

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

**JOSÉ ILLAN DA CONCEIÇÃO LIMA**

**COLONIALIDADE DO SABER NA EDUCAÇÃO MUSICAL:** Análise do  
Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Música a  
Distância da UEMA

SÃO LUÍS/MA

2024

**JOSÉ ILLAN DA CONCEIÇÃO LIMA**

**COLONIALIDADE DO SABER NA EDUCAÇÃO MUSICAL: Análise do  
Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Música a  
Distância da UEMA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Música  
da Universidade Estadual do  
Maranhão – UEMA, como requisito  
para a obtenção do grau de  
Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Dr. Solon  
Santana Manica

SÃO LUÍS/MA

2024

**JOSÉ ILLAN DA CONCEIÇÃO LIMA**

**COLONIALIDADE DO SABER NA EDUCAÇÃO MUSICAL: Análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UEMA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA como requisito para obtenção grau de Licenciatura em Música.

Aprovado em: 19/08/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **SOLOM SANTANA MANICA**  
Data: 28/08/2024 18:09:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Solon Santana Manica (Orientador)**  
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 **RENATO MOREIRA VARONI DE CASTRO**  
Data: 28/08/2024 21:39:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Renato Moreira Varoni de Castro (1º Examinador)**  
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 **RAIMUNDO JOAO MATOS COSTA NETO**  
Data: 30/08/2024 10:11:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Me. Raimundo João Matos Costa Neto (2º Examinador)**  
Universidade Estadual do Maranhão

## RESUMO

A pesquisa explora a colonialidade do saber no contexto do ensino de música, com foco no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Música Licenciatura (EaD) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O estudo discute como o currículo reflete a hegemonia cultural europeia, marginalizando saberes locais e não ocidentais. Utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa examina como o modelo conservatorial, amplamente adotado no Brasil, prioriza tradições musicais europeias, especialmente na disciplina de História da Música Universal, em detrimento das manifestações culturais maranhenses. A investigação sugere que essa abordagem não atende à realidade multicultural do Maranhão, que possui uma rica diversidade étnica e cultural. A conclusão aponta para a necessidade de uma pedagogia decolonial que valorize as diversas culturas locais e globais, propondo uma reestruturação curricular que incorpore esses saberes. Essa mudança é vista como essencial para formar professores de música capazes de lidar com a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. A pesquisa enfatiza que, ao superar a perspectiva eurocêntrica, o ensino de música pode se tornar um instrumento de inclusão e valorização das identidades culturais locais, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colonialidade do Saber; Educação Musical; Currículo Decolonial.

## **ABSTRACT**

This research explores the coloniality of knowledge in the context of music education, focusing on the Pedagogical Curricular Project of the Music Degree (EaD) course at the State University of Maranhão (UEMA), addressing how the curriculum reflects European cultural hegemony, marginalizing local and non-Western knowledge. Using a descriptive qualitative approach, the research examines how the conservatory model, widely adopted in Brazil, prioritizes European musical traditions, especially in the discipline of History of Universal Music, to the detriment of cultural manifestations from Maranhão. The investigation suggests that this approach does not meet the multicultural reality of Maranhão, which has a rich ethnic and cultural diversity. The conclusion points to the need for a decolonial pedagogy that values diverse local and global cultures, proposing a curricular restructuring that incorporates this knowledge. This change is seen as essential to train music teachers capable of dealing with the cultural diversity present in Brazilian society. The research emphasizes that, by overcoming the Eurocentric perspective, music education can become an instrument of inclusion and appreciation of local cultural identities, promoting a more representative and inclusive education.

**KEYWORDS:** Coloniality of Knowledge; Music Education; Decolonial Curriculum.

## SUMÉRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 6  |
| 1 A COLONIALIDADE DO SABER .....                              | 8  |
| 1.1 Colonialidade do saber no ensino superior .....           | 10 |
| 1.2 Modelo conservatorial de ensino de música .....           | 12 |
| 1.3 Decolonialidade do saber.....                             | 13 |
| 2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA DA UEMA EAD.....    | 16 |
| 2.1 Conteúdo curricular.....                                  | 18 |
| 2.2 Matriz curricular, Ementas e Referências .....            | 18 |
| 2.3 O componente curricular História da Música Universal..... | 27 |
| CONCLUSÃO.....  | 31 |
| REFERÊNCIAS .....   | 33 |

## INTRODUÇÃO

A história do Brasil e de toda América latina é marcada pelo colonialismo nas mais diversas áreas: na cultura, no comportamento, nas estruturas familiares, na educação e na música. A cultura europeia está impregnada no imaginário do povo brasileiro, vista em lugar de superioridade em detrimento da cultura local ou a que não seja ocidental.

Queiroz (2020), diz em sua pesquisa que a música da Europa foi utilizada como ferramenta civilizatória desde as expedições jesuítas, ensinando aos povos "primitivos" música, comportamento e religião do colonizador. Não podemos excluir as influências da cultura europeia da formação do Brasil, entretanto é necessário estar ciente que houve um processo de transculturação e não deveria existir uma cultura considerada superior às outras. Devido ao passado como nação colônia e mesmo após séculos de independência do Brasil, o colonialismo segue enraizado nas estruturas do país, nas universidades e especificamente nos cursos de música por todo o território brasileiro.

Pesquisar sobre a colonialidade do saber é um exercício crítico sobre como a ciência produz conhecimento. Não há verdade absoluta, tampouco superioridade cultural, ainda mais em um país com tantas descendências. O Maranhão se destaca pela sua grande miscigenação, evidenciada pela diversidade étnica e cultural da população. Além disso, o estado possui a segunda maior população quilombola e a oitava maior população indígena do Brasil, o que reforça sua rica composição multicultural.

No recorte por cor/raça, os pardos (66,4%) eram maioria entre a população maranhense, seguida da população autodeclarada como branca (20,1%). No que se refere aos povos e às comunidades tradicionais, o Maranhão se destacou como o estado com a 2ª maior população quilombola e a 8ª maior população indígena do país (Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos 2024, p. 39).

Esta pesquisa investigou a partir dos documentos que regem a estrutura do curso na modalidade a distância (EaD) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com foco no Projeto Pedagógico Curricular do curso, como o ensino de música é implementado e as implicações quanto ao conteúdo, metodologia, referências e como a colonialidade do saber se reflete no currículo e na formação de professores, que deverão atender a realidade sociocultural do Maranhão.

O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa descritiva que partiu de uma investigação bibliográfica sobre o Projeto Político Curricular do curso de Música Licenciatura EaD da Universidade Estadual do Maranhão. A abordagem adotada seguiu a perspectiva dialética, refletindo sobre a relação entre os saberes estudados e o contexto sociopolítico-cultural vigente. A pesquisa se beneficiou da teoria de Silva e Trevisan (2022), a hermenêutica reconstrutiva favorece a reconstrução epistemológica das ciências da educação no campo das pesquisas qualitativas, ao desmembrar o conhecimento, as teorias, os textos e os próprios discursos em partes menores e, em seguida, reuni-los sob bases mais comunicativas e intersubjetivas, que combinam a tradição de autores clássicos com as perspectivas teóricas modernas e/ou contemporâneas e, por sua vez, com o mundo vivido.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas fontes como o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Capes, a fim de abranger uma ampla gama de materiais já produzidos e consolidados na literatura acadêmica da época. Essas fontes foram cruciais para embasar a análise e proporcionar uma compreensão abrangente do tema em estudo, permitindo uma investigação profunda e contextualizada no âmbito do ensino de música a distância na Universidade Estadual do Maranhão.

