava de uma pandemia, vem a notícia da quarentena e do necessário isolamento social.

Confesso que num primeiro momento meu estado de ânimo foi abalado e fiquei muito preocupado com os rumos da pesquisa e de como seria possível concluí-la. Com o passar das semanas passei a perceber que o cenário acadêmico começou a desenvolver várias atividades em formato de lives, webnários, mesas, e que muitos versavam sobre assuntos que se relacionavam aos temas que estava desenvolvendo no mestrado. A partir daí passei a dar mais atenção, me deparando com eventos que muito contribuíram para as reflexões que estava desenvolvendo. A quarentena também me obrigou a repensar as estratégias para realização das entrevistas e interlocuções previstas no projeto. Sobre essas estratégias tratarei mais adiante.

A pandemia do Covid-19 fez eclodir uma série de novas discussões, e deu maior evidência a velhas questões, levando todos os setores progressistas de conhecimento a refletirem sobre a vida planetária e o nosso modelo civilizatório e de desenvolvimento global.

Nesse cenário de incertezas para o futuro, os mais diversos setores de atividade e conhecimento, refletem sobre o estado da nossa sociedade. Como e por que chegamos nessa situação? Sairemos desse período fortalecidos e preparados para uma reconfiguração

socioeconômica mundial e construção de uma sociedade mais saudável, mais justa ou apenas voltaremos à “velha normalidade” desigual?

Apesar das diversas dificuldades trazidas pelo isolamento social, incluindo as dificuldades econômicas, para quem é autônomo, como grande parte dos musicistas e artistas em geral no Brasil, o estado de solidão e reclusão, favorece às reflexões sobre a vida, nosso papel na sociedade e os rumos da civilização global.

No intuito de repensar a estrutura e organização da nossa sociedade sob a ótica particular da área musical enquanto campo de conhecimento, pesquisa, reflexão e produção de saber, na defesa de um estudo de música mais interconectado ao contexto social, histórico, cultural, identitário e étnico, em meio à crise mundial, foi realizada a primeira Live da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) durante a pandemia. O 1º Fórum de temas Emergentes da Educação Musical Brasileira - Ações e reações para enfrentar as crises a partir de movimentos coletivos da educação musical brasileira, em 02/04/2020, onde tive o prazer de participar como ouvinte. Um momento muito representativo das confluências teóricas entre os campos da Etnomusicologia e da Educação Musical, que de certa forma deu continuidade ao tema do último congresso da entidade, realizado em Campo Grande na UFMS, em novembro de 2019: Educação Musical em Tempos de Crise, onde também participei apresentando dois trabalhos.

“Sabias palavras”... A música só existe porque existe o mundo. Isso significa que o estudo da música pela música não deve ser o único mote da discussão no ambiente musical” [Comentário de Daniel Escudeiro, I live da ABEM, 2020]. [Ou como afirmou o professor Luis Queiroz palestrante do Fórum], “O vírus nos fez descobrir que, se não houver mundo, não haverá música e nem educação musical” (QUEIROZ, Luis, I live da ABEM, 2020) [tempo 2:58:35, transcrição minha].

A pandemia descortinou para a área da educação musical assim como para a etnomusicologia algumas outras questões, como:

Em que medida estamos transcendendo a necessária, mas insuficiente instrução de elementos estéticos sonoro-musicais com vistas a promoção de um ensino de música pautado nas singularidades da música, mas também nos princípios da ética e da formação humana. Ou, de que forma as nossas ações como educadores musicais têm contribuído para a construção de uma sociedade mais justa e de um mundo melhor? (QUEIROZ, Luis, I live da ABEM, 2020.) [tempo 2:56:40, transcrição minha].

Segundo Queiroz, essas são questões que precisamos encontrar e perseguir para reagir e agir diante das crises existentes para formar pessoas que sejam capazes de com a música, pela música e na música contribuírem decisivamente para a construção de uma realidade social melhor. Descobrimos com o Coronavírus, que deixar de assumir responsabilidades sociais sobre o mundo é não assumir responsabilidades fundamentais para a sobrevivência das pessoas das culturas da música, da educação musical, e de nós mesmos. Essa problemática do ensino de música pela música, como se a música se restringisse às dimensões sonoras estruturais e técnico-interpretativas, fez surgir inclusive na maioria das universidades brasileiras, práticas de ensino desvinculadas do mundo real que vivemos, refém de objetivos e propósitos educacionais produzidas no passado para o ensino da música de uma pequena elite da Europa.

Enquanto muitos professores de música se concentravam demasiadamente nas arcadas precisas do violino barroco, nas nuances do contraponto modal tonal e atonal, na articulação minuciosa para expressão frasal, na sublimidade dos ritmos e improvisos da música popular, o mundo relegado a segundo plano por muitos, gerava o coronavírus e nos sucumbiria às suas consequências. Um vírus que vem implodindo as ilusões de muitos que acreditavam ser possível promover um ensino de música centrado no deleite e no amor da música por ela mesma. Eis a grande ilusão que nos foi ensinada pela colonialidade europeia desde o século XVI. Mas, o vírus nos fez descobrir que se não houver mundo, não haverá música e nem educação musical. (QUEIROZ, Luis, I live da ABEM, 2020) [tempo 2:57:50, transcrição minha].

Outro aspecto discutido nessa live da ABEM, foi sobre a inclusão de novas práticas, novos métodos de ensino e novos estilos e gêneros musicais que contemplem a diversidade musical brasileira. Um comentário do público me chamou a atenção, nada de novo no conteúdo, mas ali houve uma grande capacidade de síntese e ênfase, num aspecto central das discussões sobre mudanças curriculares nos cursos de graduação em música hoje no Brasil.

Quem são os professores e professoras doutores(as) que vivem e experimentam estas “outras músicas”? [...] Me parece que precisamos tratar disso, as outras músicas são feitas pelas outras pessoas que não estão aqui. As desejamos? (Comentário de Eduardo Pacheco, I live da ABEM, 2020) [tempo 4:06:41 transcrição minha].

Nesse sentido as reflexões e análises do Prof. Marcus Pereira (presidente da ABEM) e do Prof. Luis Queiroz foram muito pertinentes e enriquecidas pelas contribuições remotas do público. O Fórum abordou temas como significados e funções da música e da educação musical; aprendizado musical técnico e formação humana através da música; formação de

professores(as) e as "outras músicas"; diálogos entre saberes tradicionais e acadêmicos; inclusão das diversidades nos estudos de música (afro-brasileiras, indígenas, de gênero), assim como a omissão, o pragmatismo e o reconhecimento de privilégios no mundo acadêmico musical. É muito interessante notar o reconhecimento de que a etnomusicologia vem há muito tempo tratando desses temas, que hoje são urgentes para uma renovação da educação musical brasileira.

1.3 ADAPTANDO MÉTODOS

Os procedimentos metodológicos da pesquisa abrangeram o levantamento bibliográfico, com a realização de entrevistas, grupos virtuais de conversas (grupos de WhatsApp com estudantes) e análise dos documentos relativos aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e matrizes curriculares. Como mencionei acima, a quarentena nos obrigou a repensar as estratégias que havíamos traçado para a pesquisa. Felizmente conseguimos driblar os obstáculos que pareciam ser insuperáveis, devido ao distanciamento social. Levei algum tempo para me adaptar à nova realidade, até que decidi realizar as entrevistas de forma remota como parte da metodologia de pesquisa para obtenção de dados. Assim, foram realizadas uma série de entrevistas/conversas com discentes e docentes dos cursos de Licenciatura em Música da Bahia, além de mestres/as e pesquisadores/as da área musical, para investigar tais temáticas a partir das impressões e relatos de quem vivencia as presenças e ausências de repertórios, práticas e concepções musicais africanas nos cursos acadêmicos e nos meios musicais baianos e brasileiros.

Inicialmente fiz um levantamento de possíveis interlocutores, entre especialistas brasileiros e africanos, e então fui enviando convites para participarem de uma conversa/entrevista que seria gravada em áudio e seguiria um roteiro de questões semiestruturadas (APÊNDICE A). Com essa estratégia pretendia conseguir entrevistar pesquisadores, músicos e professores(as). Utilizando essa abordagem consegui entrevistar 47 professores/as e pesquisadores/as. Dentre estes, 40 brasileiros e 7 do Continente Africano (Angola, Moçambique, Senegal e Nigéria). Professores das seguintes universidades e centro universitário: UFBA, UFRB, UEFS, UNEB, UCSAL, UNIMES, Claretiano, UFPB, UFRJ, USP e Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). Desses, 31 profissionais do estado da Bahia e 16 de outras localidades, 12 Mulheres e 35 Homens, 22 negros/as e 25 não negros/as.

Com os docentes e pesquisadores as conversas foram individuais através de salas de videoconferências. Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização prévia dos entrevistados e, posteriormente, transcritas. As entrevistas seguiram um roteiro, que era, quando necessário, adaptado às trajetórias e particularidades dos(as) interlocutores(as).

As questões gerais em torno do lugar ou não lugar (presenças e ausências) das músicas africanas nos cursos de Licenciatura em Música da Bahia estão ligadas, via de regra, aos mesmos cenários em outros estados, como também ao campo não acadêmico da música no Brasil. Nesse sentido foram convidados/as pesquisadores/as musicais não acadêmicos/as e docentes de universidades de outros estados brasileiros.

As vivências desses/as especialistas em suas pesquisas sobre o continente africano, projetos de pesquisa e valorização das musicalidades africanas, assim como difusão dessas produções africanas no Brasil, além do olhar multidisciplinar de vários/as deles/as, é o que justifica essa inclusão de vozes fora do eixo acadêmico baiano no discurso. E nesse sentido, vale ressaltar que devido ao grande número de colaborações recebidas e às limitações de tempo para demonstrar toda essa gama de contribuições no corpo texto, não poderei aqui referenciar devidamente a cada um/uma que participou das conversas/entrevistas, mas seguramente informações de todos/as, ideias e *insights* gestadas nas conversas e processadas através da minha narrativa estão presentes nesse trabalho, que, sem esse apoio, subsídio e contribuição não seria possível de concluir minimamente a contento. Portanto, ao conjunto de Estudantes, Professores/as e Pesquisadores/as que participaram da pesquisa, o meu mais sincero muito obrigado!

Já com os/as discentes, usei a estratégia de grupos de WhatsApp, um grupo para cada curso/universidade. No grupo da UFBA participaram alguns estudantes de outros cursos de música além de Licenciatura, como Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Artes e Curso de Música Popular. Os grupos foram formados com estudantes de vários semestres do curso de música de cada universidade. A obtenção dos contatos dos estudantes se deu através da rede de contatos do PPGMUS-UFBA e de uma intensa pesquisa nas redes sociais, onde eu fazia o convite para participarem. O debate ou produção de relatos nos grupos eram motivados por questões que compartilhei durante uma semana, “embaladas” por uma trilha sonora muito eclética, diversificada e intuitiva de músicas africanas (tradicional e contemporâneas) e breves contextualizações das mesmas. Diariamente eu apresentava uma questão que poderia gerar debates ou produção de relatos individuais dos (as) estudantes. Participaram da pesquisa um total de 67 estudantes da UFBA, UCSAL, UFRB, UNEB, UEFS e Claretiano.

Não obstante os contratempos que apareceram com a pandemia, os recursos virtuais utilizados para a execução do trabalho de campo e produção dos dados primários da pesquisa, foram fundamentais para a finalização da dissertação, sem prejuízo de alcançar o que se constituíram os objetivos geral e específicos do projeto de pesquisa. Vale ressaltar, que parte das entrevistas não foram tratadas nesta dissertação, em função de que carecem ainda de maior análise e interpretação, o que pretendo fazer em outro momento com o tempo e a dedicação necessárias a um material tão rico e significativo como o que foi coletado sobre percursos e experiências musicais dos entrevistados(as).

Quero também frisar que as observações feitas pela Banca de Qualificação foram fundamentais para adequações gerais do trabalho e correções de possíveis equívocos metodológicos. Assim, meus agradecimentos à Professora Flavia Candusso e ao Professor Basílele Malomalo pelas críticas, dicas e aconselhamentos valiosos.

1.4 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, com interlocução produzida a partir da leitura bibliográfica correlata, entrevistas com pesquisadores, docentes e discentes dos cursos, que apesar de virtuais, transcorreram de forma dialogada e pesquisa sobre Matriz Curricular, PPC e ementas de disciplinas nos sites das universidades e do Centro Universitário:

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES

Claretiano - Centro Universitário

Foram incluídas duas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo com sedes nas cidades de Santos e Batatais, respectivamente, a saber: Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e Centro Universitário Claretiano. Tal inclusão se deve ao fato de as duas instituições atuarem na formação de professores/as de música no estado da Bahia por meio de

cursos de Licenciatura em Música na modalidade a distância (cursos EAD), com polos de apoio presencial em diversas cidades do estado.

Em setembro de 2019 iniciei a pesquisa nos sites das universidades e, posteriormente, os contatos via e-mail com as coordenações dos sete cursos abrangidos pela pesquisa, para ter acesso aos documentos oficiais dos mesmos, a saber: PPC (Projeto Pedagógico de Curso), matrizes curriculares e ementas de disciplinas. Somente em duas delas, UFRB e UEFS essa documentação estava disponível na internet. Na UFBA também encontrei alguns documentos disponíveis e os contatos por e-mail com a coordenação foram muito eficientes, podendo ter acesso a toda documentação que precisava. Com relação ao Claretiano, também consegui com a coordenação uma farta documentação via e-mail. Também da UNEB consegui com a coordenação uma parte da documentação, pois o curso ainda é uma versão piloto e não tive acesso à documentação integral. Com relação à UNIMES e UCSAL não tive sucesso com os pedidos de acesso à documentação, embora tenha conseguido entrevistar os dois coordenadores. No caso das duas universidades está disponível apenas a matriz curricular dos cursos nos sites das instituições.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em uma introdução, três capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo apresentado, intitulado A Música Africana no Brasil: uma breve contextualização, abordo alguns aspectos das relações entre músicas africanas e música popular brasileira ao longo da nossa história, como o campo é visto por especialistas da música negra e educação musical, as permanências e transformações das africanidades na música brasileira até a música baiana dos anos 1980, e como as músicas e sonoridades africanas sempre estiveram presentes na história cultural brasileira. Além disso, abordo o percurso da educação musical formal no Brasil e as perspectivas de convergências entre Etnomusicologia e Educação musical no cenário brasileiro atual.

No segundo capítulo dessa dissertação, Panorama Musical Brasileiro e a Presença das Músicas Africanas nas Licenciaturas em Música na Bahia, iniciamos por um olhar decolonial sobre a educação musical brasileira, multiculturalidade crítica e algumas diferenças entre concepções ocidentais e africanas sobre fazeres musicais. Em seguida, apresento as impressões e relatos de professore/as, mestres/as e pesquisadores/as da área musical, fruto das

entrevistas/conversas que desenvolvi como método de pesquisa e que tanto contribuíram para sintonizar a minha escrita com a realidade de quem vivencia as presenças e ausências de musicalidades africanas no meio musical baiano e brasileiro. A intenção foi a de produzir uma escrita sintonizada com a realidade de quem vivencia as presenças e ausências de África em toda sua pluralidade, no meio musical baiano e brasileiro. Discuto a inserção de repertórios e práticas musicais africanas nos currículos; relações entre músicas e aprendizagens musicais acadêmicas e não acadêmicas; questões étnico-raciais e do racismo no cenário musical; o (des)conhecimento das músicas e práticas instrumentais africanas no Brasil.

E no terceiro e último capítulo, Os Cursos de Música e a Formação do Currículo nas Universidades Baianas, apresento as impressões e relatos dos/as estudantes dos cursos de música pesquisados, fruto dos diálogos sobre a temática, desenvolvidos em grupos de WhatsApp como método de pesquisa. Analiso como a perpetuação da hegemonia musical euro-referenciada através do ensino de música ainda estrutura as graduações em música no Brasil e como isso se insere no contexto das relações étnico raciais e do “racismo à brasileira”. Neste capítulo, analiso como as universidades e faculdades apresentam em suas matrizes curriculares, as músicas africanas e afro-diaspóricas.

2 A MÚSICA AFRICANA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Mais que procurar respostas, esse trabalho se propõe formular problematizações. E nesse processo, rever conceitos e alargar perspectivas a respeito das presenças/ausências de músicas e práticas musicais africanas nos cursos de graduação em música da Bahia. Alargando assim, o entendimento sobre a situação atual de visibilidade ou invisibilidade e o nível de conhecimentos específicos, contextualizados e relacionais sobre músicas africanas, enquanto repertórios, práticas musicais, metodologias de ensino/aprendizagem, conceitos estético-filosóficos característicos e as concepções epistemológicas que lhes sustentam no mundo acadêmico musical baiano.

Desse modo o presente capítulo é dedicado a uma apresentação e contextualização histórica sobre as conexões existentes entre música africana e música afro-brasileira, passando por uma reflexão sobre o lugar das sonoridades africanas na etnomusicologia.

2.1 PRESENÇA DAS MUSICALIDADES AFRICANAS NA DIÁSPORA NEGRA DO BRASIL

Inicialmente, devo ressaltar que não haveria música brasileira, nos sentidos mais usuais do termo, sem os aportes culturais, estéticos-filosóficos e tecnológicos dos milhões de africanos, oriundos de diversas etnias trazidos para o Brasil ao longo de quatro séculos de escravidão. A música sempre fez parte das culturas tradicionais africanas, não apenas no lazer e festividades, mas como componente das atividades do dia a dia, dos ritos de passagem, rituais religiosos e variados processos formativo-educacionais. Essas pessoas e seus descendentes inventaram, mantiveram ao longo da história, reinventaram e reinventam até hoje, as expressões mais substanciais e marcadamente definidoras de nossas musicalidades brasileiras.

O professor Ordep Serra, em seu livro “Os olhos negros do Brasil” (2014), logo no primeiro capítulo discorre sobre questões terminológicas de denominação e autodenominação das populações negras nos EUA e no Brasil. Com riqueza de detalhes em sua análise socioantropológica sobre raça e mestiçagem no atual cenário de intolerância religiosa brasileira, o autor vai traçando paralelos entre os diferentes usos e sentidos historicamente atribuídos a termos etimologicamente idênticos em inglês e português como “*nigger*” e “negro”. Ele vai também ressaltar a potência política e religiosa do termo “afro-brasileiro”, que segundo o autor,

de uso no Brasil, anterior e independente da influência direta do movimento negro estadunidense, o termo é histórico na luta antirracista e construção da nação brasileira.

Essa é uma síntese conceitual do campo das ciências sociais perfeitamente aplicável às músicas brasileiras de matrizes africanas, cujos agentes produtores da cena expressivo-musical, conscientemente, assim as reconheçam politicamente. Nesse sentido, continuamos quando necessário para análise nesta dissertação, utilizando o termo músicas afro-brasileiras (além de vários outros como, músicas negras ou músicas afro-diaspóricas), usado pelo senso comum normalmente no sentido de reforçar generalizações e estereótipos culturais racializantes e esvaziar a potência semântica e histórica de termos específicos.

(...) Aqui muitos mestiços preferem identificar-se como ‘brancos’. Os que se afirmam afrodescendentes (afro-brasileiros) fazem uma escolha etnopolítica, não só uma constatação de sua ascendência negro-africana. Por outro lado, quando se aplica a pessoas, o termo ‘afro-brasileiro(a)’ simplifica-se em afro, pelo menos na Bahia: aqui é comum ouvir a expressão ‘nós que somos afro...’ ou ‘o pessoal afro’... ‘Afro-brasileiro(a)’ se aplica mais a instituições. (SERRA, 2014. p. 18).

A literatura especializada da área musical na atualidade vai recusar a ideia de música universal e o modelo musical erudito ocidental como única forma válida de estruturação de estudos acadêmicos em música. Mas na prática da educação básica e dos projetos sociais que tem a música como ferramenta, e principalmente, quando há um grande aporte de recursos financeiros (normalmente verbas públicas), isso normalmente às vezes não se aplica. Note-se a grande quantidade de projetos de educação musical no Brasil nos últimos anos, com e a partir dos instrumentos musicais sinfônicos e da noção de orquestra sinfônica e música de concerto (música clássica europeia) como ideal estético e centro normatizador das ações e direcionamentos pedagógicos.

Ao fundamentarem o projeto Encontro de Saberes, enquanto movimento de inclusão epistêmica, José Jorge de Carvalho, Antenor Ferreira Corrêa, Liliam Barros Cohen, Sonia Chada, no artigo “O Encontro de Saberes como uma Contribuição à Etnomusicologia e à Educação Musical” (2016), vão dizer que:

Historicamente, a música erudita europeia é ensinada e reverenciada no Brasil como inquestionavelmente superior a todas as outras formas de música e o espaço geográfico onde se realizou e onde ainda se realiza de modo pleno é miticamente trasladado, com toda exclusividade, para os países centrais europeus e os Estados Unidos. Ou seja, junto com a gramática da música dita ‘clássica’, é passado também uma ideia de que nenhuma música produzida no

país poderá igualar-se em qualidade ao cânone clássico ocidental. (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 217).

Podemos visualizar vários aspectos dos processos para manutenção da educação musical brasileira, e também o lugar desse processo como uma estratégia de dominação historicamente construída, já que, para a exploração imperialista no passado, as colônias precisavam ser subalternizadas não só econômica, mas também culturalmente. Um modelo que vai se repetir em toda América Latina (também na África e na Ásia, com outras especificidades). Assim, no Brasil, uma característica constante das elites, produtoras das narrativas oficiais, será a tentativa de aproximação aos padrões culturais, movimentos artísticos e dos modos de vida dos povos europeus.

A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 158)

Hoje, na sociedade brasileira como um todo, há um intenso debate sobre a importância de se discutir sobre o direito e o dever democrático da inclusão de negro/as em lugares de destaque e prestígio, o que também significa ascensão social e econômica. No campo da música, o que raramente os não musicistas e não pesquisadores da área conseguem perceber, é a gama enorme de preconceitos musicais, culturais e, por conseguinte, sociais, que transmitidos pela modalidade de educação musical mais adequada à manutenção de saberes, competências e valores necessários à continuidade das tradições musicais clássicas europeias. Como é o caso do ensino conservatorial¹¹ de música, que, mesmo quando atualizado, vai seguir modelos pedagógicos pautados numa cultura eurocentrada, muitas vezes distanciado das referências mais populares e regionais de música e cultura.

Segundo o principal personagem na fundação da Escola de Música da UFBA (1954), e que auxiliou a criação de vários outros departamentos de música no Brasil e da Orquestra

¹¹ Segundo Vieira (2000), conservatórios eram, originalmente, instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres na Itália do século XVI. Dentre as atividades desenvolvidas nestas instituições, se destacava a Música. Com o decorrer da História, a Música se tornou a única atividade desenvolvida nesta instituição e o modelo de ensino desta passou a pautar o ensino de Música elitizado. Segundo Pereira (2014), o ensino conservatorial [...] faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p.95).

Sinfônica Brasileira, o compositor, regente e musicólogo alemão (naturalizado brasileiro) Hans-Joachim Koellreutter, uma das maiores referências da música contemporânea brasileira, “Tudo o que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da consciência, torna-se contraproducente” (KOELLREUTTER, *apud* BRITO, 2001, p.46).

Numa entrevista ao jornalista e crítico musical, João Marcos Coelho, no Caderno Aliás, do jornal O Estado de São Paulo (06.12.2014), Geoffrey Baker¹², escritor do livro, *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014), vai desconstruir o mito criado em torno do *El Sistema*¹³, modelo de educação musical aplicado em dezenas de países do mundo incluindo o Brasil a partir da criação de projetos de inclusão social de jovens via a formação clássica musical. Baker irá afirmar:

Num momento em que a educação musical começa a recusar o mero treinamento baseado na música europeia de concerto, *El Sistema* significa um passo atrás ao pregar a salvação das crianças pobres e marginalizadas por meio da música sinfônica tradicional. O programa funciona então, como uma grande fábrica para fornecimento de músicos bem treinados, mas não artistas com uma visão mais aberta e criativa de sua arte. Vejo *El Sistema* como um programa de treinamento, não educacional. Ele prefere a disciplina em vez da criatividade e do pensamento crítico. O maestro Abreu pronunciou uma frase sintomática a respeito: ‘Como educador, pensei mais em disciplina do que em música’. (COELHO, 2014, *apud* NASCIMENTO, 2019, p.7).

A formação musical no Brasil de hoje, não pode passar ao largo da luta antirracista, e das visões e posturas libertárias, decoloniais, progressistas, críticas, criativas e autônomas, necessárias a essa luta. Visões essas, que são normalmente sublevadas ou subvertidas dentro dos modelos de educação musical onde a ideia de orquestra sinfônica e formas musicais euro-referenciadas daí derivadas, continuam sendo tratadas como universais e modelos de evolução musical.

Para uma revitalização atualizada da formação de professores/as de música é necessário que a educação musical conservatorial de crianças e jovens, tanto no âmbito escolar quanto na

¹² Professor de musicologia e etnomusicologia na Royal Holloway University of London, é emérito especialista na música da América Latina. (Disponível em ><http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,o-sistema-por-dentro,1602930>).

¹³ *El Sistema* significa: Sistema de Orquestra Juvenil e Infantil da Venezuela, projeto criado pelo maestro José Antonio Abreu, em 1975, que se desenvolveu ao longo dos últimos quarenta anos, estabelecendo orquestras de crianças e jovens em grande escala em todo o país. O *El Sistema* procura trazer transformação social através da criação de música no contexto da orquestra, inspirando recentemente um grande número de organizações relacionadas ao *El Sistema* em todo o mundo. No Brasil um dos projetos que reproduz essa metodologia é o NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia, iniciado em 2007) Ver em NASCIMENTO, 2019.

esfera de projetos de inclusão e transformação social através da música, seja confrontada com outros modelos epistemológicos, outras possibilidades de sentir, fruir, pensar e fazer música.

O que hoje chamamos de música popular brasileira, tem suas origens ainda no período colonial pela assimilação de pessoas africanas e indígenas escravizadas, postas e mantidas a força num sistema brutal de opressão para a produção de riquezas materiais, progresso e prosperidade da sociedade escravocrata colonial e da metrópole (Reino Português) que dela, por sua vez se nutria. Com o passar dos séculos esse grande contingente de escravizados, numa brilhante estratégia de sobrevivência cultural, simbólica e espiritual, vão se inserindo ao sistema econômico e sociocultural do novo mundo. Segundo Cecília Soares (1996), em seu artigo “As Ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX”, essa inserção no mercado econômico,

[...] pressupunha a liberdade de circulação e uma permanência demorada nas ruas. Esta ‘regalia’ possibilitou às negras a construção de um universo próprio, formado por elas mesmas, seus fornecedores e clientes africanos. Uma rede econômica que era também social e até política. Construir este universo dependeu das oportunidades oferecidas pelo mercado, do interesse do senhor e sobretudo da ousadia em lançar-se nas incertezas da vida quotidiana de uma sociedade escravista e discriminadora, e aí conquistar algum espaço. Para a escrava essa conquista podia se traduzir na obtenção da alforria, através da compra com dinheiro arduamente ganho no comércio de rua. A passagem da escravidão à liberdade não era pouco tortuosa. (SOARES, 1996, p. 71).

Nesse sentido, as negras e negros de ganho (expressão utilizada para negros/as escravizados/as ou forros que realizavam atividades comerciais pelas ruas) são um exemplo modelar dessa adaptação ao novo sistema ocidental, necessária, tanto para a sobrevivência de sua condição humana, com a compra de cartas de alforria com os lucros das vendas¹⁴, quanto para as continuidades possíveis de suas expressões culturais, estético-filosóficas e espirituais. O pensamento, a memória e a espiritualidade era tudo o que essas pessoas carregavam para o novo mundo. E como sabemos, nas culturas tradicionais africanas, predominantemente orais e acústicas, a música ocupa lugar central nas narrativas educacionais, históricas, filosóficas e práticas espirituais (muitas vezes, tudo isso junto como dimensões concêntricas do mesmo evento estético). Como se depreende do trecho a seguir de Kazadi wa Mukuna (2018):

A tradição oral é a grande escola da vida, todos os aspectos da qual são cobertos e afetados por ela - é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciências naturais, aprendizagem em um ofício, história, entretenimento e recreação. [...] Para Hampaté Bâ, a tradição oral é ‘o patrimônio de tudo o que

¹⁴ Ver em João José Reis, “Rebelião Escrava no Brasil”, 2003.

nossos ancestrais conheceram, e está no germe que nos transmitem, assim como o baobá está potencialmente em sua semente'. (HAMPATÉ BÂ, 1981, p. 166 – 168 *apud* MUKUNA, 2018, p. 14).

Em sua definição, Hampaté Bâ ressalta o resultado condicionante da tradição oral de um status contextual e conceitual da mente africana. Essa definição implica não apenas no significado profundo do condicionamento conceitual, mas também no efeito duradouro desse condicionamento sobre o indivíduo. Proporciona ao africano um estado de espírito que governa seu ambiente, de onde estão enraizados seu processo de pensamento e, por fim, seu comportamento. Portia Maulsby relaciona esse processo de pensamento como retenções africanas na música afro-americana, o que faz com que os negros, onde quer que estejam, criem, interpretem e vivenciem a música a partir de um quadro de referência africano. (MUKUNA, 2018, p. 14).

Não que as estratégias de sobrevivência fossem sempre essas e sempre pacíficas, muitas revoltas como resposta aos castigos, maus tratos e ao sistema geral de exploração e subalternização, resultando em conspirações, levantes, guerras e na formação de quilombos como símbolos máximos de resistência ao sistema escravocrata brasileiro. A revolta dos Búzios, revolta dos Malês, revolta dos Alfaiates, revolta das Chibatas, são apenas alguns exemplos dessas lutas.

Os lamelofones africanos observados em iconografias produzidas até o século XIX, nas mãos de escravizados e forros (normalmente negros de ganho) foram compreendidos como forma peculiar de negros se expressarem musicalmente. Na figura abaixo, vemos um homem negro - vendedor - segurando uma M'birá nas mãos.

Figura 2 – Imagem de Henry Chamberlain – “Largo da Glória”, 1821.

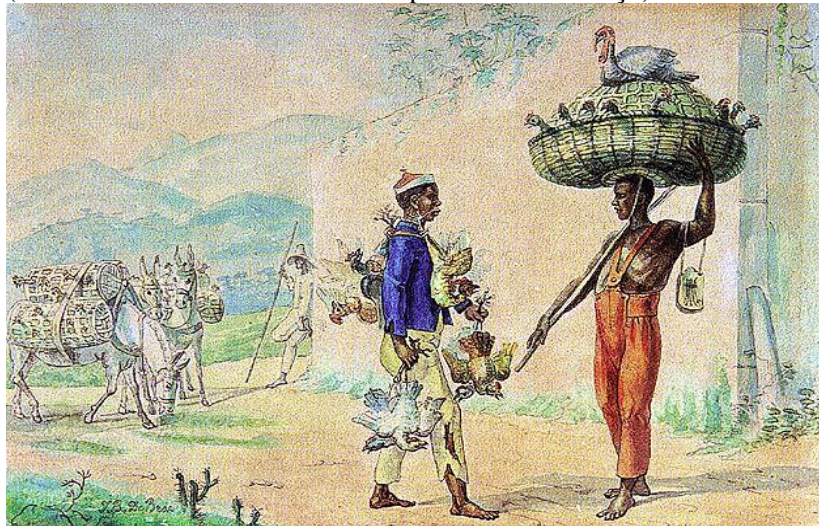


Fonte: enciclopédia.itaucultural.org.br.

As iconografias produzidas no período colonial são um importante registro da presença constante dos instrumentos africanos mantidos ou recriados na diáspora. Nos chama a atenção

o modo espontâneo como as cenas foram retratadas, evidenciando a estreita relação com instrumentos como m'biras, cordofones, berimbaus, que pudemos constatar nas gravuras abaixo. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito a participação das musicalidades na vida cotidiana dessa época. E como destacado pelo Salloma Salomão (2005), pesquisador, professor doutor em história, músico, compositor e africanista, as cenas revelam outra forma de se consumir música, que não seja a música espetáculo, de apreciação, como normalmente era feito nos meios urbanos ocidentais, mas as diversas sonoridades que puderam ser acionadas tendo como gatilho apenas o cotidiano.

Figura 3 – Imagem de J. B. Debret – “Negros Vendendo Galinhas e Peru”
(O vendedor tem uma lamelofone pendurado no braço).



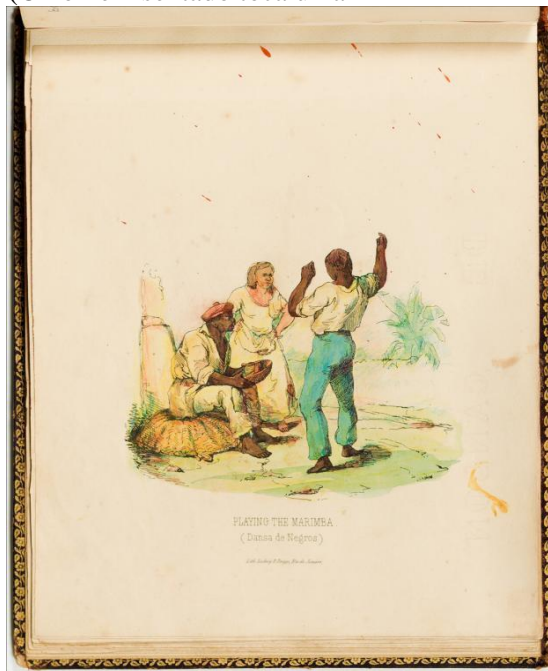
Fonte: enciclopedia.itaucultural.org.br.

Figura 4 – “Dança de músicos negros tocando os instrumentos de seu país”
(cordofone de arco) Paul Harro-Harring, séc XIX



Fonte: brasiliaiconografica.art.br.

Figura 5 – “Dança de negros”.
(O homem sentado toca uma M’bira ou Kalimba)



Fonte: brasiliaiconografica.art.br.

Figura 6 – “Passeio de domingo à tarde” – Registro de J. B. Debret no séc. XIX
(Escravizados com diferentes instrumentos musicais, à frente duas M’bira)



Fonte: musicabrasilis.org.

Vale lembrar que essas iconografias, apesar de serem valiosos registros dessas tradições culturais, sem as quais estariam apagadas as visualidades dessas memórias musicais, não podem ser tomadas como um registro absoluto e isento da realidade, pois em vários aspectos obedeciam a ditames ideológicos dominantes da época, ou seja, o olhar da tradição colonial a que os artistas produtores das mesmas pertenciam. Como vê-se na figura 6, a padronização dos

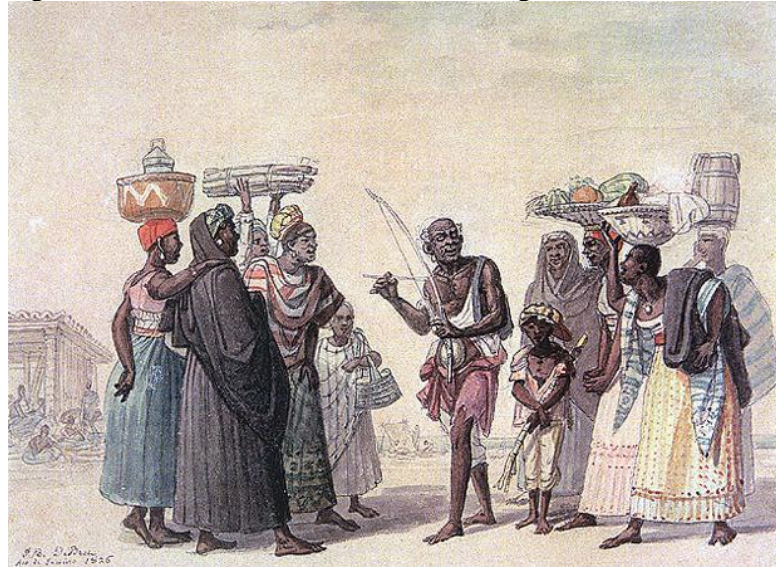
corpos (saudáveis, fortes, bem vestidos), a alegria despreocupada, a cordialidade geral, a ausência de conflitos, etc.

As missões artísticas e científicas foram bastante comuns até o século XIX. Compostas por artistas plásticos, em sua maioria, buscavam conhecer as gentes, documentos, ocupação do espaço, fauna, flora etc. do “novo mundo”. Segundo Leenhardt (2013), Debret foi contratado pela Coroa Portuguesa exilada no Brasil (1808 e 1821), juntamente com outros pintores e desenhistas franceses, para demonstrar força e estabilidade ao mundo retratando a nobreza portuguesa, impulsionando o panorama das Belas-Artes na colônia e introduzindo o sistema de ensino superior acadêmico em artes (Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios) e por fim introduzindo no Brasil, “modelos louváveis e desejáveis da civilização francesa”, o modelo ideal de civilização da época. Esse período/projeto ficaria conhecido como “A Missão Francesa”. Debret¹⁵ (1835) irá afirmar que:

Os negros benguelas, de Angola, devem ser citados como os mais musicais e são principalmente notáveis pelos instrumentos que fabricam: a *marimba*, a *viola de angola*, espécie de lira de quatro cordas, o *violão*, que é um coco atravessado por um bastonete de latão que serve de cabo e no qual amarra uma única corda de latão presa a uma cravelha e da qual, pela pressão alternada do dedo, tiram sons variados com uma espécie de arco pequeno; e finalmente o *urucungo*, aqui representado. Este instrumento se compõe da metade de uma cabaça aderente a um arco formado por uma varinha curva com um fio de latão sobre o qual se bate ligeiramente. Pode-se ao mesmo tempo estudar o instinto musical do tocador, que apoia a mão sobre a frente descoberta da cabaça, a fim de obter pela vibração um som mais grave e harmonioso. Este efeito, quando feliz, só pode ser comparado ao som de uma corda de tímpano, pois é obtido batendo-se ligeiramente sobre a corda com uma pequena vareta que se segura entre o indicador e o dedo médio da mão direita. (DEBRET [1834] 1989, v.2, p.164, *apud* COTTA, 2011, p. 231).

¹⁵ Jean Baptiste Debret (1768-1848). Pintor, desenhista, gravador, cenógrafo e professor de artes francês, contratado pela Coroa Portuguesa, integrou da assim chamada “Missão Artística Francesa”, que veio para o Brasil durante o Primeiro Império, logo após a derrota de Napoleão em 1816 e aqui permanecendo até 1831. Mantendo certa visão crítica das desigualdades sociais e fortemente influenciado pela revolução francesa (1789-1799), produziu no Brasil, segundo Leenhardt (2013), uma obra dividida em duas instâncias estéticas e ideológicas diversas: “As condições sociais de sua produção explicam, em grande parte, essa dualidade: de um lado, o pintor de história, cuja competência profissional o rei paga para tornar pública a glória e o esplendor da Corte; de outro lado, o filho da revolução, que tem o seu olhar tanto voltado para o povo quanto para a Corte, e passa a dar vida ao universo cotidiano e ao espaço desconhecido da rua, por meio dos quais ele destila uma crítica mordaz aos próprios códigos da representação social que usa também para figurar o universo cortesão.” (LEENHARDT, 2013).

Figura 7 – O Velho Orfeu Africano. Oricongo Debret [1835].



Fonte: enciclopedia.itaucultural.org.br

Cenas como esta serão bastante comuns na iconografia¹⁶ produzida por desenhistas, cronistas, viajantes, missionários, que registraram o cotidiano de negros e negras pelas ruas e a sua relação com instrumentos de origem africana, à época ainda muito usuais, e que devido às lacunas históricas hoje não mais são utilizados. A gravura seguinte, de autoria de Joaquim Cândido Guillobel em 1814, foi intitulada: “Moleque com Berimbau de Quatro Cordas e Cesto na Cabeça”. Mas na verdade, o jovem carregador toca um Pluriarco africano (instrumento melódico africano de cordas, da África Central, similar à “lira”).

Figura 8 – Desenho de Joaquim Cândido Guillobel 1814. Jovem carregador toca um Pluriarco africano.



Fonte: enciclopedia.itaucultural.org.br

¹⁶ Ver em SILVA (2005) - Memórias Sonoras da Noite: Musicalidades africanas no Brasil Oitocentista (Tese de Doutorado). E, PEQUENO (1974) - Três Séculos de Iconografia da Música no Brasil.

As dinâmicas de alguns fatos histórico-sociais que influenciaram e até direcionaram os processos internos da educação musical no Brasil, espaço onde se localiza o nosso tema de pesquisa, ou seja, as músicas e práticas musicais africanas na formação de professores/as de música na Bahia, e por conseguinte, toda formação superior em música no Brasil. E assim, de modo brevíssimo, vale a pena lembrar um pouco da nossa trajetória educacional e artístico-cultural, a partir de um fato histórico que irá marcar o futuro desenvolvimento e direcionamento de nossa educação musical.

Quando em 1808, D. João VI foge das tropas de Napoleão e vem para o Brasil com grande parte da corte imperial portuguesa, instala-se em terras tupiniquins (sobretudo, no Rio de Janeiro, capital da Colônia e do Império Português nesse período), uma cena artística e cultural nos moldes europeus, para deleite da nobreza portuguesa e da elite brasileira (ou do contingente que irá se constituir na elite brasileira, quando da constituição de nossa nacionalidade), houve uma transferência direta dos modelos culturais europeus para a colônia. Além disso, a abertura do país para o resto do mundo, após 300 anos de isolamento, que ficaria conhecida como a “Abertura dos Portos”¹⁷ (Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas de D. João VI, em Salvador, 28 de janeiro de 1808).

É nesse cenário que surgem grandes instituições culturais, jamais sonhadas na colônia até então, como, o Teatro Nacional do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional. Assim surge todo um circuito artístico, com apresentações de companhias de ópera, solistas de renome internacional e com isso a formação de orquestras para acompanhar os espetáculos e atualizar a corte com os repertórios do mundo sinfônico. Pois bem, entre a grande maioria dos músicos dessas orquestras estavam negros forros (lembrando que nessa época, a grande maioria da população brasileira se constituía de negros, indígenas e mestiços¹⁸) não raro, eram inclusive libertos em função dos talentos e trabalhos musicais na corte. Alguns chegaram ao cargo de Mestre de Capela¹⁹ (um misto de compositor, regente, professor e diretor da orquestra das igrejas).

De fato, muitos foram os viajantes europeus que deixaram registradas suas impressões sobre a arte da música na nova corte de D. João VI. Um deles foi o cientista francês Louis Claude Desaulces Freycinet (1779-1842), que esteve no Rio de Janeiro entre 1817 e 1818, segundo o qual a música executada na

¹⁷ Ver em HOLANDA; EULÁLIO; RIBEIRO 1995 e SLEMIAN; PIMENTA, 2003.

¹⁸ Segundo dados do censo de 1872 (o único censo do período imperial) 62% da população brasileira era não branca. Esse percentual, obtido 41 anos após o retorno da Corte para Portugal e pelo menos duas décadas após o início do projeto de colonização promovido por meio da imigração massiva europeia no sudeste e sul do Brasil, como estratégia de branqueamento e “modernização” Ver em BISSIGO 2014 e CAMARGO 2018.

¹⁹ Ver em SOUZA; LIMA (2007).

Capela Real era admirável e ‘constituída quase que inteiramente de artistas negros, e cuja execução não deixa nada a desejar’. Desta passagem chamamos a atenção para o fato de que os músicos que compunham a Real Capela eram majoritariamente negros. Nesse momento em especial, a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro deveras possibilitou maiores oportunidades para esses músicos, que, carregando o estigma da cor, adentravam no mundo de relações com a nobreza. O padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), homem mulato, foi o expoente máximo dessa relação de músicos de cor com a corte e o conseqüente reconhecimento de seus serviços. Era compositor, regente e organista. Sua ascensão pública ganhou notoriedade em 1798, quando foi designado mestre-de-capela da Sé do Rio de Janeiro. (SOUZA; LIMA, 2007, p. 31).

Nesse sentido a prática musical sinfônica e todos os estilos e práticas musicais que dela se aproximavam representavam possibilidades concretas de ascensão social e inclusão no status de cidadão, vale lembrar que durante o século XIX, em que pese a constituição de 1824 declarar que todos os cidadãos tinham o direito à instrução primária gratuita, várias legislações provinciais interditavam a matrícula e frequência de grande parte dos negros (falavam em escravos e africanos mesmo quando livres, o que tinha um efeito generalizante para pretos) às poucas escolas públicas existentes²⁰.

No Rio Grande do Sul foram encontrados indícios que sugerem que havia algum tipo de impedimento para os negros frequentar escolas. No livro de Primitivo Moacyr – que basicamente limita-se a descrever documentos oficiais relativos à instrução pública - encontramos a seguinte determinação em uma Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul: ‘são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos’. (MOACYR, 1940, p. 431 *apud* FONSECA, 2016, p. 29).

Assim, antes da abolição da escravatura, os negros alfabetizados e com formação musical para tocar numa orquestra eram exceções à regra do trabalho braçal extenuante das lavouras, minas etc. De acordo com Lilia Schwarcz (1998), o índice de analfabetismo na população brasileira em 1872, era de 84% (dados do censo de 1872).

No final do século XIX e início do século XX, quando o movimento eugenista ganha força, e como já acima mencionado, reconhecimento acadêmico e representação política institucional, um grande contingente populacional formado por imigrantes brancos, recebem grandes incentivos do governo (até mesmo os custos de viagem), incluindo lotes de terra e ferramentas para produção agrícola. Além disso, os imigrantes também passam a ocupar os postos de trabalho nas poucas fábricas existentes à época e depois abrem seus próprios negócios

²⁰ Ver em FONSECA (2016) e BARROS (2016).

de manufaturas. Na mesma direção de embranquecimento, as orquestras passam a ter cada vez mais uma maioria branca. O ambiente da educação musical formal, o aprendizado dos instrumentos musicais da cultura sinfônica e os postos de trabalho nas orquestras passam a ser ocupados quase que exclusivamente por brancos.

2.2 ALGUMAS TRAJETÓRIAS DA MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NO SÉCULO XX

Já no início do século XX, quando a onda de modernização econômica não abarcava as populações negras, confinadas em guetos e favelas, a imigração massiva de europeus pobres era a resposta das classes dominantes ao fantasma da “Roma Negra”. Neste contexto é que nasce o “cidadão brasileiro de cor” e as populações negras como repertórios sociais, econômicos e políticos urbanos.

Foram as inserções na vida socioeconômica que proporcionaram a construção paulatina dos espaços físicos e simbólicos de resistência e reinvenção cultural, a exemplo das irmandades e congregações negras da igreja católica, os terreiros de candomblé, casas de mina, os movimentos abolicionistas, os jornais abolicionistas, as congadas, reisados, bois-bumbás, capoeira, afoxé, jongo, samba de bumbo, moda de viola, tambor de crioula, cacuriá, carimbó, lundu, maxixe, samba, samba de roda, samba chula, choro e da imprensa negra paulista do início do séc. XX, passando pelos clubes e sociedades de pessoas de cor do início do séc. XX, as escolas de samba, o Teatro Experimental do Negro, a Orquestra Afro-Brasileira do Maestro Abigail Moura, os blocos Afro da Bahia, samba-Reggae, dentre tantos outros.

É válido destacar, que o positivismo e o evolucionismo cultural, dois pilares de fundamentação teórico-filosófica do eugenismo²¹ tinham muita força no meio intelectual e acadêmico brasileiros no final do séc. XIX e início do séc. XX. No Brasil foram realizados vários congressos eugenistas, com destaque para a sociedade eugênica paulista. Tudo isso no bojo da chegada massiva de imigrantes europeus de diversos países, japoneses e do Oriente Médio no sul e sudeste do Brasil, que teve início ainda em finais do séc. XVIII. Vai então se construindo a ideia de brasilidade, os símbolos nacionais e a consolidação do Estado Nacional como uma unidade, com um povo, um território e um perfil nacional.

²¹ Eugenia, teoria do final do século XIX que buscou produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas, Darwinismo Social e Racismo Científico. Francis Galton cunhou o termo eugenia em 1883, dando continuidade a precursores como Robert Knox e Thomas Henry Huxley. Mais tarde, no século XX, essas teorias seriam usadas para justificar mais e mais assassinatos de seres humanos de raças tidas com “inferiores” com no holocausto nazista.

É importante frisar que durante a história do Brasil até o início da Primeira República, não havia necessariamente um povo Brasileiro e, portanto, uma nação brasileira (ver em LEITE, 2002). Os portugueses quando chegaram, se apossaram das terras, dizimaram diversos povos indígenas e depois trouxeram milhões de africanos/as das mais variadas etnias e localidades, com grandes diferenças culturais e linguísticas, que eram reunidos nas fazendas e minas, preferencialmente em grupos heterogêneos para dificultar a comunicação, a organização coletiva e as rebeliões. Essas dificuldades de comunicação eram contornadas, na medida do possível, com a criação de línguas de contato como o *nheengatu*²² (ou “língua brasílica”, ou “língua geral”), que foi a língua mais falada no Brasil Colônia, por escravizados/as, negros/as livres, indígenas, padres, bandeirantes e colonos portugueses até finais do século XIX, sobretudo, na região norte do país, apesar dos decretos e políticas persecutórias do Marquês de Pombal (o poderoso 1º Ministro do Rei de Portugal, D. José I) em meados do século XVIII (Ver em NAVARRO, 2012 e SANTOS, 2014).

Era o século do Iluminismo. O projeto do governo português era ampliar o uso da língua portuguesa, fortalecer o Estado, inserir os índios na sociedade colonial e enfraquecer a Igreja, especialmente a sua principal ordem religiosa, a Companhia de Jesus. No Brasil, Pombal nomeia seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado para governador do Estado do Maranhão e Grão Pará (1751-1759). Esse governador iria promover a secularização da administração colonial. Empenhado na questão da demarcação das novas fronteiras entre os dois impérios, ele percorreu muitas partes da Amazônia. Enquanto isso, por razões estratégicas de Estado, substituiu os nomes indígenas dos povoamentos das margens de seus rios e atribuiu-lhes nomes portugueses. Foi assim que, na Amazônia, dezenas de vilas passaram a ter nomes de cidades portuguesas: Bragança, Alenquer, Faro, Óbidos, Santarém, etc. O aldeamento de Mariuá, no Médio Rio Negro, passou a chamar-se Barcelos. Essa seria a sede da Capitania do Rio Negro, criada em 1757, a conselho do governador. (NAVARRO, 2012, p. 246).

O Brasil existia enquanto lugar de encontro e disputas de diferentes povos, europeus, ameríndios e africanos e um número sempre crescente de miscigenados inter-raciais, mas, com exceção de momentos de crise, como por exemplo, as guerras por independência de Portugal, e a Guerra do Paraguai, -- não havia momentos de grandes convergências dos diferentes setores da população. Os brancos/as, mesmo quando nascidos em solo brasileiro, continuavam sendo portugueses ou franceses, espanhóis, holandeses etc. Os negros/as, por sua vez, eram

²² O *nheengatu*, também conhecido como *nhengatu*, *ñe'engatú*, *nhangatu*, *inhangatu*, foi uma língua geral do Brasil Colônia, derivada do tronco tupi, pertencente à família linguística tupi-guarani. Entrou em declínio no final do século XVIII, com o aumento da imigração portuguesa, e sofreu duro golpe em 1758, ao ser banida pelo Marquês de Pombal, por ser associada aos jesuítas, que haviam sido expulsos dos territórios dominados por Portugal.

africanos/as minas ou malês, nagôs, yorubas, jêjes etc., mesmo quando aqui nascidos e também as centenas de povos indígenas não eram brasileiros. É só a partir do séc. XIX, que os mestiços livres começam a ser chamados de brasileiros/as, mas ainda sem os símbolos fortes de unidade nacional. (LEITE, 2002). Pois então, na música, será somente em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, que o pensamento mais consistente e reflexivo sobre a música brasileira vai ganhando corpo como campo de pesquisa e identidade nacional.

Dentre os pioneiros, as pessoas que começam a pensar a música brasileira, temos, Manuel de Araújo Porto Alegre (1806 – 1879), Silvio Romero (1851-1914), Manuel Querino (1851 -1923), Mário de Andrade (1893-1945), Edison Carneiro (1912 – 1972), com suas pesquisas sobre música afro-brasileira em Salvador dos anos 30, o processo de auto representação no II Congresso Afro-Brasileiro (1937) e Luiz Heitor Corrêa de Azevedo (1905 - 1992).

Estes autores resumem um aspecto fundamental das contribuições dos negros para a música e cultura brasileiras, destacando a inventividade e a sofisticação cultural africana que se evidenciam nessa pequena bibliografia sobre a música negra urbana brasileira que já era destacada no final do século XIX por Manuel Querino, quando dizia que o Brasil não precisava dos imigrantes europeus para progredir e desenvolver, pois “os negros já haviam civilizado a sociedade brasileira com suas inúmeras contribuições de tecnologias culturais e competências sociais”. (ALBUQUERQUE, 2009).

Manuel Querino (Manuel Raimundo Querino, Santo Amaro 28 de julho de 1851 - 14 de fevereiro de 1923) foi um intelectual afrodescendente, escritor, abolicionista e pioneiro nos registros antropológicos e na valorização da cultura africana na Bahia. Numa época em que a cultura negra era vista como inferior a branca, em que se defendia nos meios acadêmicos, o "branqueamento" da população brasileira por meio da eugenia enquanto política oficial de estado. Nas palavras da historiadora Wlamyra Albuquerque (2009): "Querino dava ênfase ao papel do africano como civilizador"(...) "Achava que não havia necessidade de imigrantes brancos, pois o Brasil já tinha sido civilizado pelos africanos. Dizia que o trabalhador brasileiro era muito mais capacitado do que o estrangeiro para enfrentar os desafios da sociedade brasileira”.

Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc., competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira. (QUERINO, [1918] 1980, p. 156).

Foi seguramente o primeiro intelectual a reconhecer e divulgar a contribuição das culturas africanas à cultura brasileira. Seu artigo “O Colono Preto como Fator de Civilização Brasileira”, apresentado no Sexto Congresso Brasileiro de Geografia é uma resposta aos escritos de Nina Rodrigues. Seu trabalho mais conhecido, é a publicação póstuma *Costumes Africanos no Brasil* (1938), composta por um conjunto de artigos do autor selecionados por Arthur Ramos. Manuel Querino foi um dos mais destacados intelectuais baianos, é considerado pelo professor Jeferson Bacelar (UFBA) como um dos fundadores da Antropologia brasileira. Segundo Arthur Ramos: “Nota-se como, já no seu tempo, Manuel Querino se insurgira contra o preconceito de inferioridade antropológica do Negro, atribuindo o seu atraso a contingências socioculturais, e não a inferioridade de raças. (GAMA; NASCIMENTO, 2009).

Em sua tese de doutoramento, *Travessias Racialistas no Atlântico Negro: reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino* (2014), a pesquisadora Helen Sabrina Gledhill, analisa as trajetórias e táticas antirracistas desses dois grandes intelectuais e militantes negros da segunda metade do século XIX e início do século XX e conclui o texto com uma citação de um interessante artigo na coluna “Carta Parisiense”, do jornal *Correio da Manhã* (Rio de Janeiro), de 1903, sobre os projetos educacionais de Washington nos EUA, incluindo boatos de um suposto projeto de retorno dos afro-americanos à África e sobretudo, notícias da primeira universidade negra fundada e dirigida por ele - o Instituto Tuskegee 1881.

Querino compartilhou com Washington o desejo de garantir que os negros pudessem, pelo menos, aprender um ofício que lhes permitissem sobreviver e até prosperar após a Abolição. No entanto, nenhum esforço foi feito no Brasil para educar os negros libertos. Nos primórdios da Primeira República, Querino foi aos jornais denunciar a falta de oportunidades de educação profissional, que estavam sendo progressivamente eliminadas. [...] Saber que instituições educacionais para os libertos e seus descendentes existiam nos Estados Unidos, mas não no Brasil, onde as relações raciais eram menos violentas, a miscigenação um fato consumado e a segregação mais velada, certamente deu-lhe motivos para valorizar as conquistas de Washington. Como o autor da ‘Carta Parisiense’, Querino deve ter se perguntado muitas vezes: ‘Quando aparecerá no Brasil um outro Booker para elevar o nível do negro e salvar aqueles que a abolição da escravidão lançou no vácuo, na incerteza’.... (Correio da Manhã, 26 de outubro de 1903, p. 3. *apud* GLEDHILL, 2014, p.230-231).

Até as primeiras décadas do século XX, os estudos e historiadores da música brasileira preocupavam-se principalmente com a busca de uma identidade musical brasileira. As músicas do período colonial eram tidas como apenas imitações imperfeitas dos modelos europeus e a tônica do discurso, sempre girava em torno do atraso social, das influências negativas do clima,

meio ambiente e constituição étnico-racial da população como razões do atraso musical brasileiro. Em finais do século XIX já se tinham esperanças de que um dia alguns estilos populares como a modinha e o lundu, expressões do espírito nacional, um dia viessem dar origem a uma música artística nacional adquirindo erudição, refinamento e complexidade, necessárias para nos representar internacionalmente.

Logo nas primeiras linhas do “Ensaio sobre a Música Brasileira” de Mário de Andrade (1928), tido por muitos como o primeiro etnomusicólogo brasileiro, vamos ver diversas problematizações sobre música enquanto símbolo identitário, ao mesmo tempo que construía uma identidade nacional. E a fantástica capacidade crítico-reflexiva de Mário, sobre a posição dos modernistas (portanto, dele próprio) nessa discussão.

Num momento em que a ciência está fortemente marcada pelo evolucionismo cultural²³, apesar do seu ímpeto libertário, o autor se move em várias dicotomias, como antigo x moderno; atraso x progresso; nacional x estrangeiro/universal; erudito x popular; talento e inépcia etc. Ressalta o valor intrínseco da música e cultura nacional (assim como em diversas outras obras), a fusão dos diferentes elementos culturais - africanos, portugueses, indígenas, na unidade de uma “nova música artística nacional”. E vai condenar fortemente a busca pelo exotismo; o individualismo exacerbado; mimetismo estético e o duvidoso gosto musical das elites burguesas brasileiras, autoproclamadas herdeiras da *Belle Époque*, que tentavam sempre aproximar o Brasil dos seus ideais europeus de civilização, progresso e apagar nosso passado colonial africano.

