



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

INSTITUTO VILLA-LOBOS

LICENCIATURA EM MÚSICA

PEDRO LUIZ FADEL FERREIRA

CORES E VALORES: RACISMO, COLONIALISMO, EUROCENTRISMO E O IMPACTO
DA NOÇÃO HEGEMÔNICA DE MÚSICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO
INSTITUTO VILLA-LOBOS

RIO DE JANEIRO

2021

Pedro Luiz Fadel Ferreira

Cores e valores: racismo, colonialismo, eurocentrismo e o impacto da noção hegemônica de música na formação de docentes no Instituto Villa-Lobos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música sob orientação do Professor Vincenzo Cambria

RIO DE JANEIRO

2021

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

F383 Ferreira, Pedro Luiz Fadel

Cores e valores: racismo, colonialismo, eurocentrismo e o impacto da noção hegemônica de música na formação de docentes no Instituto Villa-Lobos / Pedro Luiz Fadel Ferreira. -- Rio de Janeiro, 2021.

104 f.

Orientador: Vincenzo Cambria.

1. Racismo. 2. Eurocentrismo. 3. Educação musical. 4. Formação de docentes. 5. Etnomusicologia. I. Cambria, Vincenzo, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL

Curso de Licenciatura em Música

“CORES E VALORES: RACISMO, COLONIALISMO, EUROCENTRISMO E O IMPACTO DANOÇÃO
HEGEMÔNICA DE MÚSICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO INSTITUTO VILLA-LOBOS”

por

PEDRO LUIZ FADEL FERREIRA

BANCA EXAMINADORA

VINCENZO CAMBRIA

Vincenzo Cambria

Professor (orientador)

MONICA DE ALMEIDA DUARTE

Mônica Duarte

Professor

SAMUEL ARAÚJO

Samuel Araújo

Professor

Nota : 10

FEVEREIRO DE 2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz e Simone, e ao meu padrasto, Sergio, pelo amor, apoio e paciência.

A Rodrigo, Lucca, Fernanda, Zé, Sofia e Daniel pela amizade, descobertas, conselhos e carinho ao longo dessa jornada um tanto quanto inusitada.

A Ilana e todos os bandeiros e bandeiras que já passaram por sua orientação.

À UNIRIO e a todos os professores, funcionários e alunos do Instituto Villa-Lobos.

Em especial, ao meu orientador, Vincenzo Cambria, pela confiança, orientações e amizade; a Mônica Duarte pela ajuda e ternura; a Samuel Araújo pela inspiração. Aos três por participarem da banca.

Ao Coletivo *Outras Vozes* pelos debates, conselhos e companheirismo na luta.

Todo trabalho é coletivo, inclusive este.

*“Zumbido, com suas negrises
Vem há tempo provocando discussão
Tirou um samba e cantou
Lá na casa da Dirce outro dia
Deixando muita gente de queixo no chão
E logo correu que ele havia enlouquecido
Falando de coisas que o mundo sabia
Mas ninguém queria meter a colher
O samba falava que nego tem é que brigar
Do jeito que der pra se libertar
E ter o direito de ser o que é”
Paulinho da Viola- Zumbido*

“A arquitetura do presente trabalho se situa na temporalidade. Todo problema humano exige ser considerado através do tempo. O ideal seria que o presente servisse para construir o futuro.

E esse futuro não é o do cosmos, mas sim o do meu século, do meu país, da minha existência.

O futuro deve ser uma construção constante do homem existente. Essa edificação se vincula ao presente, na medida em que o considero algo a ser superado.”

Frantz Fanon- Pele negra, máscaras brancas

FERREIRA, Pedro Luiz Fadel. *Cores e valores: Racismo, colonialismo, eurocentrismo e o impacto da noção hegemônica de música na formação de docentes no Instituto Villa-Lobos*. 2021. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Resumo

Neste trabalho procuramos investigar como a noção hegemônica de música no Instituto Villa-Lobos constitui limitações para a formação de docentes no âmbito do curso de licenciatura. Para tal, realizamos inicialmente uma análise crítica, partindo de uma perspectiva teórica marxista, dos fenômenos do racismo, colonialismo e eurocentrismo, buscando uma melhor compreensão das condições histórico-materiais que possibilitaram o engendramento da noção hegemônica de música. Em seguida, articulamos os fenômenos analisados anteriormente com a construção da noção hegemônica de música e buscamos compreender como se manifesta a associação entre tal noção e as universidades. Por fim, analisamos como se configura tal associação no contexto do Instituto Villa-Lobos, mais especificamente, no âmbito do curso de licenciatura em música oferecido por tal instituição. Concluímos que a noção hegemônica de música no Instituto Villa-Lobos resulta em limitações para a formação de docentes no âmbito do curso de licenciatura ao representar um empecilho para a construção de um processo de ensino aprendizagem dialógico, crítico e engajado, além de não só refletir, mas também contribuir efetivamente para a manutenção das formas de dominação, opressão e violência discutidas ao longo deste trabalho.

Palavras-chave: Racismo. Eurocentrismo. Educação musical. Formação de docentes. Etnomusicologia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Renda familiar: discentes negros.....	66
Gráfico 2. Renda familiar: discentes brancos.....	66
Gráfico 3. Local de moradia: discentes negros.....	67
Gráfico 4. Local de moradia: discentes brancos.....	68
Gráfico 5. Quanto tempo leva para chegar na universidade: discentes negros...	69
Gráfico 6. Quanto tempo leva para chegar na universidade: discentes brancos..	69
Gráfico 7. Ciclo básico de ensino: discentes negros.....	70
Gráfico 8. Ciclo básico de ensino: discentes brancos.....	71
Gráfico 9. Acesso a outros cursos universitários: discentes negros.....	72
Gráfico 10. Acesso a outros cursos universitários: discentes brancos.....	72
Gráfico 11. Utilização do sistema de cotas: discentes negros.....	73
Gráfico 12. Utilização do sistema de cotas: discentes brancos.....	74
Gráfico 13. Pretende atuar na educação básica: discentes negros.....	77
Gráfico 14. Pretende atuar na educação básica: discentes brancos.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 RACISMO, COLONIALISMO E EUROCENTRISMO: UMA CRÍTICA HISTÓRICO-MATERIAL E ANTICOLONIAL.....	14
1.1 Racismo.....	14
1.2 Colonialismo.....	19
1.3 Eurocentrismo.....	26
2 “UMA SÉRIE DE LIMITAÇÕES DENTRO DE OUTRAS LIMITAÇÕES”: A NOÇÃO HEGEMÔNICA DE MÚSICA E A UNIVERSIDADE.....	31
2.1 A noção hegemônica de música.....	32
2.2 A universidade e a noção hegemônica de música.....	47
3 OUTRAS VOZES: A NOÇÃO HEGEMÔNICA DE MÚSICA NO INSTITUTO VILLA-LOBOS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA.....	61
3.1 Perfil racial-socioeconômico e perspectivas profissionais do corpo discente.....	64
3.2 A noção hegemônica de música e o curso de licenciatura no Instituto Villa- Lobos.....	65
3.3 Impactos na formação de docentes.....	87
CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
VÍDEOS.....	99
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, a educação superior pública brasileira presenciou mudanças radicais no perfil racial e socioeconômico do seu corpo discente. Segundo dados levantados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a população negra representa 51% do corpo discente das universidades públicas brasileiras (ANDIFES, 2019, apud QUEIROZ, 2020b). O avanço dos índices de matrícula da população afro-brasileira em instituições de ensino público superior representa um avanço no que tange à democratização da educação nacional. Tal transformação é fruto da luta de movimentos sociais, da implementação de políticas públicas, de ações afirmativas e da criação de leis. Essas leis são: a 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana/afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio; a 11.645/08, fazendo o mesmo para a história e cultura dos povos originários/indígenas; e a 12.711/12, que implementa a política de cotas raciais e socioeconômicas em todas as instituições federais de ensino superior. Em um contexto específico que envolve atuação de professoras e professores de música, também podemos incluir a lei 11.769/08, que retoma a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

Entretanto, se os últimos anos foram marcados por um avanço no que tange ao acesso de camadas da população brasileira historicamente subalternizadas ao ensino dito superior, a história recente nacional também é marcada pelo acirramento da luta de classes, do ataque neoliberal a diversas instâncias da vida social e pelo “assassinato, em massa ou não, de indígenas, negros, homossexuais e trabalhadores pobres [...] assim como o aniquilamento de seus respectivos modos de vida e visões de mundo” (ARAÚJO, 2016, p. 11) em prol da “prosperidade material e financeira do capital” (ibid., p. 9), representando um obstáculo na luta pela construção de um modelo societal alternativo, mais justo, humano e igualitário.

Neste contexto político, econômico, social e cultural, podemos perceber um crescente interesse dentro dos campos da Etnomusicologia e da Educação musical em discussões que envolvem o diálogo entre movimentos político-sociais¹ e pesquisadoras e pesquisadores em

¹ Ver Araújo (2008, 2013), Cambria et al. (2016) e Lühning (2014).

música; o engajamento e o compromisso com a diversidade de culturas musicais² e práticas de ensino aprendizagem que permeiam e constituem a vida social; a crítica à tendência eurocêntrica e à hegemonia do modelo de origem conservatorial no ensino superior de música no país e às formas de dominação e opressão como o racismo e o colonialismo, apontando, assim, para a necessidade da construção coletiva de novas reflexões acerca do fenômeno sonoro-musical e suas relações com a realidade social. Conforme aponta o etnomusicólogo e educador musical Luis Ricardo Queiroz:

Com efeito, afirmamos que **a música na e como cultura** representa uma forte e complexa fonte de significados, sendo parte intrínseca da experiência de cada sujeito, atuando como um dos fatores essenciais para a expressão do homem e suas interações sociais. Cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem e a música se efetive de maneira significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com a sua realidade sociocultural. (QUEIROZ, 2004, p. 105-106, grifo nosso)

No que tange ao trabalho aqui realizado, é mister apontarmos para a atuação do coletivo e grupo de pesquisa-ação participava em etnomusicologia *Outras Vozes*, atrelado ao projeto de extensão *Cultura popular e universidade: saberes em diálogo*, coordenado pelo professor Vincenzo Cambria, do qual fazemos parte desde o ano de 2019³. Tal grupo é um exemplo de atuação na interseção entre etnomusicologia e educação musical, engajada com a transformação social, que norteia em grande medida a dimensão de intervenção política, acadêmica e educacional, fundamental para a pesquisa aqui empreendida.

Tendo em vista o contexto apresentado anteriormente, nossa pesquisa “tomará direção oposta às formas de conformismo, implícitas ou abertas, que permeiam a vida social como um todo e a vida acadêmica em particular” (ARAÚJO, 2013, p. 3). Inspirados por Karl Marx, Frantz Fanon e Paulo Freire e “em diálogo crítico com outras correntes teóricas desmistificadoras da realidade” (ibid., p. 10) procuramos, neste trabalho, responder a seguinte questão: **como a noção hegemônica de música no Instituto Villa-Lobos resulta em limitações para a formação de docentes no âmbito do curso de licenciatura?**

Compreendemos que a reflexão e ação crítica acerca dos fenômenos sociais, formas de dominação e opressão e mecanismos de hegemonia discutidos em nossa pesquisa representam um arcabouço fundamental na formação de docentes e outros trabalhadores da música e da

² Quando nos referimos a culturas musicais procuramos nos referir a uma forma de expressão criativa que “subsume aquelas comumente designadas como ‘som musical’, ‘dança’, ‘drama e ritual’” (GOURLAY, 1984 apud ARAÚJO, 1992, p. 7).

³ No terceiro capítulo deste trabalho, discutiremos a atuação e as atividades realizadas por tal coletivo/grupo de pesquisa.

cultura engajados na construção de uma práxis de ensino aprendizagem e uma educação musical crítica, dialógica, que “ensine a transgredir” (HOOKS, 2017 p. 9) e que lute contra a “manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 2019, p. 18).

Entendemos que nosso trabalho se insere em um campo de pesquisa diretamente relacionado a questões que envolvem as ações e perspectivas de indivíduos inseridos na coletividade histórica e culturalmente informada. Assim sendo, nosso trabalho será desenvolvido dentro do âmbito da chamada pesquisa qualitativa conforme definido por Yin (2016). Nossa pesquisa também se desenvolverá na interseção entre as modalidades descritiva e exploratória, apontada por Gil (2008)⁴. No que tange à metodologia, trabalharemos, fundamentalmente, com a revisão bibliográfica de etnomusicólogos, sociólogos, antropólogos e educadores musicais e com a análise de dados proveniente dos resultados alcançados, até o presente momento, pelo questionário *Estratégias participativas e cultura popular*, uma pesquisa quantitativa-qualitativa desenvolvida pelo coletivo *Outras Vozes*.