O trabalho está dividido em dois capítulos, abordando a colonialidade do saber no ensino de música EaD na UEMA. O Capítulo 1 discute como a hegemonia do conhecimento europeu influencia as práticas educacionais e culturais no Brasil, perpetuando uma visão eurocêntrica que marginaliza os saberes locais. O Capítulo 2 analisa o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Música Licenciatura a Distância da UEMA que destaca e prioriza as tradições musicais europeias, pois ocupam um espaço significativamente maior no currículo do que as manifestações culturais do Maranhão. Ainda nesse capítulo se aborda o caso emblemático a disciplina História da Música Universal, mostrando como essa narrativa eurocêntrica exclui tradições musicais de outras culturas. As escolhas presentes no Projeto Pedagógico Curricular da Licenciatura em Música a distância da UEMA refletem o modelo conservatorial de ensino de música, focado em repertórios e práticas europeias. A conclusão aponta para a superação do paradigma eurocêntrico, que privilegia a visão de mundo centrada na Europa e suas perspectivas, e (re)criar um conhecimento mais representativo da diversidade musical do Maranhão.

## 1 A COLONIALIDADE DO SABER

Mesmo após mais de 200 anos da independência do Brasil não se pode falar em um país decolonial, até os dias de hoje os mais variados segmentos da vida possuem grande influência cultural europeia. A colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal (QUEIROZ, 2020, p. 157).

A colonialidade do saber se apresenta na forma de dominação e controle do conhecimento por parte dos colonizadores, que impõem suas formas de entender o mundo e marginalizam os saberes dos povos colonizados. O colonialismo ultrapassa a subordinação e a imposição do controle sobre uma sociedade. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 18), "na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX".

O colonialismo se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia. A colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação (MALDONADO-TORRES, 2007 apud QUEIROZ, 2017, p. 136).

A dominação de uma nação sobre outra é a representação direta e explícita do colonialismo, enquanto a colonialidade se manifesta de forma mais discreta e profunda, enraizando-se nas culturas e mentalidade das pessoas. A colonialidade mantém a hegemonia cultural e epistemológica, impondo o modo de ser e pensar que subordinam outras culturas, mantendo o poder e a dominação mesmo após o fim formal do colonialismo. Essa dinâmica assegura a continuidade da desigualdade, reforçando a supremacia da cultura europeia.

Santos (2007) discute as limitações do pensamento eurocêntrico e ocidental na compreensão e abordagem dos problemas globais. Santos introduz o conceito de "pensamento abissal" para descrever a divisão hierárquica do mundo entre o visível (o mundo do Norte global, considerado iluminado, racional e desenvolvido) e o invisível (o Sul global, considerado atrasado, irracional e subdesenvolvido). O autor

argumenta que essa divis2o perpetua rela'ões de poder que marginalizam epistemologias n2o ocidentais e refor'am a domina'2o colonial.

Seguindo essa mesma linha de racioc2nio, que hierarquiza os conhecimentos com base em quem os produz, Lander (2005) afirma:

Na autoconsci,ncia europeia da modernidade, estas sucessivas separa'ões se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conforma'2o colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avan'ado) e os outros, o restante dos povos e culturas do planeta (LANDER et al., 2005, p. 10).

Dussel (2005, p. 26-30), apresenta dois conceitos de modernidade<sup>1</sup>: um euroc, ntrico, que v, a modernidade como um processo exclusivamente europeu, e outro mundial, que considera a modernidade (como o surgimento da Europa e essa como centro da hist2ria mundial) come'ando em 1492 com a expans2o colonial. Segundo Dussel, a modernidade est2 profundamente ligada 2 colonialidade, com a Europa impondo sua hegemonia sobre outras culturas e regi2es, como a Am2rica Latina, que foi integrada de forma subordinada. A Modernidade emerge com a conquista do Atl2ntico, como um novo paradigma de vida cotidiana, da compreens2o da hist2ria, ci,ncia e religi2o. Esse movimento 2 marcado pelo avan' o de Portugal e Espanha, seguidos posteriormente por Holanda, Fran'a e Inglaterra. A Am2rica Latina foi integrada 2 Modernidade desde o in2cio, sendo tratada como a "outra face" da Modernidade: dominada, explorada e encoberta.

A pesquisa de Tatagiba (2022), aborda a colonialidade do saber em m2sica no contexto das pr2ticas musicais na Laje do Muria2 durante o 2ltimo quarto do s2culo XIX, destacando sua influ,ncia na mentalidade da sociedade local atrav2s de padr2es de poder enraizados, considerados como resultado dos mecanismos do colonialismo moderno. A colonialidade discutida se estende 2 forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as rela'ões intersubjetivas se entrela'am. Observa-se a presen'a desse vi2s colonialista na maneira como a figura de Giuseppe Masini<sup>3</sup> 2 destacada na narrativa da hist2ria musical local, em detrimento de outros m2sicos e pr2ticas musicais da regi2o Noroeste Fluminense. Essa forma colonial de pensamento se expressa tamb2m na forte carga de valor presente nas

---

<sup>1</sup> Modernidade 2 um per2odo hist2rico iniciado na Europa ap2s a Idade M2dia, caracterizado pela valoriza'2o da raz2o, progresso cient2fico, individualismo, seculariza'2o e urbaniza'2o. Promoveu o desenvolvimento cont2nuo, melhorias atrav2s da ci,ncia e tecnologia, e transforma'ões sociais e pol2ticas como o estado-na'2o e a democracia representativa.

<sup>2</sup> Laje do Muria2 2 um munic2pio do estado do Rio de Janeiro, no Brasil.

<sup>3</sup> Comendador Giuseppe Mazzini era professor de Piano, de Canto e de Harpa e foi professor de harpa da princesa Isabel, na C2rte Imperial.

referências bibliográficas, que o retratam como alguém que teria melhorado "o gosto musical" da comunidade. Esses fatos revelam uma perspectiva tendenciosa e eurocêntrica na interpretação e valorização da cultura local.

## 1.1 Colonialidade do saber no ensino superior

Tratando-se da área do ensino de música, a realidade encontrada apresenta instituições de ensino superior repletas de colonialismo em seus currículos:

§ assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de cerca dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outras, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário (QUEIROZ, 2020, p. 159).

Segundo Lima e Silva (2021), há poucos estudos que relacionem currículo e Educação Musical, porque no âmbito acadêmico-institucional em música, de uma maneira geral, tende-se a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade. (MARQUES, 2014, p. 50). De acordo com Campos (2015), para formar professores capacitados e para fornecer um ensino de música significativo, que atenda a realidade social e cultural, é necessária uma formação específica do curso de música licenciatura.

Para tanto, a legislação educacional brasileira (leis, normas, pareceres...) indica que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura devem atender às especificidades dessa formação, tendo presente que os cursos de Bacharelado em Música objetivam formar o performer e o educador musical (CAMPOS, 2015, p. 158).

Nesse sentido, é preciso pensar em um projeto pedagógico decolonial para atender a realidade sociocultural das escolas brasileiras, pois a música do colonizador europeu não é predominante nessa realidade e menos ainda nas vivências prévias dos estudantes. Lima (2022), em uma análise do currículo do curso de música de uma universidade pública brasileira, destaca a utilização de aulas expositivas como método de ensino arcaico e relacionado ao modelo de ensino

da educação bancária<sup>4</sup>, descrito por Paulo Freire. Levando em considera o esse destaque, não adianta apenas adicionar repertório de música popular brasileira, pois:

Músicas que seguem outras lógicas de organiza o estética e que também estão pautadas por estratégias culturais de transmissão completamente desvinculadas do modelo disciplinar dominante. Mas as análises evidenciam que, se avançamos na incorpora o de outros conhecimentos e saberes musicais, nos mantivemos presos a um modelo dominante de forma o musical. Em outras palavras, mudamos as músicas, mas mantivemos a f rma do ensino colônia (QUEIROZ, 2017, p. 153).

A cita o demonstra a relevância de uma abordagem que realmente incorpore uma nova visão do processo educativo, mais consciente dos valores que se pretende compartilhar e das consequências das metodologias adotadas, ou seja, os conceitos que fundamentam a metodologia escolhida.