Até há pouco a música artística brasileira viveu divorciada da nossa entidade racial. Isso tinha mesmo que suceder. A nação brasileira é anterior à nossa raça. A própria música popular da Monarquia não apresenta uma fusão satisfatória. Os elementos que a vinham formando se lembravam das bandas de além, muito puros ainda. Eram portugueses e africanos. Inda não eram brasileiros não. Si numa ou noutra peça folclórica dos meados do século passado já se delineiam os caracteres da música brasileira, é mesmo só com os derradeiros tempos do Império que eles principiam abundando. Era fatal: Os artistas dum raça indecisa se tornaram indecisos que nem ela. O que importa é saber si a obra desses artistas deve de ser contada como valor nacional. Acho incontestável que sim. Esta verificação até parece ociosa mas pro meio moderno brasileiro sei que não é. Nós, modernos, manifestamos dois defeitos grandes: bastante ignorância e leviandade sistematizada. É comum entre nós a rasteira derrubando da jangada nacional não só as obras e autores

²³ Abordagens socioculturais do final do século XIX e início do século XX que pregavam que as diferenças entre os diversos povos representariam estágios de desenvolvimento distintos. Tais culturas poderiam ser hierarquizadas em uma escala que identificaria a marcha do progresso da humanidade. Baseadas na teoria evolucionista de Charles Darwin, tentavam transpor da biologia para o campo cultural um modelo de evolução e seleção natural. A pseudociência da Eugenia é uma consequência dessas abordagens.

passados como até os que atualmente empregam a temática brasileira numa orquestra europeia ou no quarteto de cordas. Não é brasileiro se fala. (ANDRADE, 1928 – 3ª ed. 1972, p. 2).

O pesquisador e músico Spirito Santo, em seu livro “Do Samba ao Funk do Jorjão” (2016), defende a tese de que o samba resulta da hibridização de formas musicais africanas no contexto da diáspora negra nas Américas”, como podemos ver no fragmento abaixo:

Pois é. O samba extrapolaria assim esses preconceitos todos. Nele caberia tudo que veio da África para as Américas - e sempre caberá – Tudo que for afim à remota origem africana de nós todos, entrará nessa dança do Samba, nem adianta negacear. (...) Há, com efeito na formação do samba, como vimos, um rol formidável de gêneros de música e dança da África, Angola principalmente que ficaram assim preservados, imiscuídos que estão nesta espécie de portal cultural. Uns gêneros ficaram preservados nos paços de dança, outros nas polirritmias dos repiniques e tamborins, outros mais nos timbres dos surdos, outro ainda na forma musical estrofe refrão ou mesmo, nos modos melódicos, nas escalas das canções. (SANTO 2016, p. 41 e p.369).

Nas primeiras décadas do século XX, acontece a lendária turnê dos “Oito Batutas”²⁴ -- um grupo formado em sua maioria por músicos negros, dentre os quais Pixinguinha²⁵ -- à Paris, para divulgar a nascente música popular brasileira e principalmente o gênero maxixe, cuja dança já vinha sendo apresentada na Europa com muito sucesso, pelo dançarino e agente cultural Antônio Lopes de Amorim Diniz, o “Duque”. O financiamento do empresário Arnaldo Guinle, no papel de mecenas e o apoio do político e diplomata Lauro Müller, conferiam à aventura, ares de uma missão diplomática.

Os Oito Batutas faziam sucesso já há alguns anos no Rio de Janeiro e chegaram a fazer excursões pelo Brasil e uma temporada no cinema Palais, ambiente frequentado pela elite da capital federal. E desde aí, a despeito do virtuosismo musical dos seus integrantes e das inovações estéticas que traziam para a cena musical, sempre causavam um certo incômodo o

²⁴ Em 1922, os Oito Batutas – reduzidos a sete músicos –, sob a direção de Pixinguinha e incluindo Donga e outros membros importantes do círculo de música popular do Rio de Janeiro, passaram seis meses em Paris, de fevereiro a agosto. Durante esse período, o grupo – na França chamado de Les Batutas – apresentou-se no Shéhérazade, entre outros inúmeros locais, fazendo sempre um grande sucesso público e crítica. Ver em, MENEZES BASTOS (2005), REIS (2003) e SANTO (2016).

²⁵ Alfredo da Rocha Viana Filho, o Pixinguinha (1897-1973), foi um arranjador, instrumentista (flautista e saxofonista) e compositor brasileiro negro, neto de Dona Edwiges, africana ex-escravizada que lhe deu o apelido de “Pizindin” (menino bom), que depois viraria “Pixinguinha”. Um dos maiores representantes do “choro”, com trânsito tanto nos ambientes do samba quanto da música erudita ocidental, conquistando pela sua competência, virtuosismo instrumental e genialidade composicional, o respeito e admiração do meio musical, tornando-se uma das maiores referências da música brasileira. “*Carinhoso*” sua composição mais conhecida, - com letra de João de Barro - tornar-se-ia uma das obras mais importantes da música popular brasileira. A partir do seu retorno de Paris com os oito Batutas, incorpora alguns elementos estilísticos do Jazz norte-americano (em Paris teve contato com muitos músicos dos EUA) aos seus arranjos, contribuindo, assim, para a modernização da música brasileira.

de um grupo de negros, cantando sambas, maxixes, emboladas e outros ritmos populares e vestindo-se à moda sertaneja.

O maestro e crítico musical Júlio Reis, em sua coluna do jornal *A Rua*, considerou um ‘escândalo’ a presença dos 8 Batutas naquele local. No entanto, o jornalista Xavier Pinheiro, da *Revista da Semana*, saiu em defesa dos ‘rapazes morenos’, cujas composições, como as modinhas, as chulas, os sambas, os tangos e outras, todas de ‘cunho nacional [...] têm sido apreciadas pela nossa finíssima sociedade, não têm escandalizado, têm obtido ruidoso sucesso’.” (CABRAL, 1997, p.46 *apud* REIS, 2003, p. 268).

Figura 9 – “Les Batutas” e Duque (o dançarino), 1922. Em pé: Pixinguinha, José Alves de Lima, José Monteiro, Sizenando Santos “Feniano” e Duque. Sentados: China, Nelson dos Santos Alves e Donga.



Fonte: MENEZES BASTOS, 2005, p.178.

O etnomusicólogo Rafael José de Meneses Bastos, em seu artigo “LES BATUTAS, 1922: uma antropologia da noite parisiense” (2005), analisa com base na leitura de jornais franceses e outros textos da época, como a turnê dos Oito Batutas iria mudar definitivamente a imagem da música brasileira na Europa em antes e depois dos “*Les Batutas*” e o papel da música popular nas relações dos Estados-nações modernos.

O samba nesse evento começa a figurar entre as manifestações que irão forjar, para sempre, a musicalidade brasileira.

Como visto, a associação do maxixe com o tango ocorria no Brasil como uma tentativa de escapar dos julgamentos que o condenavam – toda a musicalidade considerada africana no Brasil – como lascivo e de baixa qualidade. Se o argumento central deste texto é o de que a construção da figura de Pixinguinha

como nome consagrado da música popular brasileira foi impulsionada quando de sua estadia em Paris, seu fundamento é de que essa turnê foi estratégica para a mudança da forma de compreender o Brasil, segundo a qual a africanidade era um problema, não uma solução. A viagem, assim, antecipou horizontes que só nos anos de 1930 seriam consolidados no país (VIANNA, 1995), o que ilustra de maneira feliz a ideia da vocação profética da música. (ATTALI, 1992, p. 4; JAMESON, 1992, p. xi *apud* MENEZES BASTOS, 2005, p.183).

Segundo Spirito Santo (2016), o valor e as influências da música dos Batutas vão muito além do âmbito da formação do choro e do samba. Aspecto um tanto quanto invisibilizado na historiografia musical canônica.

A crônica dos formidáveis eventos que marcaram a carreira do emblemático grupo Os Oito Batutas, alçado a ícone da formação do Samba brasileiro, é em vários aspectos contraditória e exemplar. Convenhamos que um grupo de músicos majoritariamente negros atingir tanta qualidade musical e pertinência artística, além de, como consequência, obter amplo sucesso em salões ditos burgueses, só é novidade para a parte mais aristocrática da sociedade. Por isso mesmo, os Batutas não podem ser compreendidos, encaixotados, limitados ao contexto musicológico exclusivo do Samba: são parte de um contexto muito maior, chamado Música Popular do Brasil, e são também gente ‘do Samba’, sim, porque é isso que todos nós devemos, ou deveríamos ser: marcadamente, orgulhosamente brasileiros. (SANTO, 2016, p.259).

Na época a turnê gerou um grande debate nos maiores jornais brasileiros, com opiniões favoráveis e contrárias à viagem do grupo como representação de nossa música.

Devido a uma súbita mudança na composição do grupo, os Batutas viajaram para Paris como Les Batutas ou L’Orchestre des Batutas. A crítica se dividiu quanto à representatividade dos músicos enquanto porta-vozes da ‘música nacional’ e também no que se refere à imagem que os músicos, muitos do quais negros, passariam dos brasileiros. Um articulista deplorava o fato de que fosse mostrado nos boulevards de Paris ‘um Brasil pernóstico, negroide e ridículo’. (*Diário de Pernambuco*, 1.2.1922 *apud* EFEGÊ, 1985, p.183).

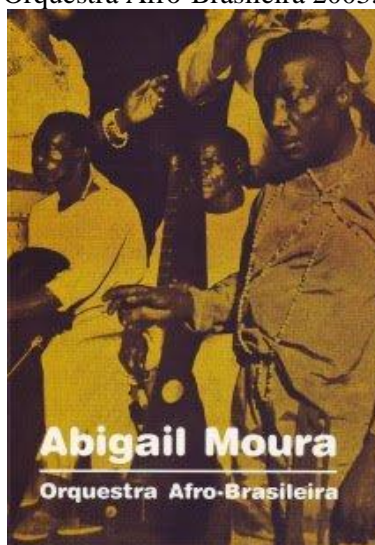
Enquanto outro, endossando esta opinião, acrescentava: “são oito, aliás, nove pardavascos que tocam viola, pandeiro e outros instrumentos rudimentares [...] E depois ainda nos queixamos quando chega por aqui um maroto estrangeiro que, de volta, se dá à divertida tarefa de contar das serpentes e da pretalhada que viu no Brasil. (*Jornal do Commercio*, Recife, 1.2.1922 *apud* CABRAL, 1997, p.73-4, *apud* REIS, 2003, p. 268).

(...) Certamente, emendava ele desqualificando os Batutas, seriam vistos ironicamente pelos franceses como um grupo exótico: “[...] É como se aparecesse na Avenida Rio Branco, à hora de grande movimento, um grupo de africanos a chamar a atenção com uns chocalhos e outros apetrechos com que costumam sambar em seu país. (*Gazeta de Notícias*, RJ, *apud* CABRAL, 1997, p.78-9, *apud* REIS, 2003, p. 269).

Mais um capítulo dessa trajetória é a história da Orquestra Afro-Brasileira e de seu Maestro Abigail Moura. O maestro Abigail foi um pioneiro na fusão inusitada de instrumentos percussivos afro-brasileiros e africanos, com instrumentos melódicos e harmônicos ocidentais, criando assim, uma sonoridade afro-brasileira de concepção inovadora para a época.

Personagem praticamente desconhecido da história da música popular brasileira, Abigail é redescoberto por um pesquisador musical e DJ Francês, Grégoire de Villanova, que viveu em Salvador no início dos anos 2000 e juntamente com Emanuel Araújo, diretor do Museu Afro Brasil de São Paulo, com apoio do Ministério da Cultura, estruturam um grande projeto para relançar em Cds os dois discos da Orquestra Afro-brasileira: Obaluayê (1957) e Orquestra Afro-Brasileira (1968). No projeto final foram remasterizadas 14 faixas, nove do primeiro disco e quatro do segundo. O lançamento do material foi integrado à exposição “Negras Memórias, memórias de negros”, organizada por Emanuel Araújo em 2003. A orquestra é fundada em 1942, inicialmente como um grupo misto e, a partir de 1945, passa a ser integrado exclusivamente por músicos negros.

Figura 10 – Capa do Livro/CD: Abigail Moura Orquestra Afro-Brasileira 2003.



Fonte: VILLANOVA; ARAÚJO, 2003.

Abigail Moura, juntamente com Abdias do Nascimento e o poeta Solano Trindade estiveram no centro de um movimento de tomada dos espaços culturais pelos grupos negros, pautados na busca por suas heranças africanas. As estreitas ligações entre estes grupos podem ser conferidas quando do lançamento da Orquestra no auditório da UNE (União Nacional dos Estudantes) por Solano Trindade em 1944, e da abertura feita por Abdias do Nascimento na apresentação do espetáculo do grupo no Teatro Municipal, em 10 de dezembro de 1946. Abdias mantinha estreita ligação com a Orquestra, chegando a utilizar os seus membros como músicos dos espetáculos desenvolvidos pelo Teatro Experimental do Negro, além das constantes

menções ao grupo em seu jornal Quilombo, onde Abdias diz que a Orquestra realiza '[...] uma obra das mais uteis e interessantes no setor da expressão musical do negro'. (NASCIMENTO *apud* LEMOS, 2013, p.30).

Idealizador de um projeto experimental e vanguardista, num momento histórico-cultural marcado pela dicotomia tradicional/moderno, o maestro chegou a escrever um pequeno manifesto no intuito de desmistificar a aura de exotismo que rondava a orquestra, dirigindo-se a um público não acostumado à sua proposta estético-musical, que mesclava em suas performances vários elementos ritualísticos do candomblé e da umbanda, levando para o palco sua religiosidade, como que no espaço sagrado do terreiro.

A Orquestra Afro-Brasileira é um conjunto que divulga a arte e a cultura musical do negro no Brasil. [...] Quanto à escola contemporânea (criada por mim), demonstra a evolução musical dos afro-brasileiros. É quando a minha música se desenvolve harmonicamente apoiada no piano, nos saxofones, pistons e trombone (quando a cantora exerce papel de relevo), não abandonando os instrumentos rítmicos como alta expressão. Esta melodia, também de característica negra, são temáticas por mim desenvolvidas em poemas sinfônicos, lamentos, apoteoses, prelúdios, fantasias, etc., forma que uso para transmitir as mais profundas mensagens da arte negra. Nela descrevo os dramas, as tragédias vividas pela minha raça; nela também me personalizo, gritando, gemendo, soluçando desesperadamente. A ORQUESTRA AFRO-BRASILEIRA também executa músicas populares negras: Frevos, Maracatus e folclore Afro-Brasileiro. [...] A ORQUESTRA AFRO-BRASILEIRA não é um conjunto exclusivamente vocal: é uma Orquestra que obedece a duas escolas diferentes, daí ser diferente a AFRO-BRASILEIRA. (MOURA, 1968, *apud* VILLANOVA, 2003).

Figura 11 – Orquestra Afro-Brasileira, década de 1950.



Fonte: geledes.com.br

Figura 12 – Orquestra Afro-Brasileira, década de 1950.



Fonte: geledes.com.br

Utilizando trajes e instrumentos sacralizados, a orquestra executava, antes de cada récita, rituais de purificação e propiciação, e sua proposta de trabalho foi vista por Abdias do Nascimento como uma tentativa de abrir caminho a outra etapa da música afro-brasileira, com a integração e a assimilação dos recursos sonoros fornecidos por instrumentos ‘até então estranhos à África, mas não ao Brasil’.” (LOPES, 2004, p.124).

Os músicos da orquestra eram em sua maioria amadores, pois o caráter fortemente cultural e experimental do projeto o limitava em seu alcance e interesse comercial. Na verdade, Abigail vivia para a orquestra e nela investia dos seus recursos do emprego de copista da rádio MEC, emprego que manteve até próximo a sua morte em 1970, vivendo numa favela de Benfica RJ, muito pobre, sem filhos, com a esposa que veio com ele de Minas Gerais. Em relação ao emprego na rádio, dentre outros dissabores, o maior, e que segundo Carlos Negreiros²⁶, o deixou bastante debilitado emocional e fisicamente (ele era diabético), foi quando em 1966 a Orquestra foi convidada para se apresentar no Festival Instrumental de Artes Negras, em Dakar no Senegal, mas não pôde ir, pois, não foi dispensado do trabalho na Rádio MEC, então sob intervenção militar.

Como se não bastasse, o interventor da rádio também ordenou a destruição das fitas que continham gravações da orquestra e retirou o apoio dado ao conjunto, proibindo-o de utilizar os estúdios para ensaiar. ‘Eu estive na

²⁶ Carlos Negreiros ingressou na Orquestra Afro-Brasileira em 1961 ainda com 20 anos (...) à época estudante de canto lírico na Escola Nacional de Música do Rio. Negreiros deparou-se com um cartaz num mural da instituição recrutando cantores para uma ópera negra. Intrigado, apresentou-se à orquestra, mas não foi aceito, pois seu timbre era diferente do buscado. Mesmo assim, pediu para ficar, admirado com o que via. "Foi um choque quando cheguei lá; os músicos todos negros, com aqueles instrumentos estranhos de percussão, que até então eu desconhecia. Fiquei fascinado." Ver em MORAES 2017.

Comissão da Verdade e contei essas coisas. Ele foi uma vítima do regime militar’, afirma Negreiros. Abatido pelas dificuldades e com complicações decorrentes da diabetes, Moura morreu em 1970, extremamente pobre, em seu barracão na favela de Mangueiros, no Rio. (MORAES, 2017).

Outro marco a ser considerado de como a música passa a despertar a possibilidade de figurar como representativa da identidade nacional, será quando o conceito de Folclore (na década de 1940) entra no âmbito acadêmico com as pesquisas de Luís Heitor Corrêa de Azevedo (1905 - 1992), sua atuação como catedrático de folclore da Escola Nacional da Música (Rio de Janeiro) e seu posterior trabalho como diretor do setor de música da UNESCO em continuidade aos trabalhos pioneiros de pesquisa e publicações de Mário de Andrade (a exemplo de: *Macunaíma* - 1928, *Ensaio Sobre a Música Brasileira* - 1928, *Missão de Pesquisas Folclóricas* 1938 e *Pequena História da Música Brasileira* – 1942 etc.). Isso se soma às importantes contribuições de alguns pesquisadores estrangeiros para o campo das relações entre música e cultura no Brasil, quando também se formavam nossas primeiras universidades (a primeira foi a Universidade de São Paulo - USP, criada em 1934): Donald Pierson (relações sociorraciais), Lorenzo Dow Turner (língua e música), Ruth Landes (relações culturais e raciais), Melville Herskovits (relações raciais e música no candomblé), são alguns dos principais nomes desse período de abertura nas relações político estratégicas e no intercâmbio cultural e institucional, principalmente com os EUA, antes e durante a Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Maria Laura Cavalcanti (2002), o termo folclore foi cunhado por William John Thoms, em 1846. Tem origem nos termos da língua inglesa *folk* e *lore*: *folklore* (saber do povo) a partir do século XVIII vai se consolidando como área de estudo na Europa e nos EUA, para os estudos até então identificado como “antiguidades populares” ou “literatura popular”.

Se populariza no final do século XIX com a criação da Sociedade do Folclore em Londres (Folklore Society, 1878) seguindo-se de várias outras instituições em países europeus e EUA. No Brasil acontece em 1951, o primeiro congresso sobre folclore, no Rio de Janeiro. Embora não haja até hoje um consenso entre especialistas, ficou definido em linhas gerais, alguns aspectos para a sua definição, como: origem anônima; transmissão oral do saber; popularização coletiva e surgimento espontâneo.

É preciso compreender o folclore e a cultura popular não como fatos prontos, que existem na realidade do mundo, mas como um campo de conhecimentos e uma tradição de estudos. Isso quer dizer que essas noções não estão dadas

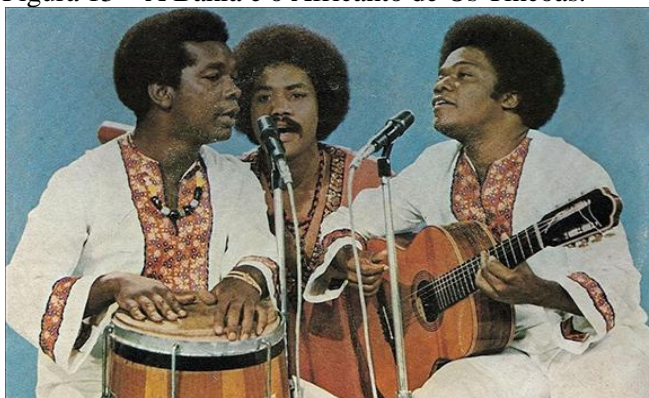
na natureza das coisas. Elas são construídas historicamente, dentro de um processo civilizatório, de acordo com diferentes paradigmas conceituais e, portanto, seu significado varia ao longo do tempo. Para se ter uma ideia dessa variação do que em cada época foi considerado como ‘folclore’, basta lembrar que aqui no Brasil, no começo do século XX, os estudos de folclore e da cultura popular incidiam basicamente sobre a poesia e a chamada literatura oral. Mais tarde veio o interesse pela música, e mais tarde ainda, lá para meados do século, o campo se ampliou com a abordagem dos folguedos populares. (CAVALCANTI, 2002, p. 1).

Ainda segundo a autora, hoje os fatos culturais que denotam as noções de folclore e cultura popular são vistos como fatos historicamente determinados. A partir de uma visão mais antropológica e menos tipificadora de cultura, a tendência é um deslocamento do foco do interesse, para o qual “importam mais os significados que as coisas têm para as pessoas que as vivenciam do que a construção de uma classificação de suas características, geralmente baseada em critérios externos e estanques” (CAVALCANTI, 2002, p. 2).

E voltando a lembrar de produções musicais fonte de referência das sonoridades afro-brasileiras, um grupo emblemático dessas sonoridades e de todos possíveis atravessamentos África/Brasil, é Os Tingoãs²⁷, que combinavam fidelidade às tradições religiosas afro-brasileiras, ousadia estética conceitual e grande maestria de execução vocal. Assumiram a linha de frente na pesquisa e produção de música negra brasileira de alta qualidade artística, sem abrir mão da afirmação identitária negra e afro-diaspórica. Obtiveram grandes sucessos musicais de público e crítica nos anos 70, como por exemplo, *Deixa a Gira Girar* 1973, *Promessa ao Gantois* 1975 e *Cordeiro de Nanã* 1977. Construtores de um expressivo legado à música brasileira, hoje são redescobertos por inúmeros artistas das novas gerações.

²⁷ Os Tingoãs foi um grupo vocal, ativo principalmente nos anos 1960 e 1970, com nome inspirado em uma ave do cerrado, o Tingoã. O grupo foi formado entre o fim dos anos 1950 e o início da década de 1960. No início eram Erivaldo, Heraldo e Dadinho, todos nascidos no município de Cachoeira, que fica às margens do Rio Paraguaçu, na região do Recôncavo Baiano. Cerca de 100 km distante da capital Salvador, a cidade muito contribuiu para a criação e preservação da identidade cultural da Bahia. O fato se deve pelo hábito de seus moradores de preservar costumes vindos de África, como o cuidado com a natureza e o saber popular. No começo o trio interpretava boleros e outros tipos de canções do momento. O sucesso não aconteceu. Com a saída de Erivaldo que decidiu permanecer em Cachoeira e a chegada de Mateus Aleluia, o conjunto renovou seu repertório e revolucionou a música brasileira ao criar harmonias vocais para cantos de religiões afro e sambas de roda. A partir desta experiência o trio renovou seu repertório e mergulhou na cultura do Candomblé e seus terreiros, rodas de capoeira e de samba e tudo mais que fizesse alusão aos antepassados e raízes africanas. Nascia ali mais uma expressão musical que daria novos contornos para a música religiosa afro-brasileira e conseqüentemente para a música popular brasileira. Ver em VIEIRA, Kauê, *A BAHIA E O AFRICANTO DE OS TINGOÃS* (afreaka.com.br).

Figura 13 – A Bahia e o Africanto de Os Tingoãs.



Fonte: afreaka.com.br

No livro *Os Tingoãs e Nós*, falando sobre inovações na música afro-brasileira, assim diz Mateus Aleluia:

(...) nós tínhamos o principal, que era atrair as pessoas para estarem atentas para aquele tipo de canto que vinha dos terreiros. Porque, antes, o maestro Heckel Tavares, na década de 1930, já fazia, até de forma sinfônica, músicas inspiradas no candomblé e nos cantos afro-brasileiros. Joãozinho da Gomeia já fazia, Luiz da Muriçoca fazia. Mas apareceram os Tingoãs, abrindo vozes, fazendo arranjos vocais sofisticados... Quem abria vozes, naquela época? Os Cariocas, Os Farroupilhas no Rio Grande do Sul, conjuntos antigos que abriam vozes. Fora disso, eram os trios de bolero, o trio Nagô, o trio Irakitan e, lá de fora, o trio Los Panchos. Aí de repente aparecem Os Tingoãs cantando o que? ‘Deixa a gira girá’! Uma música, inclusive que não é de candomblé, é uma música de Umbanda. E as pessoas nem se deram conta disso. Já começa misturando valores: “Meu pai vem de d’Aruanda – Aruanda é corruptela de Luanda - ‘e a nossa mãe é Iansã’, Iansã é lá de cima né? O pós africanismo já começou ali. (ALELUIA, 2017, p.130).

Talvez algo necessário para recobrir certas lacunas historiográficas sobre a produção musical afro-referenciada na Bahia e no Brasil, seria perceber as possíveis influências que os Tingoãs receberam da Orquestra Afro-brasileira. De todo modo, as experiências musicais produzidas por Abigail Moura e sua Orquestra nas décadas de 40, 50 e 60 e nas décadas de 60 e 70 pelos Tingoãs evidenciam e dão conta da forte presença da música de matriz africana na música popular brasileira e as várias tentativas exitosas de experimentações que fundiram tradição e modernidade. O legado ancestral da música religiosa afro-brasileira incluindo instrumentos, idiomas (Bantús, Yoruba, Nheengatu) e concepções estéticas com tecnologias musicais correntes da época: no caso de Abigail, as orquestrações com instrumentos melódicos e harmônicos típicos das grandes orquestras das rádios da época e no caso dos Tingoãs, a grande ênfase nos arranjos vocais harmônicos (com abertura de vozes), arranjos vocais tecnicamente

similares aos dos trios e quartetos vocais de grande sucesso, em voga na música brasileira e latina e norte americana daquele momento.

Mais de quatro décadas após ter encerrado suas atividades, a Orquestra Afro-Brasileira está de volta. Agora sob o comando do cantor e percussionista Carlos Negreiros, único remanescente vivo do conjunto original, acompanhado de jovens músicos da cena afro-brasileira carioca e paulista, num show histórico no Rio de Janeiro, teatro João Caetano em outubro de 2017. A orquestra marcou o seu regresso com o lançamento de um disco em homenagem aos 75 anos de fundação do grupo. “(...) Ouvindo hoje o maestro Abigail Moura e sua Orquestra Afro-brasileira é que percebemos o arrojo de seu talento e o compromisso de sua mensagem, tão eloquente quanto a angústia de sua teimosia”. (VILLANOVA, 2003).

O projeto da orquestra exerceu grande influência para jovens músicos negros, a exemplo de Moacir Santos, que buscavam novos caminhos na música de matriz africana naquele momento histórico no Rio de Janeiro.

O grupo ensaiava semanalmente num estúdio cedido pela Rádio MEC, onde Moura era copista de partituras. Músicos e pesquisadores iam aos ensaios para conhecer o trabalho, conta Negreiros: ‘Moacir Santos [1926-2006], por exemplo, que tinha interesse em desenvolver uma obra em cima de linguagem afro-brasileira, apareceu algumas vezes para conversar com o maestro’. (MORAES, 2017).

75 anos depois, o terceiro álbum sob a liderança do cantor e percussionista Carlos Negreiros, último remanescente da formação original da OAB, com um time de 16 músicos. O CD, ‘Orquestra Afro-Brasileira 75 anos’, é composto por regravações de temas dos dois discos e de composições novas de Negreiros. (O GLOBO, 2017).

Figura 14 – Orquestra Afro-Brasileira 75 anos.



Fonte: oglobo.globo.com.

Moacir Santos (Serra Talhada, 8 de abril de 1926 - Pasadena, 6 de agosto de 2006) foi um arranjador, compositor, maestro e multi-instrumentista brasileiro. É tido como um dos maiores mestres da renovação harmônica da música popular brasileira (MPB). Foi parceiro de Vinicius de Moraes, e por esse foi homenageado na canção "Samba da Bênção", com Baden Powell: "Moacir Santos / tu que não és um só, és tantos / como este meu Brasil de todos os santos". Foi assistente do compositor alemão Hans Joachim Koellreuter e professor de músicos como Baden Powell, Paulo Moura, João Donato, Nara Leão, Roberto Menescal, Sérgio Mendes e outros importantes nomes da música brasileira.

A 'orquestra negra' de Abigail Moura, ao mesmo tempo que ocupava um espaço de resistência das tradições africanas no ambiente sociocultural do Rio de Janeiro, apresentava embrionariamente a concepção de 'modernidade' que Moacir Santos viria a adotar no LP Coisas. (DIAS, 2010, p. 94).

2.3 A BAHIA DITANDO REGRA E COMPASSO PARA A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA

A Bahia e, sobretudo, a cidade de Salvador, exerceram papéis fundamentais na constituição e desenvolvimento dos estudos afro-brasileiros. Estado e cidade de maioria populacional afrodescendente, porém tão demarcadas pelo preconceito racial presente nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Na trilha dessa baianidade afro-brasileira, o livro do historiador Scott Ickes, "*African-Brazilian culture and regional identity in Bahia, Brazil*" (2015) representa uma importante contribuição aos estudos sobre o tema. Ele narra o papel das oligarquias econômico-políticas e as elites artístico-intelectuais na manutenção da subalternidade como um dos componentes essenciais desse enredo.

Mas, a importância da cultura negra na identidade soteropolitana passou a ser examinada por estudiosos apenas no século XX, na esteira das obras pioneiras de Nina Rodrigues e Manuel Querino. As décadas de 1930 e 1940 constituíram-se como um dos períodos mais férteis, quando a produção cultural de intelectuais e artistas como Jorge Amado, Edison Carneiro, Pierre Verger, Carybé e Dorival Caymmi estimulou o crescimento de uma imagem da Bahia como lugar de mistério, magia e alegria, profundamente marcada por uma mistura *sui generis* do catolicismo popular com a cultura e religiosidade afro-brasileiras. (ICKES, 2015 *apud* CASTILLO, 2015, p. 529-530).

O discurso da identidade negra enquanto narrativa de re-africanização ou de empoderamento negro na Bahia a partir dos anos 80, esteve (e ainda está em grande parte) muito ligado a uma África mítica e idealizada, descontextualizada e deslocada do seu momento e trajetória histórica. No imaginário comum da população baiana, sobretudo, e de muitos militantes do movimento negro, África seria a localização geográfica de um espaço ancestral sagrado e racialmente demarcado. Assim, elementos culturais e estéticos são instituídos como representação das nossas origens africanas e formação de uma comunidade de auto-reconhecimento e valorização, através de categorias raciais mais afirmativas e autoconscientes, a negritude²⁸.

Em seu artigo, "*The songs of freedom*": notas etnográficas sobre cultura negra global e práticas contraculturais locais, Pinho (1997) ao falar sobre a música e movimento reggae em Salvador dos anos de 1980, nos dá uma instigante definição das funções sócio-políticas da música negra.

“Assim, a música e as práticas culturais e sociais de origem africana na diáspora são portadoras da utopia de um mundo melhor e de uma crítica selvagem ao capitalismo e ao ocidente, verificadas de diversas formas e diversos pontos e pontas do Atlântico Negro.” (PINHO, 1997, p.196).

Interessante notar que, esse amálgama identitário e de inspiração/mobilização coletiva chamada negritude, que tanto fortaleceu as lutas por direitos civis (sobretudo, nos EUA), combate e criminalização do racismo e (re)construção identitária negra no Brasil contemporâneo, ao passo que foi (e ainda é) motor essencial de mobilização social, política e de tomada de consciência dessa parcela da população, também contribui - em conjugação com a desigualdade socioeconômica, exclusão escolar e a consequente incapacidade de leitura/compreensão remotas do mundo concreto - para o estabelecimento da falsa ideia de que conhecemos e podemos inferir sobre modos de vida dos povos de África a partir das nossas práticas, costumes, culturas e tradições afro-brasileiras.

²⁸ (...) O movimento da negritude foi idealizado fora da África. Ele provavelmente surgiu nos Estados Unidos, passou pelas Antilhas; em seguida atingiu a Europa, chegando a França onde adquiriu corpo e foi sistematizado. Depois, o movimento expandiu-se por toda a África negra e as Américas (inclusive o Brasil), tendo sua mensagem, assim, alcançado os negros da diáspora. O afroamericano W. E. B. Du Bois (1868-1963) é considerado o patrono do pan-africanismo, movimento político e cultural que lutava tanto pela independência dos países africanos do jugo colonial quanto pela construção da unidade africana. (DOMINGUES, 2005, p. 2). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2137/2707>. Tratamos aqui do conceito de negritude do Movimento Pan-africanista e seus ressurgimentos em versões contemporâneas como é o caso do Afro-centrismo e outras variantes dessa matriz. Nessa Dissertação o termo será utilizado num sentido geral para referir-se, em parte, àquela negritude acima definida.

Evidente que toda e qualquer tradição afro-brasileira ou afro-baiana guarda em si traços indelévels de culturas originárias africanas, seja nas características no modo de realizá-la, na estética, nos simbolismos que se conectam com a ancestralidade africana. Mas não por isso exercem aqui (no Brasil) as mesmas funções de representação dos seus espaços geográficos e culturais de origem.

Ora, em muitos casos, em especial nas músicas afro-brasileiras esses espaços originários são inexistentes, pois, essas tradições se formaram no contato durante séculos entre culturas e etnias distintas que vieram compulsoriamente se encontrar e conviver em terras brasileiras, nos deixando esse riquíssimo e valiosíssimo legado a partir do tráfico escravagista e da diáspora negra, a maior diáspora que se tem notícia na história da humanidade.

No continente africano alguns desses povos que estão na formação do nosso arcabouço biológico e cultural, nunca haviam se encontrado, outros conviviam em proximidade apenas geográfica, com grandes diferenças sócio-culturais e linguísticas, outros ainda, eram rivais históricos e todos arbitrariamente transplantados para um novo espaço-tempo e modo de vida, forjam a custas de muito trabalho, lágrimas esperança e ginga, o que hoje chamamos de tradições afro-brasileiras.

Muitos são os elementos de africanidade na música baiana, a corporeidade, a percussividade das melodias e dos arranjos, as temáticas negras nas letras das canções etc., e tudo isso no bojo de uma cultura e uma sociedade indelevelmente marcadas pelos inúmeros elementos de tradições afro-brasileiras disseminados na cultura baiana, desde a religião, passando pela culinária, moda dentre outros aspectos. Mas, vemos que na prática, muitas vezes se usa o termo música(s) africana(s) para se referenciar musicalidades afro-brasileiras. E isso evidencia o fato de que na Bahia e no Brasil, se conhece muito pouco sobre aspectos positivos do continente africano, a exemplo da música, cinema, literatura, dança, artes plásticas, moda, esporte, ciência, economia, tecnologia, filosofia dentre outras produções/contribuições para a humanidade.

É nesse sentido que o senso comum na Bahia, assim como em todo Brasil, ao ser questionado sobre música africana ou músicas africanas irá normalmente se remeter a estilos e gêneros musicais nascidos no Brasil, no seio de populações de ascendência africana (portanto, de matrizes africanas), como se referissem a tradições africanas²⁹ (do Continente Africano).

²⁹ No final do século XIX e início do século XX, sobre os escravizados no Brasil e de sua música se falava: a música dos africanos (nesse contexto compreensível e com nexos lógicos). Veja, por exemplo, em Nina Rodrigues, “Os Africanos no Brasil” (1933).

Uma das consequências desse processo é a invisibilidade em terras brasileiras, tanto no conhecimento popular quanto na academia, de gêneros e estilos da música africana, ou músicas africanas (tradicional ou contemporâneas) e de seus fantásticos instrumentos musicais. Além dos tambores e percussões como Dejembe, Dununs, Tama, Sabá etc., a África possui uma enorme variedade de instrumentos musicais melódicos, como o Balafon, Kora, Kamel N'gone, N'gone Djeli, Guembri, M'Bira, Fulanu (flauta fulani) e muitos outros. Alguns dos quais dariam origem a instrumentos ocidentais, como por exemplo o Balafon (e outros vários tipos de Xilofones africanos), origem do Xilofone e Marimba moderno, euro-ocidentais.

Também a invisibilidade de musicistas de inigualável qualidade técnica e alto nível de excelência. Musicalidades que em seus aspectos estético-discursivos ultrapassam o âmbito da virtuosidade técnica e adentram meandros de significados atemporais. Isso se materializa em trabalhos de grande valor artístico e repercussão internacional. Aqui, cito apenas alguns nomes do meu conhecimento pessoal e dos quais sou ouvinte admirador. Uma lista mais consistente demandaria muito mais espaço do que comporta os objetivos desta pesquisa.

Musicistas como Ali Farka Touré, Toumani Diabaté, Salif Keita, Boubacar Traoré, Oumou Sangaré, Bako Dagnon, Fatoumata Diawara, Rokia Traoré, Vieux Farka Touré e Habib Koité (Mali). Angélique Kidjo (Benin). Cesária Évora e Mayra Andrade (Cabo Verde). Youssou N'Dour e Baaba Maal (Senegal). Sona Jobarteh (Gambia). Koo Nimo (Gana). Manu Dibango e Richard Bona (Camarões). Fela Kuti e King Sunny Adé (Nigeria). José Carlos Schwatz (Guiné-Bissau). Bombino (Níger). Teta Lando, Bonga e Filipe Mukenga (Angola). Buraka Sound System (Angola/Portugal). Papa Wemba, Lokua Kanza (Congo). Jean Bosco Mwenda (Congo/Zâmbia). Stewart Sukuma (Moçambique). Thomas Mapfumo (Zimbabwe). Miriam Makeba, Abdullah Ibrahim, Hugh Masekela e Ladysmith Black Mambazo (África do Sul).

E gêneros musicais como Soukous, Wassoulou, African House, Morna, Coladeira, Funaná, Makossa, Kwela, Kizomba, Semba, Kuduro, Kwaito, Marrabenta, Juju Music, Afrobeat, Highlife, Mbaqanga, Mbalax, Cape Jazz, Chimurenga, Cape jazz, Afro-Jazz. Música Tradicional Malinké, Música Tradicional Bambará, Música Tradicional Wolof, Música Tradicional Shona, Música Tradicional Fulani, Música Tradicional Zulu, Música Tradicional Baka, Música Tradicional Gnawa, Música Tradicional Yorubá. Mais uma vez ressalto, que se trata de uma lista e seleção pessoal a título de exemplo, que obedecem aos limites da minha vivência, gosto pessoal e objetivos dessa pesquisa. De modo algum pretendo aqui representar nesse conjunto apresentado a imensa vastidão da diversidade e qualidade musicais africanas.

Como podemos constatar a música africana é um grande exemplo de diversidade, refinamento, inovação, inventividade, excelência, e também sucesso na África, na Europa e em todo ocidente. As tradições musicais africanas são riquíssimas e extremamente diversas, pois apesar dos estereótipos dominantes, sobretudo, no Brasil, que as restringem à cultura percussiva, a música africana é um patrimônio cultural tão valioso e diverso³⁰, tão antigo em seus gêneros tradicionais e tão atual em suas formas contemporâneas que torna-se imprescindível às crianças e juventude brasileiras nas escolas, mídias sociais e meios de comunicação, em geral, um maior contato, aproximação e vivência dessa riqueza.

Na Bahia, que é tida como o estado mais negro do Brasil, falar em africanidades, matrizes culturais e estéticas africanas e também música africana é lugar comum. No Brasil, também é usual se tomar as manifestações culturais da Bahia como exemplo de africanidades e continuidade das tradições dos povos africanos em terras brasileiras, sobretudo, a partir de meados dos anos 70 com o surgimento do bloco afro Ilê Aiyê³¹ (o primeiro bloco afro da Bahia) e, posteriormente, o Olodum, Badauê, Muzenza, Ara Ketu, Malê Debalê, dentre tantos outros que se propunham a difundir com as temáticas dos seus desfiles (principalmente as canções), dados históricos sobre as culturas negras africanas e da diáspora.

Os compositores das agremiações traduziam musicalmente apostilas compiladas pela diretoria dos blocos, sobre história e cultura de um determinado povo africano, ou um marco da história afro-brasileira (o tema daquele ano no bloco), tentando veicular um conhecimento legítimo, além de fazer frente à imagem pejorativa e preconceituosa com que os livros didáticos abordavam a África e os meios de comunicação que noticiavam (e ainda noticiam) apenas as guerras, catástrofes e miséria do continente negro. E assim, através das músicas desses grupos, muitos baianos ouviram pela primeira vez falar de países como Mali, Madagascar, Guiné e detalhes sobre história do Egito, de Angola, ou mesmo outras versões sobre a Guerra de Canudos, a Revolta dos Búzios etc. Mas do ponto de vista didático, informativo e também estético, os resultados nem sempre foram satisfatórios, muitas letras mais pareciam descrições enciclopédicas, coladas ao sabor das rimas.

Os próprios idealizadores reconhecem que as apostilas não são exatamente a melhor maneira de transmitir conhecimentos. Segundo Arany Santana, do Ilê Aiyê, ‘o ideal seria que cada bloco promovesse seminários com a orientação

³⁰ O continente africano possui 55 países, uma população que ultrapassa a marca de um bilhão de pessoas distribuídas entre milhares de grupos étnicos, cerca de dois mil idiomas, e uma enorme diversidade cultural.

³¹ No início dos anos 70, um grupo de jovens negros tenta se associar a um bloco carnavalesco tradicional de Salvador e não são aceitos por serem negros. A partir daí resolvem fundar um bloco só com pessoas negras, falando de culturas africanas e poder negro. O primeiro desfile se dá no carnaval de 1974.

de historiadores, antropólogos, sociólogos e outros profissionais ligados às artes'. (GUERREIRO, 2000 p.91).

Ao mesmo tempo que pretendiam conservar suas raízes africanas eles subvertiam padrões e fundiam estilos à primeira vista tão diversos quanto o samba e o reggae além de outros aspectos híbridos que aos poucos foram sendo incorporados por alguns como a utilização de instrumentos harmônicos junto aos já tradicionais instrumentos de percussão, o que viria de certa forma “desaguar” nos anos 90 no fenômeno Timbalada, um grupo musical profundamente híbrido, contemporâneo, mas que também carregava a marca identitária da africanidade baiana que foi construída. “Aliás, a força dessas músicas, e também o seu sucesso comercial, deriva propriamente da capacidade de combinar tradições e modernidade ou, dito de outro modo, de popularizar as tradições dentro da modernidade.” (SANSONE; SANTOS, 1997, p. 8).

Pode-se intuir que parte desse movimento musical ocorre sob influência do movimento pan-africanista desencadeado e redescoberto pelo clima de ufanismo trazido pelas vitórias das lutas e processos de libertação/descolonização da África Portuguesa (últimas Nações Africanas a conquistarem suas independências, depois de guerras sangrentas com Portugal desde os anos 1960) na década de 1970, e a campanha internacional pelo fim do *apartheid* na África do Sul e libertação de Nelson Mandela nos anos 70 e 80 do século XX, além do movimento da *Black Music* ou *Soul Music* brasileira, que nas canções de ídolos como Gerson King Combo, Tony Tornado, Tim Maia, Hyldon, Cassiano, Carlos Da Fé, dentre outros, reverberavam a estética do movimento *Black is Beautiful* e a ideologia e história de lutas do *Black Power*.

No ano de 1974 é fundado por um grupo de jovens negros no bairro do Curuzu – Liberdade, o bloco afro Ilê Aiyê. Além de trazer vários elementos estéticos africanos e alinhamento ideológico ao movimento estadunidense *Black Power*, para o carnaval de Salvador em 1975, seu desfile marca um ponto de radicalidade, ruptura e oposição à política segregacionista de alguns blocos elitizados de trio elétrico, que exigiam apresentação de foto e referências para quem quisesse se associar ao bloco, resultando em blocos quase que exclusivos de brancos. Então o Ilê Aiyê traz às ruas um contingente de participantes 100% negros, o que vai passar a ser uma de suas marcas fundamentais e que naquele ano causou uma grande repercussão.

Conduzindo cartazes onde se liam inscrições tais como ‘Mundo Negro’, ‘Black Power’, ‘Negros Para Você’, etc, o bloco Ilê Aiyê, apelidado de bloco do racismo, proporcionou um feio espetáculo neste carnaval. Além da imprópria exploração do tema e da imitação norte-americana revelando uma enorme falta de imaginação, uma vez que em nosso país existe uma infinidade de motivos a serem explorados, os integrantes do Ilê - todos de cor - chegaram

até a gozação dos brancos e das demais pessoas que os observavam do palanque oficial. Pela própria proibição existente no nosso país contra o racismo é de esperar que os integrantes do Ilê voltem de outra maneira no próximo ano e usem em outra forma a natural liberação de instinto característica do carnaval. Não temos felizmente problema racial. Esta é uma das grandes felicidades do povo brasileiro. A harmonia da população proveniente das diferentes etnias constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes de irritação que bem que gostaria de somar aos propósitos da luta de classes, o espetáculo da luta de raças (A TARDE 12.02.1975 *apud* AMORIM, 2012, p. 23).

Essa foi uma reação da elite baiana, através da imprensa local, à ameaçadora possibilidade de um movimento negro contra a discriminação racial no carnaval de Salvador. Em plena ditadura militar brasileira e num momento histórico internacional marcado pelas guerras de independência das colônias portuguesas na África e a consolidação no Brasil, de vários elementos estéticos e filosóficos do movimento *Black Power*, oriundo da luta pelos direitos civis e do movimento dos *Black Panthers* nos EUA, a manchete no jornal era como um recado a maioria negra subalternizada da população na pessoa do bloco afro Ilê Aiyê, que parecia dizer: “- não vamos aceitar rebeliões e mudanças na nossa estrutura social”. A ameaça de luta antirracista era associada à luta anticapitalista tida legalmente como subversiva e antinacionalista.

O primeiro desfile do bloco Ilê Aiyê é o evento que marca a retomada de um protagonismo imagético da africanidade no carnaval de Salvador. Segundo Vieira Filho (1995), este foi o ponto de partida para a re-africanização³² do carnaval de Salvador (FILHO, 1995 *apud* AMORIM, 2012, p. 23). Segundo Amorim (2012), as primeiras agremiações negras que participaram do carnaval baiano foram Embaixada Africana e Pândegos d'África a partir 1895, trazendo uma série de informações atualizadas sobre nações e reis africanos num clima de humor e ironia que não se isentava de críticas às fortes desigualdades entre brancos e negros no Brasil daqueles tempos.

Nos anos finais do século XIX a população afrodescendente passou a ter maior representação nos festejos de carnaval. Em 1895 é fundado o clube Embaixada Africana, que em 1897 teve sua aparição nas ruas conseguindo publicar seu primeiro manifesto no Correio de notícias do dia 27.2.1897. O manifesto também foi reproduzido e entregue nas ruas e criticava os maltratos e assassinatos ocorridos na Revolta dos Malês³³ (1835), bem como falava da aparição do Rei da Zululândia no carnaval. (AMORIM, 2012, p. 16).

³² Termo utilizado por Raphael R. Vieira Filho (1995) demarcando a criação do bloco afro Ilê Aiyê como ponto de partida para a re-africanização do carnaval de Salvador.

³³ Ver em João José Reis. “Rebelião Escrava no Brasil”, Companhia das Letras, 2003.

2.4 PERCURSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL NO BRASIL E PERSPECTIVAS DA ETNOMUSICOLOGIA

No Brasil, o ensino de música sempre esteve de certa forma associado a concepções aristocráticas e elitistas (estratificadas) de cultura e sociedade (enquanto ideal iluminista de civilização), o que se faz refletir e transparecer no *modus* conservatorial de ensino e aprendizagem presente em grande parte dos cursos de graduação em música brasileiros.

Desde os primeiros anos do Brasil colônia os padres Jesuítas usavam música para ensinar a religião católica aos indígenas, até mesmo com traduções de cantos religiosos para o Tupi. É importante ressaltar que, o ensino de música nas terras que hoje chamamos de Brasil não começa com os Jesuítas, uma vez que, a música e os processos de transmissão/aprendizagem musicais sempre existiram entre os povos originários dessas terras. Depois envolveriam também, os africanos escravizados, introduzindo definitivamente as práticas musicais europeias na colônia, como destaca a Professora Alda Oliveira em texto de 1992, *A Educação Musical no Brasil: ABEM* (2014).

Técnicas efetivas de musicalização foram usadas pelos Jesuítas para enculturar índios e negros, que chegaram a formalizar o ensino de música para escravos, sendo, porém, expulsos do Brasil em 1759 por Decreto Real, por motivos políticos. Almeida fala da surpresa de D. Joao VI quando chegando ao Brasil, ouviu negros cantando e tocando em Santa Cruz, na missa da Igreja de Santo Inácio de Loyola. (ALMEIDA, 1942, p. 312 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Sempre marcada pelos reflexos da política, religião e pela subalternização cultural, a educação musical brasileira no período imperial foi principalmente uma ornamentação para a convivência na corte e nas classes abastadas, com a construção dos primeiros teatros e secularização das artes promovida inicialmente pela presença da corte portuguesa na colônia (1808 – 1821).

Neste período, educação musical pelo seu próprio valor era feita nos Conservatórios. Até então, apesar da popularidade do piano, a educação musical era para poucos, porque o Conservatório não atendia a demanda da sociedade que crescia enormemente. (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Entre 1889 e 1930, o período Republicano é marcado por uma altíssima desigualdade social, um país rural dominado por militares e fazendeiros latifundiários, com alto índice de analfabetismo (cerca de 70% da população, os analfabetos eram excluídos do processo de

votação). Sobre a amplitude do analfabetismo na população brasileira e a precariedade do sistema elementar de ensino no período republicano e durante o século XX, Paiva (1990) ressalta que essa questão e discussão do analfabetismo no Brasil,

[...] emerge com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva), que derruba a barreira da renda mas estabelece a proibição do voto do analfabeto, critérios mantidos pela primeira Constituição republicana. Ela se fortalece com uma maior circulação de ideias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos. A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85, 21% de iletrados, considerando-se a população total. [...]. (PAIVA, 1990, p. 8-9).

As transformações na nossa música popular e consolidação de vários estilos musicais (a exemplo do Lundu, Maxixe, Marchinha, Choro e Samba) nesse período não rendeu grandes modificações na incipiente educação musical formal (nas escolas públicas do estado de São Paulo, nos conservatórios de música e na formação de professore/as – Escola Normal) em termos de abordagens e metodologias, mas apenas incorporação de repertórios como destaca Vera Jardim (2004) em seu artigo “Os Sons da República - O Ensino da Música nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República, 1889-1930”.

Na série Orpheon Escolar, de João Gomes Jr., publicada em 1922, aparecem nas músicas os elementos característicos da rítmica brasileira, utilizando divisões rítmicas sincopadas. A incorporação destes elementos e a inclusão de temas da cultura popular foram se intensificando até a publicação de “Cantigas da minha Terra”, em 1924, adaptadas por João Gomes Jr. para orfeão, que se organiza apenas com peças do cancioneiro popular. (...) Grosso modo, o repertório da música nas escolas tinha, inicialmente, as características da música culta européia. Modificou-se estruturalmente para adaptar-se a exigências didáticas e pedagógicas. E por fim, incorporou elementos característicos da cultura popular, até a adoção de músicas folclóricas, com tratamento orfeônico, como conteúdo escolar. (JARDIM, 2004, p. 10-11).

De 1930 a 1945 sob o comando de Getúlio Vargas, dentre muitas mudanças políticas, o governo promove o espírito nacionalista na cultura nacional. A educação musical, sob o direcionamento do maestro e compositor Heitor Villa-Lobos³⁴, passa a fazer parte do currículo

³⁴ Em 1932, Villa-Lobos foi encarregado de organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a qual tinha como objetivo realizar a orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. Ver em SOUZA, 1999.

escolar primário e secundário na forma de canto orfeônico³⁵. A metodologia baseava-se no movimento orfeônico internacional³⁶, difundindo o civismo e a disciplina através do aprendizado e prática musical coletiva, desde as escolas primárias até a formação de corais amadores. Villa-Lobos, atuava também como regente e organizador das apresentações de grandes corais que chegaram a contar com quinze mil participantes numa mesma apresentação.

Posteriormente, em 1942, é criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) e em 1946, regulamentado o curso de canto orfeônico para a formação de professores da disciplina. O Canto Orfeônico é substituído na grade/matriz curricular da educação básica em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024-61), pela disciplina educação musical, mas continuaria ainda por vários anos exercendo influência nos meios educativos.

Até as primeiras décadas do século XX em todo o mundo ocidental a educação musical estava baseada em uma lógica cartesiana, positivista e evolucionista, cujo conteúdo a ser ensinado e aprendido advinha exclusivamente da música clássica europeia dos séculos XVIII e XIX. Essa tradição perdura ainda hoje no Brasil, no que chamamos de educação musical conservatorial e até mesmo nas universidades.

Ao longo do século XX e início do século XXI, muitas foram as mudanças no ensino de música no Brasil. Os Métodos Ativos de Educação Musical³⁷ chegam da Europa e o centro das ações passam a ser o educando e não no educador, a música passa a ser uma entidade viva, presente, participativa e, sobretudo, criativa. Sobre as características democratizantes dos métodos ativos em relação ao aprendizado musical, assim pontua Sérgio L. F. Figueiredo, no texto “A educação musical do século XX: os métodos tradicionais”.

O que grande parte das propostas desenvolvidas no século XX apresentam em comum é a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição

³⁵ Canto orfeônico é um tipo de prática de canto coletivo amador, tendo esse nome em homenagem a Orfeu, deus da mitologia grega, que encantava e amansava as feras com sua música. Ver em Jardim, 2004.

³⁶ O canto Orfeônico tem sua origem apontada no início do século XIX, sendo associado com a criação da primeira sociedade coral chamada Orphéon em 1831 na França. Inicialmente o canto orfeônico teve sua finalidade a “civilização” dos costumes e lazer, tanto nas escolas como para operários e forças armadas, na França e posteriormente sendo usado também na Espanha, em seguida iniciou a ser utilizados em outros setores sociais. Sendo assim, o Orphéon tornou-se não só uma prática, mas também uma instituição para disciplinar através do canto amador. Ver em GILIOLI, 2003.

³⁷ Os "métodos ativos" surgiram "como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX" (FONTERRADA, 2005, p. 107). Métodos e Abordagens Pedagógicas de autores como: Emile Jacques Dalcroze (1898-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Shinichi Suzuki (1898-1998) são as maiores referências para esse campo.

musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical. Naquela perspectiva do passado, o fazer musical estaria relacionado a um grupo de pessoas talentosas, assumindo uma postura exclusiva, na qual grande parte dos indivíduos estaria impossibilitada de se desenvolver musicalmente. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Na década de sessenta, surge outro movimento mais comprometido com os processos criativos e com a busca de uma linguagem musical contemporânea, com a abertura do mundo sonoro, o uso de novos instrumentos, fontes sonoras e materiais não convencionais, a ampliação de critérios com respeito a todos os componentes da obra musical. Em seus aspectos metodológicos, realizam propostas de improvisação/criação com dinâmicas de grupo inovadoras e recorrem com frequência ao uso de grafias alternativas.

Durante o regime da ditadura militar, os fatos mais marcantes na educação musical vieram das mudanças na legislação educacional. A disciplina educação musical deixa de fazer parte do currículo da educação básica e é substituída pela educação artística (LDB de 1971), que desde sempre tem o foco de sua narrativa nas artes visuais. A música passa a ser conteúdo optativo e isso representa uma quebra na continuidade de percurso dos métodos e abordagens da educação musical brasileira. A disciplina só voltou a ser obrigatória em 2008 por meio da Lei nº 11.769/08 que alterou a LDB nº 9.394, de 1996, tornando obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio.

Em 2017, com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino fundamental passou a ter o componente curricular Arte, que está representando as linguagens das artes visuais, dança, teatro e música. E no ensino médio o componente de Artes passou a não ser mais obrigatório, fazendo parte dos percursos formativos. Hoje, apesar das recentes alterações na BNCC, não temos uma presença minimamente satisfatória da música nem tão pouco das outras áreas artísticas nas escolas brasileiras em geral.

A abordagem sociocultural da Educação Musical, enquanto campo de conhecimento, é reflexo das grandes mudanças filosófico-epistemológicas que ocorreram nas ciências sociais e ciências humanas a partir da segunda metade do século XX: o relativismo cultural; a realidade enquanto uma construção social; ruptura com a ideia linear de progresso e negação da neutralidade e objetividade científicas como categorias absolutas, incontestáveis. Essas mudanças, que no discurso acadêmico musical brasileiro tiveram início com a Etnomusicologia nos anos 90, nos ajudam a compreender diferentes práticas musicais de diferentes grupos humanos e influenciam as formas de conceber/entender a realidade, ou seja, as epistemologias

em que se baseiam os métodos, abordagens e práticas de aprendizagem musical, contribuindo para a superação da visão eurocêntrica do mundo e da música.

Exemplificando essas transformações nas ciências humanas, Margarete Arroyo no texto “Educação musical na contemporaneidade” (2002), cita a consolidação do novo conceito de cultura na Antropologia a partir de Clifford Geertz:

A Antropologia, ciência que nasceu sob influência epistemológica do positivismo e evolucionismo em fins do século XIX, foi por força de novos procedimentos interpretativos de seus próprios dados de pesquisa construindo outro referencial teórico. Nessa construção, dois conceitos contribuíram para toda uma revisão epistemológica nas ciências sociais. Trata-se dos conceitos de relativização dos processos e produtos culturais e de cultura. Relativização implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural; o conceito de cultura encontra no entendimento de Clifford Geertz uma interpretação que tem influenciado muitos estudiosos, isto é, cultura entendida como uma teia de significados que conferem sentido à existência humana. (ARROYO, 2002, p. 19).

Mas, apesar de todas essas mudanças nos rumos das metodologias de educação musical no Brasil, a incorporação da abordagem sociocultural como possibilidade ou mesmo linha de pesquisa (sob influência da Pedagogia e da Etnomusicologia, sobretudo), como também da promulgação da lei 10.639 de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica, o ensino de música nas escolas e, principalmente, a formação dos professores/as de música ainda passa ao largo da riqueza, das músicas e musicalidades africanas, mas não só elas, todas as músicas antes chamadas de folclóricas. O debate em torno das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil parece não encontrar nas pesquisas em Educação Musical a mesma ênfase e profundidade que em outros campos das ciências humanas. De modo geral, este é um debate periférico e muito recente na música acadêmica brasileira como um todo. Mesmo na área de etnomusicologia, muito próxima da antropologia, por exemplo, fala-se em expressões culturais de várias origens, diversidade cultural etc. mas a questão racial e do racismo em relação à música é raro e recente.

É possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo (Pereira, 2012), e às outras músicas que atravessam a vida (pessoal e profissional) dos estudantes e o contexto em que os cursos estão inseridos — muitas vezes silenciadas como processos, quando não ausentes das discussões que ali se realizam. (PEREIRA, 2020, p. 4).

No atual cenário das pesquisas musicais brasileiras, notadamente nas áreas de educação musical e etnomusicologia, como também a intersecção entre as duas, há um número crescente de pesquisadores/as que buscam recontar essas histórias sobre seus próprios pontos de vista, gerando novas narrativas, criando novos conceitos, se (re)apropriando de saberes ancestrais e os recriando no espaço-tempo-social contemporâneo.

Nessa busca por um maior engajamento político e sociocultural dos etnomusicólogos (que seguiam uma tendência já dominante na antropologia), surge a representatividade cultural, ou seja, com uma efetiva inserção das musicalidades africanas, afro-brasileiras e indígenas surge a necessidade de recontar essas histórias que foram invisibilizadas ou “mal contadas”, a partir da ótica e dos interesses do colonizador.

É nesse cenário que surgem as lacunas dessas histórias abortadas pela cisão física da diáspora negra. O que a árvore do esquecimento³⁸ não conseguiu apagar e sobreviveu nas mentes, nos corações, nas reconstruções étnico-identitárias diaspóricas, o que na linguagem melódico-musical dos lamelofones, cordofones e xilofones africanos presentes no Brasil até finais do século XIX, cada um oriundo de uma tradição cultural específica, estruturada e sistematizada dentro de suas lógicas sociais e espirituais específicas, migrou, por força das circunstâncias em terras brasileiras, para outros suportes sonoros como viola caipira, violão e cavaquinho, dentre outros vários (ver em KUBIK 1979 e SILVA 2005).

Mas as lacunas desses processos nas narrativas que nós herdamos da história hegemônica são agora revistas, reinterpretadas e na medida do possível, fechadas, por novas peças desse quebra-cabeça das musicalidades africanas no Brasil. E nesse sentido qual o melhor lugar, quais as melhores fontes de pesquisa para recobrir essas nossas lacunas se não a África? Parece até simples, mas infelizmente, não é.

Numa conversa recente com um pesquisador musical baiano, ouvi o seguinte relato: “essa nossa busca pelo *elo perdido é fogo, velho*. Eu ouço meus alunos de 5 e 6 anos falando dos avós italianos, portugueses, espanhóis etc, e eu não conheço as minhas origens”.

(...) a ‘Árvore do Esquecimento’, monumento erigido na costa do Benin, no local onde se situava a árvore, ao redor da qual os escravizados eram forçados a dar voltas antes de embarcar nos navios negreiros, para que assim apagassem suas memórias de seu povo e de suas divindades e com isso infringissem menos dor e castigo divino aos que ficavam. Aqui, a árvore do esquecimento é entendida também como símbolo das forças que historicamente tem se

³⁸ Monumento no Forte de São João de Ajudá no Benin – antiga “Costa do Ouro” – que simboliza a célebre Árvore do Esquecimento, uma árvore considerada mágica em torno da qual os cativos eram obrigados a dar voltas (nove, os homens; sete, as mulheres) para esquecer tudo – seus nomes, suas famílias e sua terra. 11 lugares de memória da escravidão na África e no Caribe - Portal Geledés.

empenhado em ‘branquear’ ou apagar definitivamente as culturas de matriz africana em solo brasileiro. (MOREIRA; PERETI 2020, p. 284).

O pesquisador Luis Queiroz no texto “Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões” (2017), ao analisar as estruturas curriculares dos cursos de graduação em música no Brasil (através de amostra de 10 importantes universidades brasileiras), vai demonstrar uma trajetória de colonialidade musical associada ao colonialismo oficial, territorial e, posteriormente, nos dias atuais, sua manutenção como colonialidade cultural. Queiroz usa os conceitos do movimento decolonial como aporte teórico e fio condutor da narrativa, para demonstrar como o nosso ensino formal de música estruturado em modelos musicais europeus, promove a formação musical acadêmica, a invisibilidade e até mesmo o epistemicídio de tradições musicais de parcelas da população brasileira, historicamente subalterinizadas, como os negros e indígenas. Autores como, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Vera Maria Ferrão Candau, Edward Said, Boaventura de Sousa Santos dentre outros já trataram sobre essas questões.

Nossa hipótese é a de que os métodos de ensino e as epistemologias nas quais os mesmos se assentam na maioria dos cursos de música em nossas universidades (com as devidas ressalvas aos casos de exceção com docentes insurgentes ao *modus operandi* da maioria), revelam a predominância de *habitus*³⁹ e disposições elitistas. Historicamente associadas à educação musical, estas disposições vão contribuir fortemente para a construção/manutenção de visões hierarquizantes de gêneros, estilos e gostos musicais, assim como serão fator de desestímulo para propostas democratizantes de práticas musicais a partir de relações mais horizontais de saberes em consonância com epistemologias que visem uma decolonialidade de mentes e corpos.

Nesse sentido, preciso frisar a fundamental importância dos estudos em etnomusicologia na minha formação como pesquisador e a própria trajetória desse campo de estudos no Brasil, suas trocas e diálogos com outros ramos da área musical, notadamente, a educação musical. Isso se reflete na minha pesquisa, que se fundamenta em autores da educação musical, saberes dos blocos afros de Salvador e do movimento negro, como também, estudos da etnomusicologia e das artes musicais africanas, desenhando assim, uma intersecção entre todas essas formas de abordagem.

³⁹ A partir e em conformidade com a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (Ver em NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. Bourdieu & a Educação, 2004).

Vale também ressaltar que a etnomusicologia tem se dedicado há muitos anos aos estudos de práticas musicais de povos não ocidentais, vistas como periféricas pelas epistemologias musicais hegemônicas e tem produzido muitos materiais que lhe permitem dialogar com meu tema de estudo. Esse encontro com a “Etno” tem me propiciado uma ampliação de horizontes sobre conceitos como música, cultura e as suas funções, fazendo-me perceber a tamanha riqueza e diversidade de sentidos, funções e possibilidades expressivas do som musical e dos inúmeros fazeres musicais. Daí surgem as inquietações, como: por que e para que fazer música? E a compreensão de que não existe música, mas sim músicas e, sobretudo, o respeito pelas muitas formas culturais e práticas musicais.

Citando Alan Merriam e John Blacking, Arroyo (2002) pontua sobre a superação de uma visão eurocêntrica de produção cultural humana, ou seja, o abandono da ideia de uma cultura europeia como “modelo ideal de cultura”, como também de música.

Para exemplificar estes conceitos de relativização e cultura, tomo como exemplo o objeto de estudo da Etnomusicologia ou Antropologia da Música, isto é, ‘a música como cultura’ (Merriam, 1964). Então, de acordo com uma visão relativizadora e da compreensão de cultura como teia de significados que conferem sentido à ação dos grupos sociais, a música de, por exemplo, alguma população africana deve ser compreendida segundo a lógica da cultura desta população e não segundo procedimentos valorizados de outra cultura. Esta música africana não pode ser mais chamada de primitiva como o fora antes, aos olhos da cultura europeia. Esta postura relativista foi propiciando à Etnomusicologia a superação de uma visão eurocêntrica de música, isto é, uma visão que tomava como referência de análise e valor a música europeia de concerto, e o reconhecimento de que já não seria possível falarmos de música no singular. Estávamos então percorrendo as décadas de 50 a 70 do século XX. (Merriam, 1964; Blacking, 1973; 1995 apud ARROYO, 2002, p. 19).

Este modelo conservatorial cujas práticas são pautadas na assimilação e registros formais e ocidentais da música, ainda predominante na maioria das escolas de música das universidades brasileiras, tem sido nas últimas décadas criticado por um número crescente de pesquisadores/as da área de educação musical, na medida em que, promove uma concepção de música segmentada, uma hierarquização de musicalidades, como também a dualidade entre popular e erudito, que opõe diferentes culturas e grupos sociais, e, por conseguinte, os grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos de superioridade e de inferioridade musical.

De acordo com Maura Penna (1995):

(...) formar tecnicamente, pelo e para o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento de elite – em outras palavras, os músicos para as salas de concerto. Ou, ainda, cumprem a função de enriquecer, através

da prática musical, a formação pessoal daqueles que têm, socialmente, a possibilidade de acesso a essa forma artística. (PENNA, 1995, p. 14).

Segundo Marcus Vinícius Medeiros Pereira (2014),

O ensino conservatorial [...] faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. (PEREIRA, 2014, p.95).

Ainda segundo Pereira, em seu livro “O Ensino superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares” (2013), versão de sua tese de doutoramento, os hábitos conservatoriais continuam bastante arraigados entre docentes e discentes dos cursos de graduação em música no Brasil.

“(...) prestei concurso para educação musical – e, de repente, tornei-me um professor formador de professores. Senti-me responsável por continuar a lutar contra a figura – quase mítica a esta altura – do conservatório. Foi em reuniões sobre a construção de um novo projeto pedagógico (ou curricular) que senti, de maneira mais acentuada, como o conservatório era recriado, como suas propostas eram revividas na estruturação do ‘novo’ currículo. Novo entre aspas, porque, na realidade pouco – ou quase nada – compreendia uma verdadeira modificação.” (PEREIRA, 2013 p.19-20).

Para Arroyo (2002), com base no relativismo cultural e na ideia de música como construção sociocultural, numa educação musical de abordagem sociocultural, as músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo. Em todos os contextos de práticas musicais, acontecem alguma modalidade de educação musical seja ela formal ou informal, portanto, uma multiplicidade de educações musicais. E cita Jorgensen (1997):

a educação musical (...) é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada. (JORGENSEN, 1997, p.66, *apud* ARROYO, 2002, p. 20).

A sociedade brasileira se funda na desigualdade econômica, cultural e de representatividade dos diferentes segmentos da população, nas esferas de poder político,

econômico e simbólico. Analisando a música na escola a partir desse ângulo, José Nunes Fernandes (1997) pontua que temos um:

(...) ensino tradicional de música, que tem caráter elitista, por sua própria estruturação e que exige treino exaustivo e prolongado para sua compreensão, execução e elaboração. Tal caráter elitista e grau de dificuldade de compreensão bloqueiam o acesso à música de muitos alunos. Embora a escola defenda, enalteça e inclua a música no currículo, não tem meios para sua realização.” (FERNANDES, 2000, p. 21).

Nesse sentido poder-se-ia argumentar que os currículos de música são apenas reflexos dessa mesma macroestrutura desigual, que contrapõe dominantes e subalternos, elites e classes populares. A mitificação e supervalorização das tradições musicais clássicas⁴⁰ europeias seguiriam apenas um padrão estabelecido nas mais diversas áreas de conhecimento humano, como filosofia, ciências exatas, ciências humanas, literatura, artes plásticas, teatro, dança etc.

Nossas universidades, quando foram construídas, desautorizaram sistematicamente todos os saberes dos indígenas e todos saberes dos africanos escravizados no Brasil. Esta desautorização está até hoje embutida nos conteúdos das nossas aulas e nos nossos temas de pesquisa. (CARVALHO, 2006, p.163).

Nesse cenário, nosso intuito com essa pesquisa objetiva fornecer insumos para um processo de reflexão acerca da diversidade cultural nos currículos e práticas de ensino nos cursos de Licenciatura em Música da Bahia, centrada nas presenças e ausências de referências sobre músicas africanas, musicalidades africanas (fazer musicais), instrumentos musicais de África ou musicistas daquele continente.

⁴⁰ Ao mencionar o clássico, refiro-me àquilo “que corresponde a padrões considerados perfeitos e atemporais numa determinada época; que é considerado um modelo; que é ensinado na escola; autor ou obra cujo valor é reconhecido por todos”. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cl%C3%A1ssico>.

3 PANORAMA MUSICAL BRASILEIRO E A PRESENÇA DAS MÚSICAS AFRICANAS NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA NA BAHIA

Neste capítulo, tentaremos encontrar pistas e respostas pelas vozes dos atores da cena da música brasileira, representadas por pesquisadores/as, professores/as e musicistas colaboradores/as desta pesquisa, em torno de algumas das questões que consideramos fundamentais sobre músicas africanas, na interface com a formação acadêmica em música na Bahia e no Brasil.

Eu quis mostrar e dialogar com visões mais globais dessas questões, onde as falas dos/as pesquisadores/as, professores/as, estão agrupadas em função das temáticas e dos aspectos levantados, desse modo a não delimitação pela procedência geográfica dos interlocutores/es se justifica pelo fato dos diálogos revelarem consensos sobre as temáticas abordadas, em geral, convergentes para as mesmas percepções críticas e sugestões dos profissionais da Bahia, além disso, esses diálogos com pesquisadores de outros estados em sintonia com os relatos e observações dos atores locais, demonstra o quanto as ausências e raras presenças de musicalidades africanas nas graduações em música do Brasil fazem parte de um padrão canônico, hegemônico e euro-referenciado disseminado no ensino formal de música no país. As entrevistas serão apresentadas obedecendo aos padrões de citação direta, identificando o/a colaborador/a com nome e ano da entrevista concedida para essa pesquisa.

Dessa forma, pretendemos problematizar a diversidade cultural na formação de professores (as) de música na Bahia e o lugar das músicas africanas nesse processo; as relações entre músicas e aprendizagens musicais acadêmicas e não acadêmicas; a pertinência da inserção de repertórios e práticas musicais do continente Africano nos currículos dos cursos de licenciatura em música; o debate em torno das questões étnico-raciais e do racismo no cenário musical.

3.1 POR QUE MÚSICAS AFRICANAS NA ACADEMIA E COMO INCLUÍ-LAS?

Há que se fazer aqui uma distinção entre uma defesa por inclusão de músicas e processos musicais africanos, afro-referenciados ou mesmo afro-brasileiros na formação de professores/as de música e das graduações em música. Existe aí uma sutil peculiaridade que quero chamar a atenção. A inclusão desses repertórios, práticas musicais, instrumentos e técnicas musicais não euro-ocidentais, pressupõe e se coligam com novas formas de ensino-aprendizagem, e a partir

delas à consolidação de novas epistemologias, novas formas de se pensar, produzir e se relacionar musicalmente.

A pesquisa realizada e o levantamento dos dados sobre as matrizes curriculares dos cursos de graduação de licenciatura em música pesquisados têm demonstrado que as músicas do continente Africano ainda são invisibilizadas nos processos de ensino formal de música no Brasil em todos os níveis. Mas o aspecto de maior importância não está precisamente e, tão somente, na desigualdade ao que concerne a representação simbólica e seus impactos na construção identitária negra da juventude brasileira. Ao meu ver, algo bem mais problemático é a perda de um manancial riquíssimo de possibilidades de enriquecimento e complexificação de nossos processos musicais, em suas dimensões de produção, fruição, transmissão, análise e compreensão musicais.

A perspectiva que tento apresentar, defende a inclusão das musicalidades africanas e afro-brasileiras nas graduações em música, porém se diferencia dos pressupostos e dos postulados mais correntes na educação musical brasileira a este respeito. A defesa de uma educação musical diversa vai normalmente referir-se ao multiculturalismo⁴¹, que na educação musical brasileira, em se tratando das músicas africanas, ainda segue em grande parte, algumas características e caminhos da Europa e EUA desenvolvidos nesse campo (tendência conhecida como “músicas do mundo”). Isso vai gerar no Brasil abordagens mais simplistas e menos críticas para a inclusão de “outras músicas”, que normalmente se restringem à adição no repertório de peças musicais de outras culturas ou de extratos sociais subalternizados da nossa sociedade, sem mudanças significativas nas formas de apreensão, transmissão e vivência dos potenciais estético-filosóficas ali imbricados. Ou seja, a partir da bandeira da diversidade multiculturalista, o produto de culturas expressivas forjadas em outros parâmetros estéticos, filosóficos e epistemológicos são reduzidos e enquadrados para caberem numa estrutura hegemônica e por vezes antagonista àquela outra, o que poderá até reforçar visões de hierarquia musical entre estilo, gêneros e por fim, gostos e preferências musicais.

⁴¹ Multiculturalismo aponta para a ideia de fricção cultural, convivência pacífica entre os diferentes, mas não descarta a hierarquia dentro dessa convivência. Já a interculturalidade, pressupõe uma interação e relação horizontal, no sentido de desconstrução de hegemonias e subalternização culturais.

Para Coutinho (2018), o multiculturalismo é compreendido como um campo político, conceitual e prático que busca respostas para lidar com as diferenças culturais.

Em uma revisão de literatura realizada, Almeida (2006), cita a frequente utilização do multiculturalismo como referencial em dissertações e teses que tratam da diversidade musical, embora o termo seja polissêmico, e possa “abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças – estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 164 *apud* ALMEIDA, 2006, p. 100).

Nesse sentido, a chamada “*World Music*” enquanto campo de produção e difusão musicais, que tem nas músicas e práticas musicais africanas uma referência frequente na produção de trabalhos integrativos, multiétnicos e multinacionais da indústria musical globalizada se diferencia do que defendemos como caminho mais saudável e, conseqüente, para nossa educação musical.

Concordamos com as críticas da pesquisadora Omolo-Oganti (2009), e de diversos outros estudiosos (as) africanos(as) em seus olhares autóctones sobre alguns efeitos nocivos da “*World Music*” para culturas musicais africanas. Em países europeus, em geral, são comuns esse tipo de abordagem ou “inclusão” nas culturas artísticas não locais. Eu próprio já trabalhei em várias escolas e projetos educacionais escolares na Alemanha e Portugal e vivenciei essa mesma perspectiva em relação às culturas musicais e culturas expressivas brasileiras populares no exterior, tais como, bossa-nova, samba, forró, maracatu, capoeira, samba-reggae etc, e o lugar destinado a *world music* onde acabam sendo “alocadas”.

Na universidade esse tipo de inclusão descontextualizada é muitas vezes, motivada por imposições legais. A partir de 1996 a legislação educacional brasileira passou a preconizar e determinar a inclusão de uma série de conteúdos que promovam a diversidade enquanto culturas regionais, étnicas, gênero, de limitações e capacidades físicas-mentais, na educação brasileira. Portanto, a nossa perspectiva e defesa de inclusão (de musicalidades africanas) se dá por via da compreensão da importância dessas inserções, a partir das trocas, interconexões e diálogos horizontais não hierárquicos e culturalmente abertos a outros saberes.

Mais que uma questão de identidade étnico-racial, essa inclusão de musicalidades e práticas musicais do Continente Africano nos currículos e conteúdos das disciplinas dos cursos, abre inúmeras possibilidades de articulações, adequações e ressignificações de conceitos, descoberta e estabelecimento de novos nexos relacionais, na intrincada rede dialógica entre as musicalidades afro-diaspóricas (onde se localiza a MPB) e africanas. Isso também proporcionaria diálogos e conexões musicais com vários novos campos de conhecimento no contexto científico brasileiro, como por exemplo, a filosofia africana, literaturas africanas, história da África, danças africanas, moda africana, cinema africano, artes plásticas africanas e várias outras, que, renovam seus campos epistemológicos a partir de diálogos cada vez mais consistentes e fecundos com as Áfricas, suas histórias culturais, artísticas e científicas.

Insisto em sublinhar essa plêiade de possibilidades e desdobramentos potenciais dos estudos e práticas das músicas africanas, conduzindo a outros contextos e áreas do conhecimento, estabelecendo conexões necessárias com outras possibilidades epistêmicas de grande ajuda até, no alargamento da abrangência de entendimentos sobre músicas brasileiras e afro-diaspóricas, em geral. Desse modo, incluir na medida do possível, as culturas musicais

africanas nos currículos e estudar músicas africanas na universidade, seria uma forma de melhor compreender as músicas brasileiras, sobretudo, em seus aspectos invisibilizados e ou mal compreendidos, como propõe a Lei 10.639/03.

Na verdade, o termo inclusão por si só, não é suficiente para abarcar a complexidade de fatores pedagógicos, metodológicos e epistêmicos, que afetam e se friccionam apontando para as reformas e mudanças minimamente necessárias para se atingir alguns pontos fundamentais desse processo de aproximação das musicalidades africanas (mudança/reformulação) nos cursos de licenciatura em música.

Esse processo requer revisão curricular, metodológica e bibliográfica. Uma série de fatores que demandam adequações. Por exemplo: a transmissão oral de conhecimentos dentro da concepção de cultura acústica, como conceituada por José de Sousa Miguel Lopes (1999), é um dispositivo metodológico fundamental das práticas musicais tradicionais africanas, importante, tanto para se adentrar a dimensão dialógica sensorial e corporal dessas práticas, como para a desconstrução de certas dependências da escrita como parâmetro absoluto de orientação temporal e melódica para execução musical, assim como, para análise de práticas musicais não euro-referenciadas.

A essencialidade da comunidade nacional chamada Moçambique parece assentar numa cultura fundamentalmente acústica. Designamos por cultura acústica a cultura que tem no ouvido, e não na vista, seu órgão de recepção e percepção por excelência. Trata-se, no entender de Antonio Viñao Frago, de uma 'cultura não linear, mas esférica' (1993, p.19). Numa cultura acústica, a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. Sua oralidade é uma oralidade e flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Nessa cultura, os homens e mulheres sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isto com precisão, clareza e riqueza expressiva. De um modo cálido e vivo, como a própria voz. São mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, da conversa e da escuta. Amam contar e ouvir histórias, tomar parte nelas. (LOPES, 1999, p. 69).

Em África, mesmo em contextos urbanos e plenamente inseridos na cultura ocidental globalizada, os fazeres musicais estão normalmente inseridos em algum nível de coletividade. Essa é uma dimensão que atravessa as práticas musicais africanas.

E isso não passa, necessariamente, pela evocação de conceitos teóricos usualmente associados às músicas africanas, ou seja, a circularidade formal, a ciclicidade rítmica e

melódica, os cânticos em pergunta e resposta ou o próprio conceito/significado do termo música, que em inúmeras culturas ancestrais africanas, diferem do nosso conceito ocidental de música enquanto expressão artística e atividade profissional. Em muitas línguas africanas (também em muitas línguas ameríndias) não existe um termo específico para traduzir o sentido ocidental da palavra música.

Uma pergunta a ser considerada é: O que é música para os povos africanos? Em se tratando de um continente com 54 países, milhares de etnias e mais de 2000 línguas, o que poderíamos, é, destacar algumas similaridades entre o que diferencia o nosso olhar sobre música, de certas similaridades entre os papéis, lugares e funções gerais da música nas culturas tradicionais africanas.

Em entrevista com o mestre senegalês Doudou Rose Tinhane⁴², com muita ênfase relatou que ele foi escolhido, determinado, antes do seu nascimento físico, a ser um Griot músico e até mesmo o seu tambor, de uso exclusivo seu, foi confeccionado antes do seu nascimento. Também me contou de como ele dormia, enquanto bebê, embaixo do seu tambor, como sua mãe, que era dançarina, lhe levava para as festas e cerimoniais onde seu pai (que também era Griot como seu avô) ia tocar, e depois do seu aprendizado formal, quando o pai lhe ouvindo tocar, uma vez ou outra lhe interrompia para mostrar uma forma mais adequada de técnica ou forma rítmica. E nada mais que isso.

Doudou também destacou o clima de reverência e seriedade das ocasiões em que se faz música nas comunidades tradicionais, pois ali, a música requer e pressupõe conexões espirituais. Não obstante haja normalmente dança e alegria, o clima geral é muito respeitoso e o valor da música vai muito além de um valor puramente de deleite estético. A música nessas ocasiões, é um dos elos de uma cadeia maior de sentidos estéticos, filosóficos, socioculturais e histórico-ancestrais do ritual, da festa, do evento.

Nessas culturas, normalmente todas as pessoas cantam e dançam, muitas tocam instrumentos musicais, mas existem figuras predestinadas, não por talento, mas por determinação espiritual, a fazer música como uma missão na vida. E essa missão vai muito além do papel de entretenimento, diversão e deleite coletivos. Essa é também uma função importante para a comunicação com os ancestrais, manutenção da estabilidade espiritual e continuidade cultural daquele povo. Assim como ela, a música enquanto objeto sonoro, normalmente não se dissocia da dança ou de outros elementos do ritual, da cerimônia, da festa

⁴² Doudou Rose Thioune é um percussionista com longa carreira internacional, oriundo de família tradicional de Griots e Músicos do Senegal. Radicado em Salvador desde 2004, tem colaborado com diversos artistas e projetos educacionais do Brasil, sempre divulgando e ensinando a percussão e as tradições musicais do oeste africano.

a qual faz parte. Elementos como música, dança e representação constantemente são vistos como integrantes de um todo, portanto, uma visão muito mais holística de arte, cultura e espiritualidade num todo integral e sincrônico.

Vale também frisar que é muito comum em inúmeras culturas tradicionais africanas (assim como em diversas culturas ameríndias) a utilização da música nos processos de cura física e espiritual (no ocidente, apenas a poucas décadas a musicoterapia vem pesquisando e explorando o potencial e aplicabilidade terapêutica da música). Tudo isso pode ser referido para, de certo modo, caracterizar as dimensões de coletividade nos fazeres musicais africanos.

A pesquisadora Luiza Nascimento Almeida (2020), no artigo “Natureza, Comunidade e Ritual: Música e Ancestralidade em Malidoma Somé”, consegue de forma poética e delicada destacar diversos trechos e aspectos fundamentais da obra de Somé, que segundo a autora, é o “principal porta-voz do Povo Dagara⁴³ no mundo”. Assim ela vai destacar, por exemplo, o papel central da música na cultura dos dagara. Uma reflexão sobre: “o papel da música como tecnologia propiciadora do devido equilíbrio sem o qual a existência da comunidade seria impraticável.” (ALMEIDA, 2020, p. 136).

O senso de comunidade é alimentado à medida que é preservada a relação com a natureza. Quanto maior esse senso e, por conseguinte, a prática ritual, maior também o senso de propósito (coletivo e individual) e de identidade. O ser humano se expressa com mais acuidade, como vimos, através da música, visto que essa nos aproxima da Fonte, abrindo nossas comportas, desopilando nossos egos. Identidades coesas, em harmonia com o ideal comunitário, geram mais música, mais cantos, mais consenso, mais consonância, de modo que a música de um povo expressa, na verdade, a identidade coletiva que é o somatório de todas as células identitárias que integram um corpo social. Quanto mais musical um povo, portanto, maior o senso de comunidade nele potencializado. (ALMEIDA, 2020, p. 160).

Mas o que pretendo aqui sublinhar, é que, mesmo quando essas supracitadas características não estão presentes ou não são relevantes para o contexto, sempre resta o coletivo, que de alguma forma, permeia as ações e se constitui de elemento estético e sonoro para a produção musical, não esquecendo o epistemológico, sem o qual, essas práticas musicais africanas, esvaziadas de sentido, passam apenas a ratificar paradigmas e epistemologias colonizadoras ocidentais.

⁴³ O povo Dagara ou Dagaaba (singular Dagao e, nos dialetos do norte, Dagara para plural e singular) é um grupo étnico subdivido em pequenas comunidades predominantemente agrícolas que totalizam aproximadamente um milhão de pessoas. Localizados ao norte da convergência de Gana, Burkina Faso e Costa do Marfim, eles falam a língua Dagaare, uma língua Gur composta de dialetos Dagaare do Norte, dialetos Dagaare do Sul e vários dialetos secundários. Ver em: DAGAABA PEOPLE/WIKIPÉDIA.

Agora no Brasil o momento é de luta! Depois do ingresso, nos últimos anos de um considerável contingente de jovens negros/as e indígenas nas universidades públicas brasileiras, esses coletivos lutam para o reconhecimento e inserção nas universidades, de saberes, paradigmas e epistemologias dissidentes daquelas ocidentais euro-referenciadas, hegemônicas nos sistemas educacionais e formadoras.

No Brasil, apesar da "história oficial" e toda carga de negatividade por ela atribuída aos povos africanos e às populações negras da diáspora, aprendemos que africanos(as) escravizados(as) não foram passivos(as) diante das injustiças do sistema escravocrata, basta lembrar das inúmeras rebeliões insurgências, revoltas coletivas, fugas do cativeiro para quilombos nas florestas distantes, as longas lutas pela derrubada do sistema escravista etc. E assim, o papel do Movimento Negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios sobre a questão racial no Brasil e a partir dos anos 1970 um sistematizador das dinâmicas de sobrevivência para a ascensão social, econômica e política das populações afro-brasileiras, em forma de reivindicações e propostas que se tornariam três décadas depois as políticas de Estado para combate ao racismo e às desigualdades raciais da sociedade brasileira (como as políticas afirmativas), assim é sintetizado pela autora.

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro [e de seus antecessores nos anos 30 do século XX], nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p. 18).

É nesse sentido que, para a compreensão da discriminação racial e das desigualdades socioeconômicas no Brasil em toda sua complexidade, o Movimento Negro politiza o conceito de raça, não mais como categoria biológica, mas sim como marcador social fundamental e estruturante das nossas relações sociais, políticas e econômicas.

3.2 ALGUMAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O ENSINO CONSERVATORIAL DE MÚSICA

No contexto da América Latina, a questão da colonialidade na formação musical universitária, será abordada no texto "A presença da colonialidade na constituição de grades

curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe”, elaborado pelas autoras Clarissa Lotufo de Souza, Liz Leticia Martinez Ramirez e Juliane Cristina Larsen (2020).

O texto traz uma abordagem crítica ao ensino conservatorial de música, denunciando a colonialidade subjacente nos cânones erudito-ocidentais e predominantes na maioria dos cursos de música da América Latina. As autoras citam o trabalho de Luis Queiroz (2017) como referência e seguem nessa mesma linha de análise teórica decolonial em defesa do multiculturalismo na educação musical. As autoras situam muito bem a questão do colonialismo cultural no cenário macrogeográfico e cultural continental. Nesse sentido, proporciona uma ampliação de perspectiva que ajuda a situar o caso brasileiro nesse cenário latino americano. Grande parte dos aspectos apontados e das críticas são aplicáveis a uma análise da realidade brasileira.

A partir da leitura de bibliografia sobre decolonialidade (Grosfoguel, Mignolo, Quijano) e da nossa própria experiência em cursos de música de nível superior no Brasil, nos questionamos se a atual educação musical superior, que forma professores, instrumentistas e pesquisadores, condiz com nosso desejo de uma América Latina e Caribe emancipados, e se esta educação musical contribui para a decolonização do saber e do ser nesses países marcados pela herança colonial. (SOUZA; RAMIREZ; LARSEN, 2020, p. 124).

As autoras também afirmam que a maioria das universidades pesquisadas foram criadas a partir de antigos conservatórios que ganharam ao longo do tempo o status de faculdade de música (normalmente incorporados a uma universidade). Esse processo de conversão de conservatórios em instituições de ensino superior em música no intuito de validar o trabalho de professores e a formação de nível superior em música, contribuiu significativamente para que nas universidades os cursos mantivessem a mesma tradição tecnicista de estudo, privilegiando a teoria musical, a prática instrumental individual, a música erudita-ocidental e o virtuosismo.

O modelo ‘conservatório’ e seu início na América Latina foi um dos elementos mais importantes para a manutenção do eurocentrismo no ensino musical. Devido a essa trajetória, encontram-se modelos que buscam perpetuar este tipo de prática musical como a única legítima e base de aprendizagem musical. (SOUZA; RAMIREZ; LARSEN 2020, p. 134).

Ainda sobre o modelo de ensino de música compreendido como “conservatório”, as autoras citam a pesquisadora Neide Esperidião:

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista e predominante. Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros Conservatórios europeus ainda se perpetuam nessas instituições. (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70 *apud* SOUZA; RAMIREZ; LARSEN, 2020, p. 135).

E também ressaltam que a música erudita ocidental como fator estruturante dos currículos e dos processos metodológicos das graduações em música não aparece nas nomenclaturas nem nas descrições nem dos cursos pesquisados, o que revela a naturalização da ideia de “música erudita, ora como fundamental na graduação em música, ora como o único meio de graduar-se em música” (SOUZA; RAMIREZ; LARSEN, 2020, p. 136). Isso vai gerar a ideia de saber musical homogêneo, e estabelecer o conhecimento da teoria musical ocidental como fator diferenciação entre “*músicos e não-músicos*”. Esta relação será também verificada nas entrevistas realizadas, quando os interlocutores vão fazer referência às diferenças de perspectivas quando um músico passou por uma formação conservatorial e quando não passou.

Tudo isso representa muito bem a situação dos cursos de graduação em música no Brasil e nos possibilita pensar um pouco a situação macro-sistêmica a partir do sul global, ou países em desenvolvimento.

A primeira, e talvez a mais importante, suscitou a imposição da cultura musical letrada como sinônimo de conhecimento musical. As práticas musicais foram fatalmente impactadas pela notação musical, que, como qualquer sistema notacional, seleciona apenas alguns aspectos fundamentais da fala, que considera relevantes serem preservados. Dessa forma, transfere a supremacia da altura discreta e do ritmo proporcional, atributos que podem ser notados por meio do sistema notacional clássico, sobre outros atributos musicais para definir o que é música. (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 59 *apud* SOUZA; RAMIREZ; LARSEN, 2020, p. 37).

Nesse sentido, é de muita valia lançarmos um breve olhar sobre o aprendizado formal de música em alguns países africanos, estabelecendo paralelos entre os casos brasileiros e africanos em relação ao aprendizado e ao reaprendizado de musicalidades e tradições africanas como processos recentes de reconstituição cultural. Esse seria mais um elemento para compreender a abrangência do nosso tema original.

É interessante notar que o processo de apagamento e esquecimento das tradições musicais africanas se deu e continua se dando não só no Brasil e nas Américas, mas também no continente Africano, sobretudo, nos espaços das grandes metrópoles. A pesquisadora Sônia André (moçambicana residente no Brasil), em sua dissertação de mestrado “Metodologia de educação musical em/para Moçambique: reflexões sobre o ensino de música”, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), defendida em 2014, procurou problematizar o ensino musical em Moçambique sugerindo caminhos para o que pode vir a ser uma educação musical comunitária, orgânica e centrada no ser humano. Ao final Sônia André traz relatos sobre o trabalho de campo e narra suas observações em salas de aula de escolas de educação básica em Moçambique na disciplina educação musical. Vale frisar, que em grande parte do tempo, a disciplina era ministrada por docentes de outras áreas, sem formação específica para educação musical e apenas uma formação básica.

Verifica-se, nas escolas moçambicanas, nos materiais didáticos e programas de Educação musical, a existência de um ensino musical que na sua maioria é eurocêntrica ou ocidental. Com os conteúdos neles veiculados, o professor e o educando se veem obrigados a apreender as formas que os mesmos têm. Esses conhecimentos ou conteúdos podem ser vistos no Módulo de Educação musical - Formação de Professores do Ensino Primário, elaborado pelo Ministério da Educação de Moçambique (MINED), elaborado por Agostinho Francisco Rombe Seifane, no qual os conteúdos da realidade musical moçambicana foram colocados na quinta e última unidade temática. Essa forma remete às didáticas do período colonial, em Moçambique, quando o educando tinha que aprender conteúdos escolares do distante ao próximo, ou seja, a cultura alheia e, por fim, se sobrasse tempo, lhe era ensinado o conteúdo da sua cultura ou comunidade, e, mesmo assim, ainda com um olhar eurocêntrico. (ANDRÉ, 2014, p. 69).

Após a vitória na guerra pela independência de Portugal, o novo governo de Moçambique, na tentativa de implantação de um regime, político, econômico e sociocultural baseado nos princípios marxista-leninistas, vai priorizar o que chamaram de a construção do “homem novo”, em contraposição ao antigo sistema colonial/imperialista/capitalista português, contra o qual lutaram durante muitos anos. Isso vai gerar uma série de políticas públicas no sentido de recusar e substituir muitas tradições ancestrais moçambicanas, tidas como fonte de entrave ao progresso e à construção dos valores de um socialismo africano. E assim, as tradições espirituais e religiosas, as línguas autóctones africanas⁴⁴ e por consequência as tradições artístico-culturais das etnias locais passam a ser coibidas e combatidas pelo estado.

⁴⁴ Ver em, LOPES, José de Sousa Miguel (1999). Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural.

O homem novo seria a expressão sólida ou, para usar a terminologia de então, a vanguarda do grande projeto de modernização. Seria um novo tipo de cidadão, a verdadeira encarnação da ideologia de modernidade da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Ao então se formar ‘o homem novo’, na visão de Machel, com o intuito de formar uma nova nação livre de ‘preconceitos’ do obscurantismo, estaria também colocando em silêncio milhares de sentimentos existentes no povo moçambicano quando lhe nega a exaltação das suas religiosidades. Canções e manifestações culturais que os caracterizavam. (ANDRÉ, 2014, p. 23).

Vamos verificar que processos semelhantes também ocorreram nas outras ex-colônias portuguesas. Mas não obstante essas constatações, Sônia André ressalta a importância do “ver fazer nas sociedades africanas” (o aprender fazendo). Através da coletividade, do aspecto prático, vivencial, acústico e de observação visual na forma tradicional de aprendizado musical entre mestre e discípulos, as crenças vão aprendendo. Isso não encontra espaço no formato escolar, ainda fortemente colonizado. E assim ela cita o etnomusicólogo ganês Kwabena *Nketia*,

Nketia (1974) relata que a condição primária para que o sujeito se torne um flautista entre os Bagandas é sem dúvida estar entre os flautistas, aprendendo com eles e apurando suas técnicas; ou seja, para que a criança aprenda e se torne musicalmente educada e venha a ser músico ou um simples apreciador, ou mesmo um bom consumidor de música, precisa estar exposta à música e/ou aos fenômenos sonoros. (...) Nketia (1974) observa “que a aquisição de competência musical na África depende da habilidade de imitar” através dos diferentes níveis de percepção (ouvir, ver e movimentar) do fenômeno sonoro e/ou musical. Algo que a criança desde cedo aprende, pois ela “é preparada, desde o ventre materno, para compreender e apreciar a música através do movimento, e responder fisicamente ao ritmo da música, assim como aos seus modos de significação”. (ANDRÉ, 2014, p. 35-54).

Desse modo, características marcantes das musicalidades africanas, tais como, integração orgânica de movimento, ritmo, dança, fala e canto, entram em contradição com a postura normativa escolar tradicional, baseada em filas com as crianças sempre sentadas. Ao invés disso, a tradição africana se funda na roda, na disposição em círculo e numa concepção integral do ser humano. O professor Meki Nzewi⁴⁵, vem ao longo de anos com competência e criatividade, propondo e implementando estratégias de mudança a essas contradições e dicotomias, que os africanos muitas vezes, ainda vivenciam na educação musical formal e na pesquisa acadêmica. A esse respeito, assim diz Nzewi.

⁴⁵ Emeka Meki Nzewi (1938) é um compositor e etnomusicólogo nigeriano, professor do Departamento de Música da Universidade de Pretória (África do Sul).

Os objetivos da educação musical nas culturas africanas são orientados para o ser humano. No entanto, a educação musical moderna em países africanos não foi derivada do conteúdo teórico e dos princípios performáticos da música tradicional. Modelos pedagógicos para o ensino de qualquer aspecto das práticas musicais tradicionais africanas devem ser fundados em um autêntico pensamento musical africano, e com base nisso, desenvolver técnicas modernas, ao mesmo tempo em que suscitam sensibilidades interculturais que melhorariam a interação moderna e mundial. (NZEWI, 1999, p. 2).

Em seu artigo “Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música”, Luis Ricardo Silva Queiroz (2020) dá continuidade a uma linha de pesquisa e abordagem por ele desenvolvida há alguns anos. Como já mencionado, nesse momento de crise na educação brasileira em meio às crises social, econômica e de saúde pública trazidas pela pandemia mundial do Covid 19, a sua voz é muito representativa dos caminhos possíveis para repensarmos a educação musical brasileira.

Segundo Queiroz,

[...] precisamos também reconhecer e criticar as exclusões da música brasileira popular, da música das culturas populares do Brasil, da música da América Latina, das práticas musicais da África e de muitas outras ausências musicais que jamais alcançaram qualquer status nas instituições brasileiras de ensino de música, com raras exceções. (QUEIROZ, 2020, p. 168).

De modo recorrente a categoria raça vai aparecer ao longo do texto de Queiroz, ao destacar as dimensões de dominação/subalternidade na construção de novos saberes e metodologias que favoreçam a transformação individual e coletiva numa perspectiva de compromisso decolonial/libertário na formação musical brasileira. Queiroz apresenta um perfil dos corpos docentes pesquisados:

O estudo mostra que 82,7% dos professores que ensinam música nesse universo têm formação e atuação focada exclusiva ou majoritariamente no repertório canônico da música de concerto europeia ou em práticas derivadas de tal música, com foco predominante nos instrumentos tradicionais de orquestra, vinculados à atuação de músicos como solistas, camaristas ou em práticas orquestrais. (QUEIROZ, 2020, p. 169).

Esta é uma importante caracterização do perfil dos docentes dos cursos de música. Talvez fosse interessante também traçar um perfil sociorracial dos(as) docentes pesquisados. A vivência no campo nos evidencia que, um significativo percentual dos professores de educação musical recai num pertencimento e autoidentificação racial de profissionais brancos.

A Professora Mariana Galon (Centro Universitário Claretiano), na entrevista para esta pesquisa, irá afirmar que a formação de professores/as de música se inicia bem antes da graduação, essa formação se inicia no aprendizado de instrumentos musicais, nas escolas de música, nos conservatórios, projetos sociais, igrejas, escolas de samba, grupos de capoeira, afoxés, grupos de boi, maracatu, blocos afro etc. Esta é uma constatação relevante para ressaltarmos o fato de os discentes das graduações em música chegarem nos cursos de alguma forma, com alguma bagagem musical, e que esta é, muitas vezes, distante do repertório acadêmico.

Galon também afirma que, a depender do tipo de educação ali trabalhada (na educação básica) com as crianças e jovens, se uma educação libertadora e criativa ou tecnicista e culturalmente descontextualizada, o/a futuro professor/a tenderá a ser mais ou menos crítico/a, libertador ou conservador em suas escolhas de métodos e abordagens pedagógicas, pois a episteme que sustenta e transpassa toda sua perspectiva é assimilada muito antes da graduação em música. O que nos remete ao fato de que, muitas vezes é necessária uma desconstrução de conceitos e (pré)conceitos formados bem antes da entrada na universidade, além do que, será também necessário que a universidade esteja mais aberta a outras formas de produção musical. Isso será ainda mais acentuado nos últimos anos, com o ingresso de estudantes cotistas, negros(as), indígenas, quilombolas, transgêneros, que trazem consigo repertórios próprios dos lugares de pertencimento social, cultural, étnico, e esperam que a universidade possa, de algum modo, dialogar com esses saberes.

A pesquisa através do levantamento de dados teóricos empíricos têm de alguma forma demonstrado que a noção de música erudita ocidental como hegemônica no ensino superior brasileiro precisa ser relacionada com o racismo estrutural, institucional e a noção de música racializada. Essa música erudita ocidental hegemônica é branca, e é tomada como pretensamente universal, e que no Brasil é ferrenhamente defendida como música de qualidade e universal.

Ao analisar histórica e socialmente os processos de estabelecimento hegemônico das músicas clássicas europeias no mundo e a conseqüente hierarquização de gêneros estilos e gostos musicais na academia e no imaginário popular brasileiro, percebemos que existem também na academia processos do que poderemos denominar de epistemicídios musicais, pela ótica dos excluídos, dos subalternizados.

Uma análise dos fenômenos educacionais e musicais brasileiros, centrada apenas no viés da decolonialidade vai se defrontar, ao meu ver, com o mesmo paradigma motivador da criação

dessa corrente de pensamento, que a partir anos 2000 (década de 2000), se diferenciou dos estudos pós-coloniais (enquanto corrente de pensamento teórico) que já criticavam o colonialismo e imperialismo ocidental, mas a partir duma perspectiva do mundo anglófono (ver em BALLESTRIN 2013).

Depreendem-se do termo ‘pós-colonialismo’ basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado ‘terceiro mundo’, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Movimento gestado principalmente por pensadores/as indianos/as, atuantes em universidades norte-americanas, como Homi Bhabha, Avar Brah, Gayatri Spivak, Edward W. Said (palestino) e Albert Memmi (franco-tunisiano) dentre outros, a escola pós-colonial propôs uma análise crítica das relações de dominação e subalternidade mundiais a partir do colonialismo em suas várias dimensões econômicas, socioculturais, educacionais e epistêmicas. Os estudos pós-coloniais foram rapidamente sucedidos na América Latina pelo movimento decolonial, seus fundadores e principais representantes (Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Walter D. Mignolo, Gloria Anzaldúa, dentre outros) também atuavam em universidades americanas e percebiam como as teorias pós-coloniais eram insuficientes para abarcar uma gama de especificidades dos processos de dominações e subalternidades latino-americanos. Essas especificidades não eram percebidas ou não abordadas pelos falantes de língua inglesa, mesmo quando oriundos de povos subalternizados, além da evidente luta de poder pelo protagonismo acadêmicos/as do mundo anglófono tendiam a referenciar-se mutuamente.

Nesse sentido os/as teórico/as decoloniais irão seguir o mesmo padrão de auto-referência grupal (referenciando-se mutuamente), reivindicando também uma representatividade étnico-cultural latino-americana e do “Sul Global”, na luta teórico-intelectual-epistêmica anticolonial e anti-imperialista⁴⁶

⁴⁶ Ver em: BALLESTRIN (2013) - América Latina e o Giro Decolonial e em GROSFOGUEL; BERNARDINO-COSTA, (2016) - Decolonialidade e Perspectiva Negra).

3.3 O ESPAÇO DE LUTA E AUTOAFIRMAÇÃO NAS INTERLOCUÇÕES COM MUSICALIDADES AFRICANAS

As vozes dos docentes, pesquisadores/as e discentes que colaboraram com seus relatos e diálogos nas trocas de impressões, estão aqui neste capítulo, emolduradas por algumas leituras atuais e relacionadas com as configurações contemporâneas que é possível desenvolver entre as relações sobre educação musical e etnomusicologia, música acadêmica e colonialialidade do saber, concepções de multiculturalismo, resquícios do conceito de democracia racial e racismo estrutural na educação musical brasileira, além da ausência de reflexões sobre a baixa representatividade negra na docência superior em música.

A partir da análise dos relatos produzidos, professores(as) e estudantes irão afirmar que é preciso que mais mestre/as e doutores/as negros/as sejam ouvidos/as e possam ter lugares de protagonismo nas análises sobre exclusões e epistemicídios musicais de dentro e fora da academia brasileira, já que não são processos exclusivos do mundo acadêmico, embora tenham aí seu centro mais forte de (re)afirmação e (re)produção. Não quero com isso reivindicar uma reserva de lugar de fala exclusivo para negros/as, para nenhum assunto, até porque, esse tema do eurocentrismo musical (como tantos outros eurocentrismos) nos afeta a todos/as enquanto nação.

Não que alguém precise necessariamente ter um título de mestre ou doutor para ter direito a ser ouvido e considerado, mas já que essa sempre foi uma das premissas do argumento acadêmico científico da aceitabilidade, é preciso saber e considerar o número crescente de negros/as e indígenas acadêmicos/as, que tensionam o debate em torno dos epistemicídios musicais na formação universitária brasileira e da relação direta entre estes e o racismo estrutural.

Como se sabe, a escola decolonial dialoga muito estreitamente e de certa forma tem continuidades e confluências conceituais nas Epistemologias do Sul⁴⁷, conceito criado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes, e materializado na coletânea de mesmo nome (2009).

Na entrevista realizada por Ana Elisa de Castro Freitas (2020) ao professor Boaventura de Sousa Santos intitulada “Universidade e Juventude na América Latina: horizontes e desafios

⁴⁷ Movimento que prega a descolonização dos saberes e a pós-colonialidade epistemológica a partir dos saberes historicamente subalternizados do sul global (sul não apenas geográfico, mas também metafórico). Segundo essa linha de pensamento, para que se promova a justiça social, (que pressupõe igualdade de oportunidades) é preciso que se promova uma justiça cognitiva, em oposição à injustiça cognitiva histórica do mundo ocidental capitalista. Produzir conhecimento é necessariamente definir relações de poder.

para uma afirmação das Epistemologias do Sul”, Santos vai afirmar que a interpretação e reinterpretção da realidade deve ocorrer de forma coletiva e em meio à luta social. Esta última aparece com categoria revitalizada e central na argumentação do autor. Luta como componente fundamental para a permanência de negros e indígenas na universidade. Luta para permanência material, mas também mudança epistêmica.

Trata-se de reconhecer a luta como o grande centro epistemológico e político das Epistemologias do Sul. Trata-se, também, de reconhecer que, na luta, se intercambia e mistura uma diversidade de conhecimentos. E quando esta mistura é ativamente utilizada para potenciar ou estabelecer uma luta, nós dizemos que se trata de uma Ecologia de Saberes. (...) Mas há um segundo aspecto, e este segundo aspecto, que também tem estreita relação com a ideia de luta: é que as Epistemologias do Sul se destruirão completamente se reduzirem-se a um tema entre outros temas, no meio de nossa pesquisa e da nossa docência universitária. Pois no momento em que houver apenas artefatos folclorizados das Epistemologias do Sul, e nada mais, será o fim das Epistemologias do Sul. Eu tenho dito e repetido isso mil vezes. Porque as Epistemologias do Sul se realizam na luta, e, portanto, é muito importante continuar na luta. Eu próprio, mantenho uma dinâmica de tempo-conhecimento a qual procuro organizar da seguinte maneira: metade do meu tempo na universidade e outra metade com os movimentos, as organizações e as comunidades. (FREITAS, 2020, p.358 e 362).

Talvez justamente aí, na falta desse engajamento nas lutas sociais e maior interlocução com as coletividades subalternizadas, residam algumas das dificuldades para as análises e críticas crescentes em torno do colonialismo do ensino musical acadêmico brasileiro, e possam ter uma maior efetividade em termos de mudanças das práticas cotidianas de ensino.

O professor vai também ressaltar o papel fundamental das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras no sentido de incluir um número expressivo de estudantes negros e indígenas no ensino público universitário brasileiro e em menor grau, de professores/as oriundos/as dessas mesmas parcelas excluídas da sociedade. A representatividade desses “outros professores” nos corpos docentes, é também considerada como ferramenta de mudança por Santos (FREITAS, 2020).

Neste momento quero centrar-me nos desafios específicos que enfrentam os nossos jovens indígenas e afro-brasileiros, que neste momento se encontram nas universidades, como estudantes ou professores. Têm em suas mãos, várias lutas específicas. (...) Essas professoras e professores indígenas e afros conhecem bem a tradição ocidental, conhecem as Epistemologias do Norte, as praticam em suas aulas, mas também conhecem as Epistemologias do Sul, o conhecimento popular, o conhecimento de seus povos. Já aprenderam que este conhecimento também é precioso. Portanto, conhecem as duas tradições. E de

alguma maneira terão que jogar o papel, diria eu, dialético - atuando criticamente na economia do conhecimento. (FREITAS, 2020, p. 357 - 360).

E seguindo essa linha de raciocínio, chegamos ao papel fundamental da coletividade e da colaboração entre os atores historicamente excluídos da academia nessa luta nos campos de disputa do conhecimento.

É importante que, à luz desse contexto, os investigadores, pesquisadores, professores e professoras, acadêmicos indígenas ou afro-descendentes e seus colegas brancos ou mestiços aliados na luta, analisem as condições concretas em cada situação, para poder coletivamente encontrar respostas que nunca serão encontradas isoladamente. Porque, ademais, isoladamente serão facilmente neutralizadas. (FREITAS, 2020, p.363).

Alguns dos muitos personagens das sonoridades africanas e afro-brasileiras que as entrevistas para esta pesquisa revelaram, trazem marcadas em suas falas e trajetórias e o sentido reconfigurado da luta para alcançarem formação musical, e que se assemelham com o conceito de luta presente na entrevista ao Boaventura de S. Santos, citada acima.

O meu estar na universidade, nesse sentido, ainda é uma luta diária. Então onde é que a gente aprende, a gente tem por cultura, e que bom que é assim, o solfejo, a audição, a transmissão oral. A gente vai driblando, não é, todo esse caminho para poder chegar na academia, pra poder ter acesso a harmonia você tem que ter investimento, você tem que ter algum local, ou centro cultural, ou instituto, que lhe proporcione também isso, não é tão simples assim. (Iuri Passos, 2020).

As Universidades Brasileiras e Latino Americanas vão priorizar uma metodologia de ensino que a maioria das populações não têm acesso e está muito distanciada de como as pessoas normalmente aprendem música. As formas de aprendizagem tanto nas culturas tradicionais africanas quanto nas culturas de populações afro-diaspóricas, caracterizam-se por uma aprendizagem da música de forma mais espontânea e muitas vezes coletiva. Essas diferenças epistêmicas corroboram para uma série de processos dicotômicos e de desigualdade no cenário musical.

Nas reflexões sobre o desconhecimento da população brasileira sobre músicas e práticas musicais do Continente Africano e o porquê do desaparecimento das práticas musicais com instrumentos melódicos africanos no Brasil contemporâneo (normalmente as duas últimas questões do roteiro das entrevistas), foram surgindo novas questões. Como por exemplo: por que a maioria dos negros no Brasil tocam percussão? O legado ancestral é um indicador

importante, mas também a exclusão social e econômica, que no Brasil afeta muito mais aos negros, de algum modo direciona as experiências e aprendizados musicais para este legado. A esse respeito são reveladores alguns trechos dos depoimentos do Professor Iuri Passos e do Músico e Estudante Otis Selemani.

Iuri Passos (UFBA) é hoje uma grande referência em termos da presença das músicas e práticas musicais afro-brasileiras nos cursos de graduação em música na Bahia. Professor de Percussão nos Cursos de Música Popular da UFBA, é reconhecido não só pelo seu conhecimento e competência técnica, mas também pela sua trajetória como músico negro e atuante no cenário musical brasileiro e por sua vivência desde a adolescência como Alabê⁴⁸ do terreiro do Gantois, o que lhe confere uma rara representatividade dessas categorias acima citadas, no mundo acadêmico musical baiano.

Iuri destaca a política cultural que reforça estereótipos com a folclorização das músicas negras tradicionais na Bahia, e a falta de investimentos públicos na área.

Rapaz, eu acho que é investimento. A África é um continente muito grande. Essas etnias que foram trazidas para cá, elas contribuíram com a nossa música, com a nossa cultura, mas nunca se teve essa preocupação de se perpetuar ou ensinar essa cultura. Hoje, a gente vê essa busca, mas a nossa história sempre foi negada, desde o ensino médio, fundamental. A partir daí, essa história já foi sendo contada diferente. Não temos nem um acervo para isso. A sua pergunta, ela já responde. É a falta de material? É a falta de instrumento? É a falta de incentivo? Professores dedicados para isso a gente até tem, que passam a maior parte do tempo de sua carreira se dedicando a esse material. Hoje a gente tem uma nova geração de professores que vem tomando esse lugar de fala, e do ensino da dança, da arte, da cultura. Não só do candomblé, que eu sou Ketu, mas do Congo, do Angola, do Fon, do povo Ewe-Fon, que é o Jêje, e das outras culturas, como samba, samba chula. Acho que falta investimento, compreender que essa música, ela também faz parte da nossa história. (Iuri Passos, 2020).

No carnaval de Salvador se evidencia essa disparidade no tratamento e valorização das manifestações populares e comunitárias das tradições afro-baianas relegadas a processos precários de captação de recursos, e confinamento a posições midiáticas de subalternidade em contraposição a uma estrutura organizacional de favorecimento econômico e valorização publicitária das manifestações artísticas vinculadas a indústria do entretenimento.

⁴⁸ Alabê é um Ogã (nome genérico para diversas funções masculinas dentro de uma casa de candomblé) chefe do naipe de atabaques do candomblé (Rum, Pi e Lé), também encarregado de entoar os cânticos sagrados no idioma da nação do seu terreiro (ketu, ijexá, jeje e angola).

É falta de investimento mesmo, falta de acesso, você vê... um bom exemplo, sobre cultura e investimento. Você pega os blocos afro, todos ou quase todos, a maioria ali, uns 80%, eles têm um trabalho social o ano todo disso tudo que a gente tá falando aqui, de instrumentos, da roupa, de identidade, de resistência, disso tudo que a gente tá falando aqui, mas procura eles no carnaval, o investimento que eles ganham, a hora que os blocos desfilam, o acesso. Você vê alguma marca lá? Bradesco, Coca-Cola, Banco do Brasil. Por que? Porque, porque é meia-noite. Qual a televisão que tá lá no campo grande 1h da manhã? (Iuri Passos, 2020).

Na fala de Iuri, revela-se uma importante dimensão dessa problemática a respeito do investimento e valorização das manifestações afro-baianas no carnaval, que pode também ser transposta para o mundo acadêmico musical. Ou seja, as culturas musicais afro-brasileiras e africanas são importantes e devem estar presentes, mas não se investe em linhas de pesquisa e oportunidades para o desenvolvimento científico desse campo de conhecimento de forma autônoma e contínua. Ao invés, nota-se um certo confinamento desses saberes e pesquisas em âmbitos restritos, o que os tornam de certa forma "subalternizados" dentro do espaço acadêmico.

E ao ser questionado sobre as origens históricas dessas exclusões e apagamentos, evocando as continuidades estéticas e a resistência epistêmica africana em terras brasileiras, Passos irá afirmar:

Eu acho que é o papel do colonizador, cara, que quando ele chega ele destrói qualquer cultura. Claro que os tambores foram recriados, nós conseguimos manter muitas das melodias, porque aquilo estava salvo dentro da gente, em nosso corpo, em nossa cabeça, em nossa voz, os gestos, mas não podia tirar... O que tava dentro da gente, dificilmente seria tirado. (Iuri Passos, 2020).

Pensando nos processos de apagamento das tradições instrumentais africanas, chegamos às formas contemporâneas e infelizmente já comuns, de exclusão social na formação musical acadêmica.