O presente trabalho tem como estrutura três capítulos principais. No primeiro capítulo procuraremos realizar uma análise crítica de três fenômenos sociais que fundamentaram nosso entendimento da noção hegemônica de música ao longo de nossa pesquisa. São eles os fenômenos do racismo, colonialismo e eurocentrismo. Trabalharemos, fundamentalmente, com aportes teóricos provenientes da tradição marxista, em especial, com autores do marxismo anticolonial, como o psiquiatra e revolucionário Frantz Fanon, conforme classificado pelo filósofo Domenico Losurdo (2020). Buscaremos, com isso, uma melhor compreensão das condições histórico-materiais, objetivas e subjetivas, que possibilitaram o engendramento e a construção da noção hegemônica de música.

No segundo capítulo, articularemos os três fenômenos analisados anteriormente com a construção, produção e reprodução da noção hegemônica de música dentro do sistema-mundo capitalista, atentando, fundamentalmente, para a relação entre música e violência e seus impactos na edificação das universidades de música, entendidas neste trabalho como instituições privilegiadas no que tange às dinâmicas de produção e transmissão de conhecimento sonoro-musical. Procuraremos compreender algumas das formas pelas quais a associação histórica entre a noção hegemônica de música e a universidade se manifestam e

⁴ Gil aponta que: “Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. **Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.** (GIL, 2008, p. 28, grifo nosso.)

buscaremos investigar se tal associação representa limitações para a formação de docentes em música.

Por fim, no terceiro capítulo, teremos como objetivo a investigação de algumas das formas pelas quais se apresentam a dialética entre subordinação e contestação as formas de dominação, fenômenos sociais e mecanismos de manutenção de hegemonia discutidos em capítulos anteriores, no âmbito do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Buscaremos articular as discussões realizadas ao longo do nosso trabalho com os resultados da pesquisa quantitativa-qualitativa realizada pelo coletivo e grupo de pesquisa-ação *Outras Vozes*. Partindo de um recorte de raça e classe, atentaremos para as diferenças de perfil socioeconômico e de perspectivas profissionais do corpo discente de tal curso, para quais práticas e culturas musicais, segundo as(os) discentes, estão presentes no contexto universitário, quais estão ausentes de tais contextos e os possíveis motivos identificados pelas alunas e alunos para tal ausência. Analisaremos se as limitações para a formação de docentes discutidas em capítulos anteriores também se fazem presentes no âmbito do curso de licenciatura aqui investigado.

1 RACISMO, COLONIALISMO E EUROCENTRISMO: UMA CRÍTICA HISTÓRICO-MATERIAL E ANTICOLONIAL

Um ponto de partida para a análise que procuramos empreender pode ser encontrado em uma revisão de três fenômenos que cada vez mais se fazem presentes em debates acadêmicos e no âmbito das discussões dentro de movimentos políticos e socioculturais: “racismo”, “colonialismo” e “eurocentrismo”. Três fenômenos sociais que, dentro de uma perspectiva histórico-material e anticolonial, são fruto do desenvolvimento das relações de produção e reprodução da vida social, que correspondem às condições materiais, subjetivas e objetivas, e contextos históricos em constante transformação e que justamente por isso podem ser superados. Em outras palavras, buscamos uma análise não essencialista, mas sim dialética⁵ dos fenômenos aqui apresentados.

1.1 Racismo

A premissa fundamental da compreensão do fenômeno do racismo que desenvolvemos neste escrito parte do pressuposto, central dentro da tradição marxista, de que as opressões justificadas ideologicamente por critérios raciais surgem com o desenvolvimento e a expansão do modo de produção⁶ capitalista em nível mundial (MATTOS, 2019, p. 63). Portanto, tais opressões são parte fundante da formação das sociedades de classes modernas e, nos termos de Santos (2015), constituem *práxis* orgânicas do capitalismo. Compreendemos, assim, que expandir e utilizar a concepção de racismo para a análise de momentos históricos prévios à

⁵ O conceito de dialética possui importância capital na história do pensamento marxista, perspectiva epistemológica que alicerça este escrito. Portanto, é mister explicitar o sentido de dialética que será aqui empregado. Ao discutir as diversas formas de utilização do conceito ao longo da história, o crítico literário Raymond Williams aponta: “Foi mais tarde, no marxismo, que o sentido de **dialética**, passou a indicar uma unificação progressiva por meio da contradição de opostos, o que Engels chamou de **materialismo dialético**. [...] a **dialética** tornou-se então ‘a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo externo quanto do pensamento humano – dois conjuntos de leis que são idênticas em sua substância, mas diferem em sua expressão’ (Engels, Feuerbach). [...] Consideram-se como princípios formais inerentes a esse processo a transformação da quantidade em qualidade, a identidade dos opostos e a negação da negação; essas são as ‘leis’ da história e da natureza.” (WILLIAMS, 2007, p. 142, grifo do autor).

⁶ É fundamental atentarmos para o fato de que, quando nos referimos ao conceito de modo de produção, não o estamos considerando única e exclusivamente do ponto de vista econômico. Tal compreensão seria equivocada, conforme Marx e Engels apontam em uma célebre passagem de *A ideologia alemã* aqui reproduzida: “Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles.” (MARX, ENGELS, 1993 apud TURRATI, 2011, p. 55).

constituição desse modo de produção é uma forma de anacronismo que pretendemos afastar desde já. Mattos aponta que:

formas de preconceito (que hoje definiríamos como “preconceito étnico” ou racismo) em períodos anteriores à fase de acumulação primitiva de capital estavam associadas muito mais a fatores culturais e religiosos do que as supostas características biológicas inatas, embora pudessem envolver caracterizações negativas quanto ao aspecto físico dos povos-alvos de discriminação. (MATTOS, 2019, p. 63).

Entendemos, assim, que o processo de racialização⁷ de populações, grupos sociais e indivíduos, que dá origem à ideia de raça no seu sentido moderno e que se manifesta por meio do racismo, é um fenômeno cuja raiz não se encontra no contato em um campo abstrato, sem mediações histórico-concretas, de indivíduos com características fenotípicas diferentes. Compreendemos que esse processo surge como uma forma de dominação e de exploração, com bases econômicas, mas que não se limitam à economia, de populações que previamente existiam sob diferentes modos de produção material e organização sociocultural, ou seja, de línguas, manifestações sonoras e “artísticas”,⁸ configurações familiares e tantas outras variáveis que foram subjugadas a partir de um contexto de dominação colonial europeia nas Américas, África, Ásia e Oceania.

Mattos (2019) também aponta para o fato de que não podemos tratar o fenômeno do racismo na contemporaneidade simplesmente como uma herança do escravismo,⁹ pois, como afirmamos anteriormente, tal fenômeno se configura como uma *práxis* orgânica do capitalismo, o que significa dizer que ele acompanha as transformações que se dão no núcleo de tal modo de produção. Vejamos:

Quando as lutas contra a escravidão – que sempre existiram, especialmente entre as trabalhadoras e trabalhadores escravizados – adquiriram os contornos de um movimento abolicionista transatlântico, ganharam relevo, como contraponto, justificativas ideológicas cada vez mais revestidas de tons

⁷ Mesmo que neste escrito o enfoque seja dado à experiência de grupos populacionais racializados como “negras” e “negros”, entendemos que estes não são os únicos a sofrer um processo de racialização. É importante ressaltar que, dentro do “sistema-mundo” capitalista, a maioria da população mundial é constituída por grupos populacionais que podem ser considerados “não brancos”.

⁸ O uso das aspas se dá no intuito de reforçar o alerta feito pelo etnomusicólogo Samuel Araújo: “Apenas um número relativamente pequeno de culturas do mundo comportam ou creem comportar, como é o caso de sociedades industriais capitalistas, domínios relativamente autônomos como política, religião e artes, ou subdomínios dos mesmos como artes visuais, cênicas e musicais. (...) Merriam se posicionou a esse respeito, chegando a dedicar um capítulo inteiro de seu clássico *The Anthropology of Music* (Merriam, 1964) à importância capital do que denominou *synesthesia or the interrelationships between the arts* [sinestesia ou inter-relações entre as artes], a constatação de que seria impossível, em determinadas culturas, pensar-se, como é hábito no Ocidente, em campos autônomos de expressão e fruição “artística”. (ARAÚJO, 2006, p. 67).

⁹ Com base em dados do projeto *Voyages: Trans-Atlantic Slave Trade Database*, Mattos (2019) afirma que, entre os anos de 1501 e 1875, 12.521.337 pessoas foram transportadas à força do continente africano para as Américas e que, desse total, 5.848.266 desembarcaram em território brasileiro ou para outros locais via navios de bandeira portuguesa ou brasileira (p. 64).

cientificistas e eurocêntricos abertamente racistas, para tentar naturalizar o escravismo moderno como resultante da adaptabilidade e/ou limitação da “raça” negra ao trabalho manual. Estendida aos asiáticos – “raça” amarela – à medida que o neocolonialismo europeu do século XIX avançava também sobre territórios orientais, a ideologia racista ganhou ainda o aporte do discurso civilizatório. Dessa forma, apresentava a ação do “homem branco” em extensas regiões dos continentes asiático e africano como benéfica aos povos locais por levar a modernidade e a civilização ocidental-capitalista para regiões e sociedades atrasadas em decorrência da inferioridade natural/racial de suas populações. Mais tarde, o racismo cientificista seria ampliado – e combinado a “velhas” modalidades de preconceito – para revestir discursos antissemitas e eugenistas, que embalsamaram as ideologias nazifascistas do século XX. (MATTOS, 2019, p. 64).

Tendo em vista esses apontamentos, concordamos com a análise do historiador Jones Manoel, ao afirmar que “o racismo é um complexo social, político, ideológico e econômico que constitui o branco como um padrão universal e ideal de tudo positivo (beleza, força, inteligência, honestidade, civilidade etc.)” (2019, n.d) e com a afirmação do revolucionário e psiquiatra Frantz Fanon: “O hábito de considerar o racismo como uma disposição do espírito, como uma falha psicológica, deve ser abandonado.” (2020, p. 75).

Mattos (2019), Santos (2015), Manoel (2019) e Fanon (2020) defendem um ponto de partida analítico cujo foco se encontra nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais engendradas dentro de contextos históricos específicos e que, no caso dos processos de racialização, se apresentam como uma forma de exploração e de dominação que visa constituir o branco, uma “raça”, também construída social e historicamente, como padrão universal.

Partindo das reflexões aqui apresentadas, é mister realizarmos uma análise em maior nível de concretude, relacionando tais reflexões à realidade objetiva na qual nos inserimos. Em outras palavras, é necessário compreendermos a forma pela qual o racismo atua no contexto de um país de capitalismo dependente e periférico como o Brasil.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2020), a população negra brasileira foi vítima de 75,7% dos homicídios cometidos no território nacional em 2018, com uma taxa de 37,8 homicídios a cada 100 mil habitantes. O relatório apresentado pelo instituto também aponta que “entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%” (IPEA, 2020, p. 47). No estado do Rio de Janeiro, em 2018, a taxa de homicídios a cada 100 mil habitantes apresentou a seguinte clivagem: 50,6% das vítimas eram negras, em contraponto a 20,6% não negras, com um número total de 4.705 homicídios de pessoas negras no estado (IPEA, 2020).

No que se refere ao mundo do trabalho em nível nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), a população negra tem menor taxa de

participação se comparada com a população branca, 61,4% contra 62,8%; menor nível de ocupação, 52,7% contra 56,8%; maior taxa de subutilização, 29% contra 18,8%; e maior taxa de desocupação, 14,1% contra 9,5%.

Passando para a análise das desigualdades de renda e moradia, ainda com os dados divulgados pelo IBGE (2019), a população negra compõe 75,2% do percentual total de pessoas que constituem a categoria de 10% com o menor rendimento mensal domiciliar *per capita*. Além disso, 12,5% da população negra relata ausência de coleta direta ou indireta de lixo, em comparação a 6,0% da população branca; 42,8% da população negra relata ausência de esgotamento sanitário, em contraste com 26,5% da população branca; e 17,9% não possuem abastecimento de água por rede geral, em comparação a 11,5% da população branca. Por fim, no que se refere a dados educacionais, a taxa de analfabetismo entre pessoas a partir dos 15 anos de idade é maior entre negros (9,1%) do que entre brancos (6,8%). A desigualdade é constante em todos os níveis institucionais de educação, até o chamado “Ensino Superior”, onde a taxa de ingresso de pessoas negras é de 35,4%, enquanto a de pessoas brancas é de 53,2% (IBGE, 2019).

Os dados apresentados pelos institutos de pesquisa e estatística nacionais mostram pelo menos duas características da forma pela qual o racismo se configura no Brasil, às quais gostaríamos de atentar. A primeira é a impossibilidade da dissociação entre raça e classe¹⁰ no país. Como aponta Santos (2015), essa é uma característica histórica da formação socioeconômica de capitalismo periférico, que possui efeitos subjetivos e objetivos que se manifestam na materialidade da vida social da população negra¹¹. Aqui é importante ressaltar

¹⁰ Dentro de uma perspectiva marxista, a categoria de classe social não é definida exclusivamente com base nos fenômenos associados ao consumo, renda e mercado. Essa concepção está atrelada à perspectiva weberiana de classe social, da qual somos críticos e que não será aqui empregada. Conforme Mattos (2019), neste escrito procuramos valorizar uma compreensão de classe social que visa à articulação com a totalidade da dinâmica social, pautada nas relações de produção e reprodução que seres humanos estabelecem ao viver em sociedade (p. 9).