Silambo e Messina (2020, p. 2-3), escreveram que frequentemente, saberes considerados altamente localizados são erroneamente representados como universais, especialmente quando pertencem a lugares do chamado "Ocidente". Enquanto objetos e fen menos de outras regiões são facilmente rotulados como "particulares". Esse viés se estende   música, onde a chamada música "erudita europeia"   comumente retratada como "A Música", uma suposta referência universal, enquanto investiga es sobre seus fen menos são predominantemente abordados pela disciplina da "musicologia".

Segundo Queiroz (2017, p. 137)  na música, o resultado de tal processo são os diversos epistemicídios que vêm sendo cometidos na cultura musical brasileira desde a chegada dos europeus em 1500. Logo, essa pesquisa pretende compreender como essas rela es de poder historicamente constituídas se fazem presentes na estrutura e nas ideias do currículo do curso de música a distância da UEMA. Essas rela es sobressaem nos discursos das ementas das disciplinas e nos provocam a questionar como a estrutura curricular reforça ou nega a concep o de ensino e do perfil do egresso.

---

<sup>4</sup> A educa o bancária, ou a concep o bancária de educa o,   um modelo que tem por base o "depósito" de ideias e conteúdo nos alunos. Conceituado por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968).

## 1.2 Modelo conservatorial de ensino de música

O modelo conservatorial de ensino de música, evidentemente associado aos conservatórios, é um sistema de educação musical que se concentra na formação técnica, teórica e artística de músicos. Esse modelo tem sua origem nos conservatórios europeus do século XIX e espalhado por todo o planeta, principalmente difundido pelos colonizadores. De acordo com Coutinho (2014, p. 30) o conservatório Superior de Música de Paris surgiu em seguida, institucionalizando o ensino de música e tornando-se o modelo de instituto de ensino de música difundido e firmado no século XIX.

Esse modelo educacional possui características que o fazem uma ferramenta poderosa da colonialidade do saber. O foco deste modelo está na reprodução do repertório tradicional europeu, com uma ênfase marcante no tecnicismo e no virtuosismo. O objetivo é formar intérpretes e performers que atinjam um nível cada vez mais elevado de excelência.

Coutinho (2014, p. 31) afirma que o conceito de virtuoso, embora presente na música ocidental desde o final da Idade Média, consolidou-se como um ideal a ser seguido durante o período Romântico. É comum associar a figura do virtuoso a essa época, quando o termo se estabeleceu e se propagou no meio musical. No Brasil este modelo de ensino de música se instala junto com colonização e entranhasse nos séculos conservatórios como também nos cursos superiores de música.

Em 1993, durante o II Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira em Educação Musical), Marisa Fonterrada já criticava o modelo tradicional de formação musical, destacando a sua continuidade desde as primeiras iniciativas dos jesuítas em processos de catequização no Brasil (FONTERRADA, 1994, p. 78-80). Penna e Sobreira (2020) também abordam essa questão, afirmando que o ensino "conservatorial" raramente questiona suas próprias práticas e pressupostos, possivelmente devido ao seu relativo isolamento em escolas especializadas, o que o protege de grande parte dos problemas e questionamentos presentes na educação brasileira (PENNA e SOBREIRA, 2020, p. 3).

As concepções ligadas ao modelo conservatorial de ensino estão tão arraigadas que, mesmo quando se tenta fazer reformas curriculares em cursos superiores de música, sua incorporação é extremamente forte e inconsciente, de modo que as mudanças se tornam periféricas e cosméticas (PEREIRA, 2014, p. 92).

Pereira afirma que a consolidação do modelo conservatorial foi moldada pelas práticas de ensino, pela estrutura dos cursos, pelos programas educacionais e pelo perfil dos alunos. No que diz respeito à necessidade de reformas curriculares, as alterações implementadas foram superficiais, limitando-se a mudanças nos nomes das disciplinas, nas cargas horárias e nas ementas, sem impactar a essência da concepção curricular.

De acordo com a pesquisa de Queiroz (2017, p. 150-151), nas licenciaturas e alguns bacharelados, há uma oferta crescente de disciplinas como "Cultura Musical Paraense" (UFPA), "História da Música Popular Brasileira" (diversas universidades), e "Introdução às Músicas do Mundo" (UFPB, UFRJ), entre outras. Apesar de muitas dessas disciplinas serem optativas, elas indicam uma tentativa de diversificar o ensino musical para além da música erudita tradicional. Há também propostas mais flexíveis como "Atividades Acadêmico-Científico-Culturais" (UFRJ) e "Oficinas de Música" (UFAM), que promovem uma abordagem mais ampla e inclusiva no ensino da música. Esses componentes refletem uma gradual incorporação de diferentes conhecimentos e práticas musicais no currículo, sinalizando uma abertura para perspectivas decoloniais na formação de professores de música.

Mesmo que cerca de 70% das licenciaturas ofereçam disciplinas como essas somente como optativas, elas apontam para a incorporação de músicas desvinculadas da colonialidade da música erudita dominante, trazendo para esse universo outros conceitos de música e de práticas musicais (QUEIROZ, 2017, p. 150).

Nesse contexto, do ensino de música na educação superior no Brasil, observa-se uma movimentação bastante discreta na reestruturação dos currículos dos cursos de música. Esse movimento parte da percepção das lacunas presentes no ensino superior em música, das necessidades e desafios para superar o paradigma da colonialidade do saber, evidente na formação de músicos e educadores na atualidade, como visto na revisão teórica apresentada.

### 1.3 Decolonialidade do saber

O movimento da decolonialidade do saber é essencial para a transformação social, pois promove uma visão mais inclusiva e justa do mundo, onde todas as culturas e conhecimentos têm espaço e reconhecimento. No âmbito da música, o

diferente, é preciso avançar nas questões de metodologia de ensino, escolha de repertório, referências e conteúdo.

Santos (2007), propõe uma abordagem alternativa, baseada na noção de 'ecologia de saberes', que reconhece a diversidade de conhecimentos e perspectivas existentes no mundo. Ele defende a valorização e a interação entre diferentes tradições de conhecimento, incluindo aquelas historicamente marginalizadas pelo pensamento abissal. Santos enfatiza a importância de superar as fronteiras epistêmicas e promover um diálogo intercultural e interepistemológico para enfrentar os desafios globais de maneira mais inclusiva e justa.

Lima (2019, p. 85-86), argumenta que há a necessidade de uma abordagem mais abrangente da música, que vai além do estudo de obras, compositores e instrumentos, integrando um contexto cultural mais amplo para cada pesquisa musical se tornar um exercício de micro-história. Isso significa adotar uma perspectiva interdisciplinar, fazendo colaborações intelectuais com outras áreas e utilizando a música para gerar entendimento sobre o mundo, ao invés de analisá-la de forma isolada. O autor cita a proposta de "história e música" de Marcos Napolitano que propõe a inversão desse paradigma, destacando a importância de abordar questões de poder, problemas sociais e descolonizar nossa visão, rejeitando divisões estéticas simplistas que invisibilizam os conflitos sociais implícitos na música.

Queiroz (2020, p. 177-178) defende que, ao pensarmos em práticas musicais globais, é essencial reconhecer e explorar as tradições musicais além da Europa e da América do Norte, aquelas que permanecem amplamente ignoradas nas instituições de ensino musical. Ele observa que, embora todas as instituições de ensino superior priorizem a música erudita ocidental, nenhuma inclui explicitamente as músicas de países latino-americanos, refletindo uma exclusão que também ocorre dentro dessas próprias culturas. Queiroz argumenta que não se trata de opor o local ao global, mas de desafiar a unilateralidade colonial e ampliar o conceito de "internacional" para abarcar a diversidade musical mundial.