Depois que esses instrumentos chegaram aqui [chegaram em forma de conhecimentos e possibilidades de recriação. Instrumentos melódicos africanos como, lamelofones, xilofones e cordofones] com os africanos não se teve mais acesso a esse universo melódico harmônico, que a gente tem até hoje uma dificuldade de aprendizado. Se você for ver, a gente tem no vestibular de música, no vestibular para percussão mesmo, uma grande dificuldade de aprovar percussionista, por que? Porque é difícil a gente aprender a ler música, é difícil... Ou você participa de algum projeto como a escola do Olodum ou a Pracatum, ou algum projeto da sua comunidade que dá acesso aquela leitura, mas mesmo assim você tem que correr atrás ainda na parte melódica e harmônica do solfejo, de entender de harmonia para você

pleitear uma vaga. Historicamente isso ainda não mudou não, é cada vez pior. (Iuri Passos, 2020).

Sobre os processos atuais de retomada de tradições melódicas africanas, principalmente nas regiões sul e sudeste do Brasil, onde vemos um crescente movimento de aprendizado de danças e tradições instrumentais africanas, Iuri pondera que,

A gente vê uma retomada, principalmente se tratando dessa música, desse continente africano. Se a gente fala ali da música do Senegal, do Mali, a gente vê no Rio Grande do Sul, São Paulo, buscando, né. Aqui mesmo a gente tem Doudou [Doudou Rose Thioune, Percussionista e Griot Senegalês, radicado em Salvador desde 2004] aqui... Então a gente tem algumas cidades que vem buscando e eles tão tendo também acesso a trazer essa cultura, tem muitos percussionistas hoje trabalhando, principalmente nas aulas de danças com esses instrumentos melódicos, de vez em quando eu recebo alguns vídeos. (Iuri Passos, 2020).

Também Otis Selimane, um jovem percussionista, baterista e tocador de M'birá moçambicano, residente há cinco anos no Brasil, reflete sobre como teve de se adaptar ao método de aprendizagem musical acadêmico. Embora curse um bacharelado em música popular na UNICAMP, nota-se no seu depoimento, que as metodologias de ensino/aprendizagem ali empregadas, não diferem daquelas consagradas no cânone erudito-ocidental da música. Embora com instrumentação e repertórios centrados no jazz e na música popular brasileira, a transmissão do conhecimento e análise do material sonoro se fundamenta prioritariamente na escrita musical ocidental (partitura), o que exclui a maioria dos processos pedagógicos, vivenciais, relacionais e expressivos, próprios das musicalidades afro-diaspóricas e africanas, ou seja, a cultura acústica⁴⁹.

[...] só que também, o que eu tive de me adaptar, assim, é com o histórico de ensino prévio de música, que é a realidade de grande parte dos meus colegas, pessoas que tiveram condição de ter o ensino formal de música desde os primeiros anos. Então a pessoa tem professor particular com seis anos, aí depois entra no conservatório, faz mais cinco anos. Então quando essa pessoa chega na faculdade ela está dotada de todas as ferramentas da música formal, ocidental, assim, pra desenvolver ali, tem técnica, leitura, assim, fluência em várias áreas aí. Nesse quesito também foi um choque muito grande para mim, porque eu já tinha a minha experiência de tocar com outros músicos, artistas na noite e tal, e o estudo meio que empírico da música, mas não tinha nenhum estudo formal, assim a fundo sabe, e aí quando cheguei, eu lembro de até ter conversado com meu professor de bateria, eu falei: professor, eu acho que não vou dar conta porque eu nunca estudei bateria dessa forma, o método, de ter

⁴⁹ Conceito desenvolvido por José de Sousa Miguel Lopes em sua tese de doutoramento (PUC-SP, 2000), que amplia os sentidos de oralidade e cultura oral. Ver em LOPES (1999).

assim obrigações com o instrumento... A gente estuda [em Moçambique] por algumas demandas pontuais, sei lá, para aprender um ritmo, ou copiando aquilo que a gente assiste, vendo outro baterista tocar, sabe, é muito visual e muito no ouvido. Então tem um método em que você vai ler a primeira página, ficar tentando limpar o som, ficar tentando aumentar os BPMs, isso era uma coisa super nova pra mim. Então no primeiro ano foi também muito difícil aqui na UNICAMP, de ter que fazer essa conversão, não é? No método de aquisição de conhecimento, sabe? (Otis Selimane, 2020).

Nos depoimentos de vários(as) entrevistados(as), a questão da oralidade estará presente ao refletirem sobre músicas e sonoridades africanas. Cultura acústica X leitura musical. Nesse sentido, a conversa com Otis, nos revela certos paradoxos, onde ficam evidentes certas deficiências do método de ensino centrado primordialmente na leitura musical, quando aplicado ao universo das músicas populares. Dicotomias entre o *modus operandi* da universidade e a práxis do mercado de música popular. Certas competências forjadas no sistema acadêmico e altamente valorizadas ali, mas que depois, no dia-a-dia das bandas, gravações, shows, etc. não serão relevantes. Muito mais importantes nesses contextos serão a capacidade criativa e as capacidades de assimilação, interação com o coletivo, memorização e improvisação musicais.

Porque, por exemplo, tem coisa que aqui, eu percebi, vendo os meus colegas e tudo mais, o processo de aprendizagem musical ele é muito engessado aos métodos, ao instrutor. Nós não temos instrutor [em Moçambique], então a gente tem que desenvolver uma capacidade de ouvido muito grande. Então por exemplo, quando estava em Moçambique era normal eu ter um show na terça-feira, de sei lá, 20 músicas, e a gente ensaiar só no domingo, e eu não escrever nada e eu ter de lembrar tudo isso [treinamento da memória auditiva], sendo que na quarta a gente ia ter outro som e na quinta e eu não tinha nada, porque a gente é forçado a desenvolver essa memória. E aqui eu vejo quase que uma coisa impossível, no meio que estou. É porque as pessoas sabem ler, sabem escrever uma partitura então, se é de organizar um grupo para uma performance, a primeira coisa é organizar uma partitura, ou pelo menos umas cifras e tal, assim, eles tem mais acessórios, também que essa capacidade de ir tirando no ouvido, assim, acho que fica um pouco prejudicado. Então são dois modelos distintos, não é, cada um com suas vantagens, e que eu tive que assimilar, não é, tive que migrar para esse outro lado, então isso aí foi um processo bem complexo, que eu ainda luto até hoje... (Otis Selimane, 2020).

Os critérios institucionais de legitimação do conhecimento e ingresso nos cursos de música, como o teste de aptidão musical, foram também mencionados por alguns dos interlocutores. Para o Professor Solon Mendes (UFRB), há que se rever essa questão de leitura musical como pré-requisito para ingresso nos cursos de música. Saber ler uma partitura não denota aptidão ou habilidade musical. Essa é uma importante problematização que derivou da sua interlocução.

Primeiro que a gente [na UFRB] não tem teste de aptidão, porque como é que um rapaz que é um Alabê de terreiro, o cara que toca super bem e temos alguns casos assim no nosso curso. Pessoal que é Ogã de terreiro e que faz a faculdade de Música. Entrou sem saber ler partitura, mas eram músicos fantásticos. Então, a gente tenta agregar e ao mesmo tempo vai entrar o pessoal das filarmônicas que já têm uma leitura, à primeira vista, super avançada. Então, a gente tem essas dificuldades... A UFBA, por exemplo, tem teste de aptidão no curso de licenciatura. Então, já entram pessoas que sabem ler. Por outro lado, eles excluem vários alunos excelentes que poderiam ter uma vida profissional bastante bacana, mas não puderam entrar porque simplesmente não lêem partitura. Não é que não são músicos, não leem o pentagrama ocidental. Isso, na minha opinião, não pode ser o divisor. Isso não é um teste de aptidão, é um teste de conhecimento prévio que não mede a aptidão da pessoa, medindo o que ela já estudou de partitura basicamente, a ponto de o Armandinho, aquela famosa história que fez duas vezes lá [o vestibular de música na UFBA] e não passou, né. (Solon Mendes, 2020).

Importante ressaltarmos, como bem apontou Salloma Salomão em entrevista para esta pesquisa, sobre a educação como um campo de disputas de poder, equidade e representatividade no Brasil atual. Hoje surge no campo de pesquisas musicais uma nova geração de pesquisadores/as negros/as de grande potência discursiva e simbólica. Na Bahia, sem dúvidas, poderíamos citar como frutos e representantes desse novo movimento que se delineia, o de musicistas pretos e pretas na pesquisa musical acadêmica, não exclusivamente, mas sobretudo, nas discussões em torno das africanidades. Marcos Santos, Luan Sodré, Iuri Passos, Marcio Pereira, Laurisabel Silva, Valnei Santos, são apenas alguns desses novos atores/atrizes na Bahia. Assim como, Leonardo Moraes (UFRJ) e Pedro Acosta (UFRGS), dentre outros vários representantes dessa cena musical acadêmica em outras regiões do Brasil.

O professor Jorge Lampa (UFRB) destaca a atuação desses novos atores da pesquisa musical acadêmica na Bahia, que trazem um certo olhar êmico⁵⁰ (*insider*) das musicalidades afro-diaspóricas do estado (são pesquisadores negros), em perspectivas significativas e diferenciadas, que contribuem na luta antirracista e no avanço dos estudos sobre musicalidades negras na Bahia.

⁵⁰ Os termos êmico e ético também são utilizados como uma analogia entre os observadores de dentro, denominados *insiders*, e os observadores de fora, denominados *outsiders* (CAMPOS, 2002 *apud* ROSA e OREY, 2012). A abordagem ética refere-se a uma interpretação de aspectos de outra cultura a partir das categorias daqueles que a observam, isto é, dos próprios pesquisadores e investigadores. Por outro lado, a abordagem êmica procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria. Em outras palavras, a abordagem ética é a visão externa, dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, enquanto a abordagem êmica é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. Então, a abordagem ética corresponde à visão do eu em direção ao outro, ao passo que a abordagem êmica corresponde à visão do eu em direção ao nosso. Ver em ROSA e OREY 2012 p. 867.

Eu acho que é um terreno que a gente tem uma lacuna, mas mesmo tendo essa lacuna a gente já tem muita gente bacana trabalhando, né? O seu trabalho, depois quero conhecer com mais detalhes, já seja uma iniciativa nesse sentido. Eu vi agora recente dois colegas, dois amigos, grandes amigos, eu fico muito feliz de poder tê-los aqui nesse trajeto baiano meu assim, já ter encontrado essas pessoas, não só como pesquisadores muito sérios, mas amigos muito queridos, como o de Luan Sodré [...] Como é que com essas pesquisas etnomusicológicas e como é que de certa forma, isso pode ser também uma ferramenta para combater isso que não deixa de ser o racismo musical. Quando você coloca que determinados conteúdos merecem atenção, determinado por centros de pesquisa musical e outros não, você tá criando uma exclusão [...] Muitas vezes são os que estão ligados à origem étnico-racial, então você fala pera aí, tem um racismo musical aqui operando, né. Eu acho que esse racismo musical, ele precisa ser, eu diria, investigado mesmo. Sabe assim? Outro trabalho que eu acho muito interessante também é do Marcos Santos. Ele fala desse racismo musical presente, de uma maneira muito instalada, ele aparece como a identificação do músico percussionista como uma espécie de músico menor, da escala social. Como é que a identificação dessa prática com o termo ‘batuque’ cria uma discriminação de uma forma de fazer música, de uma forma de se colocar no universo das práticas musicais. (Jorge Lampa, 2020).

As trajetórias de vida de pesquisadores/as negros/as normalmente atravessam as suas produções acadêmicas, eles/elas têm relações particulares, muito próximas com seus temas de pesquisa. Auto-descobertas e autorreconhecimentos identitários com e através da pesquisa acadêmica. Os cruzamentos das vivências, das trajetórias individuais, familiares e ancestrais comunitárias através de estudos acadêmicos e das descobertas teóricas numa escrita de vida. Isso é o que ressoa nesse trecho da fala de Luan Sodré (UEFS). Em todas as entrevistas eu iniciava sempre por: Fale um pouco sobre o seu percurso, sua trajetória com a música...

Para mim, em ‘Pele negra, máscaras brancas’, a leitura foi: ‘poxa, é isso’. Um livro que veio lá atrás, que na Escola de Música (UFBA) eu nunca tinha ouvido falar de Fanon. Aí ao mesmo tempo eu descobri que essa busca do doutorado era uma busca de mim, porque minha vó era do Recôncavo, minha vó ficava cantando samba de roda em casa; o mestre que fui entrevistar, eu descobri que andava no terreiro de minha tia, e que me conhecia de pequeno. A coisa da viola... comprei uma viola machete. As coisas foram chegando... e aí essa relação com o corpo [prática de capoeira] também me trouxe para um outro lugar, de construção, de pensar o conhecimento. E assim, quando você faz bem a tese, ela vai ter esse lugar, uma tese que ela começou buscando, buscando, escrevendo, e depois eu ‘ah, é isso’ e aí fui refazendo ela, depois eu queria ‘não, não é isso’, eu quero trazer para a espiral, de como o conhecimento oral acontece. Então eu começo a fazer a tese, eu falo de uma coisa, depois eu falo da mesma coisa e vou um pouquinho além, depois eu vou mais além, porque foram coisas que foram vindo que eu fui me permitindo. Toda essa trajetória é para te dizer: olha, eu venho de um lugar em que eu fui forjado para entrar numa caixinha, bem enquadrado. E aí teve um momento em que essa caixinha não foi mais suficiente, que eu fui quebrando e vindo

para esse lugar. Pronto. E aí, na educação musical, minha militância foi nesse caminho (Luan Sodré, 2020).

A conversa com Luan me suscitou várias reflexões. A música enquanto fala, música enquanto autoafirmação, no sentido positivo do termo. No caso de nós músicos e pesquisadores negros e negras, os projetos que desenvolvemos poderá tornar-se a conexão com nossa ancestralidade e referências familiares e regionais, como mencionado pelo professor Luan. Ele fez toda sua formação profissional na UFBA e defendeu em 2019 a tese, Educação Musical Afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano, é um depoimento de um personagem que representa a experiência de inúmeros outros atores da cena musical baiana.

Então, ele estava num lugar onde não se reconhecia ali, não reconhecia sua família, seu bairro, seus amigos, sua cidade, enfim, não se via ali representado. Por outro lado, o que estava em jogo era algo muito importante, o aprendizado do ofício, ou melhor, o aspecto institucional do ofício. Porque nas rodas e grupos de samba e até mesmo nas escolas de educação básica, o seu material de trabalho era e seria outro, teria que trabalhar com música brasileira, e ali na universidade quando havia esse contato, eram normalmente abordagens mais teóricas e conceituais, também importantes, mas em termos de prática, tanto instrumento quanto coral, solfejo ou também estudo teórico em si, de contraponto, harmonia etc, normalmente essas coisas passavam bem distante do auto reconhecimento, da autoidentificação.

Quanto à importância da música africana, da música afro-brasileira, da música afro-baiana, eu acho que é fundamental, porque o caminho que eu sigo hoje, da pesquisa e da educação musical, é que a música é uma maneira de falar. Falar é existir, existir para si e para o outro. Então fazer música também é existir para si e para o outro. E quando eu falo da música africana, música afro-brasileira a gente está falando da existência de existências, é meio redundante, mas é isso. É a possibilidade que eu tenho, enquanto aluno, de existir naquele currículo, de existir naquela formação. É o inverso do que eu te disse que eu tive quando eu entrei no curso, eu ouvi de algumas pessoas que era para eu esquecer tudo que eu sabia, eu: como é que eu vou esquecer tudo que eu sou, a minha vida? É importantíssimo porque é representação, olhe o que eu estou te dizendo, quando eu fiz a minha pesquisa, quando eu tive essa possibilidade de fazer essa pesquisa, eu tive possibilidade também de ter um reencontro comigo. [...] Minha crítica era para esse lugar: eu sou professor de música, faço curso que vai me dar uma formação musical, que vai me dar uma base para ensinar uma determinada música, mas o que eu aprendo na universidade é outra coisa. [...] Então num curso onde nessa formação, nesse currículo, eu incluo referências ligadas a essas outras pessoas, referências culturais, identitárias, eu também estou dando a possibilidade de formação dessa pessoa, de autoconhecimento, uma possibilidade de conhecimento de sua história, de sua cultura, da possibilidade de saber que você existe de

diversas maneiras, inclusive na música. E aí, a pós-graduação me ajudou a voltar ou a conectar esse lugar. É uma grande conexão. E é justamente isso que você falou, tem a ver com autoafirmação, tem a ver com essa possibilidade de poder falar não só de maneira teórica, não só de conhecer os conceitos. É bem isso que você falou, tinha essas ilhas mais conceituais teóricas, mas na prática mesmo não tinha. (Luan Sodré, 2020).

A fala de Luan Sodré é contundente para problematizarmos esse encontro da música com uma autoafirmação, o que parece estar presente em boa parte dos relatos apresentados aqui, cujos atores sociais foram pesquisadores(as) negros(as).

3.4 ENTRE O POPULAR E O ERUDITO NA FORMAÇÃO MUSICAL

Sobre as fronteiras e barreiras entre o popular e o erudito ocidental (música clássica europeia), na música brasileira e interações e diálogos entre esses dois campos, na conversa com Samuel Araújo (Etnomusicólogo e Professor da UFRJ), ao lembrar a sua formação musical, ele narra a experiência de ter participado na adolescência de um curso livre de música organizado pelo Maestro Guerra Peixe, no Museu da Imagem e do Som no Rio de Janeiro, que reunia professores como Baden Powell, Paulo Moura e o próprio Guerra Peixe. Todos musicistas de altíssimo nível técnico e criativo que transitavam entre os mais variados campos de atuação musical. Nesse curso de proposta pioneira e inovadora no Brasil, havia uma integração das perspectivas popular e acadêmica, onde as fronteiras e diferenças entre uma e outra eram tênues, fugazes, não hierárquicas.

Um curso que até hoje seria uma novidade. A gente sabe que a música popular é aceita na universidade até a página 15. Já tem muito mais espaço hoje, certamente, mas ainda é aquela coisa assim, né, que parece que foi admitida pela porta dos fundos, pela janela, meio de contrabando... (Samuel Araújo, 2020).

Então acrescentei que, não só no Rio de Janeiro, mas também na Bahia nessa época do final dos anos 50 e anos 60, essa integração e diálogo entre as esferas popular e acadêmica da música era muito mais potente que agora. O trabalho por exemplo de Walter Smetak⁵¹, que tem

⁵¹ Anton Walter Smetak, (Zurique, 1913 — Salvador, 1984) foi um músico, pesquisador e professor suíço, naturalizado brasileiro. Viveu no Brasil a partir de 1937. Violoncelista, compositor, escritor, escultor e inventor de instrumentos musicais, Smetak lecionou na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e influenciou toda uma geração de músicos brasileiros, dentre os quais Tom Zé, Gilberto Gil, Caetano Veloso e Marco Antônio Guimarães (fundador do grupo Uakti).

origem na academia e até a sua morte teve ali a sua sede física, vai influenciar toda a geração dos tropicalistas, alcançando também o Pelourinho e a música afro-baiana através de Bira Reis, um de seus discípulos que vai dar continuidade às experimentações musicais Smetakianas no campo das músicas afro-baianas.

Também, o próprio fundador e primeiro diretor da Escola de Música da UFBA, o Compositor Hans-Joachim Koellreutter⁵², reflete em seus textos dos anos 70 e 80 sobre a importância do papel social da arte como instrumento de libertação e a necessidade de uma maior aproximação e integração das diversas modalidades de músicas, tais como, música popular, em geral, jazz, música asiática, africana, indígena, experimental e erudito-ocidental, na formação universitária. Em “O Ensino da Música num Mundo Modificado” (texto não datado do final anos 1980), publicado na revista *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, N.6 de 1997, organizada por Carlos Kater, assim discorre o maestro Koellreutter sobre educação musical:

Acontece que a situação do ensino musical entre nós carece, em primeiro lugar, de uma análise e, talvez, de uma reflexão com respeito às condições sociais do país. [...] Falando em contradições, refiro-me ao resultado da conservação infecunda e obstinada de categorias tradicionais de preparação, instrução e formação, de currículos e critérios estéticos e artísticos que, em consequência das transformações econômicas, políticas e sociais há muito tornaram-se obsoletas e anacrônicas. [...] Em sua maioria, as escolas de música não passam de pretensas fábricas de intérpretes para as promoções musicais de elite burguesa, o que significa, em termos de ensino musical, especialização unilateral, aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório inúmeras vezes repetido de valores assim chamados ‘eternos’, estabelecidos pela elite. (KATER, 1977, p. 39 – 40).

O Professor Solon Mendes (UFRB) chama a atenção para certos estereótipos musicais dentro e fora da academia. Como se fossem dois mundos que não dialogassem e não se aceitassem de forma integral e complementar, embora convivessem de modo interdependente. A convivência entre os personagens e ambientes da música popular e música acadêmica não são tão simples ou isentos o quanto parecem.

Quando ele tocava em bandas de música popular durante suas graduações em flauta e composição no Rio Grande do Sul, chegou a ouvir comentários depreciativos de colegas. “Aí a gente que trabalhava em música popular, eu que tocava em banda de baile, ‘ah, é um colono

⁵² Em meados de 1954, a convite do primeiro Reitor da UFBA, Dr. Edgar Santos, Koellreutter idealizou e criou os Seminários Internacionais de Música da Bahia, que mais tarde se tornariam a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

grosso, é um caipira'." Já em relação ao ambiente das bandas: "a gente é cobrado pra ser um super-herói da música. 'ah, mas você faz faculdade, você tem que conhecer (...)' se vira, você fez faculdade, é um arrogante, quer ostentar tudo isso, então tem que matar a cobra e mostrar o pau". (Solon Mendes, 2020).

3.5 O ACESSO A OUTROS PADRÕES DE AFINAÇÃO E SONORIDADES PARA PERCEPÇÃO DAS AFRICANIDADES MUSICAIS

Rosa Couto é historiadora e musicista, autora do livro "Fela Kuti: contracultura e (con)tradição na música popular africana" (2019), fruto de sua dissertação de mestrado, de mesmo nome na UNESP (2015). Em nossa conversa/entrevista, pensando nas possíveis razões para o desconhecimento de músicas e práticas musicais do continente africano no Brasil, ela destaca a importância de se diversificar a escuta, pois não somos formados/as para ouvir a diversidade.

As pessoas são primordialmente ouvintes, uma coisa que a gente é desde criança [antes de a gente escolher ser musicista ou não, a gente é ouvinte]. Essa forma de acesso à escuta musical dessa diversidade, dessa musicalidade africana, afro brasileira não dita, porque a gente escuta, mas ninguém diz para a gente "você sabia que isso é de origem africana, um referencial negro da nossa cultura?". A gente escuta, a gente cresce ouvindo canção popular, mas ninguém vem informar que isso é um referencial de cultura africana. Essa falta de conhecimento ou falta de acesso na escuta também determina muito o modo como as músicas chegam. Não tem como a gente buscar o que a gente não conhece, não tem como surgir um interesse por um instrumento que eu nunca ouvi, que não sei como é usado musicalmente falando. (Rosa Couto, 2020).

Como também pontuou a Professora Katarina Doring (UNEB), sobre a massificação dos padrões de afinação a partir dos instrumentos ocidentais incluindo-se aí as técnicas e microtonalidades vocais característicos das musicalidades africanas e afro-diaspóricas mais tradicionais.

Na Bahia há uma afirmação de "africanidade" mas as pessoas estranham os sons e os ritmos africanos, A massificação das afinações ocidentais faz com que as pessoas achem estranho o que foge a isso. No samba, houve uma adequação aos padrões ocidentais. Mas sabemos que nas entrelinhas, no jazz, na música cubana etc. existem muitos aspectos que fogem. As pessoas perderam a capacidade de perceber as sutilezas e microtonalidades e etc. Hoje no candomblé muita gente canta: Oro mi má, Oro mi maió [Canto para Oxum que significa, 'Deus é o maior'] através de Gerônimo [cantor baiano] e cantores mais modernos mas poucos aprenderam com os mais velhos. Os

africanos conseguem se virar tanto nos sistemas tradicionais. (Katharina Doring, 2020).

Do mesmo modo, o Professor Solon Mendes (UFRB) destaca o a experiência auditiva diferenciada na escuta do disco de Camafeu de Oxossi⁵³ Berimbaus da Bahia (seu primeiro LP de 1967) que se diferencia em termos de emissão vocal e microtonalismos de tudo o que se ouve hoje normalmente na música de candomblé. São as mesmas letras e melodias, porém o enquadramento estético-vocal, ou seja, a “afinação” já soa por demais ocidentalizada.

Tem um LP muito raro que eu herdei da minha falecida mãe que é do Camafeu de Oxossi 67, berimbaus da Bahia, ele não tá na escala tonal, minha mãe sempre ouvia esse menino, mas eu comecei a ouvir recentemente, comecei a me dar conta do valor histórico dele e eu percebi que é muito mais bonito porque ele não canta com as notas do sistema europeu, alguma nota aproximada, mas não é exatamente aquela. Ele não faz [canta a música] que é tonal, é a mesma música só que não tá nos quadradinhos do sistema europeu e, pra mim, fez muito mais sentido. Então, você percebe que a música cantada conseguiu manter esses modos africanos só que a pessoa que canta no terreiro também é a mesma que assiste à telenovela da Globo e que tudo que ela ouve na rádio tá baseado no dó-ré-mí-fá-sol-lá-sí, então o ouvido dele já acaba se formatando. (Solon Mendes, 2020).

Solon nos dá ainda um criativo e perspicaz exemplo de como foi se estabelecendo ao longo da história, a hegemonia da afinação “bem temperada”⁵⁴ e sua estética.

Eu costumo falar o pessoal dono da Havan na cidadezinha do meu pai, interior de Santa Catarina. O dono da Havan, ele chegou e botou uma loja e empregou um monte de gente, mas mais de 30 lojistas faliram. Pessoal não se dá conta de que não tem espaço pra todo esse consumo. Então eu acredito que deva acontecer na música algo parecido pra música europeia se sobressair, ela teve que pisar na cabeça da música africana, indígena para poder se afirmar como melhor. Já pensou se alguma pessoa ouve uma música africana e fala "uau, mas isso é uma maravilha, é comparável às maiores obras dos maiores compositores", eles não queriam que isso acontecesse. (Solon Mendes, 2020).

⁵³ Mestre Camafeu de Oxóssi 10/out/1915 - 26/mar/1994, Obá de Xangô do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, comerciante do Mercado Modelo (Restaurante Camafeu de Oxóssi, grande referência da culinária baiana), compositor, cantor e segundo Dorival Caymmi, “o maior tocador de berimbau da Bahia”. Em 1966 – Viaja a Dakar - Senegal ao Iº Festival Mundial da Arte Negra na delegação brasileira ao lado de Mestre Pastinha, Mestre Gato Preto, Mestre João Grande, Olga do Alaketu, dentre outros. 1967 - Grava seu primeiro LP Berimbaus da Bahia e em 1968 seu segundo álbum - Camafeu de Oxóssi.

⁵⁴ Princípios teóricos que estabeleceram a divisão do intervalo de uma oitava (dó1 até o dó2 por exemplo) em 12 partes supostamente iguais (o semitom como unidade mínima de distância entre sons musicais) e assim, a padronização dos intervalos musicais formadores da escala diatônica, dó, ré, mi, fá sol, lá, si e sua sucessão racionalmente padronizada.

E explorando a “diversificação da escuta” e “formação do ouvinte” em seus aspectos práticos, a conversa com Roberto Barreto nos traz interessantes novos elementos. Roberto Barreto é produtor musical, guitarrista (guitarra baiana) radialista e fundador da banda BaianaSystem.

Atestamos nesse diálogo, a importância dos meios de comunicação na difusão cultural e como formadores de opinião. Nesse sentido a radiodifusão ainda representa um papel fundamental no conhecimento e no gosto musical da população brasileira, em geral. Tanto na manutenção dos padrões massificados e colonizadores da indústria musical, quanto nas possibilidades de ampliação das referências sonoras estéticas e culturais através da música.

Produtor do programa Rádio África (programa semanal dedicado às musicalidades africanas, que vai ao ar semanalmente na Rádio Educadora FM da Bahia), juntamente com o JD Sankofa e Lúcio Magano, Roberto salienta que:

A gente vive na cidade com maior número de negros fora da África e as pessoas não conheciam músicos consagrados na indústria musical [músicos africanos]. A ideia do que era música africana era o que era feito aqui [em Salvador]. (Roberto Barreto, 2020).

O seu programa Rádio África, que completa 13 anos em 2020, vem contribuindo na construção de conhecimentos específicos sobre musicalidades e culturas africanas através da difusão da produção fonográfica africana.

Enquanto um programa que só toca música africana, que só toca os artistas do Continente Africano, a gente é o único programa no Brasil que acontece isso. O programa já tem 13 anos. Começou em 2008, vai fazer 13 anos agora. Então isso acabou tendo uma função na cidade e isso que a gente achou muito legal, as pessoas começaram muito a ouvir a Rádio África e isso foi uma outra iniciativa ali na época da Secretaria de Cultura, de criar uma faixa negra ali (na Rádio Educadora – Sistema IRDEB). Então era quase colado ali, começava o ‘Balanço do Reggae’, que era o programa que eu começava 16h, às 17h tinha ‘Evolução Hip Hop’ do DJ Branco, que tá no ar até hoje, depois 18h tinha o ‘Tambores da Liberdade’ e 19h tinha o ‘Rádio África’. [...] Então aquele bloco de programas ali falando... as pessoas não ouviam afrobeat aqui. A própria galera da banda Ifá [Ifá Afrobeat] fala pra gente que o Rádio África iniciou eles. Que eles ouviam muito. Que tinha artistas africanos que vinham para aqui. Mayra Andrade esteve aqui e falou ‘poxa, as pessoas já conheciam a minha música, fiquei surpresa’, e as pessoas ouviram no Rádio África. A familiaridade com a música de Angola [...] Paulo Flores e enfim [...] artistas importantes de lá que tiveram aqui.. o Rádio África foi chamado para ir pro Back2Black o festival no Rio de Janeiro, para participar ali discotecando, que também hoje tá muito fácil. Hoje tá tipo, brincadeira de criança, você pegar e ouvir, mas quando a gente começou ali até 2014, 2013, era muito difícil você ouvir e ter acesso às coisas, e mais do que isso, você organizar. Isso tem muito

a ver com o que a gente tá falando. Não adianta só você pegar músicas e ouvir, é você organizar como informação e dizer o que é. Tipo: ‘Olha hoje a gente vai fazer um programa sobre o Mali, o Mali é um país que fica em tal lugar, tem tal e tal influência, tem tal coisa e esses são os artistas, esse é o artista que tem essa história’. Sabe, você organizar isso, isso dá um pouco esse sentido quase acadêmico que a gente tá falando aqui. (Roberto Barreto, 2020).

A fala de Roberto Barreto com relação aos desdobramentos possíveis do repertório do Programa Rádio África se encontra com o que podemos considerar tenha sido a justificativa dessa pesquisa para a defesa de uma maior abrangência das músicas africanas nos currículos, que seria um aprendizado para além dos saberes musicais, mas que também possa apresentar uma contextualização sociocultural dessas produções, cuja matriz é o continente africano.

A visão mítica e romantizada sobre a cidade de Salvador como sendo a “Roma Negra das Américas” é muito sedutora. E não só para turistas e pesquisadores *outsiders* de primeira viagem, na capital baiana. Mesmo (e talvez principalmente) quem nasceu e cresceu nessas ladeiras centenárias, precisa ter o olhar atento para não mistificar em relação à sua percepção sobre o nível de conhecimento geral da população, sobre questões relativas à cultura negra, ao racismo e às culturas africanas. Esse cuidado, essa busca por uma perspectiva mais objetiva, precisa ainda ser maior ao se tratar dessas mesmas questões em relação ao estado da Bahia, com suas muitas regiões e identidades culturais. Temos de resistir à tentação de pensar a Bahia a partir da realidade de Salvador.

Existe uma bolha de cultura e musicalidade negra em Salvador, há que se levar em conta o aspecto regional para avaliar o estado dessa discussão étnico racial na música. (Luan Sodré, 2020).

E nesse sentido, são duas instâncias inseparáveis e interdependentes, a saber, formação de professores/as de música e conhecimento/formação musical das crianças e jovens em idade escolar. O professor formado sem essas competências musicais africanas e afro-diaspóricas vai provavelmente reproduzir em suas aulas o distanciamento dessas musicalidades ou colocá-las num lugar de subalternidade às sonoridades euro-americanas.

Aí a gente entra numa questão muito interessante, mesmo na Bahia a gente não conhece as próprias musicalidades afro-baianas, as crianças às vezes não sabem o que é um agogô... Em Salvador as pessoas não sabem o que se faz no interior da Bahia. Quanto mais a gente aprofunda se vê o quanto é vasto e diverso... Pra despertar a curiosidade das crianças precisamos colocar no currículo [as musicalidades africanas e afro-brasileiras]. (Katharina Doring, 2020).

Na universidade, tudo indica que serão nas atividades e programas de interação com a comunidade (Projetos de Extensão, PIBID, etc.), nos contextos comunitários fora do espaço acadêmico, que muitas vezes esses conteúdos – sonoridades africanas e afro-brasileiras, processos de transmissão oral de conhecimentos, etc, vão poder estar presentes de modo mais efetivo. Em 2018, quando desenvolvi o projeto de intervenção A Música Africana entra na Escola (no âmbito do Mestrado Profissional da UFSB), na Escola Municipal Parque São Cristóvão, pude observar como um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFBA desenvolviam projetos de educação musical voltados para as musicalidades afro-brasileiras sob orientação do professor de música da escola como atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E com relação aos componentes curriculares da graduação, em 2019 cursando o tirocínio docente (estágio docente obrigatório para as pós-graduações) do PPGMUS-UFBA na disciplina Introdução à Etnomusicologia junto à Professora Angela Lühning, constatei que esse componente vem ao longo dos anos, abordando diversos conteúdos relativos às musicalidade africanas e seus conceitos, epistemologias e práticas. Como por exemplo no módulo de organologia, onde vários instrumentos africanos, suas características físicas, técnicas de execução e funções socioculturais são apresentados.

A professora Flavia Candusso (UFBA) irá afirmar:

Eu nos estágios supervisionados, e tudo aquilo que não é curricular. projetos sociais, insisto para que as pessoas [estudantes de música] conheçam as expressões e o mundo do ensino-aprendizagem dentro das tradições orais, porque mesmo todo mundo sendo baiano, estando aqui, passando na frente de grupos de capoeira, blocos afro, é aquela coisa, passa na frente, vê, mas não enxerga. (Flavia Candusso, 2020).

Nessas conversas eu tenho notado um argumento, que é em grande medida uma realidade, sobre a nossa falta de preparo para ministrar disciplinas de forma mais consistente sobre músicas e práticas musicais africanas (principalmente na graduação, que tem um caráter mais formativo). Normalmente quando isso entra no currículo, nos conteúdos, são questões brasileiras, ou seja, músicas afro-brasileiras. E sobre músicas/ musicalidades africanas, são em geral abordagens mais teóricas, também mais no âmbito da pós-graduação, geralmente em etnomusicologia. Mas dificilmente se tem iniciativas mais concretas, cursos de instrumento ou mesmo de abordagens teóricas com pesquisadores naturais do Continente Africano. Então essas iniciativas são fundamentais ao meu ver. No Brasil é muito comum os intercâmbios com a

Europa e os Estados Unidos, então a gente acaba impossibilitados de estabelecer trocas e aprendizagens mais efetivas, que saiam do campo exclusivamente teórico, para experiências/vivências práticas. É como atesta, a fala da professora Eurides Santos (UFPB).

Agora, não há na nossa formação esse preparo para trabalhar com música africana. Uma coisa é trabalhar com repertórios, que fizeram parte da infância ou foram catalogados, registrados, mas uma outra coisa é trabalhar realmente com música africana. E há diferença entre música afro-brasileira e música africana. Diferença em termos da prática mesmo, da experiência. Então a gente trabalha mais no nível teórico ou de repertórios que estão registrados, catalogados até mesmo pelos pesquisadores que fizeram pesquisa na África e trouxeram isso para a gente. Nos EUA por exemplo existe aquela prática de músicas do mundo, se traz o professor da África para dar a disciplina nas universidades. [Kwabena Nketia, Meki Nzewi, Kazadi wa Mukuna e Kofi Agawu são alguns exemplos de musicólogos africanos nos EUA] Talvez esse intercâmbio, que Samuel fala [O Prof. Samuel Araújo havia me chamado a atenção para essa questão e eu comentei com a Profa. Eurides] de trazer muita gente de lá e muita gente também poder ir para lá, seria para tentar essa experiência que a gente ainda não teve. [...] Atualmente, a gente tem um estudante de Moçambique que está não somente estudando aqui com a gente, mas também ministrando oficinas e trabalhando a fabricação de instrumentos musicais africanos. (Eurides Santos, 2020).

Desse modo, o intercâmbio com países africanos para se construir um ferramental teórico e, sobretudo, prático com relação às práticas musicais de povos africanos é de grande relevância para o campo da aprendizagem de sonoridades africanas.

As dicotomias do imaginário colonizado sobre os aspectos melódico-harmônicos e rítmico-percussivos da música, como legados ideológicos e culturais, vão contribuir para uma demarcação de falsas hierarquias entre esses elementos basilares das estruturas musicais (ritmo, melodia, harmonia), assim como falsas supremacias raciais no uso desses elementos. Isso vai resultar para o senso comum, em estereótipos e falsas dicotomias: melódico-harmônico X rítmico-percussivo.

Eu acho que tem uma questão, uma ideia de que a harmonia é um aspecto que está muito ligado ao europeu, então raramente você vai ver uma pessoa dizendo que vai estudar harmonia que não seja a partir de um instrumento que não seja, por exemplo, piano, violão, instrumentos mais comuns nesse aspecto. Essa ideia primordial, essa contraposição entre harmonia e ritmo, como se fosse a materialização musical de uma dicotomia entre África e Europa, tem esse ponto. E, num outro sentido, essa mesma dicotomia leva à ideia de que para estudar música africana você vai partir dos tambores, da percussão, [...] Acho que as duas visões fazem parte dessa ideia dicotômica de que a harmonia é uma coisa da Europa e o ritmo é uma coisa da África, com o se não fossem frutos da mesma coisa, da mesma lógica. [...] mas essa relação de quando se tem acesso, de quando se tem na formação da música os

instrumentos, com a força dessa palavra, o instrumento com a função de traduzir uma expressão artística. Então é isso, eu acho que tem muito para se entender, para se compreender de como o continente africano influencia e continua nos influenciando.. (Roberto Barreto, 2020).

Como já comentamos, muitos são os estereótipos do senso comum (que por vezes são reproduzidos na academia) sobre musicalidades e práticas musicais africanas. Algo recorrente é pensar as tradições instrumentais africanas como restritas ao campo da percussão. Isso ocorre tomando-se por referência o legado africano no Brasil contemporâneo em relação à prática instrumental (com instrumentos africanos), que explicitamente se restringe ao âmbito da percussão, uma vez que, as práticas musicais com instrumentos melódicos africanos não se mantiveram na nossa cultura. A análise das iconografias musicais das eras colonial e imperial brasileiras, são hoje um caminho viável e de fontes primárias que comprovem e ajudam a explicar a presença de vários instrumentos melódicos africanos no Brasil até o final do século XIX. A tese de doutoramento de Salomão (2007) marca uma mudança de perspectiva nos estudos dessas imagens e registros dos viajantes, exploradores e pintores europeus pelo Brasil antigo.

De fato, o pensamento lógico-matemático que incide sobre a multiplicação dos tambores na África é uma característica. Você pode ir da África do Sul até o Egito, passando pela Etiópia. A Etiópia tem um repertório musical percussivo, rítmico de tambores excepcional. E talvez tenha sido a Etiópia a primeira nação do mundo a ter um repertório musical grafado. As pesquisas indicam que o primeiro sistema musical gráfico, talvez não seja grego, talvez seja africano, especificamente etíope. Mas de qualquer maneira, há também um repertório incrível de musicalidade vocal africana, música polifônica, música vocal polifônica. Além disso os aerofones, nós fomos herdeiros de muitos aerofones africanos, que está: nas trompas, nos instrumentos de sopro, que foram apropriados por africanos desde o século XVIII, trompas europeias, com formato europeu, mas tocadas de formas africanas, aí mesmo no seu estado atual, a Bahia, tem um documento do século XIX de que músicos barbeiros tocavam instrumentos de sopro europeu pressuponho com técnicas africanas, de tocar sopros; Flautins, pífano, inúmeros dos nossos pífanos que são entendidos como indígenas, na verdade são de origem africana. O repertório é enorme, mas o pensamento musical europeu estabeleceu que o ritmo é uma forma primitiva de pensamento musical, o melódico é uma forma superior e o harmônico é tão superior que é só europeu. O que é uma tolice também, porque muito da música tradicional, me referi a uma música vocal dos Bakas, chamados pejorativamente de “pigmeus”, que são combinações melódico-harmônico-vocais excepcionais, e é uma música tradicional, não tem influência europeia. De qualquer forma, a minha pesquisa revelou que o instrumento musical africano, por excelência, utilizado largamente até o final do século XIX eram os lamelofones. E que muitas técnicas empregadas tanto nos xilofones quanto nos lamelofones foram transferidas, -- essa interpretação já é uma sugestão do Kasadi Wa Mukuna -- para os instrumentos

cordofônicos, que também não eram desconhecidos. A minha pesquisa de doutorado revela os cacoxes ou as violas de cocho são reinvenções africanas de cordofones brasileiros. Os instrumentos de corda do sudeste e do centro-oeste, chamadas de violas de cocho, são herdeiras de um instrumento cordofônico africano chamado de carcoche. Mas nós vamos ter que mudar muito. Nós vamos ter que modificar nossa maneira de pensar para um futuro, quem sabe numa sociedade menos desigual e mais democrática, tudo isso que nós estamos revelando ao longo do tempo, desde Manuel Querino, seja considerado socialmente, educacionalmente, politicamente. Quando as relações de poder forem transformadas, também, as relações culturais serão modificadas em nosso favor. (Salloma Salomão, 2020).

Este rico relato do Professor e Pesquisador Salloma Salomão é interessantíssimo e possível de ser cruzado com as iconografias apresentadas no primeiro capítulo dessa dissertação, como fez em sua tese de doutorado, defendida na PUC de São Paulo, em 2005. Sallomão discorre sobre diversas sutilezas das musicalidades africanas que são sistematicamente invisibilizadas pela historiografia oficial, como a sofisticação melódico-harmônica dos cantos polifônicos do povo baka, e a manutenção e recriações instrumentais africanas no Brasil, como os carcoches, hoje conhecidas como viola de cocho.

Como já havia mencionado, o conhecimento generalista e muitas vezes massificado sobre um continente gigantesco e com uma enorme diversidade cultural, é um fator que contribui para a manutenção de diversos estereótipos sobre os povos africanos. Há também de se frisar que no Brasil esses conhecimentos generalistas e até certas expectativas em relação “aos africanos” em geral, estão nitidamente ligadas aos nossos conhecimentos e vivências socioculturais brasileiros, histórica e geograficamente localizados.

O relato de Otis Selimane, a partir de suas experiências enquanto músico e estudante em São Paulo são reveladores de uma outra perspectiva, não muito abordada sobre os encontros da diáspora africana na contemporaneidade brasileira. A respeito da visão dos brasileiros em geral, sobre músicas, instrumentos e práticas musicais africanas, ele coloca:

Eu acho que tem havido nos movimentos, no que eu percebo, um grande crescimento da busca, por compreender e até mesmo distinguir essa diversidade musical e cultural que compreende a África. Mas muito do que se sabe é um folclore, no sentido pejorativo mesmo da palavra, folclore africano. E não de fato as práticas que estão em vigor ou que alguma vez estiveram em vigor na África, nos lugares perdidos. E que também é uma coisa muito complexa que, se a gente for falar da África, for fazer uma entrevista a um músico africano na África, ele nunca vai dimensionar o país dele como a África. Então essa nomenclatura é uma nomenclatura diaspórica, a África, como que você vê a música na África, como que você as práticas musicais africanas, isso é mais uma analogia diaspórica do que do próprio africano dentro do seu continente. Então, a gente é muito mais localizado, então, é mais

fácil ouvir a gente falar assim ‘a música em Moçambique’, ou no máximo a ‘música na África Central’, mas mesmo assim não é uma coisa que é muito corriqueira. Pouco se sabe sobre a música local, cada um dos lugares que compõem a África e isso me coloca às vezes em uma condição um pouco embaraçosa. (Otis Selimane, 2020).

As expectativas sobre os africanos, para explicações sobre uma África “genérica”, mítica, imaginária e fruto em grande parte, da desinformação e do isolamento cultural de grande parte da população brasileira em relação a outras culturas, países e continentes.

Quando eu cheguei, por exemplo, as pessoas tinham expectativas quando se dirigiam a mim, que eu explicasse a origem do candomblé. Eu não sabia, nunca tinha ouvido falar em candomblé. E aí eu tinha que ter essa resposta, e eu me cobrava, ‘eu não sou africano o suficiente’, sabe é uma questão até mesmo de identidade, questionamento da identidade: “eu não sou africano o suficiente, nossa, eu não sei sobre o candomblé, as pessoas sabem mais do que eu sobre candomblé ou sobre o toque do Mali’. É um desafio não se perder no meio dessa maré, até chegar no ponto que você fala assim: ó, eu sou moçambicano, mais especificamente, eu sou uma potência, de onde eu venho as práticas são essas. Então, isso é o que eu sei. Agora, não tem como saber qual é a dança popular do Marrocos ou qual é o prato mais cozinhado na Argélia. Sabe, esse tipo de coisa. E são abordagens que me são feitas o tempo todo. (Otis Selimane, 2020).

Qual o lugar do africano residente no Brasil, em relação a essas expectativas e as sensações que elas podem gerar no imigrante que busca integração social, profissional etc.?

No início eu ficava: ‘nossa, tenho que saber de tudo isso, tenho que correr atrás, meu Deus, não posso decepcionar as pessoas, nossa, elas estão esperando que eu saiba, tenho que saber, era suposto que eu soubesse’, só que não, o brasileiro não sabe qual a comida que é a comida do Peru, e o Peru é aqui perto. [...] Então para os africanos, vou falar ‘para os africanos’ porque eu tenho conversado sobre isso com vários amigos aqui na diáspora, que é realmente uma questão muito pertinente isso, da gente ter que ter um *know-how* genérico de África, sendo que isso não é algo que está na nossa pauta de coisas a saber. Claro, a gente sabe o básico sobre África, e tem algumas pessoas que sabem mais por ter interesse nisso, em pesquisar, como aqui no Brasil também. Mas não é um pré-requisito que uma pessoa da Namíbia saiba como que são os hábitos culturais em Moçambique, sendo que a Namíbia é colada a Moçambique, então quem dirá eu saber da Nigéria. (Otis Selimane, 2020).

A difusão e consumo musical, no mercado global da indústria do entretenimento, pois não basta ouvir, é preciso ter referências sobre o que se está ouvindo. E nesse sentido as novas tecnologias de escuta e fruição musical, as plataformas de *streaming* de música, ao passo que oferecem as facilidades de acesso a um número gigantesco de trabalhos e diversidades musicais,

também limita a autonomia de escolha dos ouvintes e acaba direcionando-os ao repertório de sucessos homogeneizantes e descartáveis da indústria do entretenimento e desse modo, há uma reafirmação das hegemonias globais de consumo musical e apagamento das diversidades dissidentes do pop global.

Então, o fato é que a música que circula é a música que entrou no entretenimento. Você pode até encontrar música dos Bakas, os pigmeus, você encontra no *YouTube*, Kongotronic você encontra no *YouTube*, mas não vem com um glossário, não vem com recomendações, não vem com uma localização estética, não tem nenhuma explicação, está lá, só chega naquilo quem já tem um conhecimento prévio. Efetivamente o que se desloca no mercado de consumo de música é o que está inserido nesse mercado e esse mercado ele é desigual, os conteúdos africanos não circulam no mundo como Beyoncé, não circulam no mundo como coisas que vem... Bjork que vem lá da Islândia, mas ela está inserida no contexto europeu. Então os produtos musicais circulam de forma desigual, num mundo que é desigual. Então, essa é a dificuldade de chegar conteúdos africanos para nós, chegam ou através de imigração, pessoas que chegam aqui e fala 'ó tem isso aqui' ou no nível que você tá, que eu estou que é da especialização, estudiosos de música africana... sabem dessas coisas, mas as pessoas comuns não sabem, ou no máximo sabem que o Akon, que é um cara originário do Senegal, mas está cantando em língua inglesa, chega aqui através dos Estados Unidos, mas é a indústria do consumo de música. Não é o mundo musical. O mundo musical é muito além da indústria de produção e consumo de música. E se o mundo do capitalismo, onde está o entretenimento musical, ele é desigual se a circulação de mercadorias no mundo capitalista é desigual, dependendo da fonte produtiva isso incide também sobre o mercado de circulação e consumo de música. (Salloma Salomão, 2020).

Ritmos afro-cubanos, percussão afro-cubana, essas são terminologias muito usadas nos meios de percussão brasileira e mundial para designar uma série de ritmos, gêneros, instrumentos e tecnologias musicais. Otis vai defender uma desconstrução do uso indiscriminado desses termos associativos e das generalizações implícitas nessas expressões. E ao invés disso, que se passe a dar ênfase e visibilidade às características, nomenclaturas, geolocalizações e historicidades de cada ritmo, estilo e gênero musical específico. Essa reflexão vem a partir do questionamento sobre a relevância da inserção de repertórios e práticas musicais do continente africano nos currículos dos cursos de música no Brasil.

Eu acho que sim, necessário, deveras necessário, até para que a gente comece a plantar essa semente da desmistificação, sob perspectiva africana mesmo, não sob perspectiva generalista. É uma luta que eu travo na UNICAMP, eu falo: 'olha, se eu não fizesse parte do curso da UNICAMP de música, na área de percussão se continuaria falando sobre ritmos afro-cubanos ou de ritmos africanos'. E aí, eu apresento a possibilidade de a gente falar sobre o ritmo do Senegal, que é um ritmo específico, vamos falar sobre o saber, que é um ritmo

do Senegal, e a gente vai desenvolver estudos e possibilidades, exercícios para esse ritmo específico. Muitas pessoas fazem essa conversão direta: alujá, por exemplo, ‘ah, é um ritmo africano’; na África tem um outro nome, tem um outro beat, outra forma de tocar. Então, qual é o nome disso? De onde vem? Quais são as possibilidades? Quais são seus principais representantes? Quais são suas variantes? Qual a instrumentação? Se a gente começar a fazer trabalho de formiguinha mesmo, de levantamento desse material, de territorialização mesmo, eu acredito que em um vasto período de tempo, a gente vai ter um resultado grande. (Salloma Salomão, 2020).

E sobre a criação/consolidação de metodologias aplicadas ao ensino de instrumentos/músicas africanas/afro-brasileiras, Otis destaca o comodismo de se ensinar música africana ou brasileira com os métodos americanos de jazz, obviamente gestados e pensados na perspectiva de outra cultura, sociedade e musicalidade.

Então, acho que é super necessário que haja várias pesquisas e que também haja esse exercício de implementação, assim como muitas discussões que há sobre o ensino de música formal colocam a necessidade de aprender o método de ensino norte-americano e europeu. Por que? Porque os norte-americanos são avançados no quesito de método, inventores do método, da metodologia de ensino, então muitos métodos já estão escritos, então a gente só precisa seguir o roteiro que eles já criaram. Mas isso foi um trabalho que eles realizaram lá atrás, a gente também tem que usar desses acessórios, a que a gente está tendo acesso na academia, e começar a aplicar isso na nossa música. Então, como meta pessoal, enquanto artista, pesquisador e músico africano, é de levantar esse repertório. Inclusive, a minha proposta de mestrado é o estudo dos ritmos tradicionais moçambicanos e a adaptação para contextos de bateria, porque aí sim a gente vai estar escrevendo uma história nova, na busca desse conhecimento específico sobre a música de Moçambique ou de qualquer outro lugar que seja. E parar de ficar generalizando, sabe? (Otis Selimane, 2020).

Quanto às identidades e auto-identificações musicais, ultimamente o termo afro-diaspórico está muito em voga em questões musicais que abrangem interseções transatlânticas entre Áfricas e Américas. Como classificar a música de um africano que reside no Brasil e tanto mantém práticas ancestrais, quanto incorpora várias as influências e atravessamentos contemporâneos na sua produção musical?

É difícil quando alguém vem me perguntar: ‘que tipo de música você faz?’ Eu posso dizer que é música moçambicana? Sim, porque sou eu que o faço e eu sou moçambicano. Mas qual é o gênero, qual é o ritmo? Não sei. Então, eu posso colocar dentro de uma questão legítima, falar que é música moçambicana, que é música popular moçambicana, mas de fato não é. Então qual é o nicho em que eu me encaixo pensando na indústria fonográfica? É *world music*, por que? Porque houve essa fetichização da música africana, nos anos 80 isso era mais comum, colocou um caxixi, colocou um tambor ali tocando, é *world music*, umas flautas não convencionais, é *world music*. Essa

terminologia prevalece. Acho que essa questão do afro, aqui no Brasil, é necessária principalmente para os artistas negros, para a população negra em geral, como traço identitário de reconexão com a sua origem, mas eu acho que também carece dessa busca, desse estudo, por qual origem, qual fundamento? (Otis Selimane, 2020).

Esses são alguns dos atravessamentos da contemporaneidade onde categorias como música africana ou música moçambicana, passam a ser fluidas devido aos seus deslocamentos, processos migratórios, fluxos culturais tão presentes na atualidade como no caso de Otis Selimane, como o de vários outros artistas africanos que tem seu centro geográfico de produção fora da África, nas Américas, Europa, etc. embora em grande parte mantenham o seu pertencimento étnico enquanto centro de referência estético-musical.

3.6 HISTÓRIAS DE MUSICALIDADES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: RELATOS, VIVÊNCIAS E REFERÊNCIAS

A música para a compreensão da história e história para a uma compreensão crítica da música, é o que nos apresentou o olhar sistêmico, sintético e diferenciado da historiadora musicista Rosa Couto.

Bom, como uma pessoa que sempre esteve na sociedade a partir da música, que é essa trajetória que eu tenho feito até aqui, eu não consigo imaginar forma melhor, não aprendi outra forma melhor de compreender a sociedade se não por meio da musicalidade. Então questões como diferenças raciais, desigualdades, ou mesmo a própria influência, a importância da história da cultura africana para a nossa formação, elas estão impregnadas de uma forma muito central na nossa musicalidade. A música popular brasileira é africana, ela é afro informada, afro referenciada, ela é muito mais de matriz africana do que de matriz europeia. Então como que a gente não conhece esses referenciais, como a gente não aborda essas questões? (Rosa Couto, 2020).

Além dos aspectos técnicos, expressivos, instrumentais etc. das músicas africanas, incorporar nos estudos musicais os aspectos históricos da diáspora Africana em suas necessárias e indispensáveis conexões com a História da África, é caminhar no sentido de desvendar a intrincada rede de interconexões da formação e desenvolvimentos de nossa música popular brasileira e todas as musicalidades afro-diaspóricas. É também dar visibilidade aos patrimônios artísticos, culturais, tecnológicos, filosóficos e estéticos de inestimável valor civilizacional para a humanidade. Como afirma Rafael Galante, músico, professor e historiador de São Paulo:

Então para dar um exemplo, você vai estudar a música afro-baiana hoje, a música tradicional, pode percorrer a Bahia inteira, você não vai encontrar em uma comunidade tradicional alguém que esteja tocando um Batá. Mas se você fosse na Bahia há cem anos você encontraria. Porque o Batá não tá mais nas comunidades tradicionais ele não faz parte do repertório histórico que forma a música baiana? Como é isso? Qual é o papel desse instrumento nessa história? E qual o papel, por exemplo, de propostas artísticas e estéticas que queiram recuperar ou investigar isso? (Rafael Galante, 2020).

Nesse sentido, o ensino técnico instrumental, ou mesmo técnico analítico, se não acompanhado da devida contextualização histórica e capacitação para o/a estudante estabelecer conexões entre música e cultura, história, sociedade, economia, etc., pode criar ou reforçar estereótipos. Também, as políticas de preservação do patrimônio histórico quando não bem compreendidas e relativizadas, podem criar uma falsa imagem de oposição à ideia de continuidade mudança e incompletude, inerentes à cultura e sem as quais flertamos facilmente com posturas essencialistas que enxergam as tradições enquanto peças de museu, congeladas no tempo.

Bem, então há uma dimensão potencial enorme que fica sendo desprezada, por que essa chave da política de patrimônio imaterial fica... Não que ela esteja errada né, mas ela acaba também invisibilizando outras discussões que são absolutamente necessárias, como essa de entender, por exemplo, o quê do patrimônio musical africano foi perdido com a diáspora? E aí não é perdido apenas com a travessia, porque em geral, fala-se da ênfase da travessia, né? Mas é perdido, ao longo do tempo. (Rafael Galante, 2020).

Sobre o aprendizado de instrumentos musicais africanos no Brasil e de um novo, ainda tímido, mas nascente movimento de popularização dos lamelofones em nossas terras, principalmente a partir da Kalimba⁵⁵ e de um trabalho de marketing internacional, feito para sua comercialização no mercado globalizado de instrumentos musicais, assim como pelo trabalho de alguns/umas pesquisadores/as isolados/as⁵⁶ que tem reestabelecido pontes com

⁵⁵ A Kalimba é um instrumento pertence à família dos lamelofones, assim como Mbira, Kissangi, Likembe, M'buetete, Karimba, Sanza e inúmeros outros de diversas etnias e nações africanas que obedecem a uma multiplicidade de características técnicas de concepção, fabricação e execução musical. Em seu formato e disposição melódica moderna das lâminas (simplificação do padrão de alternância das notas na escala do instrumento), o instrumento foi concebido e patenteado e divulgado no ocidente, pelo etnomusicólogo inglês Hugh Tracey (29 January 1903 – 23 October 1977), que viveu a maior parte de sua vida na África e foi responsável por inúmeras pesquisas sobre musicalidades africanas em especial os lamelofones do Zimbábwe (as M'biras) e contribuições para o desenvolvimento musicológico africano – por exemplo a criação da International Library of African (ILAM) publishes the African Music Society Journal Music responsável por inúmeras publicações e gravações musicais. Hoje, a sua família continua com os direitos de patente do instrumento.

⁵⁶ **Luiza Gannibal**, Pesquisadora Musical e Cineasta do Rio de Janeiro (Dra. Luiza Nascimento Almeida CV: <http://lattes.cnpq.br/2326411059721768>) – **Fábio Mukanya Simões**, Músico, Escritor, e Construtor de

Moçambique e com Zimbabwe, terra das M'biras⁵⁷ (a M'birá é o instrumento nacional do Zimbabwe).