¹¹ É mister apontar que no campo da sociologia, uma série de estudiosos, como Clóvis Moura (1983, 1994, 2019), Octavio Ianni (1972) e Florestan Fernandes (1989) se dedicaram ao tema da importância da dialética entre raça e classe para a formação social, cultural, política e econômica nacional. Conforme aponta Fernandes em *O significado do protesto negro*: “Ao se classificar socialmente, o negro adquire uma situação de classe proletária. No entanto, continua a ser negro e a sofrer discriminações e violências. [...] além disso, mesmo onde os negros e brancos conviviam fraternalmente, nem por isso os brancos sentiram-se obrigados a dar solidariedade ativa aos porta-vozes e às manifestações da rebelião negra. [...] De um lado é imperativo que a classe defina a sua órbita, tendo em vista a composição multirracial das populações em que são recrutados os trabalhadores. Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes. Indo além, em uma sociedade multirracial, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, **existem duas polaridades, que não se contrapõem, mas se interpenetram como elementos explosivos – a classe e a raça** (FERNANDES, 1989, p. 60-61, grifo nosso). Como veremos posteriormente, Frantz

duas armadilhas ideológicas utilizadas pela classe dominante nacional, a qual também se aproveita do consenso construído dentro da própria classe dominada e que tem relação direta com o fenômeno do racismo: as ideologias do branqueamento e da democracia racial. Sobre a ideologia do branqueamento, Santos esclarece:

A ideologia do branqueamento posta em prática com o incentivo dado aos imigrantes europeus e à busca, a partir deles, de tornar o Brasil um país branco foi “[...] uma tática para desarticular ideologicamente e existencialmente o segmento negro a partir de sua auto-análise” (MOURA, 1983: 126). A divisão racial do trabalho durante a escravidão seria substituída pela “competição democrática” da sociedade capitalista. Tal pensamento escamoteava a construção histórica do país e virava as costas à condição da população negra durante esta formação. (SANTOS, 2015, p. 103-104).

E sobre os efeitos da chamada democracia racial:

Respalhada por uma visão eurocêntrica e monoculturalista, baseada numa suposta “democracia racial” e alicerçada numa aparente “competição democrática”, a reprodução da ideologia dominante no Brasil tem como consequência o impedimento da formação da identidade coletiva e da mobilização do segmento negro que atribui sua condição a questões estritamente socioeconômicas ou ético-morais (incompetência, preguiça, malandragem etc.), o que resultou em barreiras para a organização e luta contra as condições de desigualdade racial. (ibid., p. 104).

No que se refere à formação da identidade da população negra, Santos apresenta uma contradição dialética, um movimento de negação da negação. As ideologias do branqueamento e da democracia racial atuam no intuito de desestabilizar e impedir a formação de uma identidade positiva e coletiva do ser-negro no Brasil. Ao mesmo tempo, por meio de suas ações e lutas por agência dentro do processo histórico, a população negra, em seus movimentos político-culturais, buscou a recuperação e transformação de sua identidade, que se configura como um mecanismo de afirmação e autoestima e uma “plataforma para o ativismo, a militância e a organização” (SANTOS, 2015, p. 105).

A segunda característica que devemos apontar já vem sendo desenvolvida ao longo desta seção, mas merece ser explicitada. Além da relação dialética entre raça e classe, os dados aqui reproduzidos refletem o que o jurista e professor Silvio Almeida classifica como o caráter estrutural do racismo no Brasil. Para Almeida, constatar que o racismo é estrutural dentro de determinada formação socioeconômica e cultural significa dizer que:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos

Fanon em sua obra, *Os condenados da Terra*, também aponta para a dialética entre raça e classe ao analisar o fenômeno do colonialismo

institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. [...] Torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Os desenvolvimentos analíticos contidos na citação de Almeida serão fundamentais nas reflexões realizadas ao longo deste escrito. Esses desenvolvimentos guardam um vínculo direto com a análise sobre a relação entre racismo e cultura empreendida por Fanon e que também é de suma importância. Vejamos:

Numa cultura racista, o racismo é, portanto, normal. A harmonia entre as relações econômicas e ideológicas encontra nela a perfeição. Certamente que a ideia que fazemos do homem nunca está totalmente dependente das relações econômicas; isto é, não esqueçamos das relações que existem histórica e geograficamente entre os homens e os grupos. (FANON, 2020, p. 78).

Antes de prosseguirmos para a próxima seção deste capítulo, retomemos as perspectivas analíticas e reflexões realizadas até o momento. Com Mattos (2019) e Santos (2015), compreendemos que, longe de ser um fenômeno que se perde ao longo das diversas formações sociais no decorrer da existência humana e que, portanto, seria de difícil superação, o racismo é um fenômeno histórica e socialmente localizado, cuja raiz se encontra no desenvolvimento do modo de produção capitalista e que acompanha suas transformações. Manoel (2019) nos ajuda a definir o racismo como um complexo social que atua na totalidade das relações sociais e eleva o ser-branco ao padrão universal e ideal. Os dados de pesquisas realizadas tanto pelo IPEA (2020) quanto pelo IBGE (2018) solidificam nossa compreensão do fenômeno do racismo, apontando para suas particularidades dentro do contexto de uma formação de capitalismo dependente e periférico. Por fim, tanto Almeida (2019) quanto Fanon (2020) ressaltam o caráter estrutural do racismo dentro do modo de produção que lhe é “natural”, afirmando que suas manifestações não são desvios patológicos ou falhas individuais, mas expressões de uma estrutura social que afeta todos os grupos sociais e indivíduos inseridos em tal estrutura.

1.2 Colonialismo

O colonialismo pode ser definido como um processo de ocupação e expansão territorial produzido por meio de conquistas militares continuadas e pela instauração de mecanismos de exploração e dominação econômica, social, política e cultural, que visam a subjugar determinados grupos sociais (os povos/sujeitos colonizados) ao poder de outros grupos sociais,

os colonizadores. Segundo Fanon, a dinâmica de edificação e sustentação do regime colonial é marcada pela violência, em todos seus aspectos, em nível estrutural. Vejamos o que diz o autor:

Nas regiões coloniais, [...] o gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantêm o contato com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de *napalm*, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma **linguagem de pura violência**. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. **O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado.** (FANON, 1968, p. 28, grifo nosso).

Ao localizar a violência como condição primeira, *sine qua non*, para a construção do empreendimento colonial, Fanon também aponta para as relações entre economia e cultura, a imposição de um novo modo de produção e um novo sistema de valores, mediadas pelas guerras coloniais, momentos de violência por definição:

A guerra é um negócio comercial gigantesco e toda a perspectiva [de análise] deve ter isso em conta. A primeira necessidade é a escravização, no sentido mais rigoroso, da população autóctone. Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A exploração, a espoliação, a azia, o assassinato objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos padrões culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado; os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados. Desmoronadas, as linhas de força já não orientam. Frente a elas, um novo sistema de valores é imposto, não proposto, mas afirmado, pelo peso dos canhões e de sabres.” (FANON, 2020, p. 70)

Tendo definido o que compreendemos por colonialismo e apontado sua característica central – a violência em nível estrutural e estruturante – é necessário atentar para o papel e o lugar que os processos de colonização tiveram na constituição da atual conformação do modo de produção (modo de vida) capitalista. Tal articulação, a análise da relação entre desenvolvimentos político-econômicos e dinâmica de construção, ou imposição, de novas subjetividades, racionalidades e formas de produção de conhecimento, é central para o estudo aqui empreendido.

Autores como Amin (2009 [1988]); Lander (2007); Amadeo e Rojas (2011) e Manoel (2020) entendem que o processo de colonização do chamado continente americano e, posteriormente, da África, Ásia e Oceania constituíram um dos principais alicerces para a constituição da Modernidade e daquilo que autores como o sociólogo Immanuel Wallerstein classificam como o “Sistema-mundo capitalista”. Ao comentar a relação entre modernidade e capitalismo, o economista Samir Amin explica que:

[A] modernidade é produto do capitalismo nascente e se desenvolve em estreita associação com a expansão mundial deste último. A lógica específica das leis fundamentais que regem a expansão do capitalismo leva à desigualdade e assimetria crescentes em nível global. As sociedades das

periferias estão presas na impossibilidade de alcançar e tornar-se como as sociedades dos centros [...] por sua vez, essa distorção afeta a modernidade, já que ela existe no mundo capitalista, de modo que assume uma forma truncada na periferia. A cultura do capitalismo é formada e se desenvolve ao internalizar os requisitos dessa realidade assimétrica. Reivindicações universalistas são sistematicamente combinadas com argumentos culturalistas, **neste caso, eurocêntricos**, que invalidam a possível importância de tais reivindicações. (AMIN, 2009, p. 7-8, tradução nossa, grifo nosso).¹²

Como proposta teórico-metodológica, a abordagem do sistema-mundo tem como objetivo “realizar uma análise crítica das conflituosas relações centro-periferia criadas pela expansão mundial do capitalismo” (AMADEO; ROJAS, 2011, p. 33). Tal chave de análise compreende que “o capitalismo representa uma ruptura radical com qualquer outro sistema aproximadamente ‘mundial’ anterior” (ibid., p. 33) e que:

[...] a lógica de acumulação e reprodução do capitalismo enquanto sistema socioeconômico, político e ideológico implica *necessariamente* a expansão territorial, por ocupação física, dominação político-econômica indireta, ou dominação ideológica-cultural. A incorporação de mercados, matérias primas, força de trabalho e classes dominantes associadas é um elemento constitutivo, uma condição de possibilidade, do próprio processo de acumulação no centro” (ibid., 2011, p. 33, grifo do autor).

Tendo como principal aporte teórico os estudos realizados pelo filósofo Enrique Dussel, Lander (2007), evidencia a convergência entre a construção do ideal de modernidade e a constituição do sistema-mundo capitalista. Segundo o autor, a afirmação do Sistema-mundo como modo de produção e de sistema de valores dominante em escala global acarretou a afirmação de dois conceitos de modernidade. O primeiro conceito de modernidade nos é apresentado como a ideia de uma “suposta emancipação”, uma “saída” da “imaturidade por esforço da razão como processo crítico que abre a humanidade a um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo teria se cumprido na Europa, essencialmente no século XVIII” (DUSSEL, 2005 apud LANDER, 2007, p. 224) e se configura, segundo Lander, como uma visão eurocêntrica, provincial e regional da modernidade. O segundo conceito de modernidade, de acordo com o autor:

[...] consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de ser (seus estados, exércitos, economia, filosofia etc.) “centro” da História Mundial. Isto é, nunca houve empiricamente História

¹² Modernity is the product of nascent capitalism and develops in close association with the worldwide expansion of the latter. The specific logic of the fundamental laws that govern the expansion of capitalism leads towards a growing inequality and asymmetry on a global level. The societies at the peripheries are trapped in the impossibility of catching up with and becoming like the societies of the centers [...] in turn, this distortion affects modernity, as it exists in the capitalist world, so that it assumes a truncated form in the periphery. The culture of capitalism is formed and develops by internalizing the requirements of this asymmetric reality. Universalist claims are systematically combined with culturalist arguments, in this case, Eurocentric ones, which invalidate the possible significance of the former.

Mundial até 1492 (como data de início da decolagem do “Sistema-mundo”). [...] Somente com a expansão portuguesa a partir do século XV, a chegada ao Extremo Oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta torna-se o “lugar” de “*uma só*” *história mundial*. (LANDER, apud DUSSEL, 2007, p. 225, grifo do autor).

Lander afirma que o “mito” da modernidade consiste em colocar o foco de seu desenvolvimento no continente europeu e não no seu impacto global. Podendo ser caracterizado por construções ideológicas, como a ideia de que o processo educativo de desenvolvimento em nível global deve, necessariamente, ser o seguido pela Europa e pela utilização, como instrumento de dominação, de oposições binárias e violentas como bárbaro/civilizado, corpo/mente e branco/negro (DUSSEL, 2005 apud LANDER, 2007, p. 226). Para combater tal mito seria necessário, portanto, nas palavras do autor, “negar a negação” do mito e reconhecer a “face oculta, mas não por isso menos essencial, a *cara colonial da modernidade*, já que o que significou emancipação para alguns foi o *submetimento* para os ‘outros’” (LANDER, 2007, p. 226, grifo do autor).

Outro elemento constitutivo do processo de colonização, construção da modernidade e do Sistema-mundo capitalista é, como já abordado no tópico anterior deste capítulo, a construção da noção de raça. Como aponta Jones Manoel:

Todo esse processo [colonialismo, construção da modernidade] impõe a necessidade de estruturar marcadores sociais novos, como a noção de raça. [...] A Europa Ocidental era o centro do comercial tricontinental colonial, mas as regiões colonizadas eram parte do mesmo sistema, e a escravidão e a desumanização do *Outro*, enclausurados às noções herméticas como negro ou índio, eram a outra face necessária do mesmo processo histórico. (MANOEL, 2020a, p. 51-52, grifo do autor).