Pena e Sobreira (2022, p. 20) argumentam que a inclusão da música popular nos cursos superiores tem ajudado a renovar o modelo conservatorial eurocêntrico, quando não há a adesão de suas práticas de ensino. As autoras ressaltam a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às mudanças contemporâneas na

produção, divulgação e consumo musical. Elas defendem um maior diálogo entre as diversas especialidades musicais como: Performance, Composição e Musicologia e a Educação Musical, que já focam em um ensino centrado nas pessoas e suas músicas, promovendo assim uma abordagem mais atual e relevante para a formação dos músicos.

O ensino musical está além do repertório erudito ocidental e deve incluir tradições musicais globais e populares, sendo assim um passo significativo para a decolonialidade do saber. Ao integrar essas diversas expressões culturais nos currículos, desafiamos a hegemonia eurocêntrica que historicamente marginalizou outras formas de conhecimento cultural e musical. Isso não apenas reconhece a riqueza das tradições musicais do Maranhão, mas também do Brasil, da América-latina e outras regiões do planeta. Ao fomentar o diálogo entre diferentes especialidades musicais e a Educação Musical, que já valoriza a música em sua relação com as pessoas, essa abordagem pedagógica contribui para dismantlar as hierarquias coloniais do saber, valorizando a diversidade e promovendo uma formação musical que reflete a pluralidade cultural do mundo atual.

## 2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA DA UEMA EAD

O Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura a Distância (EaD) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) é uma iniciativa que busca democratizar o acesso à educação musical de qualidade. Este formato visa atender a demanda crescente por formação em música, permitindo que alunos de diferentes regiões do Maranhão possam se capacitar sem a necessidade de deslocamento. O curso ofereceu vagas em 18 municípios espalhados pelo Maranhão, com 35 vagas por polo. No total foram ofertadas 630 vagas para o curso de Música EaD no ano de 2019.

De acordo com Kustner et al. (2019), o currículo é pensado para proporcionar uma formação abrangente, que integra saberes específicos e interdisciplinares, preparando os alunos para atuarem em diversos contextos educacionais. Um dos pilares do curso é a articulação entre teoria e prática, visando uma compreensão aprofundada da prática educativa em diferentes contextos. As atividades práticas são distribuídas ao longo do curso, com 405 horas dedicadas a práticas curriculares, que incluem dimensões político-sociais e educacionais. Estas atividades são projetadas para promover uma formação docente que seja crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social através da educação.

Segundo Kustner et al. (2019), há uma demanda significativa a ser atendida nos setores de produção e educação musical no estado dada a rica manifestação cultural do Maranhão e a abundância de talentos musicais, é essencial preparar profissionais para atuarem em diversos espaços públicos e privados que necessitam dessa mão de obra qualificada. Existe produção profissional e amadora de manifestações culturais em diversas áreas, como bandas e fanfarras de escolas, corais, grupos de variados estilos musicais, e músicos envolvidos em manifestações tradicionais.

O Projeto Pedagógico do Curso busca proporcionar uma formação integral dos estudantes, considerando não apenas aspectos fragmentados, mas propõe-se compreender a totalidade da realidade em que estão inseridos.

Propõe-se formar um educador para atuar no Ensino Fundamental e Médio, bem como na formação de Grupos Corais e Instrumentais, por meio com uma

visão abrangente e integral do processo educacional, tendo, portanto, uma formação holística (KUSTNER et al., 2019, p. 18).

Isso significa que a abordagem pedagógica busca desenvolver competências e habilidades de maneira holística, promovendo a integração de conhecimentos e experiências diversas para formar profissionais preparados para a realidade musical do Maranhão.

Os objetivos, competências e habilidades destacadas no PPC (2019) evidenciam uma forte conexão com os aspectos sociais e culturais. Um dos objetivos do curso é promover a atuação ética e comprometida dos profissionais, com o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária.

Entre as competências e habilidades desenvolvidas, destaca-se a capacidade de intervir na sociedade respeitando suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criatividade artística, além de excelência prática. Outras habilidades incluem a viabilização de pesquisas científicas e tecnológicas em música, com o propósito de criar, compreender e difundir a cultura, bem como seu desenvolvimento. Adicionalmente, o curso pretende preparar os profissionais para atuarem significativamente nas manifestações musicais, tanto nas instituições quanto nas emergentes, e colaborar com diversas instituições em diferentes espaços culturais, especialmente em instituições de ensino específico de música.

Para o egresso desse curso de licenciatura pretende-se um perfil que combina conhecimentos teóricos e práticos, habilidades artísticas e pedagógicas, e uma visão crítica e reflexiva sobre a música e sua inserção na sociedade. O profissional formado em Música deve ser capaz de atuar como docente na educação básica, tanto em escolas públicas quanto privadas. Ele deve possuir as competências necessárias para ensinar música, desenvolvendo habilidades musicais e artísticas em seus alunos. Além disso, o egresso estará preparado para trabalhar em espaços educativos não formais, como escolas de música e projetos culturais, contribuindo para a formação musical da comunidade.

O curso busca proporcionar ao egresso uma sólida formação em pesquisa, assim proporcionando o aluno a capacidade de elaborar projetos de pesquisa científica e tecnológica na área da música, utilizando metodologias e técnicas adequadas para investigar e analisar fenômenos musicais. Essa habilidade permite que o profissional contribua para o avanço do conhecimento na área da música e

para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Por fim, o egresso do curso de Música Licenciatura EaD é um profissional versátil e criativo, contribuindo para a difusão da música e para a valorização da cultura musical brasileira.

Esses elementos estão intrinsecamente integrados ao currículo do curso de música EaD, o que exige uma formação abrangente e coesa. Isso é especialmente importante considerando a grande diversidade sociocultural do estado do Maranhão, que deve ser valorizada no processo educacional. Dessa forma, os alunos são preparados para atuar nos diferentes contextos culturais, contribuindo para a preservação e valorização das manifestações culturais locais.

## 2.1 Conteúdo curricular

Segundo o PPC do curso de música EaD da UEMA (2019), a Graduação em Música Licenciatura EaD visa formar profissionais aptos para o ensino de música, abordando três grandes áreas de conteúdo interligadas. Os conteúdos básicos englobam estudos de cultura, artes, ciências humanas e sociais, com destaque para antropologia e psicopedagogia. Os conteúdos específicos fornecem conhecimentos essenciais na área da música, incluindo instrumentação, composição e regência. Já os conteúdos teórico-práticos buscam integrar teoria e prática musical, englobando estágio supervisionado, prática de ensino, iniciação científica e uso de novas tecnologias.

Entre os 23 conteúdos curriculares apontados no PPC do curso, dois chamam atenção pela possível ambiguidade existente entre eles: "História da Música Universal e Brasileira" e "Pluralidade Cultural". Existe uma tensão aparente entre esses dois conteúdos curriculares. A expressão "História da Música Universal" pode sugerir um foco eurocêntrico, visto que, tradicionalmente, a música ocidental é frequentemente considerada a norma "universal", excluindo outras tradições musicais globais. Isso pode criar um conflito com o componente curricular "Pluralidade Cultural", que promove a inclusão.

## 2.2 Matriz curricular, Ementas e Referências

O curso de música EaD da UEMA, oferece 54 disciplinas que abrangem tanto a teoria quanto a prática musical. Entre as disciplinas teóricas podemos citar: História da Música, Harmonia Tradicional e Funcional, Percepção Musical, e Tecnologias Aplicadas ao Ensino da Música. Os alunos também têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas através de disciplinas como Início Instrumental (Piano e Violão) e Canto Coral. Além disso, o curso inclui estágios supervisionados e atividades teórico-práticas, culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As disciplinas estão classificadas em 7 subáreas, e destaco a subárea Fundamentos e Crítica das Artes, com 3 disciplinas dedicadas à história da música do continente Europeu, uma disciplina para Música Brasileira e outra para a Música Maranhense. Mais uma vez, fica claro como a história da música citada no PPC do curso de música não é universal, tampouco é proporcional para atender as demandas culturais e musicais do estado do Maranhão, como descrito no PPC.