A partir das gravuras da época colonial brasileira, dentre vários outros instrumentos melódicos africanos, notamos a presença constante de lamelofones, até hoje em Angola, encontramos o Sanza, um lamelofone tradicional de alguns povos da região Congo-Angola, de onde vieram grandes contingentes de escravizados para as terras brasileiras. E de acordo com Salloma Salomão Jovino da Silva, em sua Tese de Doutorado, *Memórias Sonoras da Noite: Musicalidades africanas no Brasil Oitocentista* (2005) e Rafael Benvindo Figueiredo Galante, em sua Dissertação de Mestrado, *Da Cupópia da Cuíca: a diáspora dos tambores centro-africanos de fricção e a formação das musicalidades do Atlântico Negro* (2015), os lamelofones eram instrumentos muito populares no Brasil Colônia. Segundo Galante (2020), “os instrumentos mais populares no Brasil no século XIX”.

Figura 15 – Marimba (outro nome usado para os lamelofones no Brasil) – gravura do século XVIII.



Fonte: Acervo Digital Afro-Brasileiro - Flickr.com.

instrumentos musicais africanos do Rio de Janeiro. – **Micas Silambo**, pesquisador moçambicano, Mestre em Educação Musical - UFRN e Doutorando em Etnomusicologia – UFPB, na sua página, Oficina de Mbira. Disponível em: <https://sites.google.com/site/oficinadembira/quem-somos>). – **Spirito Santo** Pesquisador Musical e Escritor do Rio de Janeiro, no seu artigo “Ultrassonografia da Mbira”, Mai 2016. Disponível em: <https://spiritosanto.wordpress.com/2016/05/07/ultrassonografia-da-mbira/>.

⁵⁷ O M'birá é um instrumento musical da família dos lamelofones são instrumentos encontrados em diversas culturas e países africanos. O M'birá, que na verdade são os M'biras, pois são vários tipos específicos, com diferenças de extensão, afinação etc. pertencem à etnia Shona, presente principalmente no Zimbabwe e em parte de Moçambique, alguns dos principais tipos de M'biras são: Dzavadzimu, Nyunga, Matepe, Karimba, Njari, Dzavandau ver em BERLINER (1978) e SILAMBO (2018).

Então se as M'biras, por exemplo, eram os instrumentos mais populares, mais usados no Brasil no século XIX, e é por isso que elas estão em todas as imagens coloniais, tão lá no Debret tá no Rugendas, tá no Julião.” [...] Mas qualquer músico que vá executar um instrumento como esse no Brasil, tem que minimamente ter a consciência Histórica que de alguma maneira ele tá lidando, ou perpetuando uma tradição Histórica de séculos no nosso país que foi interrompida e foi atravessada pela escravidão, e depois pelo racismo do pós-abolição. Então a gente precisa incorporar o repertório técnico estético africano, mas também precisa incorporar, tanto em qualquer área, né? Não só no ensino de música, mas no ensino de artes visuais, ensino teatro, história, sociologia e antropologia a gente precisa incorporar essa dimensão histórica da diáspora Africana. (Rafael Galante, 2020).

A arte “africana de aeroporto” e a compreensão do valor histórico, cultural, espiritual de um instrumento musical, para além de suas funcionalidades sonoras, para além de um objeto estético e fônico, ali pode estar um símbolo cultural, um documento histórico que carrega em si, uma longa e complexa trajetória.

Então, muitas vezes a gente vê por exemplo, é... e não tô nem dizendo no âmbito acadêmico, né? Mas as pessoas que se interessam um pouco mais, vão se aproximar por exemplo dos lamelofones africanos, das M'biras, Kalimbas, e não têm repertório [referências], e vão chegar nisso pelas mais variadas formas, né, mas em geral por aquilo que em estudos de arte africana são chamados de “arte de aeroporto” né? Aquela Kalimba que veio de souvenir e tal, aí a pessoa vai chegando, só que ela não é capaz de entender nem dá onde aquilo vem de fato, a complexidade e a diversidade daquilo no continente africano, nem tão pouco, entender a importância daquilo para a história da diáspora musical africana no Brasil, né? (Rafael Galante, 2020).

Galante chama a atenção, a partir da sua experiência docente sobre temas como músicas afro-brasileiras, músicas afro-diaspóricas, história da diáspora africana, em uma série de cursos livres para um público bastante variado, incluindo historiadores/as, pesquisadores/as de cultura popular, artes-educadores/as, musicistas, e professores/as música, para a necessidade de renovação e reconfiguração de conteúdos e abordagens no ensino de história da música e história da música brasileira nas graduações em música. Abordagens que enfatizam pela sua importância fundamental, a dimensão histórica da diáspora Africana e, portanto, também a história da África antes e depois da diáspora, para uma melhor compreensão das trajetórias das músicas brasileiras no tempo.

[...] Porque a entrada dos alunos a partir das cotas e dos movimentos sociais e dessa revolução epistemológica dos últimos nas últimas décadas, que não é do Brasil é do mundo, né, mas também é do Brasil, tá impondo a necessidade de um outro ensino de história da música. [...] Então é inacreditável que no século XXI alguém faça um conservatório uma graduação em música, e aí naquela

única matéria, porque normalmente é uma matéria só de ensino história da música, vai ter canto gregoriano música medieval, música pitagórica e essas coisas todas e nada disso fala a realidade nem da história da música erudita no Brasil, tão pouco, menos ainda da popular. (Rafael Galante, 2020).

A questão colocada que levou Galante a esta reflexão, se referia à pertinência da inserção de repertórios e práticas musicais do Continente Africano no currículo dos cursos de licenciatura em música. E isso a partir do contexto das relações entre músicas e aprendizagens musicais acadêmicas e não acadêmicas no estado (nesse caso, São Paulo). Rafael salienta mais uma vez, a importância da história da música africana e afro-brasileira como requisito para a efetividade desses processos de inserção e pesquisa, “eu vejo claro, sempre com essa interface de músico e historiador, então, de um historiador da música, que é diferente da perspectiva do músico”.

Porque na pergunta que você fez, sem dúvida nenhuma, a gente também tem uma necessidade profunda incluir, por exemplo, técnicas musicais africanas, como um valor, né? Não só de investigação estética, mas de investigação técnica, né? Para oferecer para os alunos de música, mas para além disso a gente ainda tem uma dimensão que para mim é muito cara muito valiosa, que é a necessidade que esses parâmetros técnicos e estéticos musicais africanos também sejam vinculados a um conhecimento histórico de música africana e afro-brasileira, né? Ou seja, um conhecimento histórico dos processos de diáspora. Porque se isso não acontecer a gente amplia o repertório técnico musical, mas a gente não dá o repertório teórico cultural, para que esses repertórios técnicos sejam de fato inscritos, na circunstância social desse músico no Brasil ou ser professor de música no Brasil, né? (Rafael Galante, 2020).

Para Spirito Santo, estudar a origem remota dos fenômenos dentro do âmbito das musicalidades de matriz africana nos remete necessariamente ao Continente Africano, no caso da historiografia do samba e demais gêneros musicais afro-brasileiros (embora o autor não use o termo). Para ele a bibliografia sobre samba no Brasil é carregada de equívocos iniciais que perduram até hoje e está ligada ao racismo estrutural, já que essa bibliografia foi feita sempre por brancos, pesquisadores da classe média e muito distanciados dessa cultura a qual eles pretendiam falar.

A africanidade reconfigurada no contexto musical urbano contemporâneo dos anos 70 e 80, é o que vemos num interessante vídeo gravado em 1988 (Grupo Vissungo, Álbum: Kilomboloko – 1988, música: Ulelelé) onde Spirito Santo sintetiza em sua fala, a consolidação de uma tendência da música negra brasileira em diversos momentos históricos, desde a

manutenção das tradições afro-diaspóricas e africanas em atualizações tecnológicas e modernas, o que vai gerar formas híbridas e muito potentes de sonoridades afro-brasileiras.

Vissungo quer dizer hino, cantiga e música. Ali em Vale, Minas Gerais, na região chamada Diamantina, as pessoas que vieram do antigo Império do Congo, hoje a República Popular de Angola, trouxeram essa tradição de cantar essas músicas utilizadas na mineração diamante. A gente começou na década de 70, uma época em que a música do negro brasileiro tava num escaninho muito isolado da sociedade. Então nós próprios não tínhamos uma informação muito grande sobre a essência da cultura do negro no Brasil. E o que a gente tem tentado fazer hoje é unir essa tradição de música rural africana com as formas de se fazer música na América do Norte no Brasil, nas grandes cidades do mundo hoje em dia (GRUPO VISSUNGO - Videoclípe, 1988).

A música negra como inventora do entretenimento urbano contemporâneo, é o quadro que se percebe nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. Os instrumentos melódicos africanos desaparecem no Brasil e a música que era um espaço de expressão poético-filosófica e resistência de manutenção da condição de humanidade para os negros, passa também a ser uma possibilidade de profissionalização e sobrevivência de uma parcela da população excluída dos processos de modernização, industrialização e urbanização das sociedades metropolitanas.

Podemos falar de um universo maravilhoso, amplo de saber fazer musical popular das classes subalternas: indígenas, negros e brancos pobres. Isso igualmente nos EUA e em todo Caribe. Em algum lugar ou em outro vai ter predominância, essa civilização sobre aquela, mas em todos esses lugares nós podemos falar de uma cultura musical popular e é essa cultura musical popular que vai ser inserida no campo novo que é do entretenimento urbano. E, por que vai ser inserida? Vai ser inserida por uma razão bem simples, negros livres estão fazendo música, mas eles não podem ter o emprego fixo durante a industrialização do Brasil, a industrialização dos Estados Unidos, a industrialização da Argentina, por exemplo, são esses negros livres tocando música no meio urbano que vão inventar o entretenimento, ou seja, vão levar a sua música a um nível de execução altamente qualificado, sua criação ao nível de complexidade não visto. É daí que vai surgir o tango, a habanera, o maxixe e o reggae. Traduzindo essa música negra para o entretenimento urbano, para o teatro popular urbano, para mais tarde as animações dos cinemas. São músicos negros que devido ao racismo não entram no processo de industrialização e eles vão encontrar na música um espaço de desenvolvimento tanto espiritual intelectual como espaço, também, de sobrevivência. [...] É um conjunto musical negro: estadunidense chamado de “Jubilee Singers” que vai fazer uma turnê mundial; São músicos negros brasileiros violonistas que vão andar pelos Estados Unidos fazendo concertos, tocando choro, tocando música instrumental numa modernização do que seria uma música instrumental de raízes populares e é nada mais do que um grupo de negros com dois brancos de origem italiana, os irmãos Palmieri e os irmãos Viana, que vão em 1922 para Paris fazer espetáculo nas grandes casas de show

de Paris. E esses músicos negros ao chegar lá em Paris vão encontrar outros músicos negros que ficaram lá, que não voltaram da Primeira Guerra Mundial, o grupo específico de um exército estadunidense chamado “Jens Europa”. É esse Jens Europa que o Pixinguinha, João da Baiana e os Oito Batutas vão ver em Paris. Esses músicos negros tocando em prostíbulos, em cafés, em todo tipo de casa noturna, em teatros de revistas, é que vão inventar uma cultura musical negra e urbana. (Salloma Salomão, 2020).

Além das conexões e continuidades de culturas musicais entre Áfricas e Brasil (continuidades de culturas africanas no Brasil), um outro campo de possibilidades para se pensar as artes musicais afro-brasileiras seriam as linhas internas de parentesco entre os nossos inúmeros gêneros musicais de matrizes africanas.

Quando eu vim para João Pessoa, logo no começo, eu assumi um cargo de direção e minhas pesquisas aí ficaram paralisadas. E aí depois eu comecei a estudar coco de roda, que, se a gente fosse fazer um parentesco - árvore genealógica - numa família maior, a gente teria o samba de roda, coco de roda, e outros gêneros, muito próximos da música do Brasil. (Eurides Santos, 2020).

Na conversa com o Professor Fábio Leão (UFRB), um dos poucos brasileiros entrevistados que teve períodos de pesquisa em território africano, surgiu um questionamento espontâneo em função do tipo de abordagem/recorte da minha pesquisa em relação às músicas africanas. Em alguns momentos da pesquisa, em algumas conversas informais com colegas e, especificamente, numa das entrevistas com um pesquisador, fui questionado da seguinte forma: “Bom, mas quando você fala músicas africanas você se refere aos países que tiveram grandes contingentes de escravizados trazidos pro Brasil, né? Ou seja, Angola, Moçambique, Congo, também Nigéria, Benin. Então respondi: Não, é a África de um modo geral” -- refiro-me também às etnias que não tiveram um contingente populacional expressivo aqui, apesar de algumas minorias terem sido protagonistas de eventos importantes como a Revolução dos Malês, por exemplo.

Os negros malês eram muçulmanos e tinham origem, além da Costa do Ouro, também do Mali, Burkina Faso, Senegal. Mas independente de terem estado presentes ou não na formação de nossa população e cultura, seria válido se fomentar de alguma forma o estudo, o conhecimento específico e localizado dessas outras culturas africanas, até para fazer um contraponto à perigosa tendência de generalizações sobre uma “cultura africana única”, quando nos remetemos a África”.

É sempre bom lembrar que a própria União Africana (UA)⁵⁸, nasce do movimento Pan-africanista⁵⁹ e este, da diáspora nos EUA e Caribe com pensadores e militantes negros como Edward Burghardt Du Bois e Marcus Musiah Garvey. A UA reconhece a Diáspora Africana⁶⁰ como a sexta Região Africana no Mundo e o Pan-africanismo tem influenciado os principais movimentos negros do século XX, como o Movimento Pelos Direitos Civis, o Partido Black Panthers, Black Power, Movimento Rastafari, MNU dentre outros.

⁵⁸ Organização internacional que promove a integração entre os países do Continente Africano nos mais diversos setores de atividade. - Fundada em 2002 e sucessora da Organização da Unidade Africana, criada em 1963 – Torna oficial em 2003, o reconhecimento da Diáspora Africana como a sexta Região Africana no Mundo. Portanto o Continente Africano fica dividido em seis regiões a saber: Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro e a Diáspora Africana.

⁵⁹ O Pan-africanismo é uma ideologia que propõe a união de todos os povos da África e seus descendentes da Diáspora, como forma de potencializar a voz do continente no contexto internacional. Foi a principal fundamentação teórica da União Africana – UA.

⁶⁰ As Seis Regiões da União Africana. Norte (7 países): Argélia, Egito, Líbia, Marrocos, Mauritânia, República Árabe Saaraui Democrática e Tunísia; Sul (10 países): África do Sul, Angola, Botswana, Lesoto, Malawi, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia e Zimbábue; Oeste (15 países): Benim, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo; Leste (14 países): Comores, Djibuti, Etiópia, Eritreia, Quênia, Madagascar, Maurício, Uganda, Ruanda, República das Seicheles, Somália, Sudão do Sul, Sudão e Tanzânia; Centro (9 países): Burundi, Camarões, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, República Centro-africana, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe e República do Chade. Diáspora (~170 milhões de pessoas). “A diáspora africana é composta por povos de origem africana vivendo fora do continente, independentemente de suas nacionalidades e cidadanias, e que se dispõem a contribuir para o desenvolvimento do continente e para a União Africana”. Definição de União Africana. Via West Africa brief - © 2017. Secretariado do Clube do Sahel e da África do Oeste (CSAO/OCDE). Ver em: (www - pt.globalvoices.org- O quão africana é a África do Norte? 2019).

Figura 16 – As “seis” regiões africanas.

LES SIX RÉGIONS DE L'UNION AFRICAINE



O Professor Fábio desenvolve um Projeto de Extensão na UFRB chamado Afrikerê: "Yorubá - escrito e falado" e "Origens históricas e culturais do povo Jeje" – através do qual desenvolve um curso de idioma yoruba e de intercâmbio cultural entre as comunidades de terreiros de Candomblé Jeje do recôncavo Baiano com falantes nativos do Benin. Também pretende implementar um projeto musical dentro desse contexto de intercâmbio cultural transatlântico yorubá.

Então eu quis saber mais sobre os seus possíveis processos de descobertas e interesses por outras culturas africanas (mais do norte, o Mali, ou mais do sul, África do Sul, ou África Oriental, Quênia, Malawi etc.), a partir de suas pesquisas e vivências no Benin. Pois como se sabe, no Benin (antigo reino do Daomé) estão presentes dentre outras muitas etnias. Os Fons e Yorubas que foram determinantes na constituição de ramos específicos das religiões afro-brasileiras e assim são mantidos certos vínculos de aproximações e similaridades com traços culturais e religiosidades afro-brasileiras, como no Candomblé: Nação Ketu: povos Yorubas, Nação Jeje: povos Fon (ou Ewe-Fon) e ainda a Nação Angola: povos Congo-Angola (ou povos Bantu).

Professor Fábio relata sua relação e encontro com a música africana no Marrocos e Benin, e dos seus planos para futuros projetos musicais de intervenção e conexões híbridas no recôncavo baiano:

Mas, é curioso, antes de conhecer o Benin eu conheci outro país pelo qual me encantei que é o Marrocos, no norte da África. E o que me atraiu naquele lugar foi, especificamente, a música, particularmente a música dos *Gnawa*. São confrarias de música, tem muitos traços parecidos com o candomblé, é como se fosse um candomblé no mundo muçulmano. Eu fui pra o Marrocos umas quatro ou cinco vezes, mas, aí não com viés de pesquisa acadêmica, com viés estritamente musical. Eu levei meu berimbau pra lá e saí tocando pros *Gnawa* de lá, basicamente foi [risos] e aí fui entrando e aí comecei a ir naquele festival de *Essaouira* que acontece todo mês de junho. É um festival nacional que todos os *Gnawa* se apresentam e aí eu conheci as famílias dos *Gnawa*, conheci os *Mali*. Conheci e falo com eles até hoje e é uma cultura absolutamente incrível. Então eu me permiti vivenciar de uma maneira mais livre da intenção da pesquisa, isso de certa forma é até bom também. (Fábio Leão, 2020).

[...] Então, eu trouxe instrumentos tanto do Benin, tenho um tambor falante que eu uso nas aulas de Yorubá e quem me deu foi justamente um dos chefes desse culto de Baba-Egun que tem lá, em Porto Novo. E no Marrocos eu também trouxe alguns instrumentos. E pretendo usar esses instrumentos aqui com as crianças e os jovens. Dar na mão deles os instrumentos eu tenho um *Guembri* aqui. E a gente vai fazer um movimento musical aqui, eu só não fiz até agora porque eu to indo passo a passo. Mas, o próximo passo é o grupo musical mesmo, colocar pra funcionar e aí eu vou misturar essa parte dos *Gnawa* com a parte do Recôncavo porque a molecada aqui você joga qualquer coisa na mão eles saem tocando maravilhosamente bem. E eu tenho esperança de que isso possa acontecer e tenho certeza que vai ser bonito. Os instrumentos estão aqui, eu tenho uma orquestra de Karkabous e mais o *Guembri* e misturar isso com os atabaques aqui e juntar essa linguagem do Benin com a linguagem do Marrocos e a linguagem do Recôncavo acho que vai dar um caldo bom. (Fábio Leão, 2020).

Nessa proveitosa conversa, concordamos que o estudo de músicas africanas no Brasil não precisa, ou não deve estar necessariamente ligado aos povos mais diretamente relacionados à construção do país e formação do nosso povo. A amplitude geográfica e histórica de conhecimentos musicais africanos, possibilita uma maior capacidade de reconhecer as interrelações.

Eu tô totalmente de acordo com você. E levo isso também pra sala de aula, por exemplo, eu vou falar rapidamente uma intervenção que eu fiz no último semestre e vai contemplar muito bem essa sua fala aí... (Fábio Leão, 2020).

Fábio então narrou um exercício em que ele colocava algumas músicas para tocar, onde se ouvia o áudio do arquivo (arquivo de vídeo), mas não se via as imagens do vídeo.

Eu toquei uma música e perguntei, pra eles assim: de onde, de que país vocês acham que essa música vem? Onde ela foi feita? Qual origem dessa música? Todo mundo foi falando, falaram uns vinte, trinta países e eu fui escrevendo, era um instrumento de cordas, e escrevi [os países na lousa]. E assim se sucederam uma música de flauta [fulani – Etnia Fula], música vocal polifônica à capela [Musica Baka – Povo Baka] e uma música vocal cantada acompanhada de instrumento de corda. [...] Apareceu no meio desses mais de cem países que a gente colocou na lousa, no quadro, uma ou duas, três vezes, no máximo, algum país africano. Pois bem, aí qual foi o próximo passo? Mostrar pra eles o vídeo, porque tudo isso era um vídeo que tinha. E eu tava usando só o áudio do vídeo, aí eu vendo, eu abro o vídeo pra eles e no primeiro excerto musical era um Korá, um instrumento africano do Mali, dois aliás, tocando junto como se fosse uma harpa. (Fábio Leão, 2020).

3.7 FLUXOS CULTURAIS TRANSNACIONAIS, COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL E RECONSTRUÇÕES MUSICAIS EM ÁFRICA

O grande intercâmbio transnacional no compartilhamento de tradições musicais, tendo principalmente a África do Sul como centro consumidor e de assimilação dessas tecnologias musicais, como por exemplo as marimbas do Zimbábue, já mescladas com a tradição dos conjuntos de timbilas⁶¹ (xilofone típico de Moçambique) de Moçambique e conjuntos de marimbas do Congo, como também M'biras, e até Djembé (instrumento típico da África Ocidental), são encontradas em vários projetos escolares e universitários sul-africanos de desconstrução do eurocentrismo na educação musical formal desses países.

Fazendo fronteira com Malawi e com a África do Sul, Moçambique cobre uma região que além da multiplicidade das próprias formas musicais, sempre foi aberta também para as influências das regiões limítrofes. A história cultural do país está ligada aos desenvolvimentos dos seus arredores, sendo palco de trocas e de intercâmbio constantes. Isso se faz perceber nitidamente através das músicas da África do Sul e a música do Malawi, presentes em Moçambique, e vice-versa. (PINTO; CORREA, 2018, p.10).

E nesse sentido, levando-se em consideração a grande influência da África do Sul - nação de maior desenvolvimento econômico e científico-tecnológico da África Austral - sobre os outros países da região, podemos ver aí, uma tendência de intercâmbios culturais com

⁶¹ As Timbilas são conjuntas de M'bilas, tipo de xilofone específico da etnia Choape (Timbila na verdade é o plural de M'bila na língua choape mas o instrumento se popularizou com o termo coletivo timbila), que foi proclamado Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela Unesco em 2005. Ver em WANE (2010). Segundo Sara Moraes (2018), “as timbilas são descritas como instrumentos musicais (xilofones) que são tocados em formato de “orquestras” pelos chopos de Moçambique (Tracey, 1949; Rita-Ferreira, 1975; Dias, 1986; Munguambe, 2000; Wane, 2010; Webster, 2009). Mais amplamente, o termo timbila (mbila, singular) designa, a um só tempo, a dança, a música e o instrumento (Laffranchini, 2007). (Moraes, 2018, p. 2).

compartilhamentos e hibridações de tecnologias e tradições musicais transnacionais e multiétnicas.

Flavia Candusso fez em 2012 curso de Pós-Doutorado na *University of Pretoria*, África do Sul, sob orientação do professor Meki Nzewi e assim, vivenciou o mundo acadêmico musical e também a educação musical nas escolas de ensino fundamental do país, pois seu filho começava a se alfabetizar nessa época e estudou durante um ano numa escola sul-africana.

[...] então minha experiência lá foi mais musical, de um lado pesquisadora, de outro participante de workshops de marimba e que foi incrível ver como corais e grupos de marimba estavam presentes em escolas públicas. Bom, o lado competitivo menos, mas o lance que havia essa presença dessas expressões musicais em praticamente todo lugar, havia instrumentos, mesmo em escolas públicas, que tinham uma estrutura muito melhor do que as nossas. Enfim, a questão dessa música, dessa expressão de um corpo que se expressa e da filosofia, então foi importante. (Flavia Candusso, 2020).

Mesmo em África as artes musicais africanas ocupam geralmente um lugar subalterno no espaço acadêmico, e com muita luta vão sendo inseridas em escolas de ensino fundamental e alguns cursos superiores em música em departamentos específicos.

Você percebe como ainda está complicada essa questão identitária, até lá dentro. É um pouco como aqui. No fundo, ter um curso de música popular que aborde as questões da música brasileira, inclusive as manifestações da cultura local, ainda hoje é uma luta. Claro que muitos cursos surgiram nos últimos anos, mas é algo que é fruto de uma luta, não é algo que é histórico. Historicamente, ainda é uma concepção ocidental, eurocêntrica, com instrumentos de orquestra, canto lírico. E tanto lá como cá, ainda não é um conceito, vamos dizer, natural, no fundo nem precisaria chamar de música africana, na verdade já está na África. A parte de música deveria ser expressão dessas músicas. Não se precisaria formar um departamento específico com professores voltados para isso. Compreendo que, na Holanda, ou nos Estados Unidos, que tem departamento de música indiana, de música brasileira, de música cubana, mas quando você está dentro do país, é esquisito, mas explicável por conta de todo o processo colonial, que estabeleceu outros horizontes, que tiravam tudo aquilo que era local, para colocar tudo aquilo que era distante. Retornando agora para fazer com que o tal do processo decolonial para recolocar as coisas no devido lugar, sendo que ninguém exclui ninguém, mas pelo menos se torna presente e com o lugar de fala assumido e consistente, para não ficar mais ninguém em uma periferia acadêmica, tem que assumir esse lugar de centralidade. (Flavia Candusso, 2020).

O professor Meki Nzewi, vem ao longo de anos com competência e criatividade, propondo e implementando estratégias de mudança a essas contradições e dicotomias, que os africanos muitas vezes, ainda vivenciam na educação musical formal e na pesquisa acadêmica.

Os objetivos da educação musical nas culturas africanas são orientados para o ser humano. No entanto, a educação musical moderna em países africanos não foi derivada do conteúdo teórico e dos princípios performáticos da música tradicional. Modelos pedagógicos para o ensino de qualquer aspecto das práticas musicais tradicionais africanas devem ser fundados em um autêntico pensamento musical africano, e com base nisso, desenvolver técnicas modernas, ao mesmo tempo em que suscitam sensibilidades interculturais que melhorariam a interação moderna e mundial. (NZEWI, 1999, p. 2).

Quando falamos em tradições musicais africanas em países africanos, principalmente em se tratando de música com instrumentos musicais africanos, pensamos normalmente em tradições milenares ou no mínimo com vários séculos de continuidade de transmissão oral de pai para filho, de mestre para discípulos etc. Também pensamos em contextos espirituais onde a música e o instrumento desempenham funções cerimoniais específicas de intercâmbio como o mundo espiritual.

Mas nem sempre funciona dessa forma. É certo que trocas culturais e assimilação de tradições estrangeiras (não autóctones) é um processo conhecido, estudado na antropologia e que normalmente ocorre ao longo de séculos de contatos e muitas histórias. Mas, nas sociedades contemporâneas, na velocidade das “modernidades líquidas” contemporâneas e suas urgências, nos desencantos das aculturações coloniais homogeneizantes, surgem processos intencionais, premeditados e estratégicos de aprendizagem ou (re)aprendizagem de tecnologias culturais (como no Brasil, a reconstrução identitária africano-diaspórica a partir dos anos 1980).

Isso aconteceu e continua transcorrendo em Moçambique, por exemplo, com relação à Mbira, um objeto sônico típico do povo Shona, etnia majoritária no Zimbábue e uma pequena minoria étnica de Moçambique e da Zâmbia (as fronteiras geográficas dos atuais países africanos surgem de forma arbitrária na Conferência de Berlim⁶² em 1884). Otis Selimane é moçambicano, mas não é shona e teve seu aprendizado inicial de M’bira numa escola de música (Escola Nacional de Música de Moçambique - ENM) em Maputo, com professoras de Zimbábue. Até parece uma descrição possível de algum texto dos estudos culturais, sobre

⁶² A Conferência de Berlim aconteceu entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885 e delimitou regras e acordos durante a ocupação do continente africano pelas potências europeias. Conhecido também como partilha da África, esse evento oficializou o neocolonialismo que resultou na extensa exploração econômica de colônias africanas pelos países europeus. Participaram da Conferência: Itália, França, Grã-Bretanha, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Alemanha, Império Otomano (atual Turquia), Portugal, Bélgica, Holanda, Suécia, Rússia e Império Austro-Húngaro (atuais Áustria e Hungria). Portanto, as fronteiras dos atuais países africanos não foram determinadas pelos seus povos e etnias, mas, por chefes de estados europeus numa mesa de “negociações”. Disso decorre o fato de, por vezes, o mesmo grupo étnico africano estar localizado em 2 ou 3 países distintos, separados por fronteiras geográficas arbitrárias. Ver em: CONFERÊNCIA DE BERLIM/WIKIPÉDIA.

culturas híbridas e identidades fluidas em Stuart Hall, mas é apenas a cena sociocultural e musical contemporânea de Moçambique.

Na entrevista eu havia perguntado sobre a origem étnica de Otis, para saber como isso afetava a sua relação com a M'bira.

É complicado me definir, porque minha mãe, ela é bitonga, ela é de Inhambane meu pai é emakua, que é na zona norte, e eu cresci em Maputo, então poderia ser um maronga ou um massangano. Há muito hibridismo, em termos de pertencimento, por conta das migrações. A m'bira ela entra na minha vivência através de uma professora que foi para Moçambique participar de um intercâmbio profissional, então ela dava aula nessa Escola Nacional de Música e aí ela montou uma turma de aprendizes de m'bira. Depois teve uma outra professora, prof. Charlote, a gente foi para Zimbábue participar de um festival, aí eu comprei a minha m'bira, me interessei cada vez mais pela cultura shona. A gente não só estava tocando a m'bira, como também marimba zimbabuana. Então, fui me adentrando na cultura e explorando. [...] A cultura da m'bira em Moçambique estava muito adormecida. Essa vinda de professores, mestres zimbabuanos para Moçambique é que retomou isso, tanto que no repertório de muitos tocadores de m'bira a maioria das músicas são shona, que são originários do Zimbábue e agora, nos últimos 10 anos, 15 anos, é que está tendo essa retomada de busca de um repertório genuinamente moçambicano tocado na m'bira, que ainda é bem escasso. (Otis Selimane, 2020).

Em Moçambique a reapropriação da música de M'bira, instrumento símbolo da etnia Shona⁶³ (Zimbabwe, Moçambique e Zâmbia), no contexto de retomada de diversas tradições instrumentais moçambicanas, tem corroborado para o surgimento de diversos artistas das novas gerações locais, que combinam de modo muito instigante e criativo as tradições milenares africanas com a modernidade tecnológica atual. Apropriando-se de instrumentos e técnicas musicais quase esquecidas nos grandes centros urbanos e expressando-as em contextos tecnológicos e conceituais contemporâneos como, artivismo, performance, música eletrônica, Jazz, pop, hip-hop e abordagens teóricas pós-coloniais, decoloniais, feministas, LGBTQI+ e afro-futuristas, se combinando em formas híbridas de uma instigante cena artístico-cultural, localizada, sobretudo, em Maputo (capital de Moçambique).

Nos agradecimentos de sua dissertação, Micas Silambo atesta um pouco desse processo/movimento em relação à aquisição de competências de construção e execução de instrumentos tradicionais, no cenário cultural contemporâneo de Moçambique.

⁶³ Segundo BERLINER (1978) (*apud* SILAMBO, 2018) “A Mbira teve origem há mais de 1500 anos na tribo Zezuru, pertencente a etnia dos *shona*, ‘grupo dos falantes do tronco linguístico Bantu que vive entre os rios Zambeze e Limpopo no Zimbabwe e em uma parte de Moçambique e Zâmbia”.

Agradeço, de igual forma, a oportunidade de ter interagido com Salomão Júlio Manhiça [que Deus o tenha], Luka Mukhavele, Ozias Américo Macoo, Pedro Júlio Siteo e Ivan Johan Mukhavele ao longo dos últimos 10 anos os quais interviram, diretamente, na área de investigação sobre Música e instrumentos musicais tradicionais, desenvolvendo e divulgando estudos no domínio técnico, artístico, organológico, através da interação de ferramentas da Etnomusicologia, Educação Musical, Antropologia, Matemática, Física e Acústica. (SILAMBO, 2018, p. 6).

Alguns artistas desta nova cena musical moçambicana são por exemplo: Beauty Siteo, Mbalango Mbalango, May Mbira e Matchume Zango, dentre vários outros. Nesse contexto, também vale citar a cantora e educadora musical moçambicana Lenna Bahule, que realiza um trabalho muito interessante de diálogo contemporâneo com tradições musicais de Moçambique, incluindo-se aí diversas brincadeiras e jogos musicais de Moçambique divulgados pela artista em São Paulo e diversas cidades brasileiras.

O projeto Mukhambira desempenhou um papel central no movimento de reintrodução da mbira no cenário musical moçambicano, iniciado há cerca de duas décadas, pelo multi-instrumentista e professor e pesquisador Luka Mucavele⁶⁴. Depois de estudar Etnomusicologia no Zimbabwe, regressa a Moçambique, em 2005, e funda o Mukhambira Etnomusical, um projeto pioneiro em fabricação de m'biras e outros instrumentos musicais tradicionais e ou recriações contemporâneas, apoiando-se em pesquisas científicas e uso de novas tecnologias.

Outra figura central nesse processo é Ivan Mucavel (Ivan é sobrinho de Luka), também multi-instrumentista, pesquisador e construtor de instrumentos, é cofundador e continuador do projeto Ateliê Mukhambira em Moçambique. Através de um trabalho formativo no Mukambira, que também funciona como uma espécie de espaço cultural, vários outros construtores de instrumentos foram surgindo em Maputo.

Alguns Ateliês e construtores de instrumentos tradicionais são por exemplo, *Modern M'biras* – Ozias Macoo; *Wakambira Artesanal* – May Mbira; *Xitata-Atelier Escola de Lutheria* – Xitaro e *Ateliê Mukhambira* – Ivan Mucavel.

Em seu recente artigo, *Organologia Aplicada. Desafios e Potências de Instrumentos Musicais Tradicionais em Contextos Atuais: Xizambi, Ximbvokombvoko e Mbira*, Lucas Mucavele (2018) salienta a necessidade de recontextualização, remodelagem e adaptação desses instrumentos e suas respectivas culturas instrumentais, aos contextos culturais e

⁶⁴ No momento ele trabalha na sua pesquisa doutoral em Weimar - Alemanha (*University of Musik Franz Liszt Weimar*), com o tema, "Desafios e Potencialidades dos Instrumentos Musicais Tradicionais de Moçambique - Xizambi, Mbira e Ximbvokombvoko", cujo objetivo é impulsionar novas dinâmicas nos métodos e tecnologias de fabricação e uso dos instrumentos tradicionais Africanos.

tecnológicos da atualidade propondo a multidisciplinaridade de abordagens como caminho teórico para abarcar as múltiplas dimensões implicadas nessas culturas musicais. Aspectos sociológicos, antropológicos, históricos e filosóficos -- aspectos técnicos como características físicas e acústicas a partir da organologia e solonogia, e aspectos teórico-musicais relativos às escalas, afinações, padrões harmônicos etc.

O autor também alerta para ameaças às identidades e diversidades musicais locais pelo uso “irracional” (palavras do autor) de recursos tecnológicos como samplers e padrões harmônicos pré-programados que tanto geram o desemprego de inúmeros instrumentistas profissionais, quanto reforçam o já em curso processo de desaparecimento de várias antigas tradições/competências musicais e tecnológicas (construção e execução de instrumentos tradicionais locais). “A questão que prevalece é: quais são os desafios e potencialidades dos instrumentos musicais tradicionais no contexto atual? Como podemos mitigá-los?” (MUCAVELE, 2018, p. 99).

Considero importante trazer esse estudo/relato para ressaltar, especialmente para aqueles que acreditam se tratar de sonoridades que não são mais viáveis devido à lacuna em termos de execução e reprodução técnica, no contexto musical da atualidade.

Este estudo mostra como a música tradicional pode ser integrada em contextos atuais, fornecendo ideias e materiais para novos discursos acadêmicos, científicos e artísticos, e moldando a evolução da música atual, tanto na academia, quanto nas artes. Os instrumentos musicais tradicionais fornecem ideias sustentáveis para a criação de “música/instrumentos musicais contemporâneos”, feitos, em sua maioria, de materiais e ideias disponíveis localmente e a preços acessíveis, proporcionando sustentabilidade e capacitando as músicas e músicos locais. (MUCAVELE, 2018, p. 114).

Figura 17 – Ivan Mucavel no Ateliê Mukhambira, em pleno trabalho de construção de instrumentos musicais.



Fonte: DW África – dw.com

Figura 18 – M’bira Nyunga, – com caixa de ressonância redonda e outros instrumentos musicais criados por Ivan Mucavel - Aateliê Mukhambira.



Fonte: DW África – dw.com.

Figura 19 – “Cítara” – com afinação de M’bira nyunga nyunga – Criação de Ivan Mucavel, é um instrumento inspirado nas harpas de origens queniana e ugandesa.



Fonte: DW África – dw.com.

Em Angola, depois do final da guerra civil em 2002, que sucedeu a guerra pela independência de Portugal, finalizada em 1975, acontece um grande projeto de pesquisa e reapropriação artístico/cultural/identitária, concebido e gerido pelo Músico, Pesquisador e Produtor Cultural angolano Victor Gama.

Uma equipe de especialistas de várias áreas como, música, artes plásticas, letras, história, antropologia e filosofia, composta em sua maioria por pesquisadores afro-diaspóricos de diversas nacionalidades como colombianos, brasileiros e cubanos dentre outros, depois de um longo processo de pesquisa, se encontraram em Luanda durante duas semanas numa residência artística intensa e coordenada, com uma das finalidades de que agentes culturais

angolanos pudessem reaprender certas tecnologias específicas originárias de Angola e dos povos Bakongo (antiga região Congo-Angola), mas que em função do longo período colonial, seguido de algumas décadas de guerra (guerra pela independência conquistada em 1975 e posteriores guerras civis) haviam sido perdidos ou em vias de desaparecimento. Por exemplo a confecção e execução de marimbas⁶⁵, que quase já não haviam construtores capacitados na sua construção. Desse projeto resultou como registro, um Livro e CD intitulados “Odantalan 02”.

Na equipe do projeto estavam dois marimbeiros da Colômbia, músicos angolanos, também tinham percussionistas de Cuba e um percussionista brasileiro, Giba Conceição⁶⁶ que levou de volta aos angolanos um pouco da cultura percussivo-musical afro-baiana para essa grande troca transatlântica articulada enquanto estratégia de pesquisa, preservação e reinvenção cultural identitária. A música foi o ponto central desse projeto multidisciplinar que abrange áreas como filosofia africana e linguística, presentes por exemplo, na seção relativa aos “Processos de representação visual no mundo bakongo – Escrita em Ação”. A cargo de Barbaro Martinez-Ruiz na publicação final.

Em artigo de 2004, intitulado “Realidades y ficciones de una búsqueda de herencias musicales y simbólicas Bakongo”, a antropóloga e também integrante da equipe multidisciplinar do projeto Odantalan, Ana María Arango Melo, nos dá um bom panorama sintético do significado e potência cultural deste evento.

Os espaços de criação artística contemporânea cujo fim é a recuperação de heranças e raízes culturais, evidenciam o papel dos intelectuais na construção de identidades emergentes em contextos globais e desterritorializada. Odantalan, uma oficina para criação e improvisação musical realizada em Luanda (Angola) é, sem dúvida, um desses espaços. O objetivo deste workshop é fortalecer uma identidade cultural a partir do encontro com os legados musicais e simbólico do povo Bakongo reproduzidos no Novo Mundo. Esta apresentação expõe o exercício etnográfico realizado em Odantalan. Então, questionando a busca por traços ancestrais através do desejo de negação do legado colonial, esta exposição concentra-se nos organizadores e intelectuais deste projeto e seus discursos sobre a criação artística, interesses simbólicos e identidades dos músicos participantes. (ARANGO MELO, 2004, p. 50).

⁶⁵ A marimba ou dimba (kimbundu) é um dos tipos de xilofones africanos (assim como o balafon e a timbila) típico da região de Angola.

⁶⁶ Giba Conceição é um Percussionista, Compositor e Pesquisador Musical de Salvador, Bahia. Tem desenvolvido sua competência e criatividade rítmica desde a adolescência. Considerado hoje, entre os grandes percussionistas brasileiros, iniciou a sua carreira profissional em 1986 e logo recebeu o troféu Caymmi como músico revelação de 1987. Seu instrumento de pesquisa musical e maestria técnica é a cuíca.

Alguns dos músicos que participaram da residência artística e gravação do CD são: Kituxy (Angola), Victor Gama (Angola), Hugo Candelário (Colômbia), Felipe Villamil (Cuba) e Giba Conceição (Brasil).

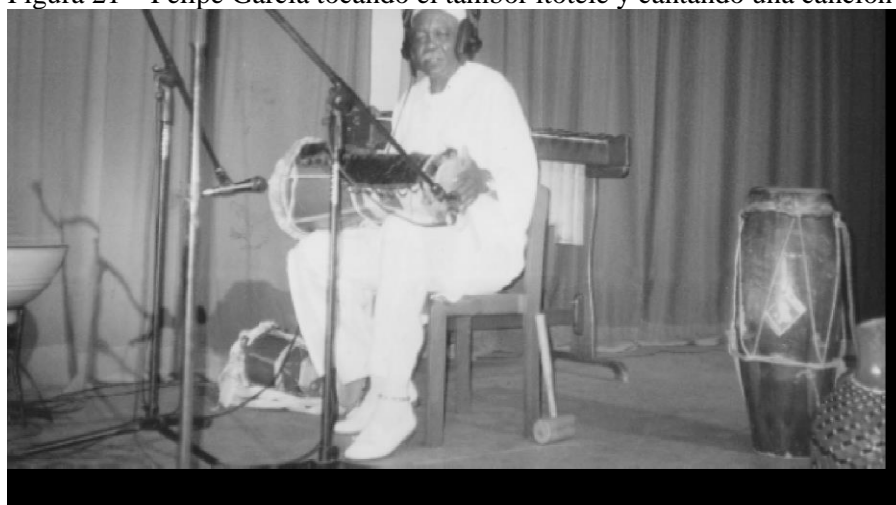
Odantalan é um projeto de intercâmbio cultural cujo objetivo é o acesso à herança cultural e espiritual angolana desde o reinado de Manikongo até o presente. (GAMA, 2002).

Figura 20 – Roda de Berimbaus – Música de Capoeira com Giba Conceição (último à direita).



Fonte: ARANGO MELO, 2004, p.52.

Figura 21 – Felipe García tocando el tambor itotele y cantando una canción de Santoria.



Fonte: ARANGO MELO, 2004, p. 53.

Figura 22 – Instrumentos de carnaval de Bahía y el carnaval de Luanda. Porca, Pandeiro, Sonajeros, Berimban.



Fonte: ARANGO MELO, 2004, p. 56.

Figura 23 – Marimba de Angola.



Fonte: ARANGO MELO, 2004, p. 57.

Esses projetos nos levam a pensar o quanto é importante refletir sobre como esses processos de continuidade das tradições musicais reconfiguradas tecnológica e culturalmente no tempo/espço das sociedades atuais, desafiam a toda e qualquer tentativa de congelamentos conceituais em relação às musicalidades africanas em geral. Principalmente as argumentações fundamentadas na noção de diferença, que, sobretudo, durante todo o século XIX e boa parte do século XX povoaram o imaginário antropológico e, posteriormente, etnomusicológico, e que sem dúvidas, como demonstrado, por Kofi Agawu (2016⁶⁷), serviram (e ainda servem, em certa

⁶⁷ O texto de Agawu, “Como não Analisar a Música Africana” (2016), é uma versão editada do capítulo 8 da obra *Representing African Music. Postcolonial Notes, Queries, Positions*, p. 173-197, do autor, publicada em 2003. Integrante da coletânea, *O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades Através de Perspectivas Africanas* (LAUER; ANYIDOHO 2016), que traz mais de oitenta textos escritos por ideólogos da descolonização e da emancipação intelectual da África, em sua grande maioria naturais do Continente Africano.

medida) de premissas para a exploração e a dominação colonial/imperialista global, em combinação com a racialização dessas diferenças.

Pensando sobre a pertinência da inserção de repertórios e práticas musicais do Continente Africano nos currículos dos cursos Licenciatura em música e de música em geral, algo que salta aos olhos é a falta de intercâmbio institucional com universidades africanas. As presenças esporádicas de pesquisadores musicais africanos no Brasil sempre ocorrem por iniciativas pessoais de estudantes, notadamente de países africanos de língua oficial portuguesa que ingressam em universidades brasileiras através dos programas de cooperação científica, e aí o Brasil tem uma tradição de várias décadas. Mas nota-se que o intuito geral desses programas é o apoio ao desenvolvimento científico-tecnológico dos países africanos e, sem dúvida, isso é muito válido.

A questão é que, no campo da música como das artes em geral, teríamos muito a aprender e trocar com diversos países africanos em projetos de intercâmbios bilaterais, tanto recebendo em nossos programas de música quanto enviando pesquisadores/as musicais dos nossos programas de pós-graduação para períodos de estudo e residências artísticas em universidades africanas e pesquisas de campo nesses países.

Samuel Araújo aponta diversos aspectos relacionados a esta questão na nossa conversa/entrevista. Mas chama a atenção, principalmente, para a falta de intercâmbio com universidades africanas, que possibilitariam a formação de especialistas em aspectos específicos de musicalidades africanas.

Então na minha maneira de ver, pra nós aqui no Brasil é difícil trazer músicos africanos e estabelecer o modo de intercâmbio mais sustentável pros países africanos no sentido de fazer uma espécie de ponte aérea constante. Só que acho que nós nunca fizemos esforço nesse sentido também entre as universidades. As universidades africanas e as universidades brasileiras. Em algumas áreas não. Por exemplo: A área de Saúde Pública teve entre 2003 e 2016 uma ação muitíssimo forte na África. A Fiocruz, por exemplo, aqui no Rio de Janeiro ajudou a Etiópia a erigir sua primeira escola de Saúde Pública. Havia um intercâmbio muito grande inclusive com profissionais da Fiocruz indo lecionar, morar durante temporadas em Angola e Moçambique. Ou seja, eu acho que na área de música nós temos muito mais intercâmbios com Europa e EUA etc, por conta dessas razões históricas que nós comentamos aqui. Mas nós teríamos condições de fazer algo em mão dupla também. [...] Trazer para o seio das universidades acho que isso é fundamental, acho que isso é um ponto estratégico assim pra nós superarmos esse “gringocentrismo” na área de música, ele é muito forte. Também não é exclusivo da área de música. Veja

bem, eu acho que a área de Artes de maneira geral – eu tenho interlocução assim com outras áreas, com dança, artes cênicas, artes visuais também e isso é pertinente também a esses outros domínios artísticos. Assim como há um problema também com o termo música, há um problema com o termo arte. Isso que nós chamamos de artes africanas, como você mesmo sugeriu aqui, são práticas e saberes que extrapolam até o que os europeus consideram com arte né, são práticas de cura, são cosmologias onde a música é um dos componentes. [...] nós temos que incluir mais. Certamente. Agora eu acho que isso pode e deve ser feito em conexão a maior exposição da contínua produção africana, trazer o que os próprios africanos continuam fazendo, mantendo seus saberes tradicionais etc. no Brasil⁶⁸. Porque eu concordo absolutamente que é muito pouco conhecido. Um aluno meu por exemplo, ter uma introdução à M’bira do Zimbabwe através de um professor branco de cabelos brancos, no caso eu mesmo, eu acho isso absolutamente absurdo. Quer dizer, isso é assim uma estratégia assim de desespero, quando nós podíamos ter assim, professores africanos vindo aqui. (Samuel Araújo, 2020).

E nos dá então, um exemplo prático: sua experiência num projeto de pesquisa em parceria com Portugal e Países Lusófonos Africanos, com a participação no projeto do neto de Amilcar Cabral. Araújo irá ressaltar a falta de iniciativas nos departamentos de música brasileiros em estabelecer pontes com universidades africanas, como ocorre em outros países.

Eu te dou um exemplo: Durante um bom tempo, nos governos que antecederam aí o golpe de estado de 2016, nós tivemos editais do CNPQ, da CAPES para países lusófonos, nada impedindo que nós tivéssemos colaborações cobertas com dinheiro brasileiro. Olha só que luxo! Para intercâmbios entre núcleos de pesquisa, inclusive cobrindo a viagem dos nossos interlocutores, ou seja, pessoas não tituladas, por exemplo, músicos das tradições ditas populares pra intercâmbio. Você visitar países africanos, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau também... E uma vez eu consegui uma parceria com um núcleo de Portugal que trabalhava com caboverdianos. Nós mantivemos esse projeto ativo por quatro anos, inclusive muito legal assim com rappers, o neto do Amilcar Cabral - o Fred Cabral - estava implicado nesse projeto, tal... e foi um projeto que gerou frutos durante algum tempo. Mas quando nós fomos contemplados pela CAPES e a FCT portuguesa [agência pública portuguesa de financiamento à investigação científica e tecnológica], alguém que eu conhecia na Capes me disse, olha Samuel: é o primeiro projeto da área de artes voltado pra uma colaboração desse tipo com países de língua portuguesa. Acho que isso dá a dimensão do que que é nossa área, nossos projetos são mais voltados pra colaborações com Europa, Estados Unidos, e um edital como esse, olha a grana tá lá pra financiar, as universidades tão lá, a Universidades Eduardo Mondlane - Moçambique, Universidades de Luanda – Angola, Museu do Dundo, nesse edital podem participar também entidades é.. associadas, não necessariamente universidades, o Museu do Dundo em Luanda tem financiamento do setor de petróleo. É financiado pelo “*Oil Business*”, angolano. Muita grana! E nós não

⁶⁸ Nesse sentido, ver em SILAMBO 2018. Em sua Dissertação de Mestrado na UFRN, (O Ensino e a Aprendizagem da *Mbira Nyunganyunga* em sua Dimensão Técnica) Micas Silambo discorre sobre a história e o ensino de M’bira em Moçambique/Zimbawe, como também e principalmente no contexto de uma oficina de introdução ao instrumento promovida por ele com estudantes da UFRN no âmbito do seu Mestrado.

acenamamos porquê? Porque isso acho que não chega a passar pela cabeça dos nossos colegas. Então é uma coisa grave. (Samuel Araújo, 2020).

Como ampliar e ocupar os espaços acadêmicos possíveis, para inserção de práxis sonoras⁶⁹ decoloniais? Ou seja, como promover o caráter político e emancipatório/libertário das práticas musicais? O conceito de práxis sonoras é desenvolvido por Araújo ao longo de sua obra, no sentido de reconhecimento e denúncia das opressões e violências ideológicas manifestas através da música enquanto fenômeno sociocultural de alta relevância para a humanidade. E muito em sintonia com a perspectiva conceitual do programa Encontro de Saberes, idealizado pelo professor José Jorge de Carvalho, que contrapõe individualismo e culto ao virtuosismo da música canônica euro-ocidental, com a dimensão de coletividade, interdependência e promoção do bem-estar comunitário, presentes nas artes musicais africanas, afro-diaspóricas e ameríndias.

3.8 A FILOSOFIA E A ESPIRITUALIDADE NA EXPERIÊNCIA DE COMPREENSÃO/FRUIÇÃO MUSICAIS

Podemos afirmar que a música acadêmica ainda reflete a hegemonia eurocêntrica. A complexidade não aparente do significado do termo música para as culturas não ocidentais e o papel da etnomusicologia no alargamento das possibilidades de entendimento e conceitualização musicais são fatores importantes quando tratamos de musicalidades africanas. As possibilidades e impossibilidades de experiência, compreensão e fruição musicais, mediadas pelos cânones do pensamento hegemônico ou das formas contra-hegemônicas de entendimento e interação, fazem constatar as lacunas ferramentais em termos de tecnologias investigativas e interpretativas sobre as sonoridades africanas. Esses foram alguns dos assuntos que tratamos

⁶⁹ Conceito desenvolvido ao longo de vários anos na obra de Samuel Araújo. Segundo Gaspar Paz (2018), “tal expressão nutre-se de tensões e confluências teórico-práticas, experimentadas na relação entre as sonoridades, os acontecimentos cotidianos e as ações políticas (explícitas ou implícitas). (...) Nesse sentido, a sonoridade é entendida como parte integrante e integradora das relações sociais, exibindo o seu rastro político por meio de “ações que propõem alianças, mediações e rupturas” (Araújo; Paz, 2011, p. 220). Essa postura fez com que Araújo questionasse as contradições intrínsecas aos discursos musicológicos e mesmo etnomusicológicos, propondo uma prática que se distanciasse das heranças comparativas e colonialistas, assim como da perversidade das estruturas dominantes.” (Paz, 2018. P. 93). Já Samuel Lima (2019), dirá que, a Práxis Sonora “enfoca estrategicamente o trabalho acústico, ou o aspecto sonoro da atividade prática humana em sua ligação orgânica com outros aspectos dessa mesma atividade geral, e, particularmente, sua dimensão política, isto é, de ação que propõe alianças, mediações e rupturas (...) promove a integração de teoria e prática, som e sentido etc”. (ARAÚJO, 2013, p. 35. *apud* LIMA 2018, p.163). Ver em LIMA, 2019, PAZ, 2018 ARAÚJO, 2013.

em nossa conversa e essas são algumas das contribuições de Tiganá Santana (músico, professor e pesquisador da UFBA) para pensar e repensar essa temática.

Todas as epistemologias, praticamente veiculadas pelas áreas e disciplinas oficialmente urdidas na Universidade Federal da Bahia, tem um viés do pensar hegemônico. E com a música, com as artes não é diferente. Então eu diria que a gente tem praticamente um curso [graduação em música] absolutamente pautado nas referências europeias. A Angela Lühning, antes do curso de música popular, por exemplo, era uma figura ali que destoava um pouco dessa história, levando outros elementos, elementos não europeus para se pensar música, se pensar experiências musicais. Porque até então o que se tinha como referência era uma música necessariamente com um tipo de notação musical, com um tipo de ideia de percepção musical, e por aí vai. E portanto, eram essas referências que deveriam ser ensinadas, já que a gente tá falando de ensino musical. A etnomusicologia aqui na Bahia e no Rio de Janeiro também fortemente, tem um papel importante para levar uma certa dimensão de fato, política, sociológica, antropológica para os debates teóricos no universo da música. Mas dentro da teoria musical, digamos assim, mais clássica, é impensável haver inserção de qualquer outra possibilidade de se experimentar e conceber a música. E isso não estava, de modo geral, de modo mais aprofundado, nas pautas dos musicistas que lidavam com música no âmbito da teoria. A gente sem sombra de dúvidas deve muito a etnomusicologia para que discussões dessa monta possam acontecer. (Tiganá Santana, 2020).

Nesse sentido, é importante notar como a presença de etnomusicólogos/as nos departamentos de música tem contribuído para o surgimento de disciplinas e propostas pedagógicas que contribuem com a desconstrução dos cânones hegemônicos do ensino musical acadêmico, trazendo outras sonoridades e possibilidades de se pensar a música na universidade. Seguindo este raciocínio, Tiganá ainda irá nos dizer:

Nesse sentido, o próprio entendimento de um certo fazer musical, de uma escuta musical, de uma concepção do que a gente chama comumente de música, fora de perspectivas cosmológicas que venham, por exemplo, de importantes heranças africanas e ameríndias, é algo absolutamente problemático. Porque em muitas dessas civilizações, o próprio entendimento de música como algo estanque, separado de uma vivência, de uma cosmovisão, de uma perspectiva filosófica, de uma expressão e urdidura de linguagem, já é um grande problema. A gente acaba por se distanciar de fato, do que essas outras manifestações e expressões de cultura, de pensamento, de humanidade, podem nos trazer. Muitas delas nos são constitutivas nos são estruturantes. Não adianta muito a gente estudar a forma e a organização estética de como determinadas frequências se dão, são emitidas, se fazem parte de uma determinada escala, se são tocadas por um determinado instrumento nomeável. Não adianta se estar entre muitas aspás, nisso que as culturas ocidentais entendem como um certo domínio, se não se entra numa linguagem mais profunda daqueles universos culturais e de pensamento. O próprio entendimento, como eu dizia, de que música é uma expressão de criação, por exemplo, distante do pensamento filosófico, distante da dança,

distante de uma enunciação proverbial, distante de algum rito de uma prática de espiritualidade, alguma prática litúrgica por exemplo, não faz muito sentido. Então é isso, eu acho que se inicia um campo que ainda há muito que se discutir, pensar, repensar, reconfigurar. Ainda há muitas ferramentas, inclusive ferramentas metodológicas de pesquisa e de ensino, que distanciam uma determinada cosmovisão não hegemônica, na qual existem antigas e profundas experiências que a gente não pode nomear no ocidente como musicais que enfim, muitas dessas ferramentas para investigação para se discutir essas outras expressões, já são de partida enviesadas, não são postas em cheque ainda suficientemente. E aí é absolutamente complicado a gente entrar nessa outra cosmovisão desse modo. (Tiganá Santana, 2020).

Seguindo essa linha de pensamento, Jorge Lampa ao referir-se sobre questões terminológicas para classificações como música afro-brasileira, música africana, afro-diaspórica ou afro-americana, nos dá um exemplo muito significativo dessas diferenças de entendimento e perspectiva sobre as experiências sonoro-estéticas em mundos culturais diversos, que obedecem a epistemologias e cosmovisões diversas. Nem tudo que soa é música para quem toca.