Todas as abordagens apresentadas até agora encontram eco e dialogam, em alguma medida, com a crítica do colonialismo capitalista realizada por Karl Marx. No capítulo 24 do Livro I d’*O Capital*, sobre “A assim chamada acumulação primitiva”, o autor alemão afirma:

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras que caracterizam a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos¹³ constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. [...] Na Inglaterra, no fim do século

¹³ A utilização do adjetivo “idílico”, longe de representar uma avaliação positiva do processo de colonização, configura-se como uma crítica irônica da visão dominante sob tal processo, a visão burguesa, criticada por Marx. É mister ressaltar o subtítulo de tal obra do autor alemão, “crítica da economia política”, e o título do próprio capítulo em que se encontra o trecho destacado, “A assim chamada acumulação primitiva”. Marx não compreende o processo de colonização como um processo idílico levado a cabo de maneira inevitável pela superioridade europeia, mas sim como um processo histórico marcado pela violência e exploração. Para uma análise da crítica ao colonialismo realizada por Marx, ver Anderson (2020) e Tible (2020).

XVII, esses momentos foram combinados de modo sistêmico, dando origem ao sistema colonial, ao sistema da dívida pública, ao moderno sistema tributário e ao sistema protecionista. Tais métodos, como, por exemplo, o sistema colonial, baseiam-se, em parte, na violência mais brutal.” (MARX, 2013 [1867] p. 820).

No que tange à construção de padrões/formas culturais e subjetividades, que se relacionam de maneira dialética com o desenvolvimento das condições histórico-materiais nas quais tais subjetividades são forjadas, o colonialismo, longe de representar um processo “idílico”, significou “a incorporação de histórias culturais diversas e heterogêneas a um único mundo dominado pela Europa” (AMADEO; ROJAS, 2011, p. 36), e o etnocídio, o “arrasamento de línguas e culturas e sua substituição forçada pela língua e cultura do Estado metropolitano [colonizador]” (ibid., 2011, p. 36). Isso significa dizer que o processo de constituição do Sistema-mundo como modo de produção hegemônico em escala global estruturou e foi estruturado pela concentração e “domínio das formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial da produção do conhecimento” (ibid., p. 36), o que, em um longo processo histórico, marcado pela tensão entre resistência e subordinação, resultou na “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir e outorgar sentido aos resultados da experiência material, do imaginário do universo das relações intersubjetivas” (ibid., p. 37). Nesse processo, o controle e domínio da língua e da linguagem assumem importância capital.

Segundo Fanon (2008, p. 33), utilizar determinada linguagem, muito além de significar a posse da morfologia ou sintaxe de uma língua específica, significa, sobretudo, “assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. Para o autor, “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.” (FANON, p. 34). Portanto, “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano [em outras palavras, o negro] que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem” (FANON, p. 50). Retomando a característica central do fenômeno do colonialismo, a violência estrutural e estruturante, o processo de “tomada de posição” com relação à linguagem, ou às linguagens, como a música, do colonizador/opressor, é necessariamente um processo violento. Mesmo que tal violência não se dê através de formas explícitas, o que é uma possibilidade constante (FANON, 2020, p.79), mas sim a partir de um processo de introjeção subjetiva, de auto violência, ou “epidermização” de tal inferioridade. (FANON, 2008, p. 28). Atento às

consequências psíquicas resultantes do processo de inferiorização e incorporação da linguagem e aos modelos culturais coloniais, o autor destaca que:

Culpabilidade e inferioridade são consequências habituais desta dialética. O oprimido tenta então escapar-lhes, por um lado proclamando a sua adesão total e incondicional aos novos modelos culturais e por outro lado, proferindo uma condenação irreversível do seu estilo cultural próprio. (FANON, 2020, p. 76).

A compreensão de Fanon acerca do nível de violência incorporado nos processos de construção e dominação subjetiva aos quais os sujeitos colonizados estão submetidos não deve ser confundida, entretanto, com uma leitura que aponta para o subjugo total e inescapável do colonizado pelo colonizador. Retornando ao movimento dialético de negação da negação, o autor afirma que é possível a construção de uma nova subjetividade, indo de encontro aos ditames impostos pela subjetividade colonial capitalista, a partir da luta política e da resistência empreendida pelos povos colonizados. Para Fanon, tal construção implica aquilo que ele caracteriza como processo de “descolonização”. Vejamos o que diz o autor sobre tal movimento de transformação das condições objetivas e subjetivas coloniais:¹⁴

A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial.

[...]

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser. Transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. **Introduz no ser um ritmo próprio, uma nova linguagem, uma nova humanidade.** A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. **Mas essa criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural: a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta.** (FANON, 1968, p. 26-27, grifo nosso).

No plano da cultura, o processo de descolonização implica a redescoberta e revalorização daquilo que antes era visto como inferior pelo próprio colonizado. Nas palavras do autor, quando “o inferiorizado reencontra um estilo outrora desvalorizado, o que ele faz, de fato, é cultivar a cultura” (FANON, 2020, p. 79). Nesse processo, “a cultura capsulada, posta em estado vegetativo pela dominação estrangeira, é revalorizada. Não é repensada, retomada,

¹⁴ Compreendemos ser necessária uma breve nota biográfica sem a qual corre-se o risco de não se apreender a profundidade das reflexões de Fanon acerca da relação entre colonização, descolonização e luta política. Em 1953, Fanon torna-se médico-chefe do hospital psiquiátrico de *Blida-Joinville* na Argélia, na época uma colônia francesa. Sua experiência é marcada pelo racismo e pela violência colonial empreendida na Argélia e em todo o continente africano. Em 1954, um ano após sua mudança da França para a Argélia, Fanon abdica de sua posição de médico-chefe e se junta à *Front de Libération Nationale (FLN)*, movimento paramilitar que lutou pela independência argelina e pelo fim do domínio francês na região. Em 1957, o agora revolucionário Fanon ascende ao posto de porta-voz da FLN e, até sua morte prematura em 1961, dedica-se tanto à produção teórica quanto à luta anticolonial na África. A Argélia só conquistaria sua independência formal, configurando-se como um Estado nacional autônomo, em 1962, um ano após a morte de Fanon. Sobre a trajetória de Frantz Fanon, ver Faustino (2015).

dinamizada por dentro. É clamada”, (FANON, p. 80-81) o que significa afirmar que “a tradição já não é ironizada pelo grupo. O grupo já não foge a si mesmo” (FANON, p. 81). Fanon prossegue, afirmando que:

Esta redescoberta, esta valorização absoluta de modalidade quase irreal, objetivamente indefensável, assume uma importância subjetiva e incomparável. Ao emergir deste noivado apaixonado, o autóctone terá decidido, com “conhecimento de causa”, a lutar contra todas as formas de exploração e alienação do homem. [...] Nenhum neologismo pode mascarar a nova certeza: o mergulho no abismo do passado é condição e a fonte de liberdade. (ibid., p. 81).

A síntese do processo de descolonização cultural, para Fanon, entretanto, não significa somente a redescoberta e revalorização, realizada pelos sujeitos colonizados, de padrões culturais subjugados. Reconhecendo que sem tal redescoberta e revalorização não existe processo de descolonização, o autor aponta que, ao fim de tal processo, o que se apresenta é uma nova universalidade, alicerçada na “decisão de reconhecer e aceitar o relativismo recíproco de culturas diferentes, **uma vez excluída irreversivelmente a condição colonial**” (FANON, p. 81, grifo nosso). A descolonização implica, portanto, um movimento de reconhecimento do próprio ser e de despertar da consciência acerca da situação na qual se encontra, o engajamento efetivo na luta pela superação das condições objetivas e subjetivas que resultam na desumanização do sujeito colonial-inferiorizado e, superadas tais condições, o reconhecimento e a criação de uma nova relação recíproca entre culturas.

A análise do fenômeno do colonialismo realizada até agora está alicerçada em dois pressupostos centrais. O primeiro é a compreensão de que, como aponta o filósofo Domenico Losurdo (2020), a manifestação do colonialismo em sua forma básica, a ocupação, expansão e anexação violenta de determinado território realizada por um grupo social, a imposição de regimes de racialização e segregação racial, a construção de formas de desumanização dos povos subjugados, a dominação dos recursos naturais-econômicos e a desvalorização de padrões culturais outros, longe de se apresentar como um fenômeno encerrado com o fim da modernidade, ainda se configura como um elemento fundante das relações geopolíticas e socioeconômicas na contemporaneidade.¹⁵ O segundo pressuposto é a noção de que, mesmo nas antigas colônias que conquistaram sua independência e atualmente se configuram como Estados nacionais autônomos, como é o caso do Brasil, a subordinação aos ditames do Sistema-

¹⁵ Losurdo analisa guerras como a Guerra Civil de Ruanda (1990-1994), a Guerra Civil da Iugoslávia (1991-2001), a Guerra do Iraque (2003-2011), a Guerra Civil Síria (2011-presente), e a ocupação do território palestino pelo Estado de Israel (1967-presente) como exemplos de fenômenos que indicam a reabilitação do colonialismo na contemporaneidade, após o fim da chamada guerra-fria, com a derrota da maioria dos processos de luta anticolonial ao redor do globo, em especial no continente africano, e a queda do Muro de Berlim.

mundo persiste como dominação político-econômica, fenômeno que, dentro da tradição marxista, recebeu o nome de Imperialismo¹⁶ e dominação ideológico-cultural. Isso significa dizer que as formas culturais, de subjetividade e de produção de conhecimento construídas durante o período do empreendimento colonial também não se encerram no passado, mas são dotadas de historicidade, constituindo parte da formação subjetiva, que também se manifesta de maneira objetiva¹⁷ nas relações de produção e reprodução da vida social na contemporaneidade. Nas palavras de Amadeo e Rojas (2011, p. 32):

A conformação histórica de uma subjetividade colonialista por meio da cultura não é algo que tenha desaparecido com o colonialismo; pelo contrário, é a condição fundante da persistência da subordinação cultural no pós-colonialismo.

Um dos mecanismos centrais de constituição e dominação da subjetividade, das formas culturais e da produção de conhecimento dentro do Sistema-mundo capitalista, tanto na modernidade quanto na contemporaneidade, é a noção de eurocentrismo, fenômeno abordado no próximo tópico deste capítulo.

1.3 Eurocentrismo

O eurocentrismo, aponta Samir Amin (2009, p. 179), é, “como todos os fenômenos sociais dominantes, fácil de compreender na multiplicidade de suas manifestações diárias, mas difícil de definir com precisão.”¹⁸ Tais manifestações

[...] se expressam nas mais variadas áreas: nas relações diárias entre indivíduos, nas informações e opiniões políticas, nas visões gerais sobre sociedade e cultura, ciências sociais. Essas expressões são às vezes violentas, levando ao racismo, e às vezes sutis. Elas se apresentam tanto no idioma da opinião popular, quanto nas linguagens eruditas de especialistas. [...] (AMIN, 2009, p. 179, tradução nossa).¹⁹

Como afirmamos anteriormente, o desenvolvimento de ideologias e visões de mundo eurocêntricas constituem parte central dos mecanismos de construção e dominação da produção de conhecimento, formas culturais e subjetividade dentro do Sistema-mundo contemporâneo.

¹⁶ Para uma análise do fenômeno do imperialismo, ver Lenin (2020 [1917]) e Marini (2013 [1969]).

¹⁷ Ver Manoel (2020b) e Vasques (2020).

¹⁸ Eurocentrism is, like all dominant social phenomena, easy to grasp in the multiplicity of its daily manifestations, but difficult to define precisely. Neste trabalho utilizaremos, majoritariamente, traduções feitas por nós. Indicaremos caso algum trecho citado tenha sido traduzido por terceiros

¹⁹ [...] are expressed in the most varied of areas: day-to-day relationships between individuals, political information and opinion, general views concerning society and culture, social science. These expressions are sometimes violent, leading all the way to racism, and sometimes subtle. They express themselves in the idiom of popular opinion as well as in the erudite languages of specialists. [...]

Para Amin (2009, p. 154), o eurocentrismo implica uma “teoria da história mundial e, a partir dela, um projeto político global”.²⁰ A teoria da história mundial que parte de um prisma eurocêntrico está intrinsecamente ligada ao primeiro conceito de modernidade e seu mito, apontado por Lander (2007), ou seja, o suposto desenvolvimento da razão atribuído única e exclusivamente à Europa, em um processo que parte da construção de uma identidade europeia linear, fixada no mito de sua ancestralidade na cultura greco-romana,²¹ passando pelo feudalismo cristão, renascimento e pelo iluminismo do século XVIII, chegando à consolidação do capitalismo europeu no século XIX (AMIN, 2009). Já seu projeto político global se relaciona diretamente com o segundo conceito de modernidade, ou seja, a construção do Sistema-mundo capitalista via colonialismo e, posteriormente, imperialismo. Segundo Amin:

A cultura dominante inventou um Ocidente eterno, único desde sua origem. Esse constructo arbitrário e mítico teve como contraparte a concepção igualmente artificial do Outro (o Oriente), também construído a partir de fundações míticas.²²

[...]