Queiroz (2020, p. 157), diz que as invasões europeias, especialmente na América Latina, fortaleceram os invasores e suas culturas ao esvaziar as riquezas e culturas locais. Esse processo de exploração colonial, que durou mais de trezentos anos, criou um mundo desigual onde a ordem de uma minoria dominante foi estabelecida como universal, assim espalhando pelo mundo a cultura europeia como única referência a ser seguida e copiada.

O currículo do curso de música evidencia a continuidade dessa desigualdade, ao privilegiar a história da música europeia em detrimento da música brasileira e maranhense. Essa perspectiva curricular reflete a imposição histórica de quem domina, que ainda persiste em limitar e marginalizar as expressões culturais locais, consolidando uma visão eurocêntrica e desproporcional na formação acadêmica. Desproporcional quando há uma quantidade significativamente maior de componentes curriculares voltados para uma matriz eurocentrada de pensamento em vez de conhecimento voltado para a música brasileira e maranhense.

Vale questionar: qual é o curso de música na Alemanha, por exemplo, que tem esmagadoramente mais música brasileira do que música alemã? Ou na França (música francesa, no caso)? Ou qualquer outro país europeu? Evidentemente, não se encontra em nenhum desses países essa desproporcionalidade. Cabe

academia em música no Brasil refletir e mudar esse paradigma, que excluía a música brasileira dos currículos nas universidades e prioriza a europeia.

Esse movimento de exclusão recente na história da música no Brasil. Durante a transição do Império para a República no Brasil, um grupo social dominante impôs sua visão sobre o que era considerada música legítima. Esse grupo tentou controlar quem deveria ser reconhecido como músico e qual arte era vista como a mais autêntica. Como consequência, o músico Cavalier Darbilly<sup>5</sup> cujas práticas se afastavam dos padrões clássicos e se aproximavam da música popular urbana fora excluído dos círculos acadêmicos. Dessa forma, procurou-se moldar a produção musical brasileira segundo uma visão ocidental, que privilegiava uma identidade cultural: branca, educada, refinada (AUGUSTO, 2008, p. 8).

O PPC do curso de música EaD da UEMA classifica as disciplinas em 7 áreas/subáreas: Regência, Instrumentação Musical, Composição Musical, Canto, Fundamentos e Crítica das Artes, Pedagógicas e do Núcleo Comum, Práticas Curriculares e Estágios. Das ementas do curso, selecionei para destaque a área/subárea Fundamentos e críticas das Artes para a análise panorâmica dos componentes curriculares selecionados: conteúdos (Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3) e referências (Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6). A seguir, apresento essas informações listadas separadamente.

Quadro 1 – Ementa: História da Música Universal

| Disciplinas  | Conteúdo  |
|--|---|
| História da Música Antiga, Renascentista e Barroca | Fundamentação histórico-social da música ocidental e sua evolução. Herança Greco Latina. Teorias da música em Aristóteles. Monodia no primeiro milênio da era cristã. Canto gregoriano e renascimento Carolíngio. Polifonia primitiva. Ars Nova, Música ficta, escola Franco-Flamenga e a polifonia renascentista. Teoria da música em Guido d'Arezzo. Reforma e Contra-Reforma. Eclosão da música instrumental, Giulio Caccini. Melodia acompanhada e homofonia. Baixo contínuo. Rameau e o sistema maior-menor. Teoria dos afetos. Ópera barroca. Formas e gêneros de música litúrgica e profana. Principais obras e compositores do período. |
| História da música Clássica e Romântica            | Pré-classicismo. O Iluminismo e o racionalismo na música. Características do novo estilo. A escola de Mannheim. A música instrumental e o desenvolvimento das formas clássicas. A Ópera e a reforma de Gluck. Obra de Mozart e Haydn. Beethoven e o espírito revolucionário. Classicismo e Romantismo. Século XIX e a nova condição do músico. Os concertos públicos. Liszt e o poema sinfônico. Os Lieder de Schubert. A Ópera de Verdi e o drama lírico de Wagner. Pós-   |

<sup>5</sup> Carlos Severiano Cavalier Darbilly (1846- 1914), músico formado pelo Conservatório de Paris, professor do Conservatório de Música do Império. Darbilly alegou perseguição e entrou com uma representação para tentar provar seu direito de ser professor no Instituto Nacional de Música, processo que se terminou em 1911.

|  |   |
|--|---|
|  | romantismo. Correntes nacionalistas na música.  |
| História da Música Moderna e Contemporânea | Introdução nos sistemas da teoria. Teoria das funções. Teoria dos passos. Basso contínuo de Johann Sebastian Bach. Funções. Conexões dos acordes com três vozes. Cadência com funções principais. Cadência com funções adicionais. Conexões dos acordes em ambas as tonalidades com quatro vozes. Formas dos Subdominantes. Formas da Dominante. Notas e acordes passagens e notas e acordes das antecipações. Modulações. Análise. Treinamento da audição. |

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

Analisando o conteúdo descrito no Quadro 1 das disciplinas de "História da Música Universal", é possível identificar elementos que revelam a colonialidade do saber nessas ementas. O enfoque exclusivo na música ocidental, pois todas as disciplinas envolvidas focam apenas na música europeia. Desde a antiguidade até a música contemporânea, sem menção a outras tradições musicais não ocidentais. Isso reflete uma perspectiva eurocêntrica, onde o conhecimento musical é predominantemente baseado na história e evolução da música europeia.

Quadro 2 - Ementa: Música Brasileira, Maranhense e Etnomusicologia.

| Disciplinas       | Conteúdo   |
|-------------------|--|
| Música Brasileira | Música no período Colonial. A música após a instalação da corte portuguesa. A herança musical africana. A modinha e a música urbana do século XIX. Ernesto Nazareth, Pixinguinha e o conceito de música brasileira. O Choro. Vila Lobos e o movimento modernista. O samba exaltação. O rádio. A vanguarda nacionalista. Koellreutter e o movimento Música Viva. O samba canção e a bossa nova. Tropicalismo, Jovem Guarda e a cultura de massas. Gilberto Mendes e o movimento Música Nova. Ernst Widmer e o Grupo de Compositores da Bahia. Movimento Armorial. Funarte e a Bienal de Música Brasileira Contemporânea. Milton Nascimento e a MPB após anos 70. A diversidade de tendências no final dos anos 90 e começo do século XXI. |
| Música Maranhense | Música no Maranhão e Grão-Pará - período pombalino. O Teatro União/São Luís e a música no século XIX. Os irmãos Rayol e o ensino musical na segunda metade do século XIX. Os cronistas e a música popular urbana na virada do século XIX. A música das festas populares. João Mohana e o resgate da produção musical escrita. O Coral do Maranhão e as sociedades artísticas nas décadas de 1950 e 1960. A Escola de Música do Maranhão: profissionalização do músico maranhense. Os maranhenses na cena musical nacional: João do Vale, Chico Maranhão, Turbino Santos, Antônio Vieira. Alcione, Zeca Baleiro etc. Os movimentos artísticos-musicais e seus representantes das décadas de 1980, 1990 e da atualidade.                   |
| Etnomusicologia   | Definição de Etnomusicologia e suas principais vertentes. Relações entre Etnomusicologia, musicologia e antropologia cultural. Críticas ao etnocentrismo. Diversidade musical e relativismo. Relações entre cultura popular e folclore. Etnomusicologia das práticas musicais indígenas (Cronistas). Etnomusicologia das práticas musicais afrodescendentes. Etnomusicologia das práticas musicais urbanas. Método de pesquisa em  |

|                                  |
|----------------------------------|
| Etnomusicologia - História Oral. |
|----------------------------------|

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

As ementas das disciplinas Música Brasileira e Música Maranhense mostram a diversidade musical brasileira e uma visão ampla da história da música do país. A ementa de Música Brasileira menciona a herança musical africana e europeia, o choro, o samba, reconhecendo a diversidade dentro da música brasileira. A ementa de Música Maranhense oferece uma visão mais regionalizada, destacando o desenvolvimento da música no Maranhão e mencionando músicos e movimentos locais. Essas abordagens são importantes para desafiar a visão eurocêntrica dominante. Cabe destacar, como visto na revisão bibliográfica, que para além da inclusão da música brasileira e maranhense se faz necessária a adoção de metodologias diversas das tradicionais. O que ocorre, por vezes, é que a mesma metodologia conservatorial é aplicada nos estudos das músicas brasileira e maranhense.