Aí é aquela questão assim, dependendo da terminologia que você usa, dependendo do enfoque, do recorte que você faz, ele traz um monte de coisas né. Que tá significando ali. Relações de poder, hegemonia e subalternidade etc. No caso da música popular brasileira, acho que é um termo mais problemático ainda. No campo da etnomusicologia é a gente falar música. Mas o que que é música? E quando você começa a fazer a pesquisa etnomusicológica você se depara com isso, né. Engraçado que na pesquisa com Candomblé em São Paulo na Baixada Santista, uma vez um Ogã me disse que não, a gente não faz música. Quer dizer, naquele conceito daquele grupo, o que eles faziam não era música. Porque ele tinha uma concepção de que música era uma outra coisa. Ainda lembro que ele falou bem assim bem claro – foi uma frase bem significativa pra mim, o nome desse Ogã era Marcos Pisca o apelido dele – Não aqui a gente não faz música, o que a gente toca são cânticos e toques sagrados. Pra ele tinha uma distinção muito grande e trazia essa distinção no discurso dele. Então já começava aí, problematizando. Era uma pessoa da tradição então já trazia isso, o que é música, o que que não é? Acho que essa também é a questão que a gente discute. O que é música pra a gente, pros Camaiwrá tem outro nome, pra um povo africano tem outro nome. Agora o popular é algo que traz mesmo muito pra se problematizar nesse terreno mais acadêmico mesmo. Porque ele traz mesmo a acepção de que, ah, popular é algo do povo. E de que povo a gente tá falando, que popular é esse? Tem um texto que gosto muito do Carlos Sandronni que se chama Adeus à MPB, é do livro Decantando a República [Decantando a República: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. v. 1]. E o Sandronni diz: olha, esse conceito de música popular, ele varia muito ao longo da história né, o que a gente chama de popular num momento depois chama de folclore em outro. Então ele dança uma coreografia muito variada ao longo dos tempos. O que Mario de Andrade chamava de popular é uma coisa o que a gente chama é outra, e aquilo que se cristalizou na sigla MPB, que tá muito ligado aos anos 60 e 70 etc. Então música popular é uma coisa que me traz essa preocupação bastante próxima. Eu fico muito com essa

música afro-americana e música afro-pan-americana, porque pra mim ele traz muito essa presença de uma música chamada de popular ao longo desses territórios todos aí, essa amplitude essa vastidão, que é a vastidão da diáspora né. A gente teve uma diáspora afro-atlântica que trouxe todo esse panorama cultural e musical muito intenso pra toda parte de cá do atlântico. É importante não mascarar essa diversidade da diáspora né, e ao mesmo tempo entender que essa diversidade foi intencionalmente por questões de poder e subjugação muito misturada né. E que resultou, apesar desses processos cruéis, numa diversidade muito grande e muito interessante. A presença dessa diáspora afro-atlântica no Brasil, na Jamaica, nos Estados Unidos, em Cuba, Colômbia, Peru e etc. E “música africana” é também você mascarar a diversidade dessa produção musical né. Talvez falar de músicas africanas fosse mais correto assim, no sentido de sinalizar pra essa diversidade e pra essa dinamicidade. Porque às vezes o problema pra muitas coisas é pensar num modelo meio cristalizado no tempo, sabe? O cara pensa, música africana é uma coisa “tribal”. E não tem nenhum problema em ser tribal, mas ela pode ser outras coisas. A *Juju music* é uma música urbana, metropolitana etc. Então pensar essa diversidade e até esse direito à diversidade. Porque muitas vezes as visões meio floclorizantes ou meio que um modelo cristalizado no tempo sabe? Então a música africana tem que ser isso aqui! Se não for, ah.. A música afro-brasileira tem que ser assim! Pode ser. E aí acho que a ideia é ver onde que ela acontece né, e onde que ela não acontece, porque não acontece. (Jorge Lampa, 2020).

3.9 FORMAÇÃO MUSICAL UNIVERSITÁRIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS: RAÇA, CLASSE, RELIGIÃO, GÊNERO

O processo de mudança e desconstrução de modelos e mentalidades coloniais na formação musical universitária não é nada simples e depende não apenas de evidências científicas para seu avanço. Ao que parece, são comuns nos colegiados as disputas políticas que colocam em confronto de um lado, propostas pedagógicas progressistas, inovadoras e de outro, os métodos canônicos conservadores, revelando contradições e dicotomias na inserção/aceitação de, por exemplo, processos musicais das tradições orais no ambiente acadêmico.

A valorização das culturas orais locais versus a resistência político-ideológica nos departamentos, por parte de quem não quer ceder espaço na hegemonia musical epistêmica euro-referenciada, está presente na fala da professora Flavia Candusso, como podemos refletir:

O engajamento justamente dentro dessas questões, das tradições orais, de um lado, enfim, tradições não reconhecidas pela academia, assim, de um lado, são reconhecidas, mas quando depois de inseri-las em cursos de graduação existe enorme resistência. Fica essa coisa meio esquizofrênica, de um lado eu quero, mas de um outro lado eu não quero deixar, não quero perder espaço,

determinadas tradições, sendo que na verdade ninguém perderia nada, teria só a ganhar. (Flavia Candusso, 2020).

Na mesma direção, Solon Mendes ressalta a disputa política depois da elaboração/implementação do PPC e currículo na UFRB, no sentido de sua manutenção. Embora o curso tenha uma proposta pedagógica centrada numa perspectiva mais decolonial de educação, nem sempre há consenso sobre as inovações ou desconstruções dos cânones hegemônicos da formação musical.

Então, obviamente a gente tentou inserir alguns questionamentos, mas como te disse, nem tudo são flores e maravilhas. Claro, que nesse percurso temos muitas dificuldades, sobretudo, pra tentar achar uma metodologia, alguma forma de descobrir essas ideias que não tem nada pronto, que também é uma segunda luta porque quando a gente pensou no PPC era uma equipe, aí vão entrando novos professores que não só não mantiveram participação no PPC como são totalmente contrários a essa ideia. Tem professor que entra e fala "não, isso é besteira. Tem que voltar a ter percepção de 1 a 4 e chega disso". Então, são sempre jogos políticos, a verdade é essa também. Não existe o consenso, a gente tentou implementar algumas coisas, mas também não é um consenso no quadro de professores. (Solon Mendes, 2020).

Sobre a composição étnico-racial do departamento de música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a percepção do racismo estrutural na música acadêmica brasileira e o reconhecimento da necessidade de enfrentamento dessa situação, Eurides Santos nos conta:

Em termos raciais se for pensar no meu departamento de música, tem mais de 50 professores e eu contaria negros, menos de 10%. Mas eu não posso descrever nenhuma situação de racismo explícito [individual] ao longo desses meus anos, mas o racismo que é estrutural você percebe que ele está presente. Então eu acho que o racismo é algo que tem que ser discutido também na música e que precisa ser enfrentado pelos pesquisadores, principalmente por professores e pesquisadores negros, não delimitando muito esse território porque a gente não pode restringir apenas para pessoas negras. Tem outras pessoas trabalhando também com isso e nessa luta, mas acho que esse enfrentamento principalmente é nosso, né. É muito recente no campo musical em termo de discussão de crítica e que a gente precisa levar adiante agora. (Eurides Santos, 2020).

Esta sensação de exceção e de pioneirismo estão sempre presentes na vida da Professora Eurides de Souza Santos, sendo a primeira doutora em etnomusicologia formada no PPGMUS/UFBA e a primeira doutora negra em etnomusicologia no Brasil, em 2001⁷⁰.

⁷⁰ O PPGMUS/UFBA tem a área de etnomusicologia desde 1990, como primeiro curso do Brasil com essa área e desde então em funcionamento.

Na atual situação de reconfiguração do público universitário brasileiro (a UFBA, por exemplo, tem 75% de estudantes que se declaram como pretos ou pardos – dados da V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES 2018⁷¹), podemos pensar que iniciativas de estudo/capacitação em musicalidades africanas teriam um impacto, no sentido de dialogar de forma mais direta com a juventude negra que hoje se faz presente também nos cursos de música. Embora na graduação em música a presença expressiva de professores de religiões protestantes tenha sido por muito tempo um entrave ao ensino de questões relativas às culturas africanas e afro-diaspóricas, como vimos em diversos relatos nas entrevistas, por outro lado, nota-se um crescente interesse generalizado por essas abordagens africanas e afro-diaspóricas na música no momento atual.

Sobre a presença de estudantes protestantes nos cursos de músicas e como esta presença vem delineando as tendências e interesses musicais dos estudantes, alguns dos interlocutores comentaram sobre esta participação. Como sabemos as igrejas protestantes valorizam bastante os cânticos, louvores cantados, o que estimula jovens a ingressarem na formação musical muito cedo. Dessa forma, as graduações de música passam a receber muitos alunos e alunas com este perfil. Ao que tange às sonoridades africanas, estas poderão sofrer preconceitos por parte desse perfil discente, em virtude de possíveis associações que poderão ser feitas às religiões de matriz africana e a irracional intolerância que algumas igrejas orientam para práticas religiosas como o candomblé e umbanda. Estas questões apareceram na pesquisa, mas não se constituíram num foco de problematização. Sobre esta questão, vale a pena voltar o diálogo com Eurides:

O curso de música tem uma característica muito interessante que é você poder dividir em evangélicos e não evangélicos. Eu acho que em quase todas as universidades. Então alguns professores como as professoras de educação musical, percepção, eles até trazem repertórios -- acho que instrumento não é tão problema, mas repertórios musicais africanos ou afro-diaspóricos e existe alguma resistência de alguma forma por parte de alguns estudantes. Não são todos. Mas me parece que a maior resistência é quanto ao texto, as expressões, conceitos e não à música ao som. Há alguma dificuldade com isso. E na etnomusicologia [introdução à Etnomusicologia] eu vejo que a dificuldade maior está em termos de abordagem religiosa. Então você pode trabalhar com tudo que for africano em relação a músicas, as sonoridades, a instrumentos, isso é tudo muito interessante. Mas quando isso parte para a ideia de

⁷¹ De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES 2018 - FONAPRACE/ANDIFES, o perfil racial dos estudantes da UFBA corresponde quase plenamente à composição racial da Bahia: 75,6% dos alunos são negros na UFBA, ante 76,7% de negros no Estado, segundo a PNAD/IBGE de 2018. O percentual de negros na UFBA é bastante superior ao do conjunto das universidades federais (51,2%, o maior da série histórica da pesquisa) e ao da população brasileira (60,6%, também segundo a PNAD). Na comparação com as outras 64 universidades e institutos federais (Ifes) que participaram da pesquisa, a UFBA é, disparada, a que tem maior número de alunos autodeclarados pretos: 32,2%, ante 15,5% no Nordeste, e 12% no país.

religiosidade, isso cria uma dificuldade com uma parte dos estudantes. E eu acho que a dificuldade está mais nesse sentido de trazer expressões religiosas das religiões de matrizes africanas e afro-diaspóricas no texto da música em sala de aula. E também aí a questão do racismo, o racismo faz isso aí. O professor poder trabalhar qualquer música europeia, asiática ou até mesmo indígena. A questão é quando se trata de conceitos que não são confluentes com o pensamento de alguns estudantes. E aí alguns professores evitam. Eu lembro de uma classe de introdução a etnomusicologia que num dos textos que eu coloquei pra ser estudado foi o texto do Tiago de Oliveira, em que faz uma comparação entre rituais religiosos e aí ele coloca um ritual do candomblé, coloca se não me engano um protestante, coloca uns três ou quatro e aí eu percebi a dificuldade dos alunos de lerem esse texto, trazê-lo pra sala de aula e discuti-lo. Então eu acho que há uma certa tolerância com determinados aspectos musicais [aspectos sonoros]. Mas quando você trata realmente principalmente de religião, aí a coisa fica mais difícil. (Eurides Santos, 2020).

Nas intrincadas relações entre a formação de professores/as de música e a cena e produção musical no estado (nesse caso específico, o Rio de Janeiro), as influências múltiplas, seguem uma via de mão dupla. Um exemplo interessante desses fluxos e refluxos está no relato de Spírito Santo sobre sua experiência na Oficina Musikfabrik⁷².

Santo nos conta, que em função da exclusão social de séculos que vivemos no Brasil, as vagas ofertadas numa proposta inovadora de um curso de extensão da UERJ, voltada para o ensino de músicas do mundo com ênfase nas músicas negras brasileiras e africanas através da construção de instrumentos no Rio de Janeiro, foi quase que exclusivamente ocupada por estudantes brancos, já que o público da universidade, e o público em geral interessado nessas questões nos anos 90, era quase que completamente branco. Um misto de racismo estrutural, exclusão social e exclusão cultural, que vai gerar (ou pelo menos facilitar) possíveis situações de apropriação cultural. Para Santos, a partir do perfil dos participantes do projeto, os organizadores viram como os brancos passaram a ter predominância na cena de música “negra” alternativa e mais qualificada no Rio de Janeiro.

Era um projeto que tinha essa metodologia: estudar música por meio da fabricação dos instrumentos de música. Então isso gerava pesquisas, inclusive pesquisas pessoais dos alunos, porque eles eram obrigados a descobrir esse mundo, que é o vasto mundo do instrumento. E o instrumento é um livro. Os instrumentos do mundo, eu não me ligava apenas ao instrumento musical

⁷² Musikfabrik (literalmente: Fábrica de Música em alemão) um Projeto de Extensão Universitária, com características inovadoras que durou 15 anos a partir de 1995, ministrado por Spírito Santo (Antonio José do Espírito Santo) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Um centro de capacitação de músicos e pesquisa musical aplicada à fabricação artesanal de instrumentos musicais de diversos tipos e para diversas finalidades, através do estudo de organologia, noções de etnomusicologia e história da música, notadamente aspectos relacionados à música popular e tradicional do Brasil especialmente aqueles ligados à forte herança cultural africana no Brasil. Ver em: GABEIRA 2001 - Musikfabrik Brasil, o filme!

africano, embora fosse uma tendência que era ensejada pelo interesse dos alunos. Agora, a curiosidade nesse fato é de que a procura foi quase que exclusivamente de alunos brancos, de classe média, interessados nessa questão. Tem o lado positivo, mas tem o interesse ruim, hoje em dia, no Rio, isso é bem flagrante isso no carnaval, que é o da apropriação cultural. No Rio de Janeiro, no carnaval, os blocos de rua são quase que exclusivamente compostos por gente branca de classe média. O processo de exclusão mesmo, exclusão cultural do negro. É uma coisa terrível porque o Rio é quase como Salvador, a população negra é muito grande, é muito bonita a cultura dela. (Spirito Santo, 2020).

O reflexo do racismo estrutural na educação universitária não dava para superar. Ele se infiltrou no meu trabalho também. E eu sou um professor, a gente não dá aula só para negros. Como não me propunha a usar apenas instrumentos musicais africanos, eu trabalho com o interesse do aluno, e o interesse acabava sendo esse, vivemos no Brasil, numa cidade onde a cultura negra é muito predominante, era natural que fosse assim. O que não era natural era o resultado dessa apropriação cultural e é claramente indébita, que é o reflexo da exclusão de novo. (Spirito Santo, 2020).

Esse aspecto trazido aqui à luz pela experiência de Spirito Santo nesse projeto específico localizado no Rio de Janeiro dos anos 90 e 2000, pode ser entendido como um modelo que vem se repetindo nas diversas metrópoles brasileiras e tem direcionado o protagonismo em diversos movimentos musicais brasileiros. A bossa-nova estaria nesse sentido, como um grande marco simbólico de branqueamento musical e protagonismo da juventude branca, classe média em nichos culturais criados e mantidos historicamente pela capacidade, criatividade e resistência da juventude negra, pobre, excluída.

Hoje, também nos grupos que trabalham diretamente com musicalidades do Continente Africano no Brasil, notadamente na região sudeste do Brasil, mas não só, também na Bahia vemos essa tendência de protagonismo de uma juventude classe média, não negra, que circula fluentemente pelos círculos de poder e acesso cultural internacional.

Eu tive uma procura muito incrível, enorme de alunos oriundos de universidades [...]. Tinha que fazer fila de alunos, tinha que fazer seleção de alunos, nas turmas não cabiam. Eram todos oriundos da UNIRIO, que é uma universidade federal aqui do Rio, da UFRJ, também federal, e um curso de nível médio chamado Escola Villa-Lobos.. Esses alunos eram em sua grande maioria pessoas brancas, de classe média, e me procuravam com uma reclamação muito recorrente sobre o currículo dos cursos que eles tinham lá nesses três locais de ensino que eu te falei. E a crítica deles era exatamente o aspecto conservatorial e aculturado desses cursos. E eles buscavam uma música popular, ter contato com a aprendizagem de uma música popular, principalmente música negra, que era a minha área. Então o fato de eles serem brancos era uma coisa muito curiosa. Esse exemplo ele pode se repetir até hoje. O que que aconteceu na cena musical do Rio de Janeiro com esse

contexto. Boa parte dos músicos negros, trabalhando com samba aqui basicamente, acabaram perdendo espaço, principalmente na área da Lapa, a Lapa estava em decadência, em meados dos anos 90. E nos anos 2000, teve um surto de evolução comercial inclusive, surgimento de muitos bares da moda, principalmente os músicos de cordas, cavaquinho, violão, eles foram de certo modo banidos da cena por essa garotada branca que se formou a partir de cursos como o meu. (Spirito Santo, 2020).

A colonialidade e o racismo estrutural no ensino musical universitário brasileiro devem ser entendidos, segundo Salloma Salomão, dentro do contexto de:

[...] um modelo hegemônico de cultura escolar, cuja base é a visão de mundo branca ocidental, católica, portuguesa ibérica, que nos foi imposta. Isso está dentro da escola traduzido em conteúdo, em currículos ou em todos os aspectos da cultura escolar, óbvio, não seria conveniente para uma certa elite que domina a estrutura de poder dentro das instituições escolares, do ensino fundamental até o ensino superior ou pós-graduação, que se alterasse isso. Porque se alterar essa visão de mundo vai alterar as relações de poder dentro da sociedade no interior das instituições. Então, a predominância de um currículo ocidental, ocidentalizante que vê a cultura europeia como superior, e todas as demais culturas como inferiores. (Salloma Salomão, 2020).

Outro aspecto fundamental, destacado por Salloma, é a educação como o campo de disputa de narrativas no século XXI, onde várias pautas históricas do movimento negro brasileiro começam a ocupar as universidades na voz de mulheres e homens negros, agora na condição de pesquisadoras/es, num número antes nunca visto nas graduações e pós-graduação brasileiras a partir principalmente das políticas afirmativas dos últimos governos progressistas brasileiros. Podendo também destacar o fenômeno das redes sociais e da comunicação virtual que passam a disseminar ideais afro-centrados em larga escala na população em geral. Também aí está situada a nossa presente pesquisa. Nem tanto no cenário das mídias virtuais e redes sociais, mas no campo das disputas de narrativas e pautas da educação brasileira do século XXI.

Agora o que aconteceu de novo? É importante dizer isso aqui, essa visão de mundo escolar se tornou um campo de disputa o que nunca foi. Isso é um dado novo na sociedade brasileira, isso é um acontecimento do século XXI, embora haja, por parte do ativismo negro, desde do século XIX, um questionamento do lugar das culturas negras na formação da sociedade brasileira foi só em 2000 e pouco, por uma mudança tecnológica e também uma mudança na forma do ativismo negro é que se tornou um campo de disputa os currículos das escolas e das universidades. Então, vamos dizer que de certa maneira a emergência do Olavo de Carvalho é uma reação contra essa disputa que não existia. Hoje o currículo, a educação brasileira está em disputa. Antes ela não estava. (Salloma Salomão, 2020).

As cartas estão postas. Como diria a ativista e feminista negra Jurema Werneck, “Nossos passos vem de longe”.

Pode ser que a educação pública, e especificamente a educação musical continue sendo racista e eurocêntrica nos próximos 50, 100 anos, mas não é mais possível fazer isso como se fosse um dado da natureza. Não que o ativismo negro já não tivesse feito essa denúncia: Manuel Querino na Bahia no final do século XIX questiona o eurocentrismo; André Rebouças faz também no Rio de Janeiro; Lima Barreto faz no Rio de Janeiro. O eurocentrismo é questionado desde o século XIX, mas no Brasil ele só é efetivamente colocado na berlinda no início do século XXI, principalmente pela emergência de uma nova tecnologia de comunicação que é a rede social. (Salloma Salomão, 2020).

Na narrativa do professor Luciano Caroso (UEFS), vemos um bom exemplo de como esse campo de disputas entre saberes hegemônicos e contra-hegemônicos se coloca hoje, de modo marcante nos cursos de música, em meio ao ingressos nas universidades públicas nos últimos anos, de extratos da população brasileira que até então não se faziam presentes de forma numericamente expressiva (negros, indígenas, quilombolas, pobres etc.) e como a universidade vai sendo levada aos poucos, a se moldar a esses “novos tempos”.

Eu como professor de história da música, pensei em formatar um componente ao qual eu chamei de apontamentos para uma história da música da África. E essa demanda foi uma demanda insistente dos próprios alunos. E não sei se isso aconteceria antes do perfil socioeconômico modificado por conta dessas políticas que eu mencionei, de criação de novas universidades com a inserção de um público mais carente, socioeconomicamente mais necessitado que antes não tinha acesso. Então a escola, de certa forma, teve que se mirar nesse sentido né, teve que responder a essa demanda. E eu resolvi trabalhar como isso, resolvi começar uma ação nesse sentido exatamente e principalmente por conta dos meus discentes. Além disso, com todos os problemas, nós vemos hoje um comportamento mais empoderado, mais consciente do povo negro, ou seja, com todo caos que nos últimos anos nos legaram, culminado inclusive com esse caos que vai para além dessas questões, esse caos contemporâneo, houve um processo de conscientização dessa camada da população que agora é mais exigente dos seus direitos e do seu lugar na sociedade. Se você pensar na perspectiva de que a universidade tem esse papel: ser útil a comunidade, eu acho que não há momento mais apropriado para que essas políticas, essas ações sejam implementadas intensificadas. Nessa demanda nós vemos o espírito da nossa época. Se você abrir o YouTube você vai encontrar um número significativo de *influencers* que são pessoa negras que estão lá falando de gênero, raça, questões de beleza, colocando suas experiências, por exemplo, porque que ela veio entender mais tarde que o formato de seu nariz não é mais feio, é diferente, que seu cabelo não é duro é diferente. Você vê essa discussão nessa geração de uma forma ampla. Então não tem como não responder a essa sociedade, nesse sentido seria um atestado de completa esquizofrenia da universidade se ela não respondesse a isso de maneira

proativa. Para além da questão das leis que lá atrás normatizaram a inserção desses conteúdos nos currículos. [leis 10.639 e 11.645] é a própria sociedade que mudou e demanda isso e a universidade tem que responder. (Luciano Caroso, 2020).

Uma questão importante de se ressaltar são as aplicabilidades mais práticas de pesquisas etnomusicológicas. A partir de suas pesquisas em torno do Coco de Roda na Paraíba, a professora Eurides Santos acaba contribuindo para a certificação de comunidades remanescentes de Quilombos e a construção de dossiês para demarcação de terras quilombolas. O Coco de Roda faz parte dos atributos culturais ancestrais, que poderão ser utilizados nos processos de identificação étnica.

[...] Na Paraíba, e aí envolve principalmente as comunidades quilombolas. Inclusive na construção do dossiê para demarcação de terras quilombolas e até mesmo para certificação, o coco de roda entra como um dos elementos, dando esse aval, para garantir que aquela é uma terra quilombola. Então, a gente pode pensar nesses termos de influências e raízes africanas ou afro-brasileiras. (Eurides Santos 2020).

Como também poderá ser relevante para discutir questões em torno das relações de gênero na universidade, como bem ressaltou professora Eurides Santos:

A partir das minhas pesquisas sobre coco de roda vemos geralmente a realidade dos homens, historicamente dirigindo e tocando instrumentos enquanto as mulheres cantam e dançam. E me parece que isso se estende pra muitos outros gêneros [de músicas tradicionais afro-brasileiras]. Mas isso é uma realidade que tem mudado porque o Coco de roda tem agora uma maioria de mestras e mulheres tocando zabumba e outros instrumentos de percussão que não era costume. E dentro da realidade por exemplo das outras músicas, músicas populares, não sei bem no campo religioso, não tenho dados nesse contexto. Mas na música popular aqui na Paraíba a gente tem muitos grupos instrumentais, música instrumental nessa questão de gênero acho que é a mais problemática, então se tem hoje vários grupos de música instrumental, grupos de forró ou o que chamam música raiz, aí vão ter coco de roda vão ter outros gêneros, e rock, na música popular em geral eu diria. É um campo que está ainda sendo conquistado pelas mulheres. No caso da cultura popular você tem uma população mais idosa, as mulheres são mais idosas e na música popular são mais jovens (Eurides Santos 2020).

Ao tratar com umas das interlocutoras sobre o debate étnico-racial no campo da música, a Professora Mara Menezes nos direcionando para uma proveitosa discussão sobre algo muito relevante e muitas vezes pouco problematizado nas artes, que é o trabalho docente. Tentando fazer um contraponto ao “produto” dos bacharelados em instrumentos musicais, ou teatro, dança, etc. Mara Menezes argumenta que:

O produto do curso de licenciatura ele é menos explícito no primeiro momento, porque ele não tem todas aquelas luzes, câmera e palco, mas ele é um trabalho que eu vejo que vai muito mais fundo, que trabalha com a formação da pessoa, com a formação do professor. E isso reverbera na escola, isso reverbera na vida desses estudantes que vão ter uma vida profissional bem diferente, diferente no sentido de ter um diploma e pode ter um emprego. [...] Mas assim é diferente para gente na licenciatura, porque nosso produto ele é um pouco diferente, são mais ações do que concerto, do que um show, do que uma peça de teatro que o pessoal vai, assiste e é ótimo claro dá discussões maravilhosas (Mara Menezes, 2020).

Nesse sentido a professora ressalta, como esse curso, além de abrir possibilidades concretas para o mercado de trabalho, vai formar agentes multiplicadores para a valorização das diversidades culturais (além de várias outras áreas), formação da cidadania e do senso crítico nas crianças e jovens através da música.

Tenho casos, infelizmente, de alunos que questionam quando a gente trabalha isso em sala de aula. Essa é a nossa espinha dorsal o ano inteiro, eu propositadamente fiz um sorteio e dividi ritmos baianos e tal, e teve um aluno que pegou o maculelê e ele é evangélico. Ele pediu para eu trocar e eu falei que não ia trocar e ele teve que primeiro se assumir racista, que é uma coisa que todos nós temos que fazer, que só se assumindo racista, lendo e estudando você vai ver como que isso é profundo. [...] Então quando você vê essas coisas, você fala ‘nossa, mas isso está tão enraizado, e eu reproduzo isso por falta de conhecimento’. Então você vê isso na sala de aula, os alunos, alguns poucos, graças a Deus são poucos... Aí eu tive que fazer um trabalho com esse aluno e no final a mudança foi tão interessante que na apresentação do trabalho dele, ele tirou a camisa, colocou uma calça de algodão, um chapéu de palha e apresentou a dança do maculelê, quando eu o vi daquele jeito, ele realmente tirou a camisa e se expôs... Aquela exposição para mim significou ele abraçando essa cultura, ele abraçando esse ritmo, ele se enxergando, depois na análise ele falou: ‘professora, muito obrigado por não ter trocado o ritmo’. (Mara Menezes, 2020).

E não obstante as críticas que já fizemos aqui referentes aos vários atravessamentos da formação musical permeada de preconceitos, é também relevante ressaltar a música enquanto agente de reconhecimento e transformação crítica da realidade, como veremos no relato a seguir:

Então se eu fosse dizer, a nossa maior preocupação hoje é formar um licenciando consciente, preparado e pronto para contribuir nesse sentido, musicalmente, filosoficamente, a gente não fala só de música. Eu falei coisa aqui para você que não são necessariamente de música, mas isso é necessário para dar um arcabouço, uma base para gente poder trabalhar música. Porque a gente não trabalha só música, a gente trabalha: “Quem faz essa música?”, “Quem consome essa música?”, “Quem é que ganha com essa música?”. A

gente não trabalha só notas musicais, a gente trabalha a música como um produto sociocultural e tudo que envolve. Então a gente faz isso na sala de aula, a gente orienta os alunos para que eles trabalhem dessa forma nas escolas e onde quer que eles vão. (Mara Menezes, 2020).

Ainda sobre a paixão por ensinar e o encantamento e a dedicação para contribuir na formação de novos professores e professoras para multiplicarem a ideia de educação libertária, transgressora das massificações culturais, e que desconstrói as colonialidades e subalternidades, a professora Francisca Marques (CECULT/UFRB) relata:

O PPC da Licenciatura desde as primeiras discussões ele teve essa sensibilidade, de se envolver, de envolvimento no contexto da produção musical local. Esse olhar é importante porque ele é inclusivo, e obviamente faz com que ele se torne encontro de saberes mesmo, né? Essa relação do mestre e da mestra estarem na universidade ao mesmo tempo que os netos/netas deles estão. Tenho um orgulho muito grande de dar aulas no CECULT porque entre as minhas discentes têm as Yalorixás. Então, o povo de santo tá presente, ao mesmo tempo tem pessoas das filarmônicas. Isso é muito importante pra nós como universidade, como UFRB. Agora, como que isso se dá na prática, vem sendo, vem acontecendo. Porque a Licenciatura em música na UFRB tem dois anos. Então ainda existe esse processo... (Francisca Marques, 2020).

Em relação à inclusão de musicalidades africanas no currículo e as inserções de mestres da cultura popular, musicalidades afro-brasileiras, o intuito não seria como eu diria, a reprodução literal dessas manifestações na universidade, já que é um outro ambiente, um outro ecossistema, regido por outras lógicas, burocracias, formalidades. Mas um dos objetivos seria na verdade, essas trocas culturais que vão enriquecendo tanto a universidade, as pesquisas e a compreensão científica, quanto o cenário cultural/musical, cena de música popular e música tradicional, com prováveis consequências positivas para o mercado musical. Então, realmente é um campo a ser pensado, a ser mais explorado essa questão desses intercâmbios, dessas trocas.

E nesse processo, o estudo da etnomusicologia enquanto disciplina e como também a sua presença enquanto formas de abordagens não canônicas, críticas e multidisciplinares em áreas específicas da formação dos musicistas como percepção musical, história da música, harmonia e estruturação musical etc. são de fundamental importância para a inclusão das diversidades, de modo geral, e, principalmente, as musicais.

Na realidade, eu vejo o professor que teve essa visão com base na metodologia e na teoria da etnomusicologia, tem uma outra formação, outra mentalidade, principalmente de valorização do que é regional, do que é local, do que é

brasileiro, nem vou usar o termo nacional para não partir para uma ideia nacionalista, a ideia não é essa. Mas, como a gente tem uma história de música de conservatório nas universidades, a formação em etnomusicologia dá uma equilibrada nessa formação, para não ficar somente com essa raiz euro-americana. (Eurides Santos, 2020).

Também a Professora Francisca vai ressaltar o papel fundamental da etnomusicologia na formação dos/as professores/as de música.

Agora, um ganho na minha perspectiva que é muito grande, é trazer a etnomusicologia já pra graduação, a etnomusicologia e a etnografia de práticas musicais. Então, isso dentro do processo de educação musical tem um resultado muito positivo, essa relação com a pesquisa. Então o objetivo do PPC [da UFRB] é essa formação do licenciado, né? Como quem toca um instrumento, ao mesmo tempo como tem uma experiência na composição, uma experiência na multiplicação desses conhecimentos na educação musical mas também na pesquisa né? (Francisca Marques, 2020).

A interiorização das universidades promove muitas vezes várias possibilidades de intercâmbios entre jovens de diversas origens sociais, culturas urbanas e rurais, onde as conexões inter-regionais, interculturais vão enriquecendo o repertório e a sensibilidade para as diversidades culturais e nas formações universitárias. Na UFRB, as tradições afro-brasileiras, do contexto cultural local como a musicalidade do candomblé, a sonoridade das filarmônicas, do movimento reggae, etc., são muito valorizadas e compõem diversas ações, projetos e conteúdos de disciplinas. A Professora Francisca Marques consegue sintetizar essas intenções, motivações e muitas emoções envolvidas no trabalho docente, como podemos ver a seguir, quando ela responde ao questionamento sobre sua percepção a respeito da questão da diversidade cultural na Bahia.

Bom é uma coisa que eu considero muito importante na formação, na educação musical nesse processo, dessas pessoas que vão multiplicar esses conhecimentos, musicais e sonoros também. O recôncavo, ele é um grande gerador de musicalidades em muitos sentidos. Ao mesmo tempo, essa formação que se dá aqui no recôncavo, eu acho que ela tem um diferencial muito grande que é justamente essa experiência do fazer musical local, que é muito significativa e é rara, né, em muitos outros lugares de formação. Então eu considero q é um privilégio muito grande. Porque, isso tanto pra quem vem de outros locais fazer uma licenciatura aqui a partir mesmo do recôncavo quanto pra quem vem de mais longe, de outros territórios. Essa experiência que estou observando que vem acontecendo na licenciatura do CECULT. Porque a organicidade da produção musical dessa região, ela é muito viva, então nossos alunos e alunas têm oportunidade de estar dentro de manifestações culturais, musicais, potenciais de infância, e na verdade experiências ultra-uterinas que vem desse conhecimento através da oralidade,

da convivência, do comportamento, da música acontecendo ali no dia a dia, né, na comensalidade, nos encontros de família nos carurús, nos sambas, nas filarmônicas. Como também, a relação com seus avós, com seus tios, os mais velhos, os mestres conduzindo essa formação. Então eles já vêm pra estar com a gente na Universidade com essa formação muito peculiar muito própria e é um saber muito integrado e muitas vezes muito consistente mesmo. E ao mesmo tempo pra quem vem de fora, vem de outros estados, tem a oportunidade de estar nessa dinâmica cultural que está sempre acontecendo. Por isso inclusive que eu acho que a pesquisa é fundamental na formação dessa licenciada, desse licenciado. A performance é muito importante estar integrado ali, dentro do contexto dessas práticas musicais é muito importante, mas a pesquisa pra quem vem de fora é essencial, assim como, a auto-pesquisa pra quem é *insider* também é. Então eu vejo dessa maneira esse processo de aprendizado, né música e performance, música e pesquisa. Eu acho que o recôncavo tem esse privilégio. Por outro lado, a gente sabe que o investimento em todas as áreas e muito especialmente nas artes né, nas humanidades é sempre muito precário, é sempre muito aquém daquilo que deveria. Acho curioso até, que as ciências duras são consideradas ciências e a música não é considerada ciência. Acho que cabe inclusive a essa nova geração de formação musical, acadêmica, requerer a justiça de ter esse lugar, de que a música é ciência também. É ciência sim! (Francisca Marques, 2020).

Como multiplicadores/as de conhecimentos musicais, formadores/as de cidadãos/ãs através da música, como estimuladores da criatividade, da tolerância e da vida comunitária saudável, pela e com a música, os discentes das licenciaturas em música da Bahia precisam de propostas plurais, diversas, que possa proporcionar enriquecimento cultural e estético de si próprios e de seus futuros estudantes. É nesse sentido que vemos o enorme potencial de mobilização, desenvolvimento e transformação humanas das musicalidades africanas.

No próximo capítulo apresentaremos um panorama com a intenção de contribuir com a produção de uma caracterização dos cursos de licenciatura de música na Bahia, a partir da análise dos projetos pedagógicos de curso e dos diálogos estabelecidos com discentes, como forma de concluir a argumentação proposta desde a problematização inicial da presente dissertação, a saber, as presenças e ausências de musicalidades africanas nas licenciaturas em música na Bahia.

4 OS CURSOS DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NAS UNIVERSIDADES BAIANAS

No presente capítulo pretendo apresentar um panorama dos cursos de música e a formação do currículo nas universidades baianas. Para elaborar este panorama realizei levantamento de dados institucionais sobre os cursos, como também realizei entrevistas e conversas com o corpo docente e discente.

A pesquisa de campo foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, com a interlocução produzida a partir da leitura da bibliografia correlata e pesquisa sobre Matriz Curricular, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e análise de ementas de disciplinas nos sites das universidades e centro universitário:

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES

Claretiano - Centro Universitário

Foram incluídas duas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo com sedes nas cidades de Santos e Batatais, respectivamente, a saber: Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e Centro Universitário Claretiano. Tal inclusão se deve ao fato de as duas instituições atuarem na formação de professores/as de música no estado da Bahia por meio de cursos de Licenciatura em Música na modalidade a distância (cursos EAD), com polos de apoio presencial em diversas cidades do estado.

O trabalho de campo teve início com a análise dos PPCs e das matrizes curriculares disponíveis para acesso na internet, e, posteriormente, envio de e-mails para as coordenações dos cursos solicitando os documentos não disponíveis nos sites. Após esta etapa, iniciei os contatos com docentes, pesquisadores/as e discentes para as entrevistas/conversas com roteiros semiestruturados e processos dialógicos coletivos através de grupos de WhatsApp.

4.1 CURRÍCULO: TIPOS, FORMATOS, FUNÇÕES

Considero oportuno apresentar aqui algumas das definições das categorias que fazem parte da concepção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), já que a análise dos currículos e PPCs dos cursos de música foram parte importante da metodologia utilizada. Faz-se necessário um rápido olhar sobre como se pensa o currículo e as teorias sobre propostas e elaborações curriculares.

Segundo Jean-Claude Forquin (1996):

Na atualidade, num sentido mais corrente, o currículo passa a ser compreendido como um conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente (FORQUIN 1996, p. 188 *apud* SOUZA JUNIOR; GALVÃO 2005, p.395).

Em seu livro, “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Tomaz Tadeu da Silva (2010) vai traçar um panorama geral e abrangente das teorias do currículo. Mas, ainda no início do texto, apresenta sua instigante compreensão de teoria do currículo, não como algo que sucede e explica o objeto currículo, mas antes como algo que molda e cria uma imagem específica, particular de currículo.

Desse modo, o currículo em todas as suas instâncias, em toda sua complexidade e nuances, precisa ser visto não apenas como estruturante de uma proposta de curso e sim como representação de uma proposta educacional. Ou seja, em termos de currículo universitário, seria necessário pensar a formação profissional, inserida e imbricada numa formação humana integral, que por sua vez, denota e pressupõe uma concepção de mundo e de sociedade.

Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente - a precede. Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a

descobrir a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente um produto de sua criação. (SILVA, 2010, p. 11).

O autor divide as principais teorias do currículo em: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas. Os conceitos centrais que cada uma dessas concepções dá ênfase, que as caracterizam e com os quais estarão também relacionados os conteúdos, as abordagens e metodologias educacionais, para efetivação de suas propostas seriam:

- Teorias Tradicionais – ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos.
- Teorias Críticas – ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação; e libertação; currículo oculto; resistência.
- Teorias Pós-críticas – identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

É consenso entre pesquisadores/as da educação a noção de que os currículos escolares não devem ser estáticos. Pelo contrário, eles devem se moldar às diferenças sociais, culturais, regionais, geracionais e deve ser repensado a cada momento no contexto da realidade em que vivemos. Uma seleção cultural que traz as condições institucionais, opções políticas, concepções da psicologia da epistemologia, valores sócio-culturais e filosóficos. Portanto, um currículo nunca é isento desses condicionantes históricos. Sofre influências do âmbito macro-político-administrativo (Exemplo: MEC, Secretarias de Educação etc), do âmbito cultural, científico, tecnológico e das decisões pedagógicas.

Uma tendência atual é a organização em eixos ou áreas de conhecimento o que favorece a diminuição do número de disciplinas e uma maior comunicação entre as áreas, ou seja, a estruturação do currículo em torno da transdisciplinaridade. Que poderá ser alcançada através:

- De conteúdos organizados em rede;
- De conhecimentos mais globais e menos enciclopédicos;
- Do desenvolvimento das capacidades cognitivas e autonomia de pesquisa;
- De um currículo não seja só uma grade de disciplinas;
- Não apenas de um conjunto de expectativas de aprendizagem;
- De uma construção cultural adequada ao seu momento histórico.

Ampliando um pouco mais a ideia de currículos como “construtores de realidades”, Silva (2010) afirma que a perspectiva pós-estruturalista vai adotar o termo “discurso” ou “texto”, em lugar de “teoria”, no intuito de dar ênfase nas descrições linguísticas da realidade. O discurso produz seu próprio objeto como na literatura e na filosofia, ao passo que, a teoria descobre e descreve um objeto independente e preexistente.

[...] Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da nova sociologia da educação deveria transferir esses princípios para seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de ‘construção social’. (SILVA, 2010, p. 69) /.

De acordo com Forquin (1996) e Souza Junior e Galvão (2005), convencionou-se a partir dos anos 60, dividir as formas de currículos escolares em três níveis:

Currículo formal (ou prescrito) – concebido fora das especificidades da escola e da sala de aula. É o conjunto de conhecimentos fundamentais para uma determinada disciplina/série, e está presente, por exemplo, nas diretrizes curriculares (nacionais, estaduais, municipais de educação especial, etc.). Ele é formal e escrito, mas nem sempre “real”.

Currículo real (em ação) – é a atividade cotidiana que ocorre dentro de sala a partir de planos de aula e no projeto político pedagógico que são colocados em prática através do professor/a mediador/a.

Currículo oculto (ou implícito) – transmitido implicitamente pelo/a educador/a e todos os participantes do processo, levando a interiorizações não previstas nos currículos, assimilado de forma inconsciente e muito adequado a promover controles ou mudanças sociais, por operar no plano ideológico.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2010, p. 78).

O currículo desempenha um papel central na escola, na universidade e nos momentos de colocar em prática os planejamentos, metodologias educacionais criadas por estudiosos e pelos próprios professores. E de acordo com Forchin (1996), notam-se dois tipos de currículos:

- **Formal** - Onde tudo é programado para ser seguido conforme as metodologias educacionais, planos de curso e planos de aula.

- **Não Formal** - acontece de forma inesperada dentro da sala de aula, onde o aluno terá a oportunidade de aprender várias práticas, através de atitudes, comportamentos, gestos, percepções que prevaleçam no meio social e escolar.

Um conceito que ajuda a pensar esta pesquisa e o currículo, é o de “Capital Cultural”. Cunhado por Pierre Bourdieu e defendido inicialmente no livro “A Reprodução” (1992), quando ele identifica como a escola reproduz os valores das classes dominantes, e em função disso os/as estudantes das classes populares têm tantas dificuldades na escola.

Pierre Bourdieu foi um dos pensadores pioneiros na demonstração e denúncia da escola como aparelho reprodutor das desigualdades sociais, através da hierarquização de bens simbólicos, e por extensão, dos indivíduos, comunidades e grupos étnico-raciais produtores desses saberes. Inverte-se assim, a perspectiva de análise das relações sócio-culturais dentro da escola, seus reflexos e interdependências com as macroestruturas sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Considerando o enorme poder persuasivo do currículo oculto ou não formal, para cursos superiores de música, apesar de considerar a importância do currículo formal, real, prescritivo, notamos que principalmente em relação aos preconceitos estéticos e às construções de falsos valores de qualidade musical, que contribuem para a hierarquização de gêneros, estilos e gostos musicais nesses ambientes, o não escrito, não dito (ou não publicamente dito), mas sutilmente sugerido, tem um enorme poder de influência.

Felipe Trotta em seu artigo “Música Popular e Qualidade Estética” (2007), vai demonstrar as origens e um pouco do percurso de vários conceitos pré-formados sobre qualidade musical, muito ligados ao ensino conservatorial e que interferem diretamente na compreensão e fruição de formas musicais não ocidentais como as africanas e não hegemônicas, como as afro-brasileiras:

A conjugação de características estéticas específicas (alto grau de elaboração harmônico-melódica), condições de experiência (audição silenciosa), consumo elitizado (nobreza e classes abastadas) e personalização do criador (o “artista”) estabelece uma referência de qualidade musical. Todas as outras práticas musicais das sociedades ocidentais adquirem maior prestígio à medida que seus elementos se aproximam deste referencial. No universo da canção popular, a legitimidade de categorias musicais tende a aumentar quando são empregados alto teor de individualização do autor, grande complexidade harmônico-melódica, sofisticação poética e sonoridade de arranjo rica em contrapontos e variações de texturas instrumentais; ou seja, adotam critérios de valoração musical emprestados dos critérios norteadores

de qualidade derivados da obra dos autores referenciais, ‘eruditos’. (TROTTA, 2007, p. 5).

4.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS PESQUISADOS

Apresento a seguir uma breve descrição dos cursos de Licenciatura em Música pesquisados, como forma de reunir alguns dados que possam ser capazes de traçar um perfil sobre a trajetória de cada curso. Na descrição foram utilizados como fonte de pesquisa os sites institucionais, os PPC e publicações diversas sobre as histórias de criação e consolidação dessas licenciaturas.

Na descrição podemos observar que muitos dos cursos surgiram a partir de seminários de música já existentes, cursos de extensão, e conservatórios, indicando a relação que as formações livres tiveram e ainda tem nas universidades. Veremos também instituições mais antigas, como a UFBA e a UCSAL, com cursos que tem mais de 50 anos de oferta. Por outro lado, teremos cursos mais novos em universidades também mais jovens, como é o caso da UFRB, e que já reflete em sua composição e PPC as características das universidades criadas a partir do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), programa instituído pelo Governo Federal em 2007, para criar condições de ampliação do acesso e permanência nas graduações.

EMUS/UFBA

O curso de Licenciatura em Música da UFBA faz parte de uma das maiores e mais antigas faculdades de música do Brasil. Localizada no campus de Salvador, no bairro do Canela. Surgiu em 1954 como “Seminários Internacionais de Música da Bahia” (ver em NOGUEIRA, 2011), na gestão do Reitor Edgard Santos, dando origem a Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, e, posteriormente, tornou-se a Escola de Música da UFBA (EMUS-UFBA). O mentor dos “Seminários” e primeiro diretor da futura faculdade foi o compositor, professor e musicólogo alemão, Hans-Joachim Koellreutter. (ver em MENEZES; COSTA; BASTIÃO, 2007 e KATER, 1997).

A EMUS, desde a sua fundação, tem atuado na capacitação musical da comunidade de Salvador e de outras cidades da Bahia através dos seus cursos de extensão universitária de formação musical em níveis elementar e intermediário, oferecidos para diversas faixas etárias e graus de conhecimento. Alguns dos cursos oferecidos são o curso de Musicalização de Bebês

e Musicalização Infantil; o curso de Iniciação Musical ao Instrumento; Oficinas e Curso Básico de Música (ver em Relatório de Gestão, 2018; FAPEX e RELATÓRIO DE GESTÃO EMUS, 2016).

A EMUS oferece uma grande variedade de habilitações em música, que atualmente abrange cinco cursos: Canto, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura em Música e Música Popular. O curso de Licenciatura em Música da UFBA foi implantado em 1969, na gestão do Professor Ernst Widmer na direção da Escola de Música (ver em FOGAÇA, 2015).

Com relação a cursos de Pós-graduação, a UFBA é a única universidade na Bahia a oferecer programas de Pós-graduação em Música no estado, sendo um programa acadêmico (PPGMUS), no âmbito de mestrado e doutorado, e um programa profissional (PPGPROM).

O atual PPC foi implantado em 2011 com as adequações necessárias para se atender às determinações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que são efetuadas por vários docentes, porém ainda não constam no currículo oficial prescritivo. Atualmente o colegiado trabalha na finalização de um novo currículo e PPC, que, segundo a Professora Mara Menezes, em entrevista para esta pesquisa, trará para as ementas das disciplinas os conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais-raciais e discussões sobre gênero na música, por exemplo, que atualmente estão apenas no conteúdo programático. (ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA/GRADUAÇÃO/LICENCIATURA EM MÚSICA).

LICEMUS/UEFS

As origens do curso de Licenciatura em Música em Feira de Santana (BA) enquanto ideia, são anteriores à própria fundação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (em 1976) e remontam a implantação do Seminário de Música da UFBA em Feira Santana, no início da década de 1960, sendo incorporado como curso de extensão universitária da UEFS em 1985. A partir de 1995 até a atualidade, tornar-se um curso Básico de Musicalização do CUCA (Centro Universitário de Cultura e Arte da UEFS), o que vai impulsionar o futuro projeto de implantação do curso de Licenciatura em Música na UEFS, que foi efetivado em 2011 (PPC/ Licenciatura em Música /UEFS, 2010, p. 13-17).

De acordo com o seu PPC, o curso de Licenciatura em Música da UEFS pretende refletir as tendências, diretrizes e legislações educacionais de sua época de vigência. O referido PPC, afirma tratar da formação de profissionais da educação fundamentando-se em princípios éticos e democráticos, com ênfase na pluralidade cultural como um dos pressupostos que orientam a sua concepção geral. As ações apresentadas no projeto pedagógico do curso tem um

forte acento no respeito e valorização das características próprias de cada grupo social e étnico que compõe a sociedade brasileira, com o intuito de alcançar a promoção da igualdade de tratamento, oportunidade e representação entre as diferenças raciais, de gênero, etárias, de orientação sexual e de confissões religiosas. (PPC/LICENCIATURA EM MÚSICA/UEFS, 2010, p. 5).

Em 2018, a estrutura curricular do curso de música da UEFS foi reformulada e passou a incorporar várias disciplinas focadas em concepções mais críticas e emancipatórias da sociedade, dialogando com as diversidades culturais e musicais da população baiana (ver em PPC/Licenciatura em Música/UEFS, 2018).

LMPB/UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo Baiano foi criada em 2005 a partir das políticas de expansão e interiorização da educação superior no Brasil, que promoveu uma ampliação de oportunidades, inclusão social e intensificou a formação cidadã e profissional. E nesse cenário progressista, é concebido o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), com inspiração nos estudos interdisciplinares, valorização e fomento da criatividade e inovação dos aspectos da cultura regional.

O curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira (LMPB) da UFRB está localizado no município de Santo Amaro (BA), e tem a sua primeira turma em 2018. Sediado no CECULT e pensado/implantado a partir da experiência anterior com o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, o BICULT, tem um curricular flexível, com a intenção de promover autonomia artística, pedagógica e intelectual dos/as estudantes.

A partir da leitura do PPC, podemos afirmar que o curso propõe a desconstruir diversos paradigmas estabelecidos pelo cânones hegemônicos da educação musical acadêmica tradicional, por meio de uma matriz curricular que tenta dialogar com as diversidades culturais e musicais, que por sinal, são características marcantes da região do recôncavo baiano, aonde está sediada. Segundo o projeto, o curso de Licenciatura em Música Popular se insere neste contexto, adequando sua matriz teórica e referencial metodológico para a promoção de uma formação universitária integrada, interdisciplinar e crítica a antigas referências canônicas, muitas delas herdadas da tradição do conservatório musical Francês do século XIX (ver em: PPC do Curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira – CECULT/UFRB).

IMUCSAL/UCSAL

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador (UCSAL⁷³), localizado na capital baiana, é uma continuidade direta do Instituto de Música da UCSAL, e constitui uma instituição centenária de formação musical e a segunda do gênero a ser criada no Brasil, depois do Imperial Conservatório de Música (em 1841, no Rio de Janeiro). Segundo Maria C. C. Perrone e Selma B. A. Cruz (1997), sua origem foi o “Antigo Conservatório de Música da Bahia, fundado no ano de 1897 como um anexo da Escola de Belas Artes, que consegue, no ano de 1917, efetivar o seu processo de desanexação da referida escola. No ano de 1918, de acordo com as novas diretrizes e a nova diretoria, o Conservatório passa a se chamar Instituto de Música da Bahia”. (PERRONE e CRUZ, 1997, p. 80).

Em 1969 o IMUCSAL (Instituto de Música da Universidade Católica do Salvador) foi incorporado à UCSAL, mas o seu credenciamento e reconhecimento perante o Ministério da Educação (MEC), data de 1951 (Decreto nº 29.180, de 19 de Janeiro de 1951⁷⁴), quando começa a oferecer cursos superiores em música, além da continuidade dos diversos cursos de extensão.

Hoje, o curso de Licenciatura em Música da UCSAL está estruturado em duas habilitações: Piano e Violão (Licenciatura em Música com habilitação em Piano e Licenciatura em Música com habilitação Violão). O curso congrega um significativo número de estudante que já atuam profissionalmente no mercado musical baiano, sendo essa uma característica marcante dos seus egressos.

MÚSICA/UNEAD/UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é a primeira universidade pública das regiões norte e nordeste, e a segunda do Brasil, a implantar cotas raciais na seleção de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação. Através da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), atualmente a UNEB é a instituição pública de ensino superior na Bahia que mais oferta cursos em educação a distância. Dos 27 territórios de identidade do estado, a universidade está presente com essa modalidade em 24 territórios, com polos presenciais em

⁷³ A Universidade Católica do Salvador (UCSAL), mantida pela Associação Universitária e Cultural da Bahia, é uma instituição educacional de direito privado, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Salvador, Estado da Bahia, criada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 631, de 09 de outubro de 1961, e reconhecida pelo Decreto nº 58, de 18 de outubro de 1961, como Universidade Livre Equiparada, antecedida apenas pela Universidade Federal da Bahia. Ver em: NOOSFERO.UCSAL.BR/HISTORIA.

⁷⁴ O MEC concede reconhecimento ao Instituto de Música da Bahia - Decreto nº 29.180, de 19 de janeiro de 1951. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1951-01-19;29180>.

quase 50 municípios em todas as regiões baianas. Um trabalho de interiorização da educação superior que sempre foi promovido pela UNEB em seus diversos Campus, espalhados no interior do estado. (ver em: Educação a Distância (EAD) da UNEB conquista reconhecimento pelo INEP/MEC com conceito maior, 2019).

E nesse sentido o curso de Licenciatura em Música na Modalidade EAD (uma das várias graduações da UNEAD) reafirma essa tendência com sua extensa oferta de vagas (180 por ano) em cinco polos (Salvador, Caetité, Irecê, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas), quatro dos quais no interior do estado. A iniciativa é fruto de uma parceria multi-institucional entre a UNEB, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e o Instituto de Ação Social pela Música (IASPM), organização social que administra os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA), estando regulamentada através da Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996, do Estatuto e Regimento Geral da Instituição (ver em: UNEB, SEC e NEOJIBA inscrevem para Programa de Licenciatura em Música EAD, 2017).

A metodologia de ensino coletivo de instrumentos é bastante citada no texto do PPC do curso de Licenciatura em Música que tivemos acesso. Mas a função e participação do NEOJIBA nos direcionamentos pedagógicos e metodológicos do curso não são evidenciadas no projeto. Além de duas professoras da UNEB (a coordenadora do curso e docente, e uma docente), grande parte das atividades de ensino são conduzidas por tutores que desempenham funções de ensino, principalmente em relação ao ensino coletivo de instrumentos musicais (ao que parece, a metodologia de ensino do NEOJIBA).

O curso ainda tem caráter experimental e nesta primeira turma de 2018, foram ofertadas 54 vagas para os candidatos oriundos do NEOJIBA, 12 para egressos de Cursos Técnicos em Música no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e 114 destinadas aos candidatos da demanda social (ver em: UNEB, SEC e NEOJIBA inscrevem para Programa de Licenciatura em Música – EAD, 2017).

UNIMES/MÚSICA

A Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) está sediada na cidade de Santos (SP) e inicia sua trajetória como instituição de ensino em 1968, sob o nome de Centro de Estudos Unificados Bandeirante (CEUBAN), denominação de Sociedade Civil de Educação Física de Santos. Em abril de 1969, foi criada a sua primeira faculdade – Faculdade de Educação Física, nos anos 70 diversas outras seriam criadas. Em 2003, inicia seu projeto de Educação a Distância, com a criação de um núcleo especial que passou a se chamar de UNIMES

VIRTUAL. Hoje, a UNIMES oferece cursos presenciais e a distância, em nível de graduação e de pós-graduação (ver em: UNIMES/A Universidade e UNIMES/VIRTUAL).

O curso de Licenciatura em Música na Modalidade a Distância da UNIMES, tem sua primeira turma formada em 2011. Hoje o curso é oferecido em várias dezenas de cidades de 13 estados brasileiros, das regiões, sul, sudeste, centro-oeste e nordeste (ver em: UNIMES/Cursos/EAD/Música).

CLARETIANO/MÚSICA

O Centro Universitário Claretiano EDUCLAR - Ação Educacional Claretiana – é dirigido pelos Padres Missionários Claretianos, desde 1925, com sede na Cidade de Batatais (SP). A Congregação dos Missionários Claretianos tem como fundador Santo Antônio Maria Claret⁷⁵. No Brasil, ela chegou no ano de 1895 e está presente em vários Estados: São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Distrito Federal e Rondônia. (Ver em: PPC - Licenciatura em Música Claretiano, 2018, p. 9).

O Centro Universitário Claretiano oferece cursos presenciais e a distância, de Graduação e Pós-graduação Lato Sensu. O curso de Licenciatura em Música na Modalidade a Distância do Claretiano, tem sua primeira turma formada em 2014, atendendo apenas ao estado de São Paulo. Hoje o curso é oferecido em 65 cidades⁷⁶ de 24 estados brasileiros⁷⁷, das regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

Notamos uma narrativa recorrente nos PPCs e apresentações dos cursos de Música EAD⁷⁸ (e de todas áreas na modalidade EAD), que é o argumento da democratização do acesso

⁷⁵ Santo Antônio Maria Claret, (23.12.1807, em Sallent, Catalunha, Espanha — Fontfroide, Narbona, 24 de outubro de 1870) foi um sacerdote católico espanhol, arcebispo de Cuba, fundador dos ordem dos padres Claretianos, também conhecida como Congregação dos Filhos do Imaculado Coração de Maria (Cordis Mariae Filii - C.M.F.) em 1849. Ver em: ANTÔNIO MARIA CLARET. In: WIKIPÉDIA.

⁷⁶ Em 2018 esta era a relação de polos EAD do Claretiano: Aracajú, Araguaína, Araçatuba, Bragança Paulista, Barreiras, Belém, Belo Horizonte, Blumenau, Barretos, Batatais, Boa Vista, Campinas, Campo Grande, Campos dos Goytacazes, Chapecó, Campina Grande, Caraguatatuba, Curitiba, Cuiabá, Diamantina, Dourados, Feira de Santana, Floriano, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Governador Valadares, Guarapuava, Ilhéus, Ipatinga, Ji-Paraná, Linhares, Marabá, Manaus, Maringá, Maceió, Macapá, Mogi das Cruzes, Osasco, Palmas, Passos, Poços de Caldas, Pelotas, Parintins, Porto Alegre, Porto Velho, São Carlos, Rio Claro, Recife, Rio de Janeiro, Rio Verde, São José dos Campos, São Luís, Sinop, São Paulo, São José do Rio Preto, Santo André, Santarém, Taguatinga, Uberlândia, Uberaba, Vitória da Conquista, Vilhena, Vitória, Volta Redonda. (Ver em: PPC - Licenciatura em Música Claretiano, 2018, p. 4).

⁷⁷ Rondônia, Amazonas, Amapá, Pará, Maranhão, Piauí, Paraíba, Ceará, Alagoas, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul. (Ver em: PPC - Licenciatura em Música Claretiano, 2018, p. 4).