Esse constructo [...]: (1) remove a Grécia Antiga do próprio meio em que se desdobrou e se desenvolveu – o Oriente – para anexar arbitrariamente o helenismo à Europa; (2) **retém a marca do racismo, base fundamental sobre a qual a unidade cultural europeia foi construída**; (3) interpreta o Cristianismo, também anexado arbitrariamente à Europa, como o principal fator na manutenção da unidade cultural europeia, [...]; e (4) simultaneamente constrói uma visão do Oriente próximo e dos orientes mais distantes baseada na mesma fundação racista, novamente empregando uma visão imutável da religião.²³ (AMIN, 2009, p. 165-166)

Devido a uma de suas características intrínsecas, se apresentar enquanto um projeto político global, relacionado diretamente a constituição do Sistema-mundo capitalista, o eurocentrismo não é um fenômeno que se encerra na relação entre Ocidente e o dito Oriente. Enquanto aspecto fundamental da constituição da modernidade, ligado diretamente ao colonialismo no continente americano e, posteriormente, na África, Ásia e Oceania, tal

²⁰ A theory of world history and, departing from it, a global political project.

²¹ Sintoma da construção deste vínculo direto entre cultura europeia e cultura greco-romana, é o fato, apontado por Amin, da cidade de Atenas ter sido considerada, em 1985, como a primeira “capital cultural” do continente. (AMIN, 2009, p. 169).

²² This dominant culture invented an eternal West, unique since the moment of its origins. This arbitrary and mythic construct had as its counterpart an equally artificial conception of the Other (the Orient), likewise constructed on mythic foundations.

²³ This construct [...]: (1) removes Ancient Greece from the very *milieu* in which it unfolded and developed – the Orient – in order to annex Hellenism to Europe arbitrarily; (2) retains the mark of racism, the fundamental basis in which European cultural unity was constructed; (3) interprets Christianity, also annexed arbitrarily to Europe, as the principal factor in the maintenance of European cultural unity, [...]; and (4) concurrently constructs a vision of the Near East and more distant Orients, on the same racist foundation, again employing an immutable vision of religion.

fenômeno também se constitui como parte estruturante tanto da subjetividade quanto do desenvolvimento do modo de produção capitalista em seu aspecto econômico material, em todos os territórios colonizados por nações europeias. Como assinala a socióloga Valentine Moghadam (1989, p. 5), em diálogo com a obra de Amin, “alguém poderia adicionar que o colonialismo e o imperialismo possuem em seus núcleos a convicção inabalável da superioridade de seus sistemas culturais e políticos”.²⁴

O sociólogo Aníbal Quijano nos apresenta uma análise do eurocentrismo que, dialogando com o esforço analítico empreendido por Amin, mas também expandindo seu escopo de compreensão, atenta para a centralidade do papel que o colonialismo no continente americano teve e tem para a construção do eurocentrismo como paradigma de produção de conhecimento dominante. Para Quijano (2005, p.126), o eurocentrismo é:

[...] uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental [...] [e] se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial do poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado estabelecido a partir da América.

O autor prossegue afirmando a historicidade da categoria e o escopo de sua capacidade de análise:

Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005. p. 126).

O foco na noção de eurocentrismo como regime de saberes e de produção de conhecimento dominante, fruto de determinado desenvolvimento histórico-material, resultando em um tipo de racionalidade específica apontada por Quijano, é de suma importância para o estudo aqui realizado. Pois, se o eurocentrismo se configura como uma teoria da história mundial, um projeto político global e como regime de saberes e conhecimentos dominantes e hegemônicos, podemos afirmar que as relações de produção e reprodução da vida social que constituem a construção das sociedades de classes modernas em seus aspectos intersubjetivos e materiais, e que passam pela constituição de sociabilidades e pela edificação de instituições que produzem, reproduzem e legitimam certos aspectos de tais relações, são, a partir da

²⁴ One might add that colonialism and imperialism have at their core the unshakeable conviction of the superiority of their cultural and political systems.

constituição do Sistema-mundo capitalista, pautadas por uma subjetividade fundamentalmente eurocêntrica. E, sendo um aspecto fundamental do desenvolvimento do colonialismo, fenômeno pautado pela violência, a construção de um modo de produção e de uma subjetividade eurocêntricos também é necessariamente um processo violento.

Outro aspecto fundamental da constituição do eurocentrismo, mencionado tanto por Amin quanto por Quijano, e que também percorre toda a análise realizada neste capítulo, é a necessidade da dominação e opressão dos sujeitos coloniais a partir da construção de critérios de classificação e inferiorização raciais. Amin aponta como o mecanismo central de construção e manutenção do eurocentrismo no século XIX, ou seja, concomitantemente à cristalização do modo de produção capitalista em sua fase industrial, foi o estabelecimento de teorias evolucionistas que propunham uma base “científica” para o racismo. Buscando inspiração nos estudos das ciências naturais à época, tais teorias tinham como objetivo classificar a espécie humana entre supostos estágios de desenvolvimento superiores e inferiores, onde o último estágio, o pináculo civilizatório, seria necessariamente o europeu, seu modo de produção e suas instituições e organizações socioculturais. Nas palavras do autor:

O século XIX inventou a hipótese racista para esse fim [a manutenção do eurocentrismo na era do capitalismo industrial]. Pegando emprestado os métodos de classificação das espécies animais do Darwinismo e transpondo-os de Linnaeus, Cuvier e Darwin a Gobineau e Renan, as “raças” humanas herdariam supostas características inatas que transcendem as evoluções sociais. Tais predisposições psicológicas foram apresentadas como mais ou menos a principal fonte de evoluções sociais divergentes.²⁵ (AMIN, 2009, p. 169-170).

Gradativamente, prossegue Amin (2009, p. 171), “uma progressão foi feita a partir do racismo genético (isto é, baseado na biologia), a um racismo geográfico (explicado e adquirido a partir de traços produzidos e transmitidos pelo meio geográfico)”.²⁶

Quijano também considera a racialização como um traço fundamental da elaboração do eurocentrismo e do colonialismo. Segundo o sociólogo:

[...] a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levou à elaboração da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como a naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. [...] Desse modo, raça se converteu no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nas classes, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

²⁵ The nineteenth century invented the racist hypothesis for this purpose. By borrowing the methods of classification of animal species and of Darwinism and transposing them from Linnaeus, Cuvier, and Darwin to Gobineau and Renan, the human "races" were said to inherit innate characteristics that transcend social evolutions. These psychological predispositions were presented as more or less the major source of divergent social evolutions.

²⁶ Gradually a progression was made from genetic racism (that is to say, based on biology) to a geographic racism (explained by acquired and transmissible traits produced by the geographic milieu).

Em outros termos, no modo básico de classificação social da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).²⁷

Tal elaboração teórica, nas palavras de Lander, configurou-se como um

dispositivo extraordinariamente potente de classificação e hierarquização mediante o qual conseguiu-se dar a aparência de *natural* (e, portanto, sem relação alguma com a ordem social) às profundas desigualdades e hierarquias existentes nas sociedades modernas. (LANDER, 2007, p. 228, grifo do autor).

A compreensão do eurocentrismo como uma teoria da história mundial, um projeto político global e um regime de saberes e de produção de conhecimento dominante, característico do Sistema-mundo capitalista colonial, fundamentado no racismo e na violência, leva-nos ao entendimento de que todo esse processo levou à construção de um complexo modo de produção e sistema de organização, que apresenta como um de seus alicerces centrais a convicção de que “todos os aportes significativos das artes, das ciências da tecnologia, da moral e dos regimes políticos são produtos internos da sociedade europeia” (LANDER, 2007, p. 229). Assim sendo, tais resultados devem ser levados, por meio da violência, ao resto – inferior – dos outros povos do mundo, os “condenados da terra”, nos termos de Fanon (1968).

Concluído este esforço de compreensão dos três fenômenos sociais centrais que alicerçam a análise contida no presente estudo, passemos agora para o capítulo seguinte, onde procuramos articular os três fenômenos sociais aqui discutidos com a construção da noção hegemônica de música dentro do sistema-mundo capitalista, e seus impactos na constituição de uma das instituições centrais no que se refere a dinâmica de produção e transmissão de conhecimento, a universidade.

²⁷ A percepção da relação dialética entre raça e classe apontada por Quijano ecoa a análise empreendida por Fanon em *Os condenados da terra*. Nas palavras do revolucionário martinicano: “A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida, não logram nunca em mascarar as realidades humanas. Quando se verifica em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico.” (FANON, 1968, p. 29). Em resumo, como assinala Silvio Almeida (2018), no capitalismo realmente existente, a luta de classes também se manifesta materialmente como luta de raças.

2 “UMA SÉRIE DE LIMITAÇÕES DENTRO DE OUTRAS LIMITAÇÕES”: A NOÇÃO HEGEMÔNICA DE MÚSICA E A UNIVERSIDADE

A música, aponta o etnomusicólogo Christopher Waterman, é “tanto uma espécie de padrão cultural, quanto um modo de ação humana em e sobre o mundo”²⁸ (WATERMAN, 1990, p. 7). Enquanto padrão cultural e modo de ação humana, a música também é uma “prática historicamente circunscrita” (ARAÚJO, 1992, p. 8), “um bem produzido em determinadas condições históricas” (REQUIÃO, 2020, p. 2). Partindo destes pressupostos, compreendemos que a análise da noção de música enquanto uma forma subjetiva e de suas manifestações performáticas objetivas deve se situar a partir de uma “perspectiva mais ampla, preocupada com a organização social, a comunicação simbólica e com a economia política”²⁹ (WATERMAN, 1990, p. 6); procurando entender como a música “reflete e desempenha um papel na formação de padrões de identidade social”³⁰ (ibid., p. 3) e como as “estruturas político-econômicas de grande escala se articulam e condicionam amplamente os micro processos localizados da performance musical”³¹ (ibid., p. 3). Nesse sentido, noções e estilos musicais, constituem e são constituídos por valores construídos em condições históricas e materiais específicas. Tais valores, aponta Waterman:

[são] as bases da discriminação entre o que é música e o que não é música, entre músicas apropriadas e não apropriadas, entre o que é a nossa música e o que é a música de outrem, entre o que é a música boa e significativa, e o que é a música má e inepta³² (WATERMAN, 1963 apud WATERMAN, 1990, p. 6)

Sobre o conceito de hegemonia, partimos da concepção formulada pelo filósofo Antonio Gramsci que compreendia o processo de construção da hegemonia como sendo baseado no “consenso espontâneo à dominação pelas massas subordinadas ou no poder coercitivo do estado”³³ (GRAMSCI, 1971 apud CAMBRIA, 2012, p. 67). Podemos acrescentar a essa compreensão a análise do etnomusicólogo Charles Keil. Para o autor, hegemonia representa “[...] o nome para um processo sócio cultural de fusão, ampliação e consolidação de pessoas

²⁸ Music is both a species of culture pattern and a mode of human action in and upon the world.

²⁹ [...] a broader perspective concerned with social organization, symbolic communication, and political economy.

³⁰ [...] both reflected and played a role in shaping patterns of social identity.

³¹ [...] large-scale economic and political structures articulate with and broadly condition the localized microprocesses of musical performance.

³² The bases of discrimination between what is music and what is not music, between what is music and what is not music, between what is proper music and what is improper music, between what is our music and what is someone else’s music, bet what is good and meaningful music, and what is bad and inept music

³³ Hegemony is based either on the “spontaneous consent” to domination by the subordinated masses or on the coercive power of the state.

em um “nós” maior e supostamente melhor.”³⁴ (KEIL, 1985, p. 126). Keil prossegue com um comentário de suma importância para o estudo aqui empreendido. Vejamos:

No sentido marxista usual da palavra, a tendência da classe dominante de unir as pessoas por meio de sua ideologia tende a ser o único foco e, de fato, a ideologia burguesa é tão poderosa e hegemônica hoje como sempre. **Mas não é apenas o aspecto ideológico da cultura que tem propriedades hegemônicas, mas os aspectos musicais, religiosos e outros funcionam desta forma também**³⁵ (ibid., 1985, p. 126, grifo nosso)

2.1 A noção hegemônica de música

Nesta seção, procuramos argumentar que os valores que constituem a noção hegemônica de música dentro do sistema-mundo capitalista, a condição histórico material específica nas quais tais valores e noções hegemônicas se constituíram, são permeados pelos três fenômenos sociais analisados anteriormente, apresentando-se não só como um reflexo (KEIL, 1985), mas também como um fator constituinte da dinâmica e da relação de forças presente na dialética entre classe-raça dentro do plano cultural, nas sociedades moderna-contemporâneas. É mister frisar, como também é apontado por Waterman, que as dinâmicas de subordinação, resistência ou de formulação de estratégias adaptativas e contra hegemônicas à noção dominante de música, processos que devem ser entendidos de maneira não dicotômica e sim dialética, “sempre se dão a partir das limitações da visão de mundo e das circunstâncias materiais”³⁶ (WATERMAN, 1990, p. 7). Retomando Fanon, compreendemos que o sujeito colonial, o negro, também é obrigado a tomar uma posição com relação à música e, através do mesmo processo de assimilação linguística analisado pelo psiquiatra e revolucionário da Martinica, assume e suporta o peso da cultura musical colonial a ele imposta através da violência. Para compreendermos a construção de hegemonia na música e sua relação com os fenômenos do racismo, colonialismo e eurocentrismo, devemos, portanto, atentar para a relação entre música e violência.