Das muitas variáveis que permeiam essa questão, uma delas é bastante visível na história da institucionalização da música no mundo ocidental: contraponto, harmonia, estruturação musical, história da música ocidental, entre outras disciplinas já mencionadas ao longo dessa discussão, são estratégias de organização de saberes com forte influência do modelo disciplinar dos conservatórios europeus que se fortaleceram a partir do século XVIII, tendo como base, sobretudo, as definições de instituições como o Conservatório de Viena e o Conservatório de Paris (QUEIROZ, 2017, p. 153)

A Etnomusicologia se destaca ao incluir diretamente a questão do etnocentrismo, essencial para a valorização da música brasileira e maranhense. Esse componente curricular promove uma abordagem inclusiva, critica visões etnocêntricas, documenta e preserva tradições culturais, e contribui para a formação de uma visão mais rica e abrangente das práticas musicais globais.

Quadro 3 - Ementa: Estética e Análise Musical.

| Disciplinas      | Conteúdo   |
|------------------|--|
| Estética Musical | Abordagem estética de questões relevantes - compreensão musical; A estética nas belas artes; O pensamento musical no mundo antigo e na Idade Média; estética musical no barroco; O Iluminismo; A estética Romântica e a estética musical no século XX. |
| Análise Musical  | Estudo e aplicação dos programas de editoração de partituras musicais, de aprendizado da linguagem musical como instrumentos didáticos pedagógicos (softwares musicais - note card; finale, lilypond, audacity).                                       |

|  |   |
|--|---|
|  | Gravação. Utilização de microfones. Importação de áudio em vários formatos (MP3, WAV, OGG). Mixagem e masterização. MIDI e sequenciadores. Home Studio. Efeitos. Produção musical em estúdio. |
|--|---|

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

A estética musical pode refletir e reforçar normas e valores predominantes em contextos específicos, muitas vezes baseados em tradições europeias. A forma como a estética é abordada e valorizada pode marginalizar outras abordagens culturais e suas contribuições para o conhecimento musical. O estudo da música antiga, medieval, barroca, iluminismo, romantismo e música do século XX, tem suas próprias visões estéticas que refletem e reforçam a visão europeia do mundo.

A forma como a análise musical é abordada na ementa reflete uma visão limitada, sem um contexto mais amplo da produção musical. A abordagem da disciplina é bastante técnica, fazendo da disciplina uma ferramenta tecnológica para editoração de partitura e som. Desse modo a disciplina deixa de explorar o contexto cultural, histórico e criativo mais amplo em que a produção musical se insere.

Quadro 4 - Referências: História da Música Universal

| Disciplinas  | Referências (básica)   |
|--|--|
| História da Música Antiga, Renascentista e Barroca | BENNETT, Roy. Uma breve história da Música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.<br>CALVINI, Maristella Pinheiro. História da música ocidental: uma breve trajetória desde a Pré-História até o século XVII. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.<br>CANDS, Roland de. História Universal da Música. São Paulo: Martins Fontes, 2001.<br>CARPEAUX, Otto Maria. Uma Nova História da Música. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.<br>GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 2007.   |
| História da música Clássica e Romântica            | BERNARDINI, Andréia. História da Música. Curitiba: Divulgação cultural, 2016.<br>CANDS, Roland de. História Universal da Música. São Paulo: Martins Fontes, 2001.<br>CALVINI, Maristella Pinheiro. História da música ocidental: uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.<br>CARPEAUX, Otto Maria. Uma Nova História da Música. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.<br>GROUT & PALISCA, Donald J. e Claude V. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 2007. |
| História da Música Moderna e Contemporânea         | CANDS, Roland de. História Universal da Música. São Paulo: Martins Fontes, 2001.<br>GRIFFITHS, Paul. A Música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boul. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.  |

|  |   |
|--|---|
|  | GROUT, Donald J. & PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 2007.<br>BOULEZ, Pierre. A Música de Hoje. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2017.<br>CARPEAUX, Otto Maria. Uma Nova História da Música. Rio de Janeiro: Ediouro. 2001 |
|--|---|

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

O quadro apresenta uma predominância de referências eurocêntricas para a 'História da Música Universal', refletindo uma perspectiva que reforça a colonialidade do saber. Para uma compreensão mais abrangente e equitativa da história da música, é essencial incluir perspectivas e práticas musicais de diversas partes do mundo, garantindo que a riqueza e diversidade do conhecimento musical global sejam devidamente reconhecidas e valorizadas.

Em todas as disciplinas de História da Música, foi utilizado o livro de Roland<sup>6</sup>, História Universal da Música (2001). Isso revela que, desde as referências bibliográficas, há uma tendência em considerar a história da música europeia como universal. Esta tendência pode ser verificada ao analisar o conteúdo da ementa (ver Quadro 1).

#### Quadro 5 - Referências: Música brasileira, Maranhense e Etnomusicologia

| Disciplina        | Referências (básicas)   |
|-------------------|---|
| Música Brasileira | ALBIN, Ricardo Cravo. O livro de ouro da MPB. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.<br>BERNARDES, Ricardo. Música erudita brasileira in Revistas Textos do Brasil. DF, Departamento de Cultura do Itamaraty. 12. ed. Disponível em: <a href="http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicaonumero-12">http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicaonumero-12</a> . Acesso em: 2 maio 2012.<br>PERPETUO, Irineu Franco. História concisa da música clássica brasileira. São Paulo: Alameda, 2018.<br>TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo: Editora 34, 2017.<br>TRAVASSOS, Elizabeth. Modernismo e música brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 |

<sup>6</sup> Roland Brillet de Candolle, mais conhecido como Roland de Candolle, é um musicólogo francês do século XX.

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <p>Música Maranhense</p> | <p>CARVALHO SOBRINHO, João Berchmans de. A música no Maranhão Imperial: um estudo sobre o compositor Leocádio Rayol baseado em dois manuscritos do Inventário João Mohana. Em Pauta, Porto Alegre, v. 15, n. 25, jul./dez. 2004.</p> <p>CARVALHO SOBRINHO, João Berchmans de. Músicas e Músicos em São Luís: subsídios para uma história da música no Maranhão. Teresina: EDUFPI; Imperatriz, MA: Sítica, 2010.</p> <p>COSTA NETO, Raimundo João. O choro em São Luís: retratos do choro na capital maranhense do final do século XIX. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Belo Horizonte, 2016.</p> <p>FERREIRA, Ana Neuza Araújo. O ensino de música no Nordeste: Um estudo histórico-organizacional sobre a Escola Lilah Lisboa de Araújo em São Luís do Maranhão. 2014. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão.</p> <p>SALOMÃO, Kathia. O ensino de música no Maranhão 1860-1912: Lugares, práticas e livros escolares. São Luís: EDUFMA, 2016</p> |
| <p>Etnomusicologia</p>   | <p>ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2003.</p> <p>GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. São Paulo: Editora GENLTC, 2012.</p> <p>LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2017.</p> <p>LUCAS, Maria Elizabeth (org.). Mixagens em campo: Etnomusicologia, performance e diversidade musical. Porto Alegre: Marca Visual, 2013.</p> <p>NETTL, Bruno. The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts. Chicago: University of Illinois Press, 2005.</p>   |

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

As referências tratam majoritariamente da música brasileira com uma ênfase significativa na MPB, música erudita e movimento modernista. A análise tende a refletir uma visão que ainda valoriza as conexões e influências europeias, o que pode obscurecer a diversidade e a riqueza das tradições indígenas e africanas no Brasil. Apesar da riqueza da música brasileira, a seleção de referências pode não dar suficiente atenção às tradições regionais, indígenas, influências africanas e afro-brasileiras na construção da música do Brasil.