⁷⁸ Assim como exposto anteriormente, a lei 11.769/08 que estabelece a obrigatoriedade dos conteúdos de música na escola trouxe consigo a necessidade de acesso maior a cursos de formação de professores na área, a saber, cursos de Licenciatura em Música. Além disso, a grande demanda de profissionais com formação técnica em

à educação superior nas localidades mais distantes das regiões metropolitanas brasileiras e o grande déficit educacional decorrente das desigualdades regionais e socioeconômicas do Brasil, como justificativa para a implementação dos mesmos. Essa é uma premissa verdadeira, mas que não deveria, ao meu ver, por si só, validar o crescimento exponencial da formação de professores/as na modalidade a distância, que hoje é responsável pela formação de boa parte dos licenciandos em música no Brasil. Daí a necessidade de uma maior preocupação com as questões relativas às diversidades culturais e musicais nessas instituições, onde, pessoas de diversas origens geográficas e culturais são formadas a partir de metodologias e conteúdos unificados e centralizados, características inerentes à modalidade de ensino a distância.

Quadro 1 - Duração média dos cursos e oferta de vagas por turno/semestre/ano.

UNIVERSIDADE	DURAÇÃO MÉDIA DO CURSO	VAGAS POR TURNO			OFERTA
		Diurno	Noturno	EAD	
UFBA	8 semestres				Anual
UFRB	8 semestres	30			Anual
UEFS	8 semestres	25			Anual
UNEB	8 semestres			180	Anual
UCSAL	8 semestres	20	20		Semestral
CLARETIANO	6 semestres			800	Semestral/Brasil
UNIMES	6 semestres			1.000	Semestral/Brasil

Fonte: Elaboração do autor

música, que já atuavam na área da educação foi fator importante para que tais cursos fossem oferecidos. Nessa lógica em que muitos profissionais já estavam estabelecidos em suas regiões e cidades, muitas vezes impossibilitados em se deslocarem para regiões em que eram oferecidos cursos de Licenciatura em Música na modalidade presencial, a modalidade a distância veio como uma possibilidade de formação docente, adequando-se a tempo e espaço. Hoje há uma grande necessidade de professores para os ensinamentos fundamental e médio. Os cursos oferecidos na modalidade a distância possibilitam que a educação chegue a um número de alunos que possuem características e necessidades específicas, as quais a educação na modalidade presencial não pode atender devido aos compromissos do cotidiano e o vínculo diário com alguma instituição inviabilizaria a dedicação em um curso de nível superior. Já um curso na modalidade a distância (EAD) no qual o encontro presencial é mensal, torna viável e se adapta melhor as necessidades dos alunos. (Ver em: PPC - Licenciatura em Música Claretiano, 2018, p. 17).

4.3 COMPONENTES OPTATIVOS E OBRIGATÓRIOS

A partir da análise dos PPC das cinco instituições que tive acesso aos projetos no período da pesquisa, a saber, UEFS, UFRB, UFBA, UNEB e Centro Universitário Claretiano, pude identificar na matriz curricular de cada curso, componentes que abordavam aspectos das músicas e práticas musicais africanas, em conexão com a formação em licenciatura em música, como também pude identificar componentes que de forma afim ou transversal parecem tratar, em termos de conteúdo, de questões relacionadas à identidades africanas em torno das suas musicalidades ou das culturas, tradições musicais afro-brasileiras e da diáspora africana em algum nível.

Para a realização da análise dos documentos, como recurso metodológico, utilizei os recursos de busca dos editores de texto, além da leitura criteriosa, identificando palavras que reúnam o sentido do que tem sido a centralidade dessa pesquisa.

Entre as disciplinas optativas, na Universidade Estadual de Feira de Santana, encontramos Tópicos Especiais de Estudo em Música VII – Por uma História da Música da África, cuja ementa consta uma revisão sistemática sobre história da música da África, reflexões críticas acerca da literatura e a tentativa de construção de uma epistemologia própria. A primeira edição desta disciplina foi programada e ofertada no semestre de 2019.2, mas não houve inscrições suficientes, provavelmente em função de choque de horários com outras disciplinas e não foi efetivada nesse semestre. O fato chama a atenção, pois a elaboração dessa proposta, que envolveu uma equipe de professores, foi motivada por questionamentos e pedidos dos próprios discentes, como nos relatou o professor Luciano Caroso, na já citada entrevista (no segundo capítulo).

Outro componente interessante para pensarmos a relação com a musicalidade negra no curso de música da UEFS, será a disciplina Música e Cultura Baiana. Nesta, de acordo com a ementa, pretende estudar as manifestações musicais, no intuito de entender os processos históricos e culturais de sua formação, tendo como foco as manifestações musicais populares de cultura oral negras, indígenas, caboclas e urbanas.

Na UFRB encontramos no PPC o componente História e Cultura Afro-Brasileiras, com uma ementa direcionada para o estudo da formação do “Mundo Atlântico” e das conexões entre a África e o Brasil, com ênfase na ancestralidade africana e identidade brasileira a partir de estudos e reflexões acerca da história, da cultura e do pensamento africanos divulgado pela diáspora.

Na UFBA, a disciplina Música Brasileira de Tradição Oral propõe em sua ementa uma abordagem ampla de definições terminológicas de transmissão de músicas e da análise das diversas tradições musicais brasileiras em seus respectivos contextos históricos, culturais e sociais. Já em Ritmos Afro-baianos, a ementa diz respeito a apreciação, pesquisa, análise e prática de manifestações musicais produzidas na Bahia com influências na África e de seus aspectos rítmicos. E em Introdução à Etnomusicologia, estuda-se a trajetória da etnomusicologia no contexto europeu e americano, e seu papel e desafios no Brasil, relacionando-a com a antropologia, educação musical e processos criativos. Vale ressaltar que, nessa disciplina há um módulo dedicado às práticas musicais africanas.

No Centro Universitário Claretiano⁷⁹ é ofertado componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena I. Na ementa consta o ensino sobre arte Africana associada a aspectos sobre história do continente africano, com recorte para grandes impérios da África negra, período colonial e de escravização, as zonas estilísticas como a Savana Sudanesa, Camarões, Selva Ocidental, Congo, África do Sul, Leste da África e Madagascar, Golfo da Guiné. Ainda com enfoque na arte afro-brasileira e na negritude representada por artistas missionários, quilombos, negros na arte brasileira a partir do barroco, religiões afro-brasileiras, sincretismo. Além de arte indígena, diversidade cultural dos povos indígenas, rituais indígenas, cultura material indígena. É curioso o fato de todo este farto conteúdo ser estudado em apenas um semestre.

Na UNEB⁸⁰, ainda no primeiro semestre no que denominam Núcleo de Formação Geral (os componentes curriculares estão distribuídos em três núcleos: Formação Geral, Formação Musical e Núcleo de Integração) em dois desses componentes, os estudantes terão contato com questões específicas relacionadas às culturas e musicalidades afro-diaspóricas, africanas e

⁷⁹ O Centro Universitário Claretiano é mantido pela EDUCLAR - Ação Educacional Claretiana - que é dirigida pelos Padres Missionários Claretianos, desde 1925, com sede na Cidade de Batatais - SP. Atualmente, o Claretiano oferece, dentre vários outros, um curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD, com polos de apoio presencial em Salvador e várias outras cidades do estado da Bahia.

⁸⁰ No PPC do curso, a justificativa para implementação do curso (2018) está a grande oferta de vagas - 180 por ano, distribuídas em cinco polos: Salvador, Caetité, Irecê, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas – contribuindo para a interiorização e democratização do acesso ao Ensino Superior no Estado da Bahia. A metodologia de ensino coletivo de instrumentos é bastante citada no PPC. E nesse sentido, sentimos falta de informações sobre a parceria entre a UNEB e o NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia), que segundo soubemos do professor Moacir Cortes (UNEB), docente em 2018 da disciplina Etnomusicologia e Educação Musical, em entrevista, seria responsável pelo ensino instrumental no curso, dentro do Núcleo de Formação Musical. “O curso era estruturado da união UNEB e NEOJIBA [...] a não ser pelas disciplinas como a minha (Etnomusicologia e Educação Musical), a parte era prática muito fundamentada na música europeia. [...] Parte prática em ensino coletivo de instrumentos musicais. (Entrevista Moacir Cortes, 2020). A parceria entre UNEB e NEOJIBA (apenas a parceria e nada sobre o seu funcionamento) foi amplamente divulgada na imprensa baiana, meses antes da seleção de estudantes para o curso.

ameríndias. A disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, segundo sua ementa, tenta abordar de modo bastante ambiciosa a história dos povos africanos; a diáspora africana, o legado africano para a cultura brasileira e latino-americana, a África pré-colonial: povos e línguas, assim como, a história e cultura indígenas; colonização e populações indígenas no Brasil e na América Latina: extermínio e resistência. As contribuições dos povos indígenas na cultura brasileira. Já o componente Etnomusicologia e Educação Musical analisa diferentes dimensões do ensino e aprendizagem em música em diversas realidades sócio-culturais e propõe a pesquisa a variados universos musicais, propondo sua aplicação na educação musical.

Para melhor sistematizar as informações encontradas nos PPC, apresento abaixo um quadro demonstrativo com os componentes relacionados à temática africana e/ou afro-brasileira.

Quadro 2 - Distribuição dos componentes das instituições de ensino superior pesquisadas (incluídos inicialmente apenas pelo nome).

Instituição	Componente obrigatório	Componente optativo específico (Música Africana)	Componente optativo afim / transversal
UEFS	Elementos de Etnomusicologia	Tópicos Especiais de Estudo da Estudo em Música VII – (Por uma História da Música da África)	Música e Cultura Baiana
		Música de matriz Afro-brasileira	
		Músicas Brasileiras de Tradições Orais	
UFRB		Tópicos Especiais em Música Afro-Cubana	História e Cultura Afro-Brasileiras
UFBA		*Ritmos Afro-baianos (*Disciplina do Curso de Música Popular- Bacharelado- Composição e Arranjo).	*Educação Musical para as Relações Étnico-Raciais (*Temática atualmente abordada na disciplina:
		Introdução à Etnomusicologia	

			Tópicos Especiais em Educação Musical - MUSC78).
	Música Brasileira de Tradição Oral		
Centro Universitário Claretiano			História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena I
UNEB	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena		
	Etnomusicologia e Educação Musical		
UCSAL	-	-	-
UNIMES	-	-	-

Fonte: Elaboração do autor

Com relação ao oferecimento dos componentes obrigatórios, é de notar a ausência de disciplinas que reflitam a questão da diversidade nas matrizes curriculares, quando a referência é musicalidade africana. Nesse sentido, apenas na UFBA encontrei um componente específico com conteúdo voltado para uma possível aprendizagem de ritmos afro-brasileiros ou de influência africana, que foi o componente Ritmos Afro-baianos.

O que a análise das ementas e matriz curricular nos suscita, como já havíamos apontado nas hipóteses do projeto, é que o conteúdo sobre musicalidades africanas parece estar diluído e apresentado nos currículos das licenciaturas em música, a partir da perspectiva diaspórica, por meio das discussões em torno das musicalidades afro-brasileiras, e por desdobramento, afro-baianas, como vemos no currículo da UFBA, ou estendendo-se para a diáspora latino-americana, como encontrado na grade curricular da UFRB, ao oferecer o componente Tópicos Especiais em Música Afro-Cubana, ao tempo que reforça a hipótese inicialmente apresentada na pesquisa, de que os projetos das licenciaturas em música trazem em sua concepção, muito das influências e cânones euro-referenciados para desenvolverem seus currículos, não havendo uma centralidade na idealização de referenciais menos hegemônicas. Contudo, notamos um esforço, notadamente nas universidades públicas, no sentido de mudanças e adaptações de conteúdos e criação de novas disciplinas, que contemplem aspectos musicais afro-diaspóricos e africanos, assim como, indígenas e questões de gênero na relação com a música.

4.4 OS CURSOS DE MÚSICA NA VISÃO E NAS VOZES DOS/AS SEUS/SUAS ESTUDANTES

Gostaria aqui de apresentar um pouco de como os/as estudantes pensam e vivenciam seus cursos a partir de suas próprias vozes e relatos. Como metodologia para essa parte da pesquisa de campo relativa aos/às estudantes dos cursos, foram formados seis grupos de WhatsApp com discentes da UFBA (21 estudantes), UCSAL (16 estudantes), UFRB (7 estudantes), UNEB (7 estudantes), UEFS (9 estudantes) e Claretiano (7 estudantes). Apesar da amostra ter sido composta por 67 participantes dos grupos, nem todos emitiram opinião. As falas citadas correspondem a quem fez comentários a partir do roteiro proposto de questões, como apresento abaixo.

Os grupos duraram em média duas semanas cada um. Os melhores índices de participação foram, respectivamente, nos grupos da UFBA, UCSAL, UFRB e Claretiano. No grupo do Claretiano, só uma estudante respondeu às questões, mas foi muito criteriosa em buscar opiniões e argumentos para embasar seus pontos de vista. Não consegui contato com estudantes baianos da UNIMES.

No grupo da UEFS não obtive nenhuma resposta às questões propostas. Algumas pessoas participaram, uma estudante relatou ter utilizado uma das músicas do roteiro para um trabalho com seus alunos de uma escola privada de Feira de Santana, mas também não respondeu às questões.

Para formar grupos com estudantes da UNEB, UEFS e Claretiano foi bastante difícil, tanto para conseguir os seus contatos, quanto depois, nas dinâmicas realizadas: com audição de repertório musical africano e conversas a partir de cinco questões (uma introdutória de ambientação e quatro específicas). As perguntas foram as seguintes:

- Para você que está participando, fale um pouco sobre o seu percurso, sua trajetória com a música.
- Quais as (ou quais eram) suas expectativas em relação ao aprendizado e qualificação musicais na universidade? As músicas Africanas e Afro-brasileiras fazem ou faziam parte dessas expectativas? Por que?
- O debate em torno das questões étnico-raciais e do racismo tem crescido no Brasil e é muito atual, principalmente no âmbito das ciências sociais e ciências humanas. O que vocês acham sobre como são tratadas as questões étnico-raciais no cenário musical acadêmico e não acadêmico na Bahia?

- Vocês conhecem/já tiveram contato com instrumentos musicais africanos?
- Vocês teriam sugestões para a inserção (ou uma maior inserção) de músicas e práticas musicais africanas nos conteúdos e práticas pedagógicas do seu curso?

No intuito de preservar a identidade dos/das estudantes que colaboraram com seus depoimentos para a pesquisa, optei por não mencionar seus nomes ou maiores detalhes sobre suas trajetórias acadêmicas e características. Como também fui motivado pela constatação de que os depoimentos são frutos de uma experiência dialógica coletiva, num ambiente não acadêmico, mediado por vários fatores, como uma trilha sonora comentada⁸¹ (a cada dia eu postava uma gravação de musicistas africanos/as, tecendo pequenos comentários/contextualizações), e as inferências e contribuições dos/as diversos/as colegas. Assim, penso que as falas refletem, em certa medida, pontos de convergência da maioria de cada grupo (de WhatsApp).

Antes de apresentar as opiniões dos/das estudantes, faço uma breve contextualização sobre critérios utilizados para a coleta e seleção dessas vozes. No Brasil, não podemos pensar as licenciaturas em música de modo estanque e isoladas dos outros cursos de formação profissional da área (bacharelados, composição, regência, composição popular, arranjo popular, etc.), uma vez que existem interligações entre disciplinas do eixo comum aos diversos cursos, como: percepção musical, harmonia, literatura e estruturação musical, história da música, prática de conjunto, etc., nas matrizes curriculares e que são, via de regra, compartilhadas pelas diversas habilitações/formações. Também os/as docentes dessas disciplinas lecionam normalmente para turmas formadas por discentes dos diversos cursos. Ou seja, há uma parte substancial de disciplinas e conteúdos estruturantes das diversas formações, pensados e ministrados de forma homogênea e igualitária para as diversas formações, que nesses momentos pedagógicos receberão as mesmas orientações, direcionamentos, instruções para a construção do conhecimento musical geral e estrutural, não enquanto professores/as de música, compositores, instrumentistas etc, mas enquanto estudantes de música.

⁸¹As músicas/artistas/países, foram: Djelika – Toumani Diabaté (Mali); Lapidu Na Bo – Mayra Andrade (Cabo-Verde); Negra de Carapinha Dura – Teta Lando (Angolana); Tiki – Richard Bona (Camarões); Yolele – Papa Wemba (Congo); Bakoye – Ali Farka Touré (Mali); Singya – Ali Farka Touré (Mali).

Três músicas tocadas por mim: Chemutengure (música tradicional do Zimbabwe – repertório de M'birira); Fanta Mankané (música tradicional do Mali – repertório de Balafon); Abiyoyo (música tradicional da África do Sul), Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCAiIaUontc&t=7s>;

FOLI – Vídeo didático sobre os fundamentos teórico-filosóficos da percussão do Oeste-africano (Guiné-Conacri). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY&list=RDIVPLIuBy9CY&start_radio=1&t=0.

Nesses contextos, as percepções em relação às presenças e ausências de musicalidades africanas, assim como outras diversidades musicais, serão percebidas por todos/as estudantes de todos os cursos. Do mesmo modo, disciplinas inovadoras ou divergentes dos cânones hegemônicos musicais em termos de abordagens das diversidades musicais, são também recebidas com curiosidade e grande expectativa por estudantes dos mais diversos cursos e habilitações da área da música. Por exemplo, a disciplina Ritmos Afro-baianos, ministrada pelo Professor Iuri Passos na EMUS-UFBA, não é originalmente do curso de licenciatura (é uma disciplina do curso de Música Popular), mas é frequentada por um contingente expressivo de estudantes da licenciatura, até mesmo pela novidade e a possibilidade de ter acesso a um conteúdo e didática, que até então nunca tiveram (em se tratando de um professor com uma bem sedimentada trajetória prática/vivencial nesse campo musical). Isso talvez leve a uma futura ampliação na oferta dessa disciplina e de outras com temáticas correlatas, especificamente para todos os cursos e, principalmente, a licenciatura.

É nesse sentido que, no caso da UFBA, onde são oferecidos diversos cursos/habilitações em música (todas as outras universidades pesquisadas oferecem apenas cursos de licenciatura em música), além dos discentes regularmente matriculados/as no curso de licenciatura, trago também para o texto as vozes de alguns/mas estudantes de outros cursos⁸² que dividem e compartilham com os primeiros, experiências educativas nas disciplinas que ali mais dialogam com as musicalidades africanas. Interessante notar que, os depoimentos em sua totalidade, não divergem em termos de percepção das pessoas de “fora” das pessoas de “dentro” do curso de licenciatura. Ao contrário, notamos consensos, que convergem para as mesmas percepções em torno das questões levantadas por mim e de outras trazidas por eles/elas próprios/as.

Diante do exposto, justifico o fato de ter agrupado estudantes do curso de licenciatura em música, e estudantes de outros cursos/habilitações de música da UFBA. Isso apenas para o grupo de estudantes da Universidade Federal da Bahia.

Sobre as expectativas que tinham em relação a possíveis contatos com musicalidades africanas e afro-diaspóricas nas disciplinas e componentes curriculares do curso, a quase totalidade dos/as estudantes, com exceção dos/as discentes da UFRB e do curso de música popular da UFBA, relataram não ter muitas expectativas quando ingressaram na universidade. Pois já tinham aí, de antemão, uma percepção e informações, de que na formação universitária em música essas não seriam questões abordadas, ou pelo menos, não abordadas de forma

⁸² Curso de Música Popular e Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI em Artes). A saber: Estudante UFBA 4 e Estudante UFBA 7 (Música Popular), Estudante UFBA 6 e Estudante UFBA 8 (BI em Artes).

consistente no sentido de capacitação técnica para o trabalho pedagógico, à semelhança das musicalidades clássicas europeias, que por certo balizariam as ações de ensino e de aprendizagem musicais.

Sendo bem sincera, não tinha muita expectativa de que encontraria na escola de música referências ao universo musical popular, pois sabia um pouco de como tal espaço funciona. E, considerando que vivemos num país em que o racismo age estruturalmente, logo, as instituições/política/economia, etc são parte dessa construção social. Por isso, fiquei atenta a algumas 'personalidades' da EMUS [Escola de Música da UFBA], já que as disciplinas no geral dialogam com o eurocentrismo. É importante frisar que apesar de tal ausência da EMUS, existem leis que validam a importância da educação antirracista, como a lei 10.639/03 e 11.645/08, ambas obrigatórias na educação básica. Óbvio que daí surge uma inquietação: se somos nós os educadores musicais que trabalharão em sala de aula com essas e outras temáticas, como então ficar com tal rachadura em nossa formação acadêmica? De toda forma, muitos dos colegas com os quais me deparei desde 2016, estão com olhares mais sensíveis para tal questão e também não posso negar as contribuições de algumas professoras/professores da EMUS. (Estudante UFBA 1).

Apesar de mudanças no quadro geral em termos de perspectivas para o futuro e de algumas disciplinas onde são abordados aspectos das musicalidades afro-brasileiras e africanas, a tônica dos cursos de música continua sendo uma cultura musical distante da vivência da maioria dos estudantes.

Eu entrei com uma expectativa, mas ao longo do curso isso foi mudando. Acho que minha turma de 2016 e posteriores a ela, tá pegando uma transição significativa dentro do curso de música. Já se tem matérias que nos faz pensar e vivenciar músicas afro-brasileiras e africanas, se tem algumas atividades dentro do curso de música que trabalha música popular, mas não é o foco principal. A música que está distante do nosso contexto e ainda mais do contexto dos nossos futuros alunos é que rege o curso e isso ainda me deixa frustrada. Entendo que devemos vivenciar e estudar todos os estilos, mas acho que deveria partir da nossa vivência. (Estudante UFBA 2).

Esse quadro cria uma tensão, e um certo descompasso entre o ensino musical não universitário que nos últimos dez anos através de alguns projetos sócio-musicais engajados, tem avançado no ensino, pesquisas e práticas musicais afro-referenciadas (sobretudo, a escola Pracatum e o projeto Rumpilezinho) e os cursos de graduação em música, especialmente, os mais antigos, abrangentes e bem consolidados, que seguem sem grandes mudanças estruturais em termos de direcionamento metodológico e epistêmico.

Entrei na UFBA em 2016 e eu já sabia que o aprendizado musical era em sua maioria voltado à música europeia. Como eu tive contato com a música africana e afro-brasileira em outros projetos como a Rumpilezinho. Por isso, não criei expectativa da universidade em relação a estudos africanos, mas isso foi no início. Ao longo do curso fui ficando mais politizada e as minhas expectativas foram mudando. Percebi que pouco se falava sobre música africana e o pouco que falava era mais em atividades para a educação musical. (Estudante UFBA 3).

Num primeiro momento fiquei um pouco decepcionado, pois acreditei que haveria uma expectativa nos ingressantes dos cursos de música, notadamente, licenciatura, de terem uma formação musical abrangente e diversificada, englobando facetas variadas dos fazeres musicais brasileiros e de outros povos historicamente ligados à formação da nossa cultura e a formação do nosso povo, nossa nação. Mas então percebi o quanto já é (pré)estabelecida a ideia de que estudar música é, na verdade, apossar-se de conhecimentos, tecnologias e saberes que não dialogam absolutamente com os saberes e práticas musicais populares. E assim os estudantes entrevistados não demonstram espanto, ao constatarem a hegemonia da cultura euro-referenciada nos estudos musicais acadêmicos.

Como havia mencionado anteriormente, no caso dos estudantes de cursos de música popular (Licenciatura em Música Popular Brasileira – UFRB, e Bacharelado ou Composição e Arranjo em Música Popular – UFBA), dado o recorte cultural e estético que o nome dos cursos sugerem, há sempre uma expectativa de aprofundamento teórico-prático nas sonoridades que marcam as principais características das nossas músicas brasileiras, ou seja, as musicalidades afro-diaspóricas e as africanas pela evidente genealogia sônico-estética e histórico-cultural que interligam essas duas macro instâncias sonoras globais. Mas depois do ingresso nos cursos as expectativas são muito pouco, ou apenas parcialmente contempladas.

As minhas expectativas em relação ao curso foi mais, aprender sobre música brasileira em si, o que inclui músicas africanas e afro-brasileiras. No caso eu achei, minha percepção foi essa, que eu estudava bastante música brasileira, a gente não deixa de estudar música brasileira, mas numa escala, a grande maioria é música europeia os grandes exemplos e tal, a maioria é música europeia. E como eu já falei, as músicas africanas e afro-brasileiras faziam parte dessas minhas expectativas. (Estudante UFBA 2).

Faço licenciatura em música popular brasileira e infelizmente temos uma grande maioria de referências europeias, são raros os casos que estudamos as músicas africanas e afro-brasileiras. Tivemos componentes no qual lidamos com assuntos sociais da cultura Africana. Mas música em si quase que nunca. Até agora estou no terceiro semestre [...] Eu só lembro de uma vez numa aula

de rítmica que analisamos uma célula rítmica pertencente ao candomblé (Estudante UFBA 2).

Já para outros, é um processo em construção e quem está no início do curso, ainda não tem elementos para uma percepção mais realista dos direcionamentos e da diversidade musical nos conteúdos e práticas educativas do curso.

Eu vi que aqui no grupo tem alguns calouros, a galera que não teve oportunidade ainda de vivenciar de fato o currículo. Porque assim, esse curso ele é novo, é a primeira vez que tá acontecendo. Por exemplo, eu sou da primeira turma [2018] o processo da construção curricular ainda tá sendo feito. Tem as diretrizes de base que foram construídas para enviar o PPC pra o MEC, mas ainda não é muito definido. Então, dentro da grade tem opções pra o ensino de músicas afro-brasileiras, enfim, mas a gente teve poucas oportunidades de ter isso. Entendeu? Por exemplo, a gente teve uma oficina, um componente que chama som e movimento, e dentro desse processo, a gente trabalha muito música africana, sabe, trabalhou com percussão, enfim, e foi muito bacana. A gente tem alguns, mas claro, que não é tudo né, infelizmente. As referências do samba quando é tratado o samba na sala de aula, são músicas pros Orixás, é o samba de roda, enfim. (Estudante UFBA 3).

Um outro aspecto muito importante e que muitas vezes não é considerado nas análises de currículos e conteúdo dos cursos de música, é como esses conteúdos são normalmente apresentados, independente do gênero musical e das macro-divisões entre erudito-ocidental e popular. Quais os cânones metodológicos, as práticas de ensino e posturas docentes que vão se cristalizando, tornando-se hegemônicas e não passíveis de questionamentos?

Nesse depoimento de uma egressa do curso de bacharelado em canto popular da UFBA, constatamos as dificuldades de adaptação ao cânones metodológicos acadêmicos tradicionais, que já são familiares a quem já seguia os modelos de aprendizagem e prática musical conservatoriais antes de ingressar na graduação em música, mas que podem dificultar bastante o caminho de aprendizagem e construção de conhecimento para quem vem das práticas musicais populares não acadêmicas.

Em relação a minha expectativa em relação a faculdade foi assim, eu tinha expectativa de ir fazendo um mergulho gradual assim na música, passo a passo e me aprofundando cada vez mais, mas a minha sensação dentro da Universidade foi uma queda no abismo, assim... Eu me agarrei em alguma árvore no caminho, fiquei, sabe? Porque eu me sentia muito cobrada, os assuntos eram muito densos eram muitos assuntos, era muito difícil e não se tinha didática, né, que eu acho o maior problema da Universidade em geral, e a de música principalmente falta didática, falta ir apresentando de maneira gradual os assuntos, falta essa vontade do professor que a gente aprende de fato, entendeu? Tem muito uma cobrança e uma punição, cobrança e punição.

Eu me senti muito cobrada e acabei cobrada e perdida. Porque você também falta didática você fica meio parecendo que tá no escuro, né? E aí aprendi muita coisa aproveitei muita coisa, sou a profissional que eu sou hoje em dia, com certeza graças a esse período que eu passei na universidade, as pessoas que conheci, as gigs que eu toquei por conta dos conhecidos da faculdade, as matérias práticas porque em música popular tem muita matéria prática, foram muito importantes pra mim, mas assim, acho que poderia ter sido muito melhor e poderia ter sido conduzido de outra forma, sabe? E sobre a música africana na faculdade. A gente não viu nada. Eu acho que não lembro de ter estudado nenhum compositor africano ou nada muito específico, mas a gente viu música afro baiana. (Estudante UFBA 4).

A linguagem da juventude é geralmente sem filtros, “na lata” como eles dizem. E quando se trata das muitas relações possíveis entre música e racismo no mundo acadêmico e fora dele, vale muito ouvir as falas ainda sem os “vernizes diplomáticos”, característicos da argumentação mais academicista.

Então essa é uma questão que eu acredito que fora do contexto acadêmico se trata muito mais do que dentro. E falar sobre o racismo ainda incomoda muitas pessoas. Principalmente as pessoas que não conseguem compreender os incômodos da população negra, os incômodos sobre o racismo, os incômodos sobre não ter acesso a essa música, a música do Povo Preto, principalmente dentro da academia sobre a qualidade das nossas músicas, principalmente dentro da academia. Então observo que nós ainda estamos lutando ainda para falar sobre as nossas questões sobre a questão do Povo Preto, sobre a qualidade das nossas músicas, a qualidade musical. E ainda incomoda muita gente quando se fala sobre o protagonismo, por exemplo, o protagonismo negro. E aí agora trazendo para o lado musical popular, é que a nossa sociedade a todo tempo [a partir dos anos 90] ouviu dizer “a cor dessa cidade sou eu...” [“O Canto da *Cidade*” 1992] por uma mulher branca [a cantora Daniela Mercury], a gente traz algumas questões que precisam ser discutidas e muito discutidas. E aí, falando dentro do contexto acadêmico, eu acho que a gente pode contar nos dedos os professores negros que dão aulas de música na universidade. Eu particularmente, eu acho que dois. São coisas que em algum momento não quer se falar dentro do contexto acadêmico, porque isso vai trazer benefícios para quem? Então acredito que ainda é um tabu falar sobre isso, né. (Estudante UFBA 5).

E ainda sobre música e racismo, e de como a escola de música reproduz um modelo racista de sociedade no qual ela está inserida, quase todos e todas participantes se posicionaram. Pelos relatos, tudo indica que é uma discussão que está posta, mas que não obstante, começa tardiamente em relação a outras áreas do conhecimento.

A escola, eu vejo ela de uma forma muito europeia assim, eurocêntrica como praticamente todos os espaços sociais que a gente convive e a academia em si, ela é eurocêntrica. Então essa discussão, ela chega de uma forma tardia. Apesar de a gente falar de algumas coisas ainda dentro da Universidade, a gente não tem um ensino adequado sobre, a gente não fala sobre questões

raciais superimportantes, sobre como a maioria dos nossos professores são brancos e o porquê isso acontece dentro da universidade. O ensino musical, no que toca a música africana e até a própria música afro-brasileira que é uma tradição da Bahia, de Salvador que era o lugar aonde talvez pudesse encontrar mais disso. A gente tem uma carência enorme, então não é muito diferente dos espaços que a gente convive diariamente. Pelo contrário, era para ser, mas infelizmente, não é. (Estudante UFBA 6).

Nos relatos, outra impressão que expressaram é que esta é uma temática muitas vezes ignorada, invisibilizada por muitos docentes e discentes, tida muitas vezes, como não necessária para uma boa formação musical.

Eu que vim de História [minha primeira graduação], vejo que a escola de música opera academicamente por conta própria, como se não dialogasse com outras faculdades e outros cursos de arte na UFBA. Vejo que há uma forma de pensar da EMUS de que ali só se pode estudar e falar sobre música sem contextualização histórica e social... Sinto que muitos pensam que pensar fora da música estrita não é necessário para ser um bom músico. Então acho que isso se reflete também no debate étnico-racial e sobre o racismo. Parece que ignoram... Acho isso perigosíssimo! (Estudante UFBA 4).

Também foi interessante notar que os estudantes que já tinham contato mais consistente com instrumentos musicais africanos, que tocavam ou tiveram uma iniciação técnica a algum instrumento africano, eram em sua esmagadora maioria percussionistas. Mesmo em se tratando de instrumentos melódicos africanos, como balafon ou kalimba, os não percussionistas tinham normalmente, menos conhecimentos específicos que seus colegas percussionistas. E essa proximidade com a riqueza musical/instrumental africana, causa estranheza nos percussionistas, principalmente os que conviveram em outros cenários musicais fora do Brasil.

Historicamente, a escola de música tem sido voltada ao ensino da música europeia, pois ela foi criada por docentes europeus, alemães principalmente, isso conjuntamente com o preconceito que sempre tiveram os ritmos de matriz africana, a sua cultura, danças, etc... fizeram que o ensino sempre fosse mínimo ou insignificante. O trabalho do professor Sergio Souto [que também tive a oportunidade de ser aluno] tocava mais o tema da música africana do continente africano, mas do que da diáspora e do mundo afro-baiano. É lamentável... em outros lugares do mundo o preconceito foi superado bastante tempo atrás, por exemplo a música afro-cubana é uma referência mundial com relação ao ensino em todos os níveis, fazendo parte dos programas de educação do país. A partir dessa experiência, muitos países se influenciaram e realizaram trabalhos acadêmicos, de escrita, textos, partituras, etc. das suas próprias realidades da diáspora africana: Peru, Uruguai, Porto Rico, Colômbia, etc... (Estudante UFBA 7).

Como podemos perceber, os estudantes chegam com muitas expectativas, até por já possuírem outras vivências de diversidade musical, ou por conhecerem, mesmo que teoricamente, a realidade de como outros contextos culturais lidam com o legado musical herdado pela ancestralidade africana nas Américas.

Graças a Jah de um tempo pra cá a questão do ensino "afro" na faculdade e na realidade geral de Salvador tem mudado bastante, graças a projetos musicais importantíssimos e revolucionários como a Orquestra Rumpilezz, Orquestra Afro-Sinfônica, a criação de cursos como o da PRACATUM, Rumpilezzinho, Escola Moderna de Música, e o curso de Música Popular da Ufba, do qual eu sou aluno. Antes de eu ingressar no curso, na hora de inscrição lembro que tinha a opção para 'percussão', coisa que depois vi que não era tal, pois ainda não tinha professor de percussão popular, fiquei muito triste, e teve alguns colegas que largaram o curso produto disso. Eu fiquei, mas tive que fazer bateria que era o mais próximo a meu interesse, tempo depois chegou Iuri e fiz várias matérias com ele, pois já conhecia o trabalho dele e já tinha tomado aulas com ele fora da faculdade. Então, em resumo, acho que a comunidade educacional aos poucos tem quebrado essa barreira de preconceito e ignorância sobre o mundo afro-baiano, pois é absurdo que fique de fora a imensa riqueza das culturas Iorubás, bantu e Jéjé... Paradoxalmente a Bahia sempre teve: Axé Music, Araketú, Olodum, Ilê Aiyê, Afoxés... Todas as lavagens, carurus, festas, capoeira, sambas, tudo da cultura afro-baiana, mas antes, sempre fora da academia... Pode se falar então: a cultura de um povo é tão forte, que ela em algum momento vai ocupar todos os espaços, isso quando a aceitação e valorização dela seja realmente um fato... Fenômeno que venho acompanhando desde 2005, quando cheguei a Salvador. Não sei como será dentro do curso de Licenciatura a questão 'africana', mas se demorou em entrar em Música Popular, acredito que na Licenciatura seja também um processo em desenvolvimento. (Estudante UFBA 7).

Os estudantes irão reconhecer a contribuição de projetos musicais que colaboram não apenas com a produção musical, mas se constituem em escolas de aprendizagem musical, como já mencionado, como a Escola PRACATUM, Orquestra Rumpilezz, Rumpilezzinho e Orquestra Afro-Sinfônica. Do mesmo modo em vários depoimentos irão reconhecer a importante contribuição de um corpo docente engajado, e de alguns/as professoras e professores que conseguem fazer a diferença devido a sua atenção à diversidade musical, que passa pelo respeito e compromisso com a alteridade, ancestralidade, e também pela representatividade quando negros e negras passam a atuar como docentes nos cursos de graduação em música.

E embora no mercado musical dos últimos anos tenham surgido diversos artistas que discutem a questão racial de forma mais proativa e qualificada no Brasil e na Bahia, esse ainda é um debate restrito a alguns artistas específicos, que não chegam a configurar um movimento de maiores repercussões no *mainstream* musical, mercado dominado pelos grandes conglomerados internacionais da indústria do entretenimento. E nesse sentido torna-se ainda

mais necessário que a academia absorva e amplifique essas discussões. E como havíamos dito, na vivência dos percussionistas esse é um tema do cotidiano, que eles conseguem trazer outras nuances.

Eu acho que a universidade poderia estar encabeçando mais esse momento que a gente tem vivenciado, a gente precisa sim dar um mérito, porque todo tipo de música que chega no Brasil, vem misturado com músicas africanas. Eu sou percussionista então não tenho dúvida nenhuma em relação a minha forma de tocar como é que o pandeiro chegou no Brasil através dos portugueses, mas aí passa pelas rodas dos escravos que não podiam emitir sua arte naquele momento e o pandeiro é inserido através disso. Então para mim todo tipo de música que a gente executa hoje no Brasil, vem partilhada com o povo africano e eu sou bastante grato a isso, mas acredito que as pessoas em geral, não sabem disso e também não procuram saber e tem algumas pessoas que nem dão esse mérito aos negros que são responsáveis por toda essa mistura que a gente tem aqui, que faz de mim um percussionista mais rico no sentido cultural e também faz de mim um ser humano mais preocupado com a questão social, preocupado com outro ser humano, preocupado com aqueles que não têm a notoriedade que deveria ter. (Estudante UCSAL 1).

Nesse cenário, é importante perceber a representatividade negra e feminina na música afro-baiana atual. As cantoras negras da música negra baiana nunca tiveram o mesmo reconhecimento e promoção que as cantoras brancas que abraçaram o discurso de resistência e autoafirmação da negritude e seus estilos musicais correlatos a partir da década de 1990. E como as cantoras negras da nova geração tiveram que sair da Bahia para serem valorizadas. São aspectos levantados por uma estudante negra de música, que se sente representada por essas novas estrelas da música preta jovem e seus discursos em torno das questões étnico-raciais e de gênero na cena musical.

Essas três cantoras que eu mencionei *Luedji Luna, Xênia França e Larissa Luz*, então eu acredito que é legal que está tendo a discussão que outrora dificilmente tínhamos, né? Apesar de muita gente cantar, mas a gente via essa figura branca cantando, entendeu? Falar sobre isso, não é novo, mas não tinha a voz do povo negro afrodescendente falando, de pele negra, de cabelo crespo, sabe? Eu lembro da música do chiclete que Bel Marques cantava, “meu cabelo duro é assim, cabelo duro de pixaim”. E na época me incomodava. Porque meu cabelo é crespo. Até hoje isso é meio complicado, mas a massa que segue ele não representava, entendeu? Eu acredito que ainda estamos muito longe de um equilíbrio, mas estamos caminhando, né? (Estudante Claretiano).

Nos diálogos, estudantes também apresentaram dados de pesquisas no âmbito da iniciação científica que participaram, corroborando com a percepção geral de que as muitas

relações entre música e racismo (racismo nas suas várias formas de manifestação) ainda são pouco abordadas com profundidade na academia.

Então, atuando como bolsista do PIBIC, cujo tema era identificar como a educação musical tem se posicionado sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08. Infelizmente as produções acadêmicas tanto no âmbito Nacional e Regional, isso respaldado nos encontros da ABEM, não contemplam as questões étnico-raciais. E os pouquíssimos artigos que tratam sobre o tema, ainda assim falam da música no processo estético/performance, sem considerar a importância da contextualização e de outras questões como racismo, autoestima, preconceito, valorização, etc. Essa realidade mostra como ainda estamos longe nos ambientes acadêmicos de tratar com aprofundamento a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Apesar de termos algumas exceções, obviamente. (Estudante UFBA 1).

O relato do estudante acima, nos parece alusivo a uma espécie de desabafo quanto a escassez de recortes das questões étnico-raciais quando, se trata dos projetos desenvolvidos no âmbito da “formação musical acadêmica” e da iniciação científica, ou nas pesquisas de pós-graduação no campo da música. Já, nos projetos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, voltados para à prática docente, como nos projetos de extensão, de iniciação à docência como o PIBID e o Residência Pedagógica, esta associação entre educação musical e as temáticas étnico-raciais e identitárias estarão muito mais em evidência (no caso específico da UFBA).

Notamos na pesquisa realizada que disciplinas e discussões sobre músicas, práticas musicais e musicalidades afro-brasileiras e afro-diaspóricas já representam uma tendência no novo cenário de formação musical acadêmica baiana. Nesse sentido, com destaque para as ações dos programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), principalmente da UFBA, onde notamos uma presença constante de abordagens temáticas das musicalidades afro-baianas nas escolas nas instituições escolares em que os projetos são desenvolvidos.

Todo esse diálogo da academia baiana com as musicalidades brasileiras de ascendências africanas (o que se costuma chamar de matrizes africanas), pode de certa forma, reforçar alguns estereótipos dominantes sobre músicas, práticas musicais e musicalidades do Continente Africano, quando a partir daí, se infira sobre musicalidades africanas sem a mediação de processos de pesquisa, aproximações e vivências nessas músicas e práticas específicas de povos africanos do seu continente. Caso não sejam articuladas mediante reflexões e conceitos sobre tais musicalidades e práticas musicais de povos, grupos étnicos, sociais e nações, das quais não se tem conhecimento empírico ou teórico-bibliográfico. Como bem salientou o professor Joel Barbosa (UFBA), em entrevista para nossa pesquisa, “o brasileiro não conhece a África, mas

fala muito sobre ela”. A partir de sua experiência docente de muito anos na UFBA, o Professor Joel consegue sintetizar vários aspectos sobre a diversidade cultural nos cursos de música da UFBA e as dicotomias presentes nesse processo de transformação.

O nosso currículo ao longo dos anos foi se modificando... Se você pega o currículo de licenciatura em música da UFBA, tinha muito pouco da diversidade da música baiana e brasileira. Era muito eurocentrista. Hoje não né, hoje você tem o Iuri dando aula e trazendo essa diversidade afro-baiana, você tem autores que são estudados no curso que ajudam a pensar de uma maneira mais ampla sobre música. O fato da etnomusicologia estar presente na pós-graduação da UFBA e essas professoras de etnomusicologia darem aula na graduação começa a influenciar a forma de buscar essa diversidade. A própria diversidade musical do Brasil nós conhecemos pouco. A diversidade e a diferença entre os ritmos do norte, do nordeste, do sul do Brasil. O cururu por exemplo, de Piracicaba de onde eu venho é uma coisa. O cururu no Mato Grosso é outro instrumento, é outra dança. E essa diversidade a gente não tem na escola de música, a gente não consegue dar conta porque nós não conhecemos, não temos professores habilitados pra trabalhar com essa diversidade. Agora temos o Iuri, isso é bom, mas nós não temos um professor pra trabalhar maracatu na escola, caboclinho etc. Conhecemos mais os gêneros tradicionais da Europa antiga, como minueto, rondó etc, do que os gêneros musicais dos países vizinho aqui da América Latina, que têm semelhanças culturais e históricas conosco, Colômbia, Bolívia por exemplo, a gente conhece muito pouco. Na Colômbia você tem lá a Cumbia de Boulos. São gêneros maravilhosos, lindos que não se conhece aqui. Já tivemos alunos da Venezuela que falavam dos gêneros de lá aqui na escola. E quando nós pensamos que a África é continente irmão de Salvador, vamos dizer assim. Quanto da música africana de fato nós conhecemos aqui em Salvador na nossa escola? Quando eu comecei a ter contato com a música africana de fato, comecei a ouvir aquela maravilha, tanto a música mais tradicional quanto a música atual eu falei assim, por que não me ensinaram ela no conservatório, por que não me ensinaram ela quando eu tava na faculdade? Então é uma tristeza a gente não conhecer as músicas africanas como conhece as músicas americanas... Quantos programas como o Rádio África [programa radiofônico especializado em músicas africanas] existem no Brasil? A música africana tem sido negada há 500 anos no Brasil. Essa música tem sido negada pelas escolas de música, pelos educadores, pelo sistema, há quantos anos? As músicas populares do mundo só existem por causa da África, a música cubana, o jazz, o reggae. Quando foi que oficialmente a música africana ou afro-brasileira entrou num documento oficial de curso no Brasil? Há quantos anos? Isso é muito recente! (Joel Barbosa, 2020).

4.5 O CONHECIMENTO SOBRE MÚSICAS AFRICANAS E A CAPACITAÇÃO PARA ATUAR E SE DIFERENCIAR NO MERCADO MUSICAL

O Curso de Música da Universidade Católica do Salvador tem uma característica interessante, que é o fato de um grande percentual dos seus estudantes serem profissionais do

mercado musical baiano (o que também ocorre em outras universidades, a exemplo da UFBA, porém em menor escala). Instrumentistas de bandas dos mais variados estilos, produtores musicais, etc, e muitos deles procuram a universidade mais para ter uma formação acadêmica, do que necessariamente se qualificar musicalmente. E nesse sentido, todos eles/elas relatam que gostariam de ter mais contato e aprendizagens com musicalidades africanas na universidade porque gostam e se identificam esteticamente, mas também, muito por saberem o quanto essas competências são valiosas nos mercados musicais baiano, brasileiro e até internacional, atuais.

No início, a ideia da licenciatura era um plano B, mas com o tempo eu fui me enxergando e gostando cada vez mais da ideia de ser um educador musical. As músicas africanas ou afro-brasileiras não faziam parte dessas expectativas, mas hoje, se tratando do cenário do ensino no nosso país e principalmente em Salvador, acho muito pertinente a inserção desse repertório. Acho pertinente, pois essas músicas fazem parte da nossa cultura popular e estão mais enraizadas do que percebemos. Estilos musicais como o pagode e o funk são derivadas de ritmos africanos e não é à toa que eles, apesar da complexidade rítmica, conseguem ser digeridos de forma eficaz, inclusive por pessoas leigas no quesito musical. (Estudante UCSAL 2).

Adoraria que a universidade me proporcionasse uma bagagem além da acadêmica na música erudita, uma bagagem a nível de música popular, pois, ao estudar violão me interessava bastante ritmos e melodias usadas nas músicas brasileiras, e gostaria de agregar mais a minha prática de execução e até mesmo bagagem histórica, ao entender os movimentos artísticos que aconteceram no nosso país (Estudante UCSAL 3).

Em relação às músicas africanas e afro-brasileiras, não faziam parte da expectativa diante da nossa realidade brasileira diante da educação a qual nos é ofertada, mas fazem parte de uma vontade, fazem parte da expectativa de podermos aprender com as nossas próprias origens, valorizar nosso país e influências tão fortes e diretas como as do continente africano, inclusive nas nossas canções (Estudante UCSAL 4).

Outro aspecto muito importante e relacionado a esse anterior, é que no campo das experimentações e criações musicais contemporâneas, em seu sentido amplo (sem delimitações de campos: acadêmico ou popular), a falta de maiores diálogos transdisciplinares, multiculturais e poli-epistêmicos na maioria dos cursos de música, faz com que surjam na universidade, outras possibilidades de abordagens musicais mais decoloniais e mais dissidentes em termos de investigação, análise e criação artística, em sintonia com as tendências estéticas e comunicacionais contra-hegemônicas contemporâneas. Nesse sentido, os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Artes (UFBA e UFSB) apontam para maiores possibilidades polissêmicas de formação artística e musical, mais afeita às diversidades da vida contemporânea.

Minhas expectativas com relação ao aprendizado e qualificações musicais na universidade foram boas, mas confesso que oscilavam justo por os métodos serem ainda muito quadrados e tradicionais, pautados na leitura, teoria e na música de concerto que é denominada clássica. Me interessa a música clássica, assim como outros tipos de música, porém, sentia falta de avanços com as músicas contemporâneas e com as populares. Porém encontrei as classes do Professor Iuri Passos que me ajudaram bastante a expandir minhas investigações e experimentos através das músicas étnicas de raiz africana, onde pude perceber similaridades com outras culturas, além de poder enxergar links rítmicos para empregar na minha música, então as minhas experiências foram satisfatórias com as vivências percussivas que tive nas classes de Iuri e isso me possibilitou e me impulsionou a buscar outros caminhos. Inclusive fora da universidade, onde fiz com Gabi Guedes classes no CFA [Centro de Formação em Artes – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia] e com o próprio Iuri na Fundação Pierre Verger. (Estudante UFBA 8).

Eu sou estudante do B.I de artes, e justo o BI tem uma abertura muito maior que o curso de música em si, creio que por sua transdisciplinaridade, e pouco a pouco já estavam sendo inseridos autores, filmes, música, enfim conteúdos oriundos de África, mas ainda assim vejo a Universidade como um todo, bem fechada para as inúmeras possibilidades teóricas, culturais e filosóficas, sejam elas de África, Ásia ou Américas, além do peso que sinto que se carrega apenas para autores, falando de ciências humanas, como Marx e Foucault, apenas. Vale a pena repensar o conteúdo, abertura de pensamento e compreensão de todos lados. (Estudante UFBA 8).

Eu sou aluna do BI, o meu foco não é em música. Não tenho foco, eu estudo exatamente a possibilidade de multilinguagens e o estudo das Artes sem nenhum recorte... Quando eu entrei na escola de música, eu mais ou menos conhecia um pouco sobre a realidade da escola, de ser uma escola talvez, apesar de ser um tanto quanto aberta para música popular, ainda ser muito fechada nesse aspecto. Eu já conheci a Ângela Lühning e o Iuri Passos, por isso tinha esses conhecimentos. Fui aluna da primeira turma do Iuri, quando eu entrei surpreendi de ver que instrumentistas de longo tempo não conseguiam de alguma forma entender como funcionava o ritmo em si naquela aula. E isso de alguma forma ele me fortaleceu na universidade, mas também me deixou pensando sobre o quanto a nossa educação é excludente, a nossa educação musical. E não pensada no sentido do ritmo, mas foi uma experiência muito boa e tá sendo uma experiência muito boa. (Estudante UFBA 8).

Como vimos, os relatos demonstram que a questão geral das diversidades culturais e musicais estão presentes de modo mais frequente nos BIs e não submetidas a certas hierarquizações estético-culturais, características dos modelos conservatoriais euro-referenciados de ensino musical.

Com os estudantes da UNEB a única resposta manifestação que consegui, foi:

Por ser um estado de um vasto acervo e forte influência principalmente na capital, as músicas africanas estão bem engajadas nos contextos escolares [...] Inclusive aqui no interior em que vemos de uma forma um pouco mais ilustrativa do que natural, temos uma ótima introdução em nosso currículo acadêmico. (Estudante UNEB).

No grupo da UEFS, apesar de também não terem respondido às questões, houve uma manifestação muito interessante de uma estudante. Ela comentou que costuma usar músicas africanas infantis em escolas das redes privada e pública de Feira de Santana, onde trabalha como professora de música.

Tínhamos começado a falar sobre o tema desse ano: músicas africana e danças. Eles ficaram muito envolvidos! Mas enviei [o áudio de uma das músicas de nossa trilha sonora – Djelika] para alguns alunos do 9º ano. Eles disseram que gostaram muito. Marquei para falarmos em uma aula ao vivo. Eles estão escrevendo algo para mim sobre, pois assim que voltarmos iremos colocar em prática tudo. Mas sabemos que na rede particular eles ficaram mais envolvidos, pois não é bem o mundo deles, é outra realidade. Mas no município eles falam, eu queria algo assim pró, parece mais com nossa vida. Eu senti que meus alunos eles ficaram mais curiosos em conhecer o novo. Na escola particular onde 99% dos meus alunos têm pela branca, eles ficaram curiosos em saber principalmente as danças. [ela disse que tinha começado a trabalhar com Funk, mas classifica de modo genérico, todos os gêneros musicais negros como música africana]. (Estudante UEFS).

A mesma estudante também falou sobre intolerância religiosa (apesar de não ter se referido à religiosidade nas aulas). Conheço isso de perto e é frustrante. Na minha experiência docente nas redes de ensino municipais de São Francisco do Conde e de Lauro de Freitas (ensino fundamental) ao tratar sobre músicas africanas me deparei com algumas situações de intolerância religiosa quando algumas das crianças associavam essas músicas (sem conhecê-las) a “coisa de macumba”. Assim com essas experiências pude ter uma ideia do quanto determinadas ideologias religiosas estão presentes na sala de aula e orientam as concepções dos estudantes e de suas famílias em relação à cultura e às musicalidades de origens africanas. Mas retornando a fala da estudante, ela demonstrou ter encontrado uma boa estratégia nesse tipo de situação, como podemos ver a seguir.

Na escola do município dois alunos chegam na aula e falam, pró hoje não vou tocar nem cantar - Alunos do fundamental 1 segundo ano - E na escola particular um aluno do 9 ano fundamental 2. Perguntei porquê. Eles falaram que a mãe falou para não cantar nem tocar porque não dava pra saber as palavras que seriam invocação do mal. Aí ele falou que era de uma religião que não permitia cantar essa música aí. Pedi para ele pesquisar fazendo isso. Ele mostrou a mãe continuou cantando e tocando. Na minha opinião temos que fazê-los conhecer mais sobre esse assunto! (Estudante UEFS).

4.6 SOBRE O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Embora a África esteja territorialmente bem distante do Brasil, em termos de ancestralidade, estamos irremediavelmente próximos e coligados aos povos daquele continente em função da diáspora africana e seus legados civilizatórios nas Américas, em especial, quando se tratam de comunidades e populações de ascendência genealógica africanas (populações afrodescendentes), onde se inclui este pesquisador. As tensões, conflitos e desigualdades historicamente relacionadas às relações étnico-raciais no Brasil, são cada vez mais estudadas, debatidas e problematizadas, no sentido de combate e desconstrução dos racismos (estrutural, institucional, religioso, etc.), assim como de construção e promoção de uma educação antirracista. Estes processos ainda carecem de melhores formulações, aprimoramentos e continuidades. Desse modo, as universidades e em particular os cursos de música (em relação à nossa área e tema), podem contribuir significativamente para mudanças estruturais na sociedade, com a oferta de uma educação antirracista.

Em *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba (2012), a autora trata sobre a atemporalidade do racismo cotidiano, uma escrita marcada conscientemente pelos binômios, sujeito/objeto, silenciamento e voz ativa, exclusão e resistência, onde a autora analisa à luz da psicologia, alguns fatos históricos escabrosos dos tempos da escravidão norte americana (mas que representam todos os sistemas escravocratas das Américas) que ecoam e repercutem na contemporaneidade sociocultural global. A autora destaca a importância de pautar as questões raciais enquanto sujeitos de fala. Descrever e não mais ser descrita.

Escrever esse livro foi, de fato, uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. (KILOMBA, 2012 p. 27).

Na lógica da narrativa, essa auto-gestão e poder de fala surge em contraposição ao silenciamento traumático, imposto pelo colonialismo escravista e simbolizado pela “máscara do silenciamento”, um instrumento de tortura usado principalmente no Brasil como no caso da lendária Escrava Anastácia, condenada a usar uma máscara de ferro que tapava a sua boca, e portanto, uma tecnologia macabra de silenciamento.

[...] era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da

cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/ as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. (KILOMBA, 2012 p. 33).

O discurso de Kilomba contra o silenciamento, soa de algum modo, como uma resposta à pergunta do título do emblemático livro de Gayatri Spivak: *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010). E também nos remete ao recente assassinato por asfixia do afro-americano George Floyd, fato que gerou repercussão e protestos mundiais.

Atualmente no debate sobre os racimos estruturais e institucionais no Brasil, o professor Silvio de Almeida é a principal referência teórica. Embora não seja o primeiro e nem o único a tratar do assunto, já que nesse momento essa é uma abordagem recorrente nas ciências humanas e sociais, o seu “*Livro Racismo Estrutural*” (2019), como também suas inúmeras participações em *lives*, debates políticos e acadêmicos da atualidade demonstram como esses conceitos podem e precisam ser usados nas análises econômicas, socioculturais e educacionais da população brasileira para não se incorrer em parcialidades ou análises cordiais e diplomaticamente aceitáveis à hegemonia epistêmica euro-referenciada, mas que ainda carregam certo embasamento do olhar, contaminado pela cultura da democracia racial. Embora há algumas décadas aceite enquanto mito pelas ciências sociais, a crença numa democracia racial ou pelo menos a não oposição aos seus pressupostos ainda ocupa parte expressiva do pensamento acadêmico musical brasileiro.

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. (ALMEIDA, 2019, p.15).

A esse respeito, a lei 10.639/03 em seu artigo 26-A⁸³, fundamenta-se na luta antirracista como dever de todos/as brasileiros/as, para a construção de uma sociedade menos desigual e de

⁸³ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão

convivência mais saudável. Portanto, retirar a cultura negra do lugar de “folclore”, através do conhecimento histórico-científico da trajetória do povo brasileiro afrodescendente (que representa 54% da população brasileira, segundo o IBGE, 2018) e dos povos africanos, é fundamental para compreender como o racismo funciona no nosso país, e por extensão, no campo da educação musical, e combatê-lo de modo mais eficaz.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004 ;16)

Nessa perspectiva, a formação de professores/as vem sendo apontada por inúmeras pesquisas como fator central e decisivo para implementação da citada lei, e a construção de uma educação que reconheça e valorize as identidades, culturas e histórias dos diferentes povos que formaram a nação brasileira, em especial, os descendentes de africanos, normalmente relegados à invisibilidade ou aos estereótipos e folclorizações sulbaternizantes.

É o que nos diz a Petronília Silva⁸⁴, uma das principais vozes do movimento negro brasileiro, que atuou na concepção, elaboração e divulgação da lei 10.639/03, a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que o objetivo da educação antirracista enquanto política pública, é formar,

[...] cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. É preciso haver a promoção de um ensino que resulte em uma aprendizagem que compreenda e perceba as diversas visões de mundo e as colaborações dos diferentes povos que contribuíram para a constituição da nação brasileira (SILVA, 2007, p. 490).

ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

⁸⁴ Gaúcha de Porto Alegre, a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é *Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos*. Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Petronilha integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004. O documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/petronilha-silva/>.

A lei 10.639, que instituiu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no sistema de ensino brasileiro, se fundamenta na premissa de que os brasileiros carecem de conhecimentos sobre o legado dos povos africanos em África e na diáspora, como forma de revalorização positiva de sua ancestralidade africana, invisibilizada nos livros didáticos ou reduzida às mazelas do regime escravagista. Como se não houvesse antes ou depois do holocausto escravocrata, o discurso sobre a negritude no Brasil esteve durante muito tempo ligado direta ou indiretamente aos efeitos da escravidão e seu legado deletério, excludente e negativo sobre tantas gerações de negros, mestiços e brancos, já que ninguém se beneficia de verdade com uma sociedade racista injusta e excludente.

4.7 SOBRE ETNOMUSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E FAZERES MUSICAIS

Nessa pesquisa, há uma clara intersecção entre os campos da educação musical e da etnomusicologia, o que de certa forma confirma a minha formação (professor de música e mestrando em etnomusicologia) e pesquisas anteriores (violão em estilos africano e ensino de músicas africanas na escola fundamental).