A violência, afirma o etnomusicólogo Vincenzo Cambria, “não é algo que pode ser retirado de uma análise crítica da vida social”³⁷ (CAMBRIA, 2012, p. 73). Tal afirmação é de

³⁴ [...] the name for socio-cultural process of merging, enlarging, and consolidating people into a bigger and supposedly better “us”.

³⁵ In the usual Marxist sense of the word, the tendency of the dominant class to bond people together through its ideology tends to be the only focus, and indeed bourgeois ideology is as powerful and hegemonic today as ever. But it’s not just the ideological aspect of culture that has hegemonic properties, but the musical, religious and other aspects function that way as well.

³⁶ [...] adaptive strategies are always played out within the limitations of world view and material circumstance.

³⁷ Violence is not, however, something that can be taken out from a critical analysis of social life.

suma importância no que se refere à análise de fenômenos sociais constituídos e constituintes do mundo colonial-capitalista, marcado, segundo Fanon, por uma “linguagem de pura violência” (FANON, 1968, p. 28), enquanto regra, e não exceção, da vida social. Entretanto, atentar para a relação entre música e violência, atribuindo à segunda o estatuto de categoria analítica e teórico-conceitual e de fenômeno estrutural dentro da dinâmica das relações sociais e de produção de conhecimento, ainda constitui uma espécie de lugar fora do comum, um ponto de estranhamento e desconforto se tomamos como ponto de partida os discursos usuais sobre música e as práticas sociais informadas por tais discursos, pois, como questionam Araújo et al.:

Diante de ideologias de arte burguesa e percepções do sublime que usualmente lhes correspondem, discorrer sobre música e violência certamente sugere um contra-senso. Afinal, em tal perspectiva, o que poderia haver, além da música, de mais exemplar da não-violência, de sociabilidade pacífica e, portanto, de seu presumido reconhecimento universal como valor positivo? (ARAÚJO et al., 2006, p. 2)

O caráter potencialmente violento da música também é evidenciado pela etnomusicóloga Elizabeth Travassos, ao afirmar que a música não só congrega, mas “também diferencia, classifica, hierarquiza – daí a força com que distingue e **mesmo estigmatiza, particularmente nas sociedades de classes**” (TRAVASSOS, 2005, p. 11, grifo nosso).

Para pensarmos possíveis relações entre música e violência que busquem escapar às ideologias de arte burguesa apontadas por Araújo et al., e que também levem em conta a capacidade de estigmatização que certas práticas e noções musicais possuem nas sociedades de classe modernas, como afirma Travassos, devemos abandonar o entendimento da violência como um distúrbio individual ou social dentro de uma ordem coesa implícita e pré estabelecida. Tal entendimento poderia nos levar, como aponta Cambria, a uma das duas abordagens que constituem alguns dos lugares comuns ao se pensar tal relação. A primeira abordagem, considera a “música como um fenômeno que amplifica e reflete a violência da vida diária”³⁸ (CAMBRIA, 2012, p. 75). Já a segunda, entende a prática musical como uma “ferramenta poderosa para a superação da violência”³⁹ (ibid., p. 75). O autor expande sua análise afirmando que:

De acordo com a primeira percepção, certos estilos musicais são vistos como exemplos claros da degeneração de valores, como um termômetro do nível de brutalidade e perversidade dos grupos sociais que produzem e consomem tais estilos. Por serem considerados celebrantes e incitadores da violência, eles geralmente têm sido temidos e reprimidos (a censura dentro da mídia que algumas destas músicas têm enfrentado sendo apenas uma entre as formas de repressão utilizadas contra elas). Dentro da

³⁸ music as either reflecting and amplifying daily life violence.

³⁹ as a powerful tool to overcome it.

segunda percepção, a música, (bem como outras atividades culturais) é frequentemente assumida, por diferentes atores sociais (políticos, artistas, intelectuais, movimentos sociais, ONGs e por aí vai), como uma forma fundamental de superar a violência, como uma prática de paz. Em torno dessa ideia básica, muitas iniciativas públicas e privadas são desenvolvidas para mobilizar a música na construção de uma sociedade melhor.⁴⁰ (ibid., p. 75-76)

Ambas as abordagens e percepções, aponta o autor, promovem uma:

imagem limitada, uma vez que se concentram quase exclusivamente na violência física e tocam apenas nas mais óbvias das várias e multifacetadas relações que tal violência estabelece com a música na sua vida diária.⁴¹ (ibid., p. 77)

Compreendemos, em acordo com as críticas realizadas por Cambria, que tais percepções apontam para um não entendimento do fenômeno da violência em sua totalidade e, portanto, não apreendem o mesmo da forma a qual procuramos apreender neste escrito. Tal forma nos é apontada por Araújo et al. que, ao comentarem a análise empreendida pelo antropólogo Georges Balandier, afirmam que “a violência não deveria ser mais entendida como acidente em relações de qualquer tipo, mas como um elemento estruturalmente poderoso” (ARAÚJO et al., 2006, p. 6) e, como elemento estrutural e estruturante, seria capaz de “aparecer eufemizado nas práticas individuais e sociais cotidianas” (ibid., p. 6). Retornando ao estudo realizado por Cambria, a violência deve ser “compreendida em um sentido amplo, que inclui suas manifestações físicas, estruturais [como apontam Fanon e Araújo et al.] e simbólicas”⁴² (CAMBRIA, 2012, p. 71). O autor prossegue afirmando que:

Mesmo que cada uma destas diferentes formas apresentem suas peculiaridades e dinâmicas, elas podem ser consideradas [...] como operando ao longo de um continuum. Ao fazer isso, pode ser mais fácil compreender as várias maneiras pelas quais elas se relacionam e se sobrepõem, alimentando-se e legitimando-se.⁴³ (ibid., p. 71)

Tendo em mente os apontamentos realizados por Cambria e Araújo et al., lendo ambos a partir de uma chave de análise fanoniana, partimos do pressuposto de que uma análise crítica

⁴⁰ According to the first perception, certain musical styles are seen as clear examples of the degeneration of values, like a thermometer of the level of brutality and perversity of the social groups that produce and consume them. Being considered as celebrating and inciting violence, they usually have been feared and repressed (the censorship within the media, some of these musics have faced, being only one among the many forms of repression deployed against them). Within the second perception, music (as well as other cultural activities) is frequently assumed, by different social actors (politicians, artists, intellectuals, social movements, NGOs and so on) as a fundamental way to overcome violence, as a practice of peace. Around this basic idea, many public and private initiatives are being developed mobilizing music to build up a better society.

⁴¹ A limited picture since they focus almost exclusively on physical violence and touch only the most obvious among the various and multilayered relationships it establishes with music in its daily life.

⁴² [...] a broad sense that includes physical, structural, and symbolic violence.

⁴³ Even if each of these different forms presents its own peculiarities and dynamics, they can be considered [...] as operating along a continuum. By doing so, it can be easier to grasp the multiple ways in which they relate and overlap, alimentering and legitimizing each other.

da relação entre música e violência deve “ao invés de olhar para violência através da música, **olhar para música através da violência**”⁴⁴ (CAMBRIA, 2012, p. 77, grifo nosso), o que significa compreender, conforme apontam Araújo et al., que nós devemos tomar a violência como um conceito central na análise e pesquisa de fenômenos sonoro-musicais. Para ilustrar nosso ponto e dar prosseguimento ao esforço analítico empreendido até aqui, gostaríamos de apresentar e analisar brevemente alguns exemplos que entendemos como sendo particularmente marcantes no que tange a algumas das formas pelas quais tal relação se manifesta.

O primeiro exemplo que gostaríamos de apontar, também analisado por Cambria (2012), é a apresentação da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), promovida pelo Projeto Aquarius⁴⁵ e divulgada pelo Jornal O Globo⁴⁶, que ocorreu em dezembro de 2011, como um evento que visava comemorar o aniversário de um ano da ocupação do Complexo de Favelas⁴⁷ do Alemão pelas forças de segurança do Estado do Rio de Janeiro, com a instauração das chamadas UPPs, Unidades de Polícia Pacificadora, no bairro majoritariamente negro e de classe trabalhadora da capital fluminense.

Segundo a reportagem, o Complexo do Alemão teria se vestido de branco, para comemorar “um ano de paz ao som da “Nona Sinfonia” de Beethoven” (O GLOBO, 2011, n.d), um evento de caráter inédito, a primeira vez em que o Projeto Aquarius se apresentaria em uma favela (ibid., n.d). Utilizando o capital disponibilizando tanto por fundos estatais, como o apoio da prefeitura do Rio, quanto através do apoio de empresas privadas, notadamente as multinacionais Vale e Bradesco, a reportagem afirma que:

⁴⁴ Instead of looking to violence through music, we need to look to music through violence

⁴⁵ Segundo o sítio eletrônico dedicado a memória do Jornal O Globo, em meados da década de 1970, o “Projeto Aquarius ganhou forma pelas concepções do jornalista Roberto Marinho, do maestro [Isaac] Karabtchevsky e do então gerente de Promoções do GLOBO, Péricles Barros”. O projeto já contou com o patrocínio financeiro de grandes empresas representantes do capital multinacional, como a empresa Vale os Bancos Santander e Bradesco.

⁴⁶ “Projeto Aquarius celebra a paz e o Natal no Alemão”, reportagem publicada em 10 dez. 2011 no portal virtual do Jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/projeto-aquarius-celebra-paz-o-natal-no-alemao-3426537>.

⁴⁷ Sobre a categoria “Favela”, Araújo et al. apontam que é necessário “destacar a enorme ambiguidade conceitual, notada por Lóic Wacquant (2004), no que concerne às categorias desenvolvidas acerca dos núcleos residenciais urbanos das grandes metrópoles que congregam majoritariamente os estratos subalternos da hierarquia social de base capitalista. “Favela”, no caso brasileiro, seria algo definível entre “*slum*”, “*ghetto*” e “*inner city*” no caso norte-americano, encerrando, segundo o sociólogo francês, os quatro requisitos que elevariam os três termos em inglês de um plano meramente descritivo e circunstancial a categoria sociológica abrangente: estigma, constrangimento/repressão (*constraint*), confinamento espacial e a criação de instituições locais voltadas para o atendimento de demandas internas (WACQUANT 2004). No contexto mundial da década de 1990, de hegemonia neoliberal, desindustrialização e conseqüente deterioração de redes institucionais “tradicionais” (laborais, culturais etc.) dos guetos teriam levado, ainda segundo o mesmo autor, à hegemonia do tráfico de drogas como instituição nas áreas em questão.” (ARAÚJO et al., 2006, p. 12).

A estrutura do evento é grandiosa. Com capacidade para reunir até 200 músicos de uma só vez, o palco tem 70 metros de largura. E dois telões de LED, somando 80 metros quadrados nas laterais. A potência do show será tanta que cerca de 15 mil pessoas poderão assistir o evento com clareza sem precisar sair de suas lajes. (ibid., n.d)

Ao comentar o que significava tal apresentação naquele contexto e espaço social, em depoimento dado para o veículo de imprensa, o regente da OSB, Roberto Minczuk, afirmou que:

Essa apresentação representa a conquista da música e da cultura que chega a essas comunidades. A música e a orquestra pertencem a eles também, a todos os cidadãos do Rio de Janeiro. E nós estamos muito felizes de podermos apresentar a Nona Sinfonia de Beethoven, que é linda, um patrimônio da humanidade. [...] A mensagem é de união, fraternidade. E esperamos que essas pessoas não tenham receio de ir assistir à Orquestra no Theatro Municipal. Pois, como já disse, a orquestra é deles (MINCZUK, 2011 apud O GLOBO, 2011, n.d, grifo nosso)

Como podemos analisar o exemplo colocado tendo em vista as chaves analíticas e discussões apresentadas até aqui? Atentemos, primeiro, para as condições prévias que possibilitaram a realização de tal evento, o concerto inédito da Orquestra Sinfônica Brasileira em um Complexo de Favelas “pacificado”. Em termos fanonianos, podemos afirmar que a condição primeira para a realização da apresentação, condição celebrada pelo evento e pela reportagem, a suposta pacificação da comunidade, tem como fundamento a violência empregada pelos “gendarmes” e “soldados”, o aparato repressivo do Estado, sob a população do Complexo, tendo como objetivo realizar uma ocupação territorial (marca do fenômeno colonial, como vimos anteriormente), através da implantação das UPPs, e os conflitos que daí decorreram entre as forças policiais e os supostos criminosos, membros das facções do tráfico de drogas presentes em tal comunidade. Em outras palavras, não é possível promover um evento, no caso em especial, um evento musical, cujo propósito seria celebrar a “paz” alcançada em determinado território sem a violência física que necessariamente precede tal momento pacífico.