As referências para a música maranhense mostram um esforço para documentar e analisar a música específica do Maranhão. O foco tende a ser mais historiográfico e menos intercultural, com pouca consideração de como essa música se apresentaria num contexto musical mais amplo. A análise se concentra na documentação e interpretação dos eventos e contextos históricos da música. O enfoque menos intercultural pode limitar o entendimento de que a música maranhense se conecta e interage com práticas musicais de outras culturas.

Enquanto a etnomusicologia busca entender e documentar a diversidade musical global, a maioria das referências é de autores que podem ter uma visão e perspectiva predominantemente europeias e estadunidenses. Isso pode limitar a

capacidade de compreender completamente as tradições musicais não ocidentais, ou seja, fora de um contexto teórico norte americano e europeu.

Quadro 6 – Referências: Estética e Análise Musical

| Disciplinas      | Referências (básicas)  |
|------------------|--|
| Estética Musical | CANO, Rubén L. Música y Retórica em el Barroco OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da arte. Cidade do México: Universidade Autónoma de México, 2000.<br>CHASIN, Ibaney. O canto dos afetos: um dizer humanista. São Paulo: Perspectiva, 2004.<br>FUBINI, Enrico. Estética Musical Desde La Antigüedad Hasta El Siglo XX. Madrid: Alianza Música, 2005.<br>FUBINI. Estética da Música. Coimbra: Edições 70, 2003.<br>TOMES, Lia. Música e filosofia. Estética musical. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005. |
| Análise Musical  | BENNETT, Roy. Forma e Estrutura Musical. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.<br>DUDEQUE, Norton. Análise Musical na teoria e na prática. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.<br>COPLAND, Aaron. Como Ouvir e Entender Música. São Paulo: S Realizações, 2017.<br>MAGNANI, Sergio. Expressão e Comunicação na Linguagem da Música. Belo Horizonte: UFMG, 1989.<br>ZAMACOIS, Joaquín. Curso de Formas Musicales. Madrid: S.A. Idea Books, 2002.   |

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

As referências no Quadro 6 demonstram uma abordagem abrangente em termos de estética e análise musical, porém centrada numa perspectiva eurocêntrica. Isso reflete a colonialidade do saber, onde o conhecimento e as práticas musicais ocidentais são colocados no centro da discussão, possivelmente à custa da marginalização e do silenciamento da cultura e da música brasileira e maranhense.

Ao analisar as ementas da área/subárea Fundamentos e Críticas das Artes (que abrange todos os componentes curriculares analisados nos quadros), observamos uma diferença notável entre os focos de estudo da História da Música Universal e a abordagem de outros componentes como Música Brasileira, Música Maranhense e Etnomusicologia. De um lado, as disciplinas de História da Música Universal se concentram predominantemente na música europeia, com três disciplinas dedicadas a esse tema. De outro lado, há um esforço para valorizar a música brasileira e maranhense, juntamente com a etnomusicologia, que, apesar de

ainda não trazer mais referências decoloniais, busca explorar e reconhecer a diversidade cultural.

De acordo com a Secretaria Estadual de Turismo (2024), o Maranhão abriga diversas manifestações culturais não são musicais, mas que envolvem dança, música, religiosidade e tradição. Além do Bumba-Meu-Boi, uma das maiores e mais representativas manifestações, o estado ainda possui tradições como: quadrilhas, Dança do Carão, Dança do Lele, Dança do Coco, Cacuri São Gonçalo, Dança Portuguesa, O tambor de Mina e o Festejo do Divino.

Essas tradições culturais do Maranhão, em sua maioria, são transmitidas fora da lógica conservatorial de ensino da música. Elas são passadas de geração em geração através de práticas comunitárias, vivências e oralidade. A transmissão ocorre principalmente dentro das comunidades, onde os mais velhos ensinam os mais jovens por meio de participação ativa nas festividades e rituais.

Portanto, a área Fundamentos e Críticas das Artes apresenta permanência da colonialidade do saber. Considerando que o PPC do curso de Música EaD da UEMA visa formar alunos capazes de atender à vasta diversidade musical maranhense, perguntamos: Como um currículo que silencia as músicas brasileira e maranhense (significativamente) e centrado na música europeia pode formar educadores(as) musicais capacitados para compreender e trabalhar a diversidade cultural do Brasil e do Maranhão? Além disso, as disciplinas de Estética e Análise Musical também se concentram na tradição europeia, o que dificulta ainda mais o alinhamento com os objetivos propostos para os egressos do curso. A seguir problematizamos o componente História da Música Universal, pois ele apresenta de forma paradigmática a colonialidade do saber presente no currículo do Curso de Música Licenciatura a Distância da UEMA.

### 2.3 O componente curricular História da Música Universal

O PPC apresenta um caso emblemático de colonialidade do saber, o componente curricular História da Música Universal. A história da música universal muitas vezes é contada de uma perspectiva eurocêntrica, com um foco predominante nas tradições musicais da Europa Ocidental. Segundo Kustner et al.

(2019, p. 33), a História da Música Universal e Brasileira é parte do conteúdo curricular do curso de música EaD da UEMA, porém o que notamos ao analisar a matriz curricular é um foco na história da música europeia. Isso se deve em parte à influência esmagadora do colonialismo europeu e ao poder cultural exercido por países europeus ao longo da história.

Nos 25 anos nos quais venho ministrando a disciplina "História da Música", tenho percebido uma progressiva e acentuada diminuição do interesse e da aplicação do seu conteúdo junto aos estudantes, particularmente aqueles interessados na atuação musical prática, para quem os assuntos em questão vêm se mostrando cada vez mais desconectados de suas atividades pessoais e profissionais na área de música (CASTAGNA, 2019, p. 148).

O autor relata como o descolamento dos conhecimentos selecionados e trabalhados nos componentes curriculares da realidade musical vivenciada pelos estudantes gera um estranhamento, por partes destes últimos. Os currículos dos cursos de música refletem diretamente na formação dos alunos, eles moldam a visão de mundo, a compreensão do fenômeno musical, o entendimento do que é importante musicalmente e o que é irrelevante e, por isso, ignorado ou silenciado. Apesar dos documentos que fundamentam o curso terem a pretensão de ser abrangentes, no que se refere à realidade cultural e musical maranhense são necessárias novas práticas, conteúdos, metodologias e referências.

Para Queiroz (2020, p. 161) a "história universal da música" enfatiza a música europeia a partir da Idade Média, marginalizando as produções musicais de outras culturas e épocas. Essa perspectiva colonialista desvaloriza a música não europeia e anterior à modernidade, excluindo-a da narrativa da "música verdadeira" ou "música boa". Esse paradigma excludente influenciou a inserção da música nas instituições de ensino no Brasil.

O eurocentrismo na história da música muitas vezes resulta na minimização ou até mesmo na exclusão das contribuições musicais de outras culturas e regiões do mundo.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "do outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (Santos, 2007, p. 71).

Isso pode levar a uma visão distorcida e incompleta da riqueza e diversidade da música global, um exemplo do que Santos (2007) define como pensamento abissal. O pensamento abissal se manifesta de maneira significativa na nomenclatura no conteúdo curricular "história da música universal e brasileira". As linhas de distinção são explícitas, delineando dois universos distintos. Parafraseando Santos (2007), a música europeia é considerada "universal" e colocada de um lado da linha, enquanto a música brasileira fica do outro lado, não sendo incluída na categoria de música universal.

Segundo Castagna (2015, p. 151), a história da música, como entendemos hoje, teve início no final do século XVIII e o marco foi a publicação em 1789 do livro "A General History of Music" de Charles Burney<sup>7</sup>, que desde então é amplamente reconhecida por esse nome. Esta obra também é conhecida como "História da Música Ocidental", uma designação que, embora focalize principalmente na tradição musical europeia, ao menos não usa a designação de história "universal" da música, que se concentra predominantemente na música produzida na Europa.