Num momento onde diversidade cultural, decolonialidade do pensamento musicológico e das práticas relacionadas à formação musical se fazem presentes nos debates sobre educação musical, - a exemplo de Penna (1995), Nzewi (1999), Vieira (2000), Del Ben; Hentschke (2003), Almeida (2006, 2007, 2010), Pereira (2012, 2013, 2014) Baker (2014) Santiago; Ivenicki (2016) - temos de reconhecer que a inserção e valorização da diversidade no pensamento sobre música é muito mais antiga e consolidada na área de etnomusicologia, do que na de educação musical.

Sobre essas trocas entre as áreas de estudo sobre música e os processos de transformação e abertura conceitual na educação musical, assim sintetizou o professor e etnomusicólogo Bruno Nettle:

O conceito fundamental de uma escola de música antes, era o de que seu objetivo era preservar e manter a música clássica europeia tradicional; a música não-ocidental, a música folclórica, e mesmo a música erudita recente e antiga ficavam à margem, e não eram parte do currículo. (...) As ideias sobre música realmente mudaram, à medida que os músicos de músicas vernáculas entraram na escola, e à medida que os etnomusicólogos começaram a atuar; e, seguindo esta mudança de conceito, o som da música ouvida no prédio, mas também o estilo das composições a inclusão

de conteúdo não canônico começou a ter um papel maior seguiram os passos do domínio do conceito. (NETTL, 2006 p. 30).

Uma possível autorreflexão do campo da etnomusicologia, passaria certamente pela pouca produção (pouco diálogo) para não especialistas (público leigo).

Conclui que os etnomusicólogos hoje parecem ter uma posição de consenso sobre as culturas musicais como processos em constante movimento, ao contrário do observado em momentos anteriores quando consideravam a mudança uma quebra momentânea e excepcional da estabilidade de sistemas musicais. (NETTL 2006, p. 12).

Ainda sobre processos de movimento e mudanças:

Considero surpreendente que, por muito tempo, tenhamos trabalhado (e talvez, aliás, ainda o façamos) com base na premissa de que o normal na cultura, e na música, é a estabilidade, a continuidade, a ausência de mudanças, e só em situações excepcionais as mudanças ocorrem. (NETTL 2006, p. 12).

Referindo-se ao desprezo dos pesquisadores musicais (pelo menos do início do século XX até os anos sessenta) a respeito da música popular africana e suas inovações, assim fala Gerhard Kubik:

(...) grande exceção foi Hugh Tracey (1903-1977), que, praticamente desde o início de sua carreira, prestou atenção às gravações e os inovadores estilos musicais da África. Devemos a Tracey registros de áudio abrangente de *Katanga guitar* ou *Copperbelt music* de guitarra da década de 1950 (KUBIK, 2003, p. 02).

Kubik nos presenteou com a sua valorosa etnografia da *katanga music: African Guitar* (2003), e sobretudo, com seus relatos sobre os processos de desconstrução da postura musical eurocêntrica e da construção de uma outra musicalidade, por ele vividos. Sobre estes aspectos, assim pontua Kubik no seu texto, *Pesquisa Musical Africana dos Dois Lados do Atlântico* (2008):

Foi isso que Muyinda me ensinou para a sua música e para a vida: limitar tudo ao necessário, economia e redução de toda e qualquer exaltação, ordenamento dos recursos estilísticos e disciplina na sua prática. O europeu que estava dentro de mim tinha que aprender muito ainda. Muyinda tinha consciência disso. (KUBIK, 2008, p. 94).

Em *How Musical Is Man* (1973), uma etnografia musical do povo Venda da África do Sul, John Blacking se pergunta (e nos pergunta) o que significa ter talento musical? Ele faz comentários sobre música em geral e tem importantes *insights* sobre como cada sociedade entende e experimenta sua música.

O valor da música haverá de se encontrar, acredito, nos termos das experiências humanas que a sua criação acarreta. Há uma diferença entre a música que é ocasional e a música que aumenta a consciência humana, a música que é simplesmente para se ter e a música que é para ser. Sugiro que a primeira pode ser um bom artesanato, mas a segunda é arte, não importando o quão simples ou complexa soe, e a despeito das circunstâncias nas quais se a produz. (BLACKING, 1973, p. 35).

E mais uma vez sobre processos de mudança na etnomusicologia, educação e fazer musicais:

Talvez precisemos duma palavra pouco jeitosa para reequilibrar um mundo musical que ameaça se perder nas raias do elitismo. Precisamos nos dar conta que a maioria dos conservatórios ensina um só tipo de música étnica particular, e que a musicologia é, na verdade, musicologia étnica. Uma Escola de Música tal como a da Universidade de Washington, que cria um subdepartamento de Etnomusicologia, Música Étnica ou Música Negra, vem dando um primeiro passo para o reconhecimento de seu papel no mundo musical do futuro. De modo implícito, reconheceu a sua Música, mais modestamente, como um sistema de teoria e prática musicais que emergiu e se desenvolveu durante um dado período na história europeia. (BLACKING, 1973, p. 6.).

Angela Lühning (1991), vai dizer que nas tradições de trabalhos/pesquisas etnomusicológicas desenvolvidas ao longo da história, se consolidam dois caminhos diversos, (embora hoje possam ser vistas enquanto instâncias complementares⁸⁵), de estudo e compreensão dos fatos e processos musicais. Uma vertente que se aproxima mais da musicologia e outra mais alinhada com a antropologia em função do próprio desenvolvimento histórico da disciplina.

⁸⁵ Ver em Agawu (2016). Através de uma instigante abordagem, ele conduz o leitor pelas diferenças e semelhanças do trabalho do etnomusicólogo e do analista musical (ou teórico musical nos EUA e Europa), depois de relativizar os aparentes antagonismos metodológicos entre os campos, vai demonstrar que, apesar das aparentes dicotomias conceituais e das diferenças dos cânones metodológicos, essas são subáreas do conhecimento musical (etnomusicologia e a análise musical) complementares. Segundo o autor, não existem esferas epistêmicas diversas entre africanos e europeus capazes de gerar domínios conceituais antagônicos. Agawu nega o que chama de suposição de diferença das ciências humanas do pensamento europeu do século XVIII sobre o africano e afirma a legitimidade da tradução etnográfica para afirmar a validade da análise musical (e teoria musical ocidental) aplicada às músicas africanas.

As duas vertentes principais podem ser caracterizadas da seguinte maneira: Aquela que fica mais perto da musicologia se interessa menos pelo contexto antropológico da música, e muito mais pelos parâmetros musicais em si. Ela procura as leis gerais da música através da comparação, independente da cultura de origem, e a função específica da música nela. A outra vertente mais perto da antropologia entende a música como expressão do comportamento social do ser humano e estuda a música dentro do contexto cultural, como diz Allan P. Merriam, um dos mais famosos defensores desta vertente. Ela é "*the study of music in culture*" e quer mostrar o singular e específico (LÜHNING, 1991, p. 107).

Outro aspecto interessante sobre a trajetória da etnomusicologia é que, ainda segundo Lühning (2014), na história da etnomusicologia os pesquisadores em sua grande maioria deram preferência a estudar culturas musicais de povos distantes e desconhecidos do seu habitat, culturas locais "autóctones" foram consideradas menos importantes que a música erudita europeia ou as músicas tidas como "estranhas", vindas de culturas "estranhas" e distantes, com raras exceções como os estudos do folclore inglês e alemão além das pesquisas realizadas pelos húngaros Bela Bartók e Zoltan Kodaly com a música tradicional do seu país.

Apesar dessa situação ambígua ter sido criticada pelos estudos pós-coloniais, continua representando uma característica das pesquisas etnomusicológicas, em especial na produção oriunda de pesquisadores da Europa e dos países economicamente mais desenvolvidos, em geral. Isso vai gerar consequências como a falta de visibilidade das publicações em seus países de origem (países dos pesquisadores), além do pouco retorno para as comunidades pesquisadas em termos de resultados (publicações no país e língua local da pesquisa, por exemplo). Atualmente essa tendência que vem sendo subvertida pela etnomusicologia brasileira nas últimas décadas. Hoje assistimos no Brasil o surgimento de vozes e agentes antes silenciados na academia.

Assim, a etnomusicologia, de certo modo, virou uma área de especialistas que representam outras culturas, mas não criaram diálogos entre estas culturas pesquisadas, distantes, e as próprias culturas de seus respectivos países. (LÜHNING, 2014, p.11).

E nesse sentido vale demarcar nossa posição na linha de engajamento que defende os sentidos, utilização e as consequências sociais, culturais e educativas dos estudos etnomusicológicos. Mais que a defesa de gêneros e estilos musicais, propostas estéticas e filosófico-epistemológicas oriundas de povos africanos, defendemos a possibilidade de desenvolvimentos técnicos, estéticos e conceituais na música baiana e brasileira a partir de um maior contato e estudo de formas musicais de origens africanas nas nossas formações musicais.

Como já dissemos nesse texto, para além das evidentes e importantes questões identitárias étnico-raciais que tais contatos e estudos suscitam em qualquer região, estado ou cidade brasileira, existe um déficit, uma lacuna (não apenas essa, mas creio que a mais problemática) nas formações musicais acadêmicas brasileiras em relação a tais musicalidades, que nos coloca em flagrante condição desfavorável de conhecimento e desenvolvimento científico, perante diversas outras nações que comportam populações (numericamente bem menores que a nossa) e culturas afro-diaspóricas nas Américas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do trabalho de campo dessa pesquisa, apontam para reformulações curriculares e desenvolvimento de conteúdos e abordagens que pretendem estabelecer aproximações cada vez mais consistentes desses mananciais sonoro-musicais e estético-culturais africanos e afro-diaspóricos que trarão desdobramentos e reformulações em termos conceituais, filosóficos, metodológicos e epistêmicos nos campos acadêmico-musicais da Bahia e do Brasil.

Hoje (em 2020), estamos há vários anos depois das determinações contidas na Lei Federal 10.639 de 2003, sua normatividade está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. Com as primeiras iniciativas de implementação de cotas nas universidades a partir de 2002 (como da UERJ, UNEB, UnB, UFBA), e com a Lei de Cotas de 2012 (Lei 12.771 e o Decreto 7.864), que definiu um sistema de cotas que contempla questões sociais, econômicas, étnicas e raciais, além do REUNI, que contribuíram para a ampliação do acesso à universidade e para que o perfil socioeconômico e racial do seu corpo discente se alterasse significativamente, consolidando movimentos de ativismo intelectual-acadêmico negro, pautados em processos de descolonização do conhecimento acadêmico brasileiro.

Levando em consideração o contexto acima mencionado, posso afirmar que o eixo central do presente trabalho se constituiu na pergunta: Porque as musicalidades africanas não estão presentes, ou pelo menos, não estão presentes a contento, nos cursos de Licenciatura em Música e demais graduações em música na Bahia e no Brasil?

Partimos das hipóteses inicialmente levantadas nessa pesquisa de que as músicas e práticas musicais africanas seriam geralmente invisíveis e ausentes na formação de professores/as de música (e demais modalidades de graduação em música) na Bahia, como também, que os métodos de ensino dos cursos de música em nossas universidades revelariam a predominância de epistemologias euro-referenciadas e de um *habitus* conservatorial canônico nesses ambientes. E nessa trajetória, passamos pelas entrevistas/conversas com os/as profissionais da área, que tão gentil e generosamente colaboraram nesta construção para a troca de conhecimentos sobre as presenças e ausências das músicas Africanas nos meios musicais baianos e brasileiros. Também a participação de estudantes de seis universidades nos nossos grupos “dialógico-musicais de whatsapp” foi fundamental, trazendo suas vivências, expectativas, percepções e saberes sobre o tema.

Na ausência de disciplinas que abordem de maneira prática as musicalidades africanas nos currículos (currículos prescritivos oficiais) dos cursos pesquisados, buscou-se aqui considerar e destacar para o corpus dessa análise, as disciplinas que abordam práticas instrumentais afro-brasileiras no âmbito das licenciaturas em música pesquisadas. As evidentes conexões genealógicas histórico-culturais das musicalidades afro-brasileiras com diversos povos do Continente Africano, que no passado, deram continuidade e recriaram suas tradições musicais em solo brasileiro, dentro das diversas novas condicionantes sociais, econômicas e culturais impostas pelo sistema escravocrata, pelo novo idioma, novo ecossistema, etc, e forjaram novas práticas musicais que em certos casos são como afirma Gerhard Kubik (1979), continuidades e extensões transatlânticas de tradições centro-africanas (no caso, em referência aos Congos de Minas Gerais e aos Sambas de Roda do Recôncavo Baiano) em terras brasileiras, e assim, justificam sua menção e destaque nesse trabalho.

Aqui vale mencionar a escassez de bibliografias⁸⁶ em língua portuguesa, para quem pretenda pesquisar as musicalidades e práticas musicais africanas a partir de pesquisadores/as brasileiros/as da área musical. Na revista da ABEM, Anais dos Congressos da ABEM, assim como nos vários outros periódicos científicos da área musical é muito escassa a publicação de artigos sobre aspectos das musicalidades africanas.

Por outro lado, nos últimos anos têm surgido várias pesquisas de pós-graduação em universidades brasileiras, que dialogam com musicalidades africanas, mas geralmente a partir de perspectivas analíticas das estruturas rítmicas e melódicas, que consideram as peças, gêneros e estilos musicais do Continente Africano muito mais em seus aspectos estéticos dos fenômenos acústico-sonoros em si, do que em/na relação destes últimos com suas múltiplas conexões culturais, sociais, históricas e políticas. Assim, não encontrando materiais relevantes na própria área musical, eu me utilizei de áreas afins⁸⁷ que abordassem o tema ou se aproximassem dele.

Concluimos essa pesquisa afirmando, com base nos dados aqui levantados, que, as presenças de repertórios e práticas musicais do continente africano nos meios acadêmicos da Bahia é um processo já em curso, em virtude da crescente busca por reformulações curriculares e desconstruções dos cânones conservatoriais de ensino musical (hoje amplamente debatidos e

⁸⁶ Essa afirmação se apoia no levantamento que fiz com o recurso de busca, em diversas revistas e bibliotecas virtuais de instituições brasileiras onde pesquisei e da opinião dos especialistas entrevistados para essa dissertação.

⁸⁷ Por exemplo: REVISTA PROA volume 1, número 10 – Antropologia e Arte (2020) – Dossiê “Música enquanto prática decolonial”, REVISTA ÁFRICA(S), volume 5, número 9 (2018) – Dossiê: Música e Pensamento Africano (Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África - UNEB), e REVISTA ITACA número 36 (2020) – Edição Especial - Filosofia Africana (Periódico acadêmico administrado e editado por discentes de pós-graduação em Filosofia da UFRJ).

criticados), visíveis na maioria das instituições pesquisadas (em especial, nas públicas). Como também em função da maior presença nas universidades e cursos de música de uma juventude negra, indígena, diversa, mais consciente de seus direitos e cidadania, mais politizada e “empoderada” nas lutas sociais culturais e identitárias contra-hegemônicas do Brasil atual.

Muito ainda há por fazer. Podemos dizer que estamos dando os primeiros passos na possibilidade de construção de formações musicais culturalmente diversas. Além de repensar os currículos, as práticas e as metodologias, temos que abrir reais possibilidades de intercâmbios e trocas culturais com universidades e centros de pesquisa africanos, a exemplo do que já tem sido feito em determinados departamentos de ciências humanas e letras de algumas universidades brasileiras. Nos departamentos de música, infelizmente, ainda não estabelecemos essas pontes. Como também ainda não temos formas e programas efetivos de interlocução com os saberes musicais tradicionais locais. Os nossos mestres da pulsante tradição musical afro-baiana e afro-diaspórica ainda não participam da formação musical das novas gerações na universidade.

Constatamos que o alto grau de interesse demonstrado pela comunidade acadêmica sobre o tema é a evidência de que o processo de mudanças já teve início e por certo as diversas disciplinas, projetos de extensão universitária, programas de iniciação à docência etc, no diálogo mais horizontal com a comunidade e outros campos de saber na própria universidade, trarão em breve bons e criativos resultados em favor da diversidade musical acadêmica e inclusão de musicalidade africanas no cotidiano de estudos e vivências dos cursos universitários de música na Bahia.

Nos relatos dos estudantes e de alguns pesquisadores egressos dos cursos de graduação e pós-graduação da Bahia, notamos que as diversidades musicais, em geral, e em especial, as presenças de musicalidades africanas e afro-brasileiras nas práticas acadêmicas foram mencionadas como exceções aos cânones musicais euro-referenciados e ainda hegemônicos nesses espaços. Os professores/as responsáveis por esses diálogos e interlocuções com outras musicalidades eram citados enquanto “Ilhas” de divergência num “oceano” de padrões canônicos estabelecidos.

É interessante então notar, como as diversidades musicais nas universidades são percebidas de modo diverso por docentes e discentes. Nas narrativas dos/as professores/as, vai-se valorizar os esforços de alguns/mas docentes no sentido de oferecer disciplinas, projetos e vivências que obedecem à lógica de desconstrução de padrões estéticos, conceituais,

metodológicos euro-referenciados e a inclusão de outras musicalidades, onde se incluem as africanas e afro-diaspóricas.

Já na ótica dos/as estudantes há uma percepção de que existem exceções em algumas disciplinas e projetos, mas o *ethos* que dirige as ações, baliza o sistema e que predomina na grande maioria das situações e instâncias de aprendizagem, ainda está bem distante de diálogos horizontais não subalternizantes e inserções consistentes - não pontuais - de outras musicalidades não hegemônicas, em especial as africanas, no cotidiano acadêmico.

Essa aparente dicotomia, marca ao meu ver, uma ambiguidade natural de um momento inicial de mudanças. Por um lado, as expectativas de ruptura com os modelos canônicos tradicionais de ensino/aprendizagem musicais, que já são comprovadamente insuficientes para abarcar a gama de novas (como as também antigas, mas invisibilizadas) possibilidades, sentidos e funções musicais na sociedade brasileira contemporânea. E por outro lado as resistências às mudanças, o racismo estrutural-institucional e as disputas de poder nos departamentos e colegiados.

Se o campo da música acadêmica orientava-se pela noção de “música universal”, esse grande manto que tanto contribuiu para a invisibilização, desconhecimento e subalternização das musicalidades africanas, afro-diaspóricas e indígenas no âmbito acadêmico, hoje a inclusão dessas sonoridades, concepções, tecnologias e fazeres musicais nos cursos de graduação em música são imprescindíveis no Brasil. Uma vez que, o próprio desenvolvimento científico do campo musical na atualidade, sobretudo, nas áreas de etnomusicologia e educação musical tem demonstrado a necessidade de desconstrução das hegemonias canônicas e das subalternizações culturais para a obtenção de processos formativos mais saudáveis, orgânicos e com maior representatividade.

REFERÊNCIAS

AGAWU, Kofi. **Representing African music: postcolonial notes, queries, positions**. New York: Routledge, 2003.

_____. Como não Analisar a Música Africana. In: LAUER, Helen & Kofi Anyidoho (orgs.). **O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades através de Perspectivas Africanas**. Vol. IV. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 319 p.

ALELUIA, Mateus. **Nós os Tintoões**. Salvador: Sanzala Artística, 2017.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural. In: **Anais do XVI Congresso da ANPPOM**, 2006, UnB. Brasília, ANPPOM, 2006. p. 99-103. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao05/01COM_EdMus_0501-142.pdf. Acesso em 016 Mai, 2020.

_____. Diversidade cultural e formação de professores: um estudo com licenciandos. In: **CONGRESSO DA ANPPOM, XVII**, 2007, UNESP. Anais. São Paulo, EDITORA UNESP, 2007. p. 1-10.

ALMEIDA, L. N. (2020). Natureza, Comunidade e Ritual: Música e Ancestralidade em Malidoma Somé. **Itaca** [Online], n. 36, 136 - 163. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31884>. Acesso em 20 Ago, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019, p. 157.

AMORIM, Antonio Sérgio Brito de. **Os Afoxés Congos d'África e Badauê e a construção da identidade no Engenho Velho de Brotas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29692/1/trabalho%20completo%20c%20ficha%20assinada%202014-05-19.pdf>. Acesso em 03 Jul, 2020.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Chiarato & Cia, 1928.

_____. **Ensaio sobre a música brasileira**. (publicado em 1928). São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

ANDRÉ, Sônia. **Metodologia de educação musical em/para Moçambique: reflexões sobre o ensino de música**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5114>. Acesso em 05 Ago, 2020.

ARANGO MELO, Ana María Realidades y ficciones de una búsqueda de herencias musicales y simbólicas Bakongo (Angola). **Universitas Humanística** [en línea]. 2004, (57), 49-59 [fecha]

ISSN: 0120-4807. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79105705>. Acesso em 20 Ago, 2020.

ARAÚJO, Samuel et al. A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na maré, Rio De Janeiro. **Trans. Revista Transcultural de Música** (Espanha), Num 10, 2006b. Disponível em <http://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 26 jul 2020.

_____.PAZ, G. Leal. “Música, linguagem e política: repensando o papel de uma práxis sonora”. **Terceira Margem** (Rio de Janeiro), v. 25, p. 211-231, 2011.

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2. Anais**. Goiânia, 2002. p. 18-29.

BAKER, Geoffrey. **El Sistema: orchestrating Venezuela’s youth**. New York: Oxford University Press, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso. acesso em 09 Jul. 2020.

BARROS, S. A. P. de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

BERLINER, Paul. **The soul of Mbira: music and traditions of the Shona people of Zimbabwe**. Berkeley, CA123: University of California Press, 1978.

BISSIGO, Diego Nones. **A eloquente e irrecusável linguagem dos algarismos: a estatística no Brasil Imperial e a produção do recenseamento de 1872**. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BLACKING, John. **How Musical is Man?**. Washington: University of Washington Press, 1974.

_____. **Venda children’s songs: a study in ethnomusicological analysis**. Chicago/London, University of Chicago Press, 1995a [1967]. 210 p.

BOHN, Plácio José. **Quando Tocam os Tambores - Saberes e Práticas nas Tradições Moçambicanas**, Dissertação, Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: Maio de 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 ago 2020.

_____. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/SkkXfl>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>.

_____. **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 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

CAMARGO, A. de P. R. O censo de 1872 e a utopia estatística do Brasil Imperial. **História Unisinos**, 22, n. 3, p. 15, 2018.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba, v. 10, p.151-169, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

CARVALHO, José. Jorge. de; BARROS, Líliam ; CORREA, Antenor Ferreira ; CHADA, S. M. M. . O Encontro de Saberes como uma Contribuição à Etnomusicologia e à Educação Musical. In: Angela Lühning; Rosângela Pereira de Tugny. (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: Edufba, 2016, v. 1, p. 140-166.

CASTILLO, Lisa Earl. O QUE É QUE A BAHIA TEM?. **Rev. Hist. (São Paulo)**, São Paulo , n. 173, p. 529-534, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092015000200529&lng=en&nrm=iso>. access on 3 Jul. 2020. Epub Sep 25, 2015.

CAVALCANTI, Maria Laura V. de C. **Entendendo o folclore e a cultura popular**. Rio de Janeiro, 2002. (Texto produzido especialmente para o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular). Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendendo_o_folclore_e_a_cultura_popular.pdf.

COTTA, André Guerra . Ouvir Debret. In: 13th International RiDIM Conference / 1st Brazilian Conference on Music Iconography, 2011, Salvador. **Anais da 13ª Conferência Internacional do RiDIM e 1ª Conferência Brasileira de Iconografia Musical**. Salvador: EDUFBA, 2011.

COUTINHO, P. R. O. . Multiculturalismo e Educação Musical: levantamento inicial do estado da arte em uma pesquisa em andamento. In: **Anais do V SIMPOM**, 2018, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/index>.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil** [1834] (tradução e notas de Sérgio Milliet, 1940). Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: EDUSP, 1989.

DEL BEN, Luciana; e HENTSCHKE, Liane. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____(Orgs.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 176-189.

DIAS, Andrea Ernest. **Mais "Coisas" sobre Moacir Santos, ou os caminhos de um músico brasileiro**. Tese de doutorado, Bahia: PPGMUS - Universidade Federal da Bahia, (UFBA), 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12623>.

DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/2137/2707>.

_____. (2007), "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos". **Tempo** – Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_completa.pdf.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: história e metodologia**. 2.ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FOGAÇA, V. O. S. **Formação inicial e continuada do educador musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes**. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Música). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25366/1/Tese%20M%C3%BAsica%20Vilma%20Foga%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FORQUIN, J.-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 21(1), p. 187-198, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652/40642>.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. UNIVERSIDADE E JUVENTUDE NA AMÉRICA LATINA. Horizontes e desafios para uma afirmação das Epistemologias do Sul - diálogos com Boaventura de Sousa Santos. 2020. **Movimento - Revista de Educação**, V. 7, N. 13, 2020.

GALANTE, Rafael Benvindo Figueiredo. **Da cupópia da cuíca: a diáspora dos tambores centro-africanos de fricção e a formação das musicalidades do Atlântico Negro (Sécs. XIX e XX)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [2015_RafaelBenvindoFigueiredoGalanteVCorr.pdf](#). Acesso em: 20.06.2020.

GAMA, Hugo e NASCIMENTO, Jaime (org). Manuel R. Querino: seus artigos. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2009.

GAMA, Victor; MARTINEZ-RUIZ, Barabaro. **Odantalan.02** - Processos de Criação e Renovação, Sistemas de Conhecimento Kongo/Angola, PangeiArt, Lisboa/Amsterdam 2002.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/publico/renato.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón.; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Fev. 2020.

GUERREIRO, Goli. Um mapa em preto e branco da música na Bahia: territorialização e mestiçagem no meio musical de Salvador (1987/1997). In: SANTOS, Jocélio Teles dos; SANSONE, Lívio (orgs). **Ritmos em trânsito. Sócio-antropologia da música baiana**. São Paulo: Editora Dynamis, 1998.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1980, p. 181-218. v. 1.

_____. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de; EULÁLIO, Alexandre; RIBEIRO, Leo Gilson. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ICKES, Scott. Era das batucadas: o carnaval baiano das décadas 1930 e 1940. **Afro-Ásia**, n. 47, p. 199-238, 2013.

JARDIM, Vera L. G. . Os Sons da República - o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930. In: **Anais da 27ª ANPED - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** p. 1-13, Caxambú, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf>.

KATER, C. ; KOELLREUTTER, H. J. . Encontro com H. J. Koellreutter. In: KATER, C (Org) **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, v. 6, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019, 244p.

KUBIK, Gerhard. Pesquisa musical africana dos dois lados do atlântico: algumas experiências e reflexões pessoais. Tradução de Tiago de Oliveira Pinto, **Revista USP**, São Paulo, n.77, p. 90-97, 2008.

_____. **Angolan traits in black music, games and dances of Brazil. A study of African cultural extensions overseas**. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979. (Coleção Estudos de Antropologia Cultural, 10).

_____. **African Guitar: Solo Fingerstyle Guitar Music from Uganda, Congo/Zaire, Central African Republic, Malawi, Namibia and Zambia**. Audio-visual Filed Recordings 1966-1993 by Gerhard Kubik – Vestapol Productions/ A division of Stefan Grossman´s Guitar Workshop Inc. [VHS videotape 1995], 2003.

LARSEN, J. C.; SOUZA, C. L. DE; MARTINEZ RAMIREZ, L. L. A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe. **PROA Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p. 122-152, 2020.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do Império brasileiro. **Revista Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 06, p. 509-523, 2013. Disponível em: http://www.sociologiaeantropologia.com.br/wpcontent/uploads/2015/05/v3n06_07.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. Unesp: São Paulo, 2002.

LEMOS, de Lyra Renato. **Antes de ser brasileiro, eu sou preto: Representações de África no Imaginário da Música Popular Brasileira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História, Recife, 2013.

LIMA, Samuel da Silva. Práxis Sonora e Etnografia da Madrugada para a Onomatopeia Funkeira e Pixadora na Escola. **Revista Periferia**, V. 11, N. 4, 2019. Acesso em 18 set. 2020.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 25, n. 1, p. 67-87, June 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 jul. 2020.

LOPES, Nei. A presença africana na música popular brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, Uberlândia, N50, p.1-11, julho, 2005.

_____. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 49-55, set. 2009.

LUEDY, E. **Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior**. Tese (Doutorado em Música)– Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LÜHNING, Angela Elizabeth. Métodos de trabalho na etnomusicologia reflexões em volta de experiências pessoais. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 22, n.1/2, p. 105-125, 1991.

_____. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em perspectiva**, v. 7, n. 2, 2014.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. Les Batutas, 1922: uma antropologia da noite parisiense. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Jun 2005, vol.20, no.58, p.177-196. São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-690920050002&lng=en&nrm=iso.

MENEZES, Mara; COSTA, Maciel; BASTIÃO, Zuraida A. Educação Musical na Bahia. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS; Regina (Orgs.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. pp. 235-249.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, Fernando Tadeu. O retorno da orquestra brasileira que mescla jazz e música africana. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29/12/2017. Disponível em: <https://tools.folha.com.br/print?site=emcimadahora&url=http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/12/1_946717-o-retorno-da-orquestra-brasile>. Acesso em: 28 Jun. 2020.

MORAIS, Sara S. . Timbilas como prática social e como patrimônio da humanidade: narrativas em torno de um 'bem cultural' chope. In: **Anais da 31ª RBA - Direitos Humanos e Antropologia em Ação**, 2018, Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

MOREIRA, Rodrigo Birck, PERETI, Emerson. A Árvore do Esquecimento e as tentativas de destruição da memória afrodiaspórica. **Revista UNIABEU**, V.13, Número 33, 2020.

MUCAVELE, Lucas Johane. Organologia aplicada. desafios e potências de instrumentos musicais tradicionais em contextos atuais: Xizambi, *Ximvokombvoko* e Mbira. In PINTO, Oliveira; CORREA, Priscila Gomes (Org). Dossiê: Música e Pensamento Africano. **Revista África(s)**, Vol.5, Nº. 9, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/africas/issue/view/295/showToc>>. Acesso em 25 jul 2020.

MUKUNA, Kazadi wa. **Contribuição bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

_____. Oral Tradition and the Teaching of African Culture: New Challenges and Perspectives. In PINTO, Oliveira; CORREA, Priscila Gomes (Org). Dossiê: Música e Pensamento Africano. **Revista África(s)**, Vol.5, Nº. 9, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/africanas/issue/view/295/showToc>>. Acesso em 25 jul 2020.

NASCIMENTO, Ailton M. **A Música Africana Entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna. 2019. Disponível em: <https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=463188&key=1b09198b3481e43181fe0ba07fcd7353>.

_____. Música Orquestral Europeia como Política Pública para a Educação Musical na Bahia, 2009 2017. 2019. In **XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – Anais**. Campo Grande. 2019. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/310/220>. Acesso em: 04 Set. 2020.

_____. Camerata Wa Bayeke: Prática Instrumental Africana na Bahia, como forma de resistência e reinvenção identitário-diaspórica. In: **Anais da V Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas Raciais e Étnicas**. UFES, Vitória/ES. 2018. Disponível em: https://neab.ufes.br/sites/neab.ufes.br/files/field/anexo/anais_da_conferencia_-_finalizado_2_1.pdf.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, V. 26, Nº. 76, p. 245-254, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000300024&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 Ago. 2020.

NETTL, Bruno. O estudo comparativo da mudança musical: estudos de caso de quatro culturas”, **Revista Antropológicas**, ano 10, 17(1). Recife, 2006, p.11-34.

NKETIA, J. H. Kwabena. **The music of Africa**. New York: W. W. Norton & Company, 1974.

NOGUEIRA, I. . A criação musical em diálogo com o contexto político-cultural: o caso do Grupo de Compositores da Bahia.. **Revista Brasileira de Música**. Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 24, p. 351-380, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/viewFile/29240/16391>.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NZEWI, Meki. Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern, International Society for Music Education: ISME. **International Journal of Music Education** 1999; n. 33, 1999, p. 72-87. Disponível em: <http://ijm.sagepub.com>.

_____. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri, NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi (eds.). **Musical arts in Africa: theory, practice and education**. Pretoria: University of South Africa, 2003, p. 13-37.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 7-14, 2009.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pró-Posições**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, 1990.

PAZ, Gaspar. "Samuel Araújo: a práxis sonora como forma de ação política e como espaço da alteridade." **Revista Brasileira de Música** [Online], 31.2 p. 91-102. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/26280/14114>.

PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). **Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora UFPB, 1995.

PEQUENO, Mercedes Reis. Três Séculos de Iconografia da Música no Brasil. **Catálogo de exposição**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1974. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1097047.pdf.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 08 Jul. 2020.

_____. **O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

_____. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PINHO, Osmundo de A. The songs of freedom: notas etnográficas sobre a cultura negra global e práticas contraculturais locais. In. SANSONE, Livio; SANTOS, Jocélio Teles dos. (Orgs.). **Ritmos em trânsito: sócio-antropologia da música baiana**. São Paulo: Dynamis Editorial; Salvador: Programa a cor da Bahia e Projeto S.A.M.B.A., 1997. p. 181-200.

PINTO, T. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética na música afro-brasileira. **África**, n. 22-23, p. 87-109, 2004.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 mai. 2020.

PINTO, Oliveira; CORREA, Priscila Gomes (Org). Dossiê: Música e Pensamento Africano. **Revista África(s)**, Vol.5, Nº. 9, 2018. Disponível em

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/africanas/issue/view/295/showToc>>. Acesso em 25 jul 2020.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil?. **PROA Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020.

_____. 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.

QUERINO, Manuel Raimundo. (1918). **O colono preto como fator de civilização brasileira**. In: Afro-ásia, nº 13, 1980, p. 143-158.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 650 p. 2003.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. "O que o rei não viu": música popular e nacionalidade no Rio de Janeiro da Primeira República. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 237-279, 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 26 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000200003>.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/06.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

RYCROFT, David. The Guitar Improvisation of Mwenda, Jean Bosco, (part One & Two)". **African music**, v. 2, n. 1961, p. 81-98, 1961. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304550524_The_Guitar_improvisations_of_Mwenda_Jean_Bosco.

SANDRONI, Carlos. Adeus à MPB. In: Berenice Cavalcanti; Heloísa Starling; José Eisenberg. (Org.). **Decantando a República: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Outras conversas sobre os jeitos da canção**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 23-35.

SANSONE, Lívio e SANTOS, Jocélio T. dos (org.). **Ritmos em trânsito: sócio-antropologia da música baiana**. São Paulo: Dynamis Editorial, Salvador: Programa A Cor da Bahia e Projeto S.A.M.B.A., 1997.

SANTIAGO; IVENICKI. *Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor*. REP's - Revista Even. Pedagog. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 943-962, jun./jul. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2085/1780>. Acesso em: 03.Mai. 2020.

SANTO, Spirito. **Do samba ao funk do Jorjão: ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um samba chamado Brasil**. (segunda edição, revista e aumentada). Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Edições Almeida SA, 2009.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, Fabrício Lyrio dos. **Da catequese à civilização. Colonização e povos indígenas na Bahia**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: (Org.). **História da vida privada Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 173-244.

SERRA, Ordep. **Os olhos negros do Brasil**. Salvador: Ed. UFBA, 2014.

SILAMBO, M. O. **O Ensino e a Aprendizagem da Mbira Nyunganyunga em sua Dimensão Técnica: uma pesquisa-ação com licenciandos em música da UFRN**. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado) Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

_____. **A prática de ensino de mbira na música moçambicana: aspectos didáticos e metodológicos**. 2017. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br>.

SILVA, Rosa A. do Couto. **Fela Kuti: Contracultura e (Con)tradição na música popular africana**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca-SP, 2015.

_____. **Fela Kuti: contracultura e (con)tradição na música popular africana**. São Paulo: Alameda, 2017, p. 182.

SILVA, Salomão Jovino da. **Memórias sonoras da noite: Musicalidades africanas no Brasil oitocentista**. 2005. 431 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13185>.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, 63, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/RnoEjB>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SLEMIAN, Andréa; PIMENTA, João Paulo G. **O "Nascimento Político" do Brasil: as origens do Estado e da Nação, 1808-1825**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Cecília Moreira. "As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX". **Afro-Ásia**, Bahia, n. 17, p. 57-72, 1996.

SOUZA, Fernando Prestes de.; LIMA, Priscila de. Músicos negros no Brasil colonial: trajetórias individuais e de ascensão social (segunda metade do século XVIII e início do XIX). **Revista Vernáculo**, v. 19-20, p. 30-66, 2007.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. In **Revista Brasileira**. Edição especial. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música. n.3, p.18-25, set. 1999. Disponível em: <http://www.abmusica.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ABM-Revista-Brasileira-n%C2%BA-03.pdf>.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVAO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, Set. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TROTTA, Felipe da Costa. Música Popular e Qualidade Estética. In: **Anais do III Encontro de estudos multidisciplinares em cultura - ENECULT**. UFBA, Salvador 2007.

TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VANSINA, Jan. “A tradição oral e sua metodologia”. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** (Joseph Ki -Zerbo (Edit.), 2.ed. rev., Brasília: UNESCO, 2010. p. 1xx – 2xx. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>.

VIEIRA FILHO, Raphael R. **A africanização do Carnaval de Salvador, BA: a re-criação do espaço carnavalesco (1876-1930)**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. 2000. 176p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252039>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VILLANOVA, Grégoire de; ARAÚJO, Emanuel (coord.). **Abigail Moura - Orquestra Afro-Brasileira**. Publicação integrada à exposição Negras Memórias, Memórias de Negros. São Paulo: Museu Afro-Brasileiro, 2003.

WANE, Marílio. 2010. **A Timbila chopi: construção de identidade étnica e política da diversidade cultural em Moçambique (1934-2005)**. Dissertação de Mestrado, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos/UFBA, Salvador.

SITES

1º Fórum de temas Emergentes da Educação Musical Brasileira (ABEM) - Ações e reações para enfrentar as crises a partir de movimentos coletivos da educação musical brasileira, 02/04/2020. Disponível em: https://youtu.be/e9_0ih5ResQ.

11 lugares de memória da escravidão na África e no Caribe, in Esquecer? Jamais - **Portal Geledés**, 06/10/2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/11-lugares-de-memoria-da-escravidao-na-africa-e-no-caribe/>.

ABIGAIL MOURA. Uma definição do que é esta Orquestra Negra. **Acervo Digital Ipeafro**. Disponível em: <<http://www.ipeafro.org.br/home/br/acervo-digital/68/57/120/orquestra-afro-brasileira>>. Acesso em: 19 Jul. 2020.

ABIGAIL MOURA. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa429701/abigail-moura>>. Acesso em: 27 de Jul. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

AGAWU, Kofi. **Tonality as a colonizing force in African music** (2014, May 29). - CIRMMT Distinguished Lectures in the Science and Technology of Music. [Video file]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sFV...

CLASSICO/INFOPEdia. Dicionários Porto Editora. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cl%C3%A1ssico>.

CONFERÊNCIA DE BERLIM. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Confer%C3%Aancia_de_Berlim&oldid=60262201>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DAGAABA PEOPLE. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dagaaba_people&oldid=1004230016> Acesso em: 16 nov. 2020.

EDITAL Nº 118/2017 - PROCESSO SELETIVO 2018 PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA/UNEAD/UNEB. Disponível em: http://www.dedc2.uneb.br/wp-content/uploads/2017/11/Edital_118_2017.pdf.

ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA/GRADUAÇÃO/LICENCIATURA EM MÚSICA. Disponível em: <http://www.escolademusica.ufba.br/licenciatura>.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos da IFES**. 2018. Disponível em: <https://ufla.br/images/arquivos/2019/05-maio/pesquisa-socioeconomica2018.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GRUPO VISSUNGO, Vídeoclip - Album: Kilomboloko – 1988, música: Ulelelé <https://youtu.be/c4KSqA9bnSY>

JEAN-BAPTISTE Debret. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret>>. Acesso em: 27 de Jul. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

KALIMBAMAGIC. Disponível em: <http://www.kalimbamagic.com>
<https://www.flickr.com/photos/acervoafrobrasileiro/34791455090/in/dateposted-public/>
www.mukhambira-musical.online.

MANUEL QUERINO. **MuseuAfroBrasil - História e Memória**. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/manuel-querino>.

MOURA, Abigail. **A Orquestra Afro-Brasileira**. Texto da contracapa do LP Orquestra Afro-Brasileira (CBS - nº Mono-37576, 1968). Publicação integrada à exposição Negras Memórias, Memórias de Negros. São Paulo: Museu Afro-Brasileiro, 2003.

MUKUNA, Kazadi wa. **Oficina "Presença Bantu na Música Brasileira"**, com **Kazadi Wa Mukuna**, no XII Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, em 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A7ghKLb6zHk>.

MUSIKFABRIK BRASIL, o filme! (Parte 01): https://youtu.be/evuYddiI_Y - **Musikfabrik Brasil**, o filme! (Parte 02): https://youtu.be/8M_528VWsy0 - GABEIRA, Alexandre TTC curso em Comunicação Social na Uerj. 2001.

NGONI (INSTRUMENT). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ngoni_\(instrument\)&oldid=996019916](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ngoni_(instrument)&oldid=996019916)> Acesso em: 19 nov. 2020.

NOOSFERO.UCSAL.BR/HISTORIA. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/historia>

OFICINA DE MBIRA. 2017, Disponível em: <https://sites.google.com/site/oficinadembira/quem-somos>.

OGLOBO.globo.com - Cultura – Música “**Orquestra Afro-Brasileira 75 anos**”. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/orquestra-afro-brasileira-celebra-75-anos-com-novo-disco-show-21953648>.

O QUÃO AFRICANA É A ÁFRICA DO NORTE? – **Global Voices em Português**. 14/03/2019. Escrito por Nwachukwu Egbunike, Prudence Nyamishana, Endalkachew Chala, Rawan Gharib Traduzido (fr) por Abdoulaye Bah, jzahfa – Disponível em: <https://pt.globalvoices.org>.

PETRONILHA SILVA - <https://www.geledes.org.br/petronilha-silva/>.
PPC - LICENCIATURA EM MÚSICA CLARETIANO, 2018. Disponível em: https://sgo.claretiano.edu.br/static/projetos/22/original/PPPC_M%C3%BAsica_2018.pdf.

PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA POPULAR BRASILEIRA/CECULT/UFRB, 2018. Disponível

em: https://ufrb.edu.br/cecult/images/PPC_M%C3%BAsica_Popular_Brasileira_-_Licenciatura.pdf.

PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA/UEFS, 2018. Disponível em: http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Documentos_Importantes/ppp_licemus_2018.pdf.

PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA/UEFS, 2010. Disponível em: http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Documentos_Importantes/ppp_licemus.pdf.

PROA REVISTA DE ANTROPOLOGIA E ARTE, v. 1, n. 10. 2020. Disponível em <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa>>. Acesso em 20, set. 2020.

RELATÓRIO DE GESTÃO EMUS-UFBA, 2016. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/escola_de_musica.pdf.

RELATÓRIO DE GESTÃO FAPEX 2018. Disponível em: https://www.fapex.org.br/Fapex/Harp/sys/web/pub/arquivos/pdf/documentos/tmp5d16144517269_xeuFxeDt!5ge!gxbpDVwVq3VWGMMap7HKFN8b!Mu8ihxnww--.pdf.

REVISTA ÁFRICA(S), Vol.5, Nº. 9, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/africanas/issue/view/295>>. Acesso em 25 jul 2020.

SANTO, Spirito **Ultrassonografia da Mbira**. Mai 2016. Disponível em: <https://spiritosanto.wordpress.com/2016/05/07/ultrassonografia-da-mbira/>.

SILVA, Romeu da. **O músico moçambicano que reinventa instrumentos tradicionais**. DW África – DW. 31.08.2020 Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3hnlv>>.

UNEB, SEC e NEOJIBA inscrevem para Programa de Licenciatura em Música – EAD, 2017. Disponível em: <http://www.dedc2.uneb.br/noticias/uneb-sec-e-neojiba-inscrevem-para-programa-de-licenciatura-em-musica-ead>.

VELHOS MESTRES - Mestre Camafeu de Oxóssi. Disponível em: <http://velhosmestres.com/br/destaques-15>. Acesso em 20 ago 2020.

VIEIRA, Kauê. **A BAHIA E O AFRICANTO DE OS TINCOÃS**. AFREKA. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/bahia-e-o-africano-de-os-tincoas/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

WIKIPEDIA/DAGAABA PEOPLE. Disponível em: <https://pt.qaz.wiki/wiki/Dagaaba_people>.

WIKIPEDIA/NGONI. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Ngoni_\(instrument\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ngoni_(instrument))>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PESQUISADORES/AS E PROFESSORES/AS DE MÚSICA

O intuito dessa entrevista/conversa é a recolha de impressões e relatos de mestres/as e pesquisadores/as da área musical, como inspiração e subsídio para minha dissertação de mestrado em etnomusicologia no PPGMUS-UFBA. A intenção é produzir uma escrita sintonizada com a realidade de quem vivencia as presenças e ausências de Áfricas no meio musical baiano e brasileiro.

1 – Fale um pouco sobre o seu percurso, sua trajetória com a música e suas pesquisas sobre músicas de origens africanas.

-- Três questões específicas, aplicadas apenas aos/às Professores/as dos cursos de música da Bahia. --

A- Como você percebe a questão da diversidade cultural na formação de professores (as) de música na Bahia?

B- Como essa questão se coloca nos documentos oficiais do curso?

C- A música ou as músicas africanas são de alguma forma mencionadas nos documentos ou conteúdos/práticas das disciplinas?

-- Questões aplicadas a todas as pessoas entrevistadas, e flexibilizadas quanto à localização dos interlocutores (se Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo ou Paraíba), e também quanto à formação e atuação acadêmica ou não acadêmica, dos/as profissionais.

-- Também, por vezes as questões foram adaptadas para estrangeiros (africanos) atuantes no Brasil, e outros que vivem e atuam entre África e Europa, mas que também relacionam-se com as questões musicais brasileiras. Nesse contexto, surgiram outras questões. --

2 – Sobre as relações entre músicas e aprendizagens musicais acadêmicas e não acadêmicas na Bahia (Rio de Janeiro, São Paulo ou Paraíba), você avalia que a formação de professores(as) de música influencia a cena e a produção musical no estado?

Nesse sentido, você considera pertinente a inserção de repertórios e práticas musicais do Continente Africano no currículo dos cursos de licenciatura em música?

3 – O debate em torno das questões étnico-raciais e do racismo tem crescido no Brasil e é muito atual, principalmente no âmbito das ciências sociais e ciências humanas. Como você analisa essa discussão no cenário musical, na produção e na reflexão dos musicistas sobre prática e ensino de música na Bahia?

4 – Para você, quais as possíveis relações entre músicas afro-brasileiras (negro-diaspóricas brasileiras) e músicas africanas para a educação musical na Bahia e no Brasil?

5 – De que maneira você acha que as dificuldades de acesso a repertório, instrumentos musicais africanos e técnicas instrumentais africanas além das diferenças linguísticas podem influenciar para o desconhecimento das músicas e práticas musicais do continente africano na Bahia e no Brasil?

6 – O legado africano no Brasil contemporâneo em relação à prática instrumental (com instrumentos africanos), se restringe ao âmbito da percussão (principalmente tambores). Através das iconografias da era colonial brasileira, percebe-se também, nessa época, a presença de vários instrumentos melódicos africanos.

Por que será que essas tradições (práticas musicais com instrumentos melódicos africanos) não se mantiveram na nossa cultura? E de que formas esse fato pode ter contribuído para certos estereótipos do senso comum sobre as práticas musicais africanas.

-- Essa questão foi aplicada apenas às Professoras e Pesquisadoras, e flexionadas quanto ao âmbito e abrangência: No cenário das músicas afro-brasileiras, ou músicas africanas no Brasil, músicas africanas em África, ou cenário de convivência e disputas acadêmicas. --

7 – Como você vê (quais aspectos você ressaltaria) as questões de gênero no âmbito da música africana no Brasil e em África?

APÊNDICE B – ROTEIRO QUE ORIENTOU A CONVERSA NOS GRUPOS DE WHATSAPP COM OS ESTUDANTES DOS CURSOS DE MÚSICA

-- Nas dinâmicas dos diálogos nos grupos, fui intercalando um roteiro de músicas com as questões específicas da pesquisa, no intuito de ambientar os participantes na temática e contextualizar um pouco sobre as peças musicais referidas.

Roteiro das conversas nos grupos das universidades

Olá gente! Boa noite!

Esse grupo é um espaço de interlocução e discussão em torno do meu tema de Pesquisa: A Música Africana nos cursos de Licenciatura em Música da Bahia.

O grupo é temporário e vai durar apenas o necessário para essa interlocução (no máximo um mês).

Os interlocutores/as não serão identificados/as.

O intuito é a recolha de impressões e relatos de quem vivencia esse processo (formação como professor/a de música) na prática, como inspiração e subsídio para minha dissertação de mestrado em etnomusicologia no PPGMUS-UFBA.

A princípio não vou utilizar as falas/respostas de forma literal, é só uma conversa e uma contribuição para subsidiar minha pesquisa.

Para você que está participando, fale um pouco sobre o seu percurso, sua trajetória com a música.

Djelika – Áudio – <https://youtu.be/gR6qiQC85A0>

Por favor, fiquem a vontade para responder com áudio ou texto. E levantar outras questões em torno do tema!

Essa música é do Mali e faz parte do álbum de mesmo nome (Djelika) de 1995, do músico Toumani Diabaté (referência mundial do seu instrumento, o Kora).

Aguem conhece?

Lpidu Na Bo – Áudio – <https://youtu.be/BIHVxDWSfsE>

Bom dia gente! 📌 **Música de Cabo-Verde (Lpidu Na Bo)**, Mayra Andrade é uma das maiores revelações da música cabo-verdiana dos últimos tempos.

Boa tarde pessoal! Vou iniciar com algumas questões para reflexão. Podem enviar áudio ou texto, com quiserem.

1 - Quais as (ou quais eram) suas expectativas em relação ao aprendizado e qualificação musicais na universidade? As músicas Africanas e Afro-brasileiras fazem ou faziam parte dessas expectativas? Por que?

Boa tarde grupo!

“Carapinha Dura” – Áudio – <https://youtu.be/IyMWFYOLPg>

“Carapinha Dura”. Autor: Teta Lando. Essa canção é um clássico da música angolana.

O autor faz um recorte racial de valorização da estética negra, no período durante e após a luta contra o colonizador (Estado Português), pela independência nacional angolana nos anos 60 e 70.

2 – O debate em torno das questões étnico-raciais e do racismo tem crescido no Brasil e é muito atual, principalmente no âmbito das ciências sociais e ciências humanas. O que vocês acham sobre como são tratadas as questões étnico-raciais no cenário musical acadêmico e não acadêmico na Bahia?

Boa tarde gente!

Kelemagni – (Air Mail Music- Mali - Chants et Musiques de Griot) – Áudio – <https://youtu.be/NJcrD16Eghs>

3 - Vocês conhecem/já tiveram contato com instrumentos musicais africanos?

Nas diversas Etnias e Países africanos, são usados centenas de instrumentos musicais, percussivos e melódicos. Alguns deles são mundialmente conhecidos como por exemplo: o Kora, o Balafon, a M´bira, o Djembé, (solo, em grupo de Djembés ou em conjunto com os Dununs: Dundunba, Sangban, kenkeni), Dunun.

Kora - Povos Malinké - Mandé (Mali, Burkina Faso, Senegal, Gâmbia, Guiné-Conacri, Guiné-Bissau)

Balafon - Povos Malinké - Mandé

Djembé e Dununs - Povos Malinké - Mandé
M´bira - Povo Shona (Zimbabwe e Moçambique).

Neste site encontra-se muitas informações resumidas e em português sobre povos africanos e músicas africanas. <https://terreirodegrios.wordpress.com/instrumentos-musicais-afrikanos/>

<https://terreirodegrios.wordpress.com/musica-da-africa-mandinga-ou-malinke/>

FOLI (there is no movement without rhythm) original version by Thomas Roebers and Floris Leeuwenberg

https://www.youtube.com/watch?v=IVPLJuBy9CY&list=RDIVPLJuBy9CY&start_radio=1&t=0

Vídeo didático para se compreender um pouco dos fundamentos teórico-filosóficos da percussão africana (do Oeste-africano).

Tiki – Áudio – <https://youtu.be/1tVkTYAsv9A>

Boa tarde!

Tiki - Richard Bona – (Album de mesmo nome – Tiki, 2005). Richard Bona é um baixista, compositor e cantor camaronês e uma das maiores estrelas do jazz e da música instrumental dos últimos anos. Este álbum traz muitas referências à música brasileira, como a participação de Djavan em uma das faixas. A faixa Tiki, tem a participação do Rapper brasileiro Davi Vieira.

Yolele – Áudio – https://youtu.be/DdQh33_9JRw

Yolele - Papa Wemba

Papa Wemba foi uma das maiores estrelas da música africana. Nascido no Congo 1949, fez parte da moderna cena musical congoleza dos anos 70, ajudando a popularizar no Continente Africano, o estilo da Rumba Congoleza (de onde se origina o Soukous, estilo instrumental guitarrístico congolês). Nos anos 1990, a partir dos projetos do músico inglês Peter Gabriel, participou do movimento World Music, inserindo vários elementos pop-ocidentais em sua música e levando a música do congo para todo o mundo. Faleceu em 2016 durante um concerto na Costa do Marfim.

Bom dia!

Bakoye – Áudio – <https://youtu.be/sg6ncLfCO1U>

Bakoye - Ali Farka Toure

Singya – Áudio – <https://youtu.be/TDUHt3TiGgg>

Singya - Ali Farka Toure

Ali Farka Touré, guitarrista, compositor e cantor, foi um dos maiores ícones da moderna música africana e sem dúvidas o maior nome da guitarra africana. Vale a pena pesquisar sua discografia. Hoje seu filho, Vieux Farka Touré, também guitarrista, é uma grande estrela do Afro-jazz e segue com extrema competência o mesmo estilo do pai.

4 - Vocês teriam sugestões para a inserção (ou uma maior inserção) de músicas e práticas musicais africanas nos conteúdos e práticas pedagógicas do seu curso?

Olá gente! Queria agradecer disponibilidade, paciência e generosidade de vocês em participar da pesquisa.

Gravei alguma coisa de músicas africanas pra vocês. Desculpem a qualidade das gravações e execução. Estou aprendendo M`bira e o violão não toco faz tempo.

Chemutengure - vídeo

<https://youtu.be/ZWmv3WV5jSA>

M`bira instrumento melódico milenar africano da família dos Lamelofones.

A canção Chemutengure faz parte da tradição musical da etnia Shona, e é considerado um dos temas clássicos de M`bira (instrumento musical símbolo do Zimbabwe). Esta Peça foi escrita em shona, na língua bantu comumente falada em Zimbabwe instrumento musical símbolo do Zimbabwe) e em uma parte da região central da Moçambique.

“Como dizia Siteo, (SITEO, 2012 *apud* SILAMBO, 2018) na aula de Etnomusicologia: a palavra Chemutengure é um nome de alguém que no tempo colonial conduzia a pé a carroça que transportava o branco. A expressão Viri rengoro é o mesmo que roda da carroça. Portanto, Chemutengure viri vengoro significa Chemutengure roda da carroça. Trata-se de uma canção que critica os maus tratos aos cidadãos negros e donos da terra colonizada, “[...] no sentido de que os colonizadores não deviam considerar seres humanos negros como se fosse uma roda da carroça” (SILAMBO, 2018a, p. 3).

A versão da letra mais usada é:

Chemutengure Chemutengure

Tchava chemutengure viri rengoro, hoye hoye
Hoye hoye hoye hoye

A canção Chemutengure faz parte da tradição musical da etnia Shona, e é considerado um dos temas clássicos de M`bira (instrumento musical símbolo do Zimbabwe). Esta Peça foi escrita em shona, na língua bantu comumente falada em Zimbabwe instrumento musical símbolo do Zimbabwe) e em uma parte da região central da Moçambique.

Fanta Mankané - vídeo

<https://youtu.be/E2oTzORdulw>

Fanta Mankané é uma cantiga de Griot. Música da etnia Bambará ou Mandinga ou Mandinka (ou ainda Malinké – tronco linguístico Mandé), traz em sua letra uma mensagem que sintetiza a fraternidade e o sentido de interdependência e responsabilidade sobre a coletividade tão presentes nas mais variadas culturas africanas.

Na canção, Fanta (nome próprio feminino) está doente e sua família contrata músicos (griots) para “curá-la” (tocando para ela).

Os mandingues são famosos pela sua musicalidade e instrumentos musicais como, Djembé, Balafon, Kora e muitos outros. Essa é uma música típica do repertório de Balafon do Mali.

Fanta Mankané

Música tradicional do Mali

Fanta Mankané beialon Fanta Ba mankené 2x

Niê misse sogosoro ye son

Niê Saga sogosoro ye son

Niê Ba sogosoro ye son

Niê Yege sogosoro ye son

Fanta Mankané beialon Fanta Ba mankené 2x

Fanta está doente, todo mundo sabe.

A mãe da Fanta também está doente 2x

Se, no entanto, eu tiver carne, eu darei

Se, no entanto, tiver carneiro, vou oferecer

Se, no entanto, tiver carne de cabra, oferecerei a você

Se, no entanto, também tiver carne de peixe, vou oferecer-lhe algumas

Fanta está doente, todo mundo sabe.

A mãe da Fanta também está doente 2x

Compartilho com vocês minha dissertação de mestrado (PPGER-UFSB). Nos apêndices do texto tem um Caderno de Atividades Musicais com histórias, músicas e atividades pedagógicas como sugestões para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira através da música no ensino fundamental.

https://www.academia.edu/42281846/A_M%C3%9ASICA_AFRICANA_ENTRA_NA_ESCOLA_uma_proposta_pedag%C3%B3gica_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_musical_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DO_SUL_DA_BAHIA_PROGRAMA_DE_P%C3%93SGRADUAC%C3%87%C3%83O_EM_ENSINO_E_RELAC%C3%87%C3%95ES_%C3%89TNICO-RACIAIS_-_NASCIMENTO_AILTON_M.

Segue também o link da música Abiyoyo (história principal), que faz parte do projeto (canal do *YouTube*, A Música Africana entra na Escola):

Abiyoyo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uCAiIaUontc&t=7s>

Oi gente, boa tarde!

Muito obrigado a todos e todas pelas contribuições, pela abertura e disponibilidade em participar da minha pesquisa.

Deixo aqui o meu e-mail caso no futuro alguém queira estabelecer contato. thonaci@.....

Quando finalizar o texto da dissertação eu informo a vocês.

Gratidão! 😊