Ainda nos concentrando sob os aspectos e manifestações da violência física, a estrutura “grandiosa” do evento, “com capacidade de reunir até 200 músicos” e a provável potência sonora decorrente de tal estrutura, nos remete aos processos de imposição sonora e ao uso sistemático da música como uma arma e como instrumento de tortura, estudados pela musicóloga Suzanne Cusick. Comentando as estratégias de interrogatório e tortura sonora-sensorial empregadas pelo exército estadunidense, a autora comenta que “música ensurdecadora” geralmente é utilizada em detentos que foram acorrentados em uma “posição

de estresse”, em espaços totalmente escuros e desconfortavelmente quentes ou frios”⁴⁸ (CUSICK, 2006, p. 5). Guardadas as devidas proporções entre ambos os casos, não podemos deixar de atentar para os possíveis efeitos físicos e psicológicos decorrentes da imposição da massa sonora oriunda da performance de 200 músicos amplificados através de equipamentos de alta tecnologia. Se tomarmos como referência os números apresentados pela reportagem, “15 mil pessoas podendo assistir o evento com clareza sem sair de suas lajes”, e os dados coletados pelo último censo demográfico realizado pelo IBGE, que afirma que a população residente total do Complexo do Alemão é de aproximadamente 60.500 mil pessoas (IBGE apud IPP, 2010, p. 10), 24,79% das(os) residentes da comunidade experienciaram o evento, querendo ou não.

Se as condições prévias para a realização do concerto e a estrutura empregada para a sua concretização podem ser lidos como exemplos da relação entre música e violência em suas manifestações físicas, o depoimento do regente Minczuk constitui um exemplo dos aspectos simbólicos do fenômeno da violência, nos termos definidos por Bourdieu⁴⁹, mas também, como buscamos argumentar, apreendidos por Fanon, ao apontar que o colonialismo leva a violência “ao cérebro” do sujeito colonial, e que essa violência em determinado momento é introjetada, “epidermiza-se”. Sua fala, desde a primeira frase, é permeada pelos três fenômenos sociais chave aqui analisados, o racismo, colonialismo e eurocentrismo, categorizados como fenômenos intrinsecamente violentos. A ideia de que a apresentação da OSB significaria **“a conquista da música e da cultura que chega a essas comunidades”** parte do pressuposto de que previamente a chegada da Orquestra e da música de concerto europeia, simbolizada pela Nona Sinfonia de Beethoven, não existiam práticas e formas culturais dignas de serem consideradas como música, ou cultura de um modo geral, no Complexo do Alemão. A própria ideia de música e de cultura verbalizada por Minczuk está, portanto, permeada pela noção eurocêntrica que entende e valoriza os padrões culturais, regimes de saber e formas de produção de conhecimento que se tornam dominantes a partir da constituição do sistema-mundo capitalista como superiores e nesse caso, exclusivas, por definição. A Nona Sinfonia de

⁴⁸ “deafening music” is usually delivered to a detainee who has been chained into a “stress position”, in a pitch-black space made uncomfortably hot or cold.

⁴⁹ De acordo com Araújo et al., umas das formas pelas quais a violência simbólica se apresenta é justamente a criação de “conceitos acerca de práticas locais mas concebidos a partir de visões externas socialmente legitimadas, tais como o discurso acadêmico ou de agências de Estado, que “congelam”, por assim dizer, as práticas sociais, de acordo com Bourdieu (1997), “reconhecendo” erroneamente estratégias práticas dinâmicas, apresentando-as como categorias relativamente “fechadas”, que não fazem o menor sentido no mundo real” (ARAÚJO et al., 2006, p. 23).

Beethoven e a OSB significam música e cultura, as inúmeras práxis⁵⁰ musicais presentes na comunidade, que movem “as lutas diárias pela sobrevivência física e emocional” (ARAÚJO et al., p. 23), não.

Também é significativa a forma como, segundo o regente, a “música e cultura” teriam, finalmente, chegado ao complexo de favelas. A utilização da palavra “conquista” não nos remete ao intercâmbio cultural marcado pelo diálogo e igualdade ou pelo reconhecimento do “relativismo recíproco de culturas diferentes”, como aponta Fanon, mas sim à violência dos processos de colonização do território mundial e ao extermínio, subjugo e dominação de formas culturais outras que também acompanharam e constituíram tal processo. Se a implantação das UPPs pelo aparato repressivo do Estado teria representado a conquista do território do Complexo do Alemão via ocupação, o concerto da OSB significaria a conquista da subjetividade dos residentes do complexo, por padrões culturais, regimes de saberes e de produção de conhecimento superiores.

Tomando como referência a definição do racismo como um “complexo social, político, ideológico e econômico que constitui o branco como um padrão universal e ideal de tudo positivo” (MANOEL, 2019, n.d), e que, como apontado por Silvio Almeida (2019, p.50), o racismo constitui a “normalidade” das relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas dentro do modo de produção capitalista, compreendendo também que não é possível a afirmação de noções eurocêntricas e a propagação de formas subjetivas coloniais sem o processo de racialização da vida social, podemos afirmar que a fala de Minczuk também externaliza uma noção racializada de música e cultura, já que na visão do regente, os símbolos máximos de música e cultura são, *tout court*, branco-europeus, mais especificamente, europeus ocidentais. Atentando para a dialética entre classe e raça, a declaração do regente constitui um exemplo das manifestações das “ideologias de arte burguesa”⁵¹, nos termos de Araújo et al.; a Nona

⁵⁰ Conforme Araújo, neste estudo adotamos a categoria de práxis “no seu sentido marxiano (Marx e Engels 2004 [1844] de manipulação reflexiva de fenômenos naturais e sociais, desde a sua manifestação e percepção empíricas até seus eventuais efeitos práticos e ao pensamento verbalizado em torno destes mesmos aspectos.” (ARAÚJO, 2013, p. 8). No campo da pedagogia e da educação, podemos citar Paulo Freire como uma figura cuja compreensão de práxis também é inspirada na concepção marxiana. Para o autor, práxis significa “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da condição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 1987, p. 21).

⁵¹ No que tange a relação entre dominação, ideologia e classe, cabe ressaltar a conhecida análise realizada por Marx e Engels, em *A ideologia alemã*. Segundo os autores, nas sociedades de classe “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espíritual* dominante. [...] Os indivíduos que compõem a classe dominante, possuem dentre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a

Sinfonia de Beethoven, no caso aqui analisado, é apresentada como símbolo de “união” e “fraternidade”, um “patrimônio da humanidade”, ou seja, paradigma da não-violência e do sublime, a manifestação cultural ideal para a celebração do momento de paz e de resolução de conflitos. Nesse sentido, é mister ressaltar que tal declaração e as noções e valores por ela externalizadas, partem e são constituídas por lugares e visões socialmente legitimados, indicativos do próprio conflito de classes que constitui a sociedade capitalista. A fala, proferida por um representante de uma suposta “elite” cultural, regente da mais prestigiada orquestra sinfônica do país, e o próprio evento em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, são apoiados e legitimados por instituições que representam a classe dominante, a empresa Vale e o banco Bradesco, e por outros agentes sociais que atendem aos interesses de tal classe, notadamente, representantes políticos.⁵² Devemos, portanto, atentar para o fato de que as manifestações da violência aqui analisadas, suas relações com os fenômenos do racismo, colonialismo e eurocentrismo e com a noção de música constituída por tais fenômenos são, de alguma maneira, funcionais para a manutenção e ocultamento dos mecanismos de dominação, exploração e opressão que sustentam o sistema-mundo capitalista.

No exemplo analisado, também podemos identificar tanto no evento em si, quanto na declaração destacada, ambos os lugares comuns apontados por Cambria. De um lado, a exclusão de práticas musicais e de formas culturais outras, do patamar de “música e cultura”, implícita na fala de Minczuk, aponta para a invisibilização e extermínio de tais práticas e formas, legitimada pela associação entre essas práxis musicais e a suposta “perversidade dos grupos sociais que produzem e consomem tais estilos”. Do outro lado, encontramos a super valorização e elevação da música de concerto europeia-branco-ocidental ao status de símbolo máximo da noção de música e cultura, como um paradigma da não-violência e do sublime e uma “ferramenta poderosa para a superação da violência”.

Por fim, enquanto o concerto promovido era celebrado como um marco de “pacificação” e símbolo da não-violência, o tratamento endereçado a práticas musicais associadas ao ser negro e à classe trabalhadora, às práxis “movem as lutas diárias pela sobrevivência física e emocional”, nos termos de Araújo et al., apontam precisamente para o nível da violência e o conflito de classe e raça que estamos discutindo. Cambria aponta que:

produção e distribuição das ideias de seu tempo; e que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX, ENGELS, 2007 [1846], p. 47, grifos do autor).

⁵² segundo a reportagem, o evento contou com a presença do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, do governador do Estado e do secretário de segurança do Estado.

Após a ocupação militar (como em todas as ocupações semelhantes dos últimos anos), o funk e os bailes organizados em torno dele foram banidos e outras atividades musicais, como reuniões de pagode, foram desencorajadas. Algumas semanas após a ocupação, cinco renomados MCs do funk que operavam no complexo de favelas (Frank, Tikão, Max, Dido e Smith) foram presos e acusados de incitação ao crime e associação ao tráfico de drogas⁵³ (CAMBRIA, 2012, p. 294)

O segundo caso que gostaríamos de apresentar também constitui um exemplo significativo das formas pelas quais a violência em seus aspectos simbólicos e “epidérmicos” se manifesta, constituindo formas subjetivas coloniais e colonizadas que acabam por conformar aspectos das visões de mundo de segmentos significativos da classe trabalhadora e das camadas dominadas e subalternas da sociedade capitalista, os “condenados da terra”, retomando mais uma vez os termos de Fanon.

Em sua pesquisa de campo no Complexo da Maré, outro bairro de classe trabalhadora de maioria negra da cidade do Rio de Janeiro, Cambria relata um diálogo ocorrido entre ele, outros pesquisadores e lideranças comunitárias do bairro. Ao comunicar aos seus interlocutores que ele e os outros pesquisadores estavam lá com o objetivo de iniciar uma pesquisa sobre as diversas práticas musicais na Maré, o etnomusicólogo conta que: “um deles [dos líderes comunitários] nos perguntou com um certo espanto: por que vocês querem realizar uma pesquisa sobre música aqui? **Não há música aqui!**”⁵⁴ (CAMBRIA, 2012, p. 124, grifo nosso). A resposta dada por esse morador da comunidade evidencia de forma cabal os processos de inferiorização discutidos por Fanon ao afirmar que culpabilidade e inferioridade são consequências usuais da dialética entre situação colonial e formação da subjetividade e de sujeitos colonizados. Pois, se tomarmos como referência as definições de música apresentadas por Waterman, Araújo e Requião, e a elas adicionarmos as reflexões sobre o fenômeno sonoro-musical realizadas pelo economista Jacques Attali, que compreende a música como uma forma dos seres humanos “expressarem seus trabalhos, de ouvirem e fazerem ouvir suas condições e o escopo de sua criatividade inexplorada”⁵⁵ (ATTALI, 2002, p. 10) e os estudos do etnomusicólogo John Blacking, que apontam para o fazer musical como sendo “parte da infraestrutura da vida humana” (BLACKING, 2002, p. 1), afirmar que “não existe música na

⁵³ After the military occupation (as in all the similar occupations of the last few years), funk music and the *bailes* organized around it have been banned and other musical activities, such as *pagoda* gatherings, discouraged. A couple of weeks after the occupation, also, five renowned funk MCS, operating in those favelas (Frank, Tikão, Max, Dido and Smith) were arrested and charged with incitement of crime and criminals and association to drug trafficking.

⁵⁴ One of them asked us with a certain wonder: “Why do you want to carry out a research on music here? There is no music here!”

⁵⁵ Music is thus simply one way of expressing to humans their labors, of hearing and making heard their condition and the scope of their untapped creativity.

Maré” significa dizer que aquelas pessoas que vivem, produzem e reproduzem sua existência social na comunidade são menos humanas do que outras. Elas seriam seres inferiores, ainda não “conquistados” pela “música” e pela “cultura”, nos termos do maestro Minczuk. Aqui podemos observar, portanto, a mesma violência simbólica e subjetiva contida na declaração do regente da OSB sendo, desta vez, auto infligida, epidermizada, o próprio sujeito dominado violentando a si mesmo e aos membros de sua comunidade ao utilizar os critérios de hierarquização e categorização da classe dominante para avaliar a si mesmo⁵⁶. O exemplo apresentado nos leva a concordar com a afirmação de Fanon de que “a doutrina da hierarquia cultural não é, pois, mais do que uma modalidade da hierarquização sistematizada, prosseguida de maneira implacável” (FANON, 2020, p. 68).

É justamente através e a partir da dialética entre violência física e violência simbólica, o continuum, apontado por Cambria, que a violência estrutural, entendida aqui como a “violência inerente ao estado “normal” das coisas”⁵⁷ (ZIZEK, 2008 apud CAMBRIA, 2012 p. 66), atua. A violência estrutural se configura, portanto, como o resultado de um processo social⁵⁸ (GALTUNG, 1990 apud CAMBRIA, 2012, p. 66), ela representa a normalidade das relações sociais dentro do modo de produção capitalista, de maneira similar à que opera o caráter estrutural do racismo em tal modo de produção.