A questão, aqui, não é a importância da música europeia de concerto em si, mas sim a importância que a literatura em questão atribui exclusivamente ou predominantemente a esse repertório, o que gera um inevitável estranhamento por parte de quem não nasceu ou não se formou em um meio social que cultiva exclusivamente ou predominantemente os clássicos (CASTAGNA, 2015, p. 149).

De acordo com Castagna (2015), a literatura acadêmica dá prioridade quase exclusiva ao repertório europeu de concerto, deixando de lado músicas de outras regiões, estilos populares e tradicionais, assim como qualquer forma musical relacionada ao universo digital ou midiático.

Castagna (2015), diz que a focalização na música europeia dentro de uma disciplina chamada "história da música" é frequentemente vista como uma manifestação eurocêntrica e uma exclusão deliberada das culturas populares. Isso pode ser interpretado como uma forma de controle social que prioriza preferências pessoais ou institucionais sobre interesses coletivos.

Com a crescente diversidade cultural de interesses, vivências e propostas dos estudantes, que se acentua ainda mais com o desenvolvimento econômico brasileiro, com o crescimento populacional e, sobretudo com o impacto dos sistemas de cotas de ingresso em algumas universidades,

---

<sup>7</sup> Charles Burney foi um compositor, cravista, organista e historiador da música da Inglaterra. A publicação de sua "História da Música" em quatro volumes, é considerada até hoje como uma referência no estudo da música (1726-1814).

torna-se cada vez mais difícil a adoção de visões básicas e de disciplinas de conteúdo totalizante no título, por fim não no conteúdo (CASTAGNA, 2015, p. 153).

A abordagem tradicional da História da Música é limitada e problemática ao não reconhecer a riqueza e a diversidade das tradições musicais não europeias. A colonialidade do saber, nesse contexto, se manifesta na maneira como as práticas e conhecimentos musicais europeus são priorizados em detrimento das tradições e saberes de outras culturas. O desafio é transformar o ensino da música para que seja mais inclusivo e representativo das múltiplas contribuições culturais presentes na sociedade atual.

A disciplina "História da Música Universal", conforme abordada anteriormente, perpetua um foco eurocêntrico, negligenciando outras tradições musicais e marginalizando culturas não europeias. Esse enfoque gera um descolamento entre os conteúdos curriculares e a realidade vivida pelos estudantes, especialmente aqueles que buscam uma atuação ou prática na música e que não se identificam ou atuam no segmento de música erudita. Tal abordagem não apenas diminui o interesse dos alunos pela disciplina, mas também contribui para a exclusão de outras formas de conhecimento musical, criando uma visão distorcida da riqueza e diversidade da música global.

Para Queiroz (2020, p. 178) não se trata de opor local e global, se trata de confrontar a unilateralidade imposta pela dominação colonial com vistas a abrir nossas casas para nossa própria música e para outras músicas do mundo. A superação dessa visão excludente é primordial para a construção de um ensino musical mais inclusivo e representativo, que valorize as múltiplas contribuições culturais e permita uma formação mais completa e contextualizada para os estudantes.

## CONCLUSÃO

Este trabalho abordou a colonialidade do saber no ensino de música, com foco no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Música Licenciatura a distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A pesquisa explorou como o currículo perpetua a hegemonia das tradições musicais europeias, marginalizando outras manifestações culturais, aspectos especialmente relevantes ao contexto sociocultural do Maranhão. Essa análise buscou evidenciar as implicações de um ensino musical centrado em uma perspectiva eurocêntrica, questionando as consequências deste modelo na formação de professores de música que atuam em realidades diversas do Maranhão.

A escolha deste tema é de extrema relevância, tanto para o campo científico quanto para a sociedade. No âmbito acadêmico, discutir a colonialidade do saber permite uma revisão crítica dos currículos e metodologias adotadas nos cursos de licenciatura em música, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Para a sociedade, especialmente em um estado multicultural como o Maranhão, esta discussão é crucial para valorizar e preservar as tradições locais. Para mim, enquanto pesquisador, abordar este tema foi uma oportunidade de contribuir para um debate necessário sobre a educação musical.

Os objetivos gerais e específicos do estudo foram voltados para a análise crítica do currículo do curso de Música Licenciatura a distância da UEMA, com o intuito de verificar como a colonialidade do saber se manifesta e impacta na formação dos futuros professores. A pesquisa conseguiu alcançar esses objetivos ao revelar a predominância de uma abordagem eurocêntrica no currículo, e propor a necessidade de uma pedagogia decolonial. A hipótese levantada, de que o currículo em questão perpetua a colonialidade do saber, foi confirmada, evidenciando a necessidade de revisões curriculares. O problema da pesquisa, que questionava a adequação do currículo para a realidade multicultural do Maranhão, foi respondida, mostrando-se inadequado nas suas formas atuais.

Os resultados demonstraram que o currículo ainda está profundamente enraizado em tradições musicais europeias, com pouca valorização das manifestações culturais locais. Essa constatação aponta para a urgência de uma revisão que permita a inclusão de outras tradições musicais, contribuindo para uma

formação mais completa e relevante dos alunos. Como sugestão para futuras pesquisas, seria interessante explorar formas práticas de implementação de uma pedagogia decolonial no ensino de música, além de estudos comparativos entre diferentes instituições de ensino superior de música.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Antonio José. A questão do Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914). 2008. 281 f. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

Boletim Social no Maranhão [recurso eletrônico] / Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC). - Vol. 6, no. 1, (jan./abr.) 2024. - São Luís, 2019.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro et al. A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CASTAGNA, Paulo. Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da História da Música no Brasil do nosso tempo. *Arteriais-Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, v. 1, n. 1, p. 147-157, 2015.

COUTINHO, Raquel Avellar. Formação Superior e Mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7491/2/arquivototal.pdf> Acesso em 09 ago. 2024.

DOS SANTOS TATAGIBA, A. A colonialidade do saber em música: narrativas sobre a presença do músico Giuseppe Masini em Laje do Muriaé no último quarto do século XIX. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 148-158, 2023. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/12611>. Acesso em: 2 jun. 2024.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Org. Edgardo Lander. Coleção Sur Sur. Editora CLACSO: Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 24-31.

KUSTNER, Christoph Clemens et al. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música EaD. São Luís - MA, 2019.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005.

LIMA, Letícia Dias de; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. CURRÍCULO DO CURSO DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DO MÚSICO POPULAR: um estado do conhecimento. Revista Teias, v. 22, n. ESPECIAL, p. 341-358, 2021.

LIMA, Lurian José Reis da Silva. Por uma história cultural da música: conflitos sociais e simbólicos no horizonte do músico-historiador. Opus, v. 25, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2504>

LIMA, Manuela Azevedo Correia de. Heranças coloniais no atual ensino de música na licenciatura. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Turismo. Cultura e Festas Populares. Disponível em: <https://turismo.ma.gov.br/programas-ou-campanhas/cultura-e-festas-populares>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. REVISTA DA ABEM, [S. l.], v. 19, n. 26, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/173>. Acesso em: 5 ago. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. OPUS, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, v. 25, n. 39, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, p. 71-94, 2007.

SILAMBO, Micas Orlando; MESSINA, Marcello. Colonialidade do saber e pesquisa etnomusicológica: descolonizando os termos da Mbira. In: XXX Congresso da Anppom. 2020.

SILVA, Alexandre O. ; TREVISAN, Amarildo Luiz. . Hermen, utica reconstrutiva na pesquisa qualitativa em educa' 2 o. In: Amrico Junior Nunes da Silva. (Org.). A educa' 2 o enquanto fenxmeno social: aspectos pedagogicos e socioculturais. 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022, v. 3, p. 40-53.