Os exemplos e análises apresentados até agora, são de suma importância pois, como afirmam Araújo et al.:

a violência, tanto em sua dimensão física quanto simbólica, tem moldado vários aspectos da história sócio-política brasileira por muito tempo. Entre estes, poderíamos lembrar rebeliões e repressão em inúmeras formas: confrontos bélicos no período colonial, insurreições da população negra escravizada, discriminação racial, hierarquias culturais ativas, conflitos de terra, tortura brutal de prisioneiros políticos, mortes por crime violento, obstáculos sócio-econômicos insuperáveis e assim por diante. (ARAÚJO et al., 2006, p. 9)

⁵⁶ Este é precisamente o mecanismo central de atuação da violência simbólica nos termos estudados por Bourdieu. Segundo o autor: “[A] violência simbólica é a coerção montada somente através do consentimento que o dominador não consegue falhar em dar ao dominador (e consequentemente à dominação) quando em seu [do dominado] entendimento da situação e da relação [ele] só consegue usar os instrumentos de conhecimento que tem em comum com o dominador, que, sendo meramente a forma incorporada da estrutura da relação de dominação, faz essa relação parecer natural; ou em outras palavras, quando os esquemas que eles [os dominados] implementam com o intuito de perceber e avaliar a si mesmos ou para perceber e avaliar os dominadores [...] são o produto da incorporação das (assim naturalizadas) classificações das quais seus seres sociais são o produto.” (BOURDIEU apud CAMBRIA, 2012, p. 68).

⁵⁷ The violence inherent to this “normal” state of things.

⁵⁸ Social process.

Entretanto, analisar o processo de construção da noção hegemônica de música, constituída e perpassada pelos fenômenos sociais do racismo, colonialismo e eurocentrismo e o processo de legitimação e expansão da sua dominação através da violência, dentro do sistema-mundo capitalista, significa, também, atentar para o caráter global de tal produção de hegemonia e dominação. Esse entendimento nos leva ao terceiro e último exemplo desta seção.

Em vídeo-reportagem publicada em 17 de dezembro de 2020, o jornal e emissora internacional alemã, *Duetsche Welle* - literalmente “Onda Alemã”, ou em tradução livre, “Voz da Alemanha” -, também conhecido pela sigla “DW”, realizou um ‘giro pelo mundo’ para celebrar, mais uma vez, a Nona Sinfonia de Beethoven, e os 250 anos do nascimento do compositor alemão.⁵⁹ Segundo a reportagem:

A DW visitou três continentes e encontrou marcas do gênio alemão num coro de 10 mil cantores em Osaka [cidade japonesa situada na ilha de Honshu], numa orquestra na República Democrática do Congo e num projeto social de música clássica na favela paulistana de Heliópolis (DUETSCHER WELLE, 2020, n.d)

Assim como o concerto da OSB, e os discursos do maestro Minczuk e do líder comunitário-morador da Maré apresentados anteriormente, a situação apontada pela reportagem, e a própria narrativa da reportagem em si, são marcadas pela violência e pelos fenômenos sociais aqui estudados. Ao começar seu giro pela favela de Heliópolis, fazendo questão de afirmar ao espectador que tal bairro “enfrenta problemas de violência e drogas” (ibid., 2020, n.d), a reportagem faz a seguinte pergunta: “Beethoven em uma favela?” (ibid., 2020, n.d). O jornal alemão prossegue alternando entre imagens aéreas da comunidade, que visam demonstrar para o espectador a desigualdade e precariedade que assola o bairro, e textos que buscam valorizar a atuação do projeto social na comunidade, afirmando que o mesmo seria responsável por “oferecer uma nova expectativa aos jovens músicos”⁶⁰. Em nenhum momento a reportagem

⁵⁹ “A 9ª Sinfonia de Beethoven pelo mundo”, vídeo-reportagem publicada no dia 17/12/20, pelo jornal e emissora internacional alemã, Deutsche Welle. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-9%C2%AA-sinfonia-de-beethoven-pelo-mundo/av-55977498#:~:text=Sua%209%C2%AA%20Sinfonia%20%C3%A9%20uma,na%20favela%20paulistana%20de%20Heli%C3%B3polis>.

⁶⁰ Cambria nos apresenta uma visão crítica das supostas “novas expectativas” que muitos projetos sociais apresentam como elemento chave de seus discursos. Segundo o autor, “a ideia de que os jovens residentes estão tendo a possibilidade de se envolverem em práticas enriquecedoras e positivas que os tornariam pessoas (e cidadãos) melhores, os manteriam longe dos perigos das ruas ao transformá-los em músicos profissionais é muito forte nos discursos públicos dessas instituições. Essas conquistas são, no entanto, claramente idealizadas e, principalmente, irreais. Nenhum dado concreto foi aprestado por esses projetos para confirmar tais discursos. A ideia de que esses cursos ofereceriam uma oportunidade de trabalho futuro também é muito problemática. Quais são as chances que um dos alunos realmente poderia ter, por exemplo, para entrar no circuito local competitivo e extremamente reduzido da música erudita? Eu diria quase nenhum. A formação desses alunos, quando comparada com a de alunos com melhores condições, apresenta algumas limitações importantes: geralmente são oferecidas uma ou duas aulas semanais (na maioria das vezes, aulas coletivas), muitas vezes as(os) estudantes não tem o

explicita quais seriam as outras, velhas, expectativas que os jovens, em tese, possuíam, e que teriam sido suplantadas pelas outras expectativas oferecidas pelo projeto. Entretanto, a menção textual à violência e às drogas realizada momentos antes e que é reforçada pelas imagens utilizadas no vídeo, nos levam a concluir que as ‘velhas’ expectativas daqueles jovens só poderiam estar relacionadas à violência e às drogas, ou às práticas musicais comumente associadas ao uso de entorpecentes, a violência física e a sujeitos negros. Em outras palavras, o projeto social oferecia uma válvula de escape para a “negritude” da favela e do favelado. Sobre a relação entre violência simbólica e o *modus operandi*, de diversos projetos sociais que atuam em favelas e bairros de classe trabalhadora no Brasil, Araújo et al. apontam que:

A presença de tais iniciativas em muitos casos tem por base o argumento sintetizado por esse ditado [“é melhor prevenir do que remediar”], ou seja, em um contexto de criminalidade intensa é preciso afastar o jovem de qualquer possibilidade de envolvimento com práticas ilegais. Neste sentido, a ocupação do tempo torna-se essencial, uma vez que como afirma outro ditado famoso: “mente vazia é oficina do diabo”, isto é, ócio disponível para o favelado é sempre um sinal de perigo. Para esse personagem, “tão coitado ou potencialmente perigoso”, torna-se imprescindível um emprego ou um projeto social [...] (ARAÚJO et al., 2006, p. 16-17)

Tal lógica é perversa, pois parte de um entendimento parcial da favela. Nesse modo de pensar, os jovens residentes favelados são potenciais criminosos, seja pelo contexto local de violência ou mesmo pelas condições adversas que enfrentam. (ibid., p. 17)

A reportagem também nos apresenta o depoimento de dois jovens musicistas, ambos negros, que afirmam enfaticamente como a participação no projeto os teria ajudado a encontrar um “senso de união” e um “propósito”, ajudando a sedimentar a narrativa de positividade e importância da atuação do projeto, e o caráter supostamente não-violento da música. A menção aos depoimentos dos jovens moradores de Heliópolis é especialmente importante para a argumentação aqui proposta, pois ao longo da reportagem encontramos o mesmo discurso, seja no Japão, seja na República Democrática do Congo.

Findada a passagem por Heliópolis, o jornal atenta para a presença da música de Beethoven em Osaka, Japão. O ponto central, agora, é a afirmação da magnitude do respeito e veneração que a comunidade japonesa teria para com a cultura ocidental-europeia e a música de Beethoven, simbolizada pelo coro de dez mil cantoras e cantores que executariam a obra do compositor alemão. Segundo a reportagem, “no Japão, a ‘*Daiku*’ [nona] é **venerada** como um símbolo da cultura ocidental” (DUETSCHER WELLE, 2020, n.d, grifo nosso). Mais uma vez a

instrumento próprio para praticar em casa, seus instrutores são comumente “polivalentes” [...] e a continuidade dos cursos realizados não é garantida, sendo sua duração imprevisível. Como resultado, as chances para as expectativas dos jovens envolvidos em tais programas serem frustradas é evidentemente alta.” (CAMBRIA, 2012, p. 324).

reportagem se utiliza de imagens que reforçam a noção de música como uma forma de não-violência, mostrando momentos em que os cantores ensaiam passagens da peça abraçados uns aos outros.

Por fim, o jornal alemão volta sua atenção para o continente africano. Diferente da atenção dada tanto a Heliópolis, quanto a Osaka, em momento a algum a reportagem menciona a localização precisa da reportagem, em qual local da República Democrática do Congo a matéria e o vídeo teriam sido gravados, optando por focar em imagens que capturam momentos como um grupo de musicistas africanos aprendendo a língua alemã, caminhando pelas ruas de bairro da cidade com seus instrumentos e vestindo as roupas apropriadas para um concerto. Novamente podemos ver e ouvir os depoimentos tanto de uma das musicistas quanto do regente da orquestra, atestando o poder de união e de universalidade atribuído a música de Beethoven. Para o professor Philip Ewell, a elevação do compositor alemão ao status de gênio máximo da música, ideia central no discurso da vídeo-reportagem aqui analisada, representa um dos pilares de manutenção do que classifica como a “estrutura racial branca” dominante no campo da música. Segundo o autor:

A estrutura racial branca criou muitos eufemismos para os termos “branco” e “branquitude” [...] além do termo “*master*” e seus derivados, aqui estão alguns eufemismos comuns [...]: autêntico, canônico, civilizado, clássico(s), convencional, obrigatório [...], europeu, [...] fundamental, gênio, **alemão**, [...] seminal, sofisticado, titân(ico), imponente, tradicional e ocidental.⁶¹ (EWELL, 2020, p. 24, grifo nosso)

Ao analisar o impacto que a dominação colonial teve sobre os padrões culturais e práticas musicais, tiveram no continente africano via introdução violenta da noção europeia de tonalismo⁶², o musicólogo Kofi Agawu aponta que:

Que um recurso tão central e resiliente [o tonalismo] tenha desempenhado um papel na rede de trocas e imposições que definiriam o colonialismo europeu na África não deveria ser surpresa. Música sacra, hinos corais e música leve para dança e entretenimento, todas elas tonais, aprimoraram ou até mesmo definiram a vida cívica e religiosa em comunidades em Serra Leoa, Gana, Togo, Nigéria, Uganda, Quênia, Zâmbia, Tanzânia, Malawi, África do Sul, entre outros lugares. Um exemplo pronto e

⁶¹ The white racial frame has created many euphemisms for “white” and “whiteness”. [...] In addition to “master” and its derivatives, here are some other common euphemisms [...]: authentic, canonic, civilized, civilized, classic(s), conventional, core, [...] European [...] fundamental, genius, German, [...] seminal, sophisticated, titan(nic), towering, traditional and western.

⁶² Segundo Agawu, “o tonalismo continua sendo o sistema de organização de alturas na Europa Ocidental desde o início do século dezoito” (AGAWU, 2016, p.334). Tal sistema pode ser definido como “*tertium quid* que integra melodia, harmonia e métrica em um nexu único” (HYER apud AGAWU, 2016, p. 334).

talvez o marcador icônico do tipo de pensamento tonal exportado para a África é o Hino Cristão Protestante.⁶³ (AGAWU, 2016, p. 335)

Como aponta o musicólogo, o colonialismo através da música não se apresentou somente através de aspectos da vida social, cívica ou religiosa. De fato, o domínio colonial em África representou também a introdução forçada de categorias epistemológicas, regimes de saberes e produção de conhecimento musical outros, muitos deles estranhos à realidade africana. O autor comenta:

Hinos introduzidos por missionários protestantes⁶⁴ no século dezenove normalmente vinham em uma textura padronizada de quatro partes (SATB)⁶⁵ que nenhum grupo africano já havia usado antes. Eles estavam vestidos em uma prosódia que poucos africanos teriam reconhecido. [...] e eles exibiam um esquema de rima difícil de se conseguir alcançar em tons linguísticos indígenas. Finalmente, na domesticação de hinos cujos textos estavam originalmente em alemão ou inglês para o consumo local, as melodias muitas vezes desconsideravam a declamação natural do canto indígena, impondo um regime regular de periodicidade simétrica, que cavalgava grosseiramente sobre os contornos de entonação prescrito por tons de fala⁶⁶. (ibid., p. 335-336)

Agawu aponta, portanto, precisamente, para o processo de colonização e racialização via domesticação ou extermínio das formas culturais autóctones e imposição/aceitação da linguagem do colonizador, desvelado por Fanon, o suportar do peso da civilização colonial através da música e da linguagem, e a dialética entre negro e branco inerente a tal processo. Um processo de assimilação similar é identificado por Waterman em seu estudo sobre algumas das culturas musicais nigerianas, notadamente, o *Jùjú*. Segundo o autor, “ao final do século XIX e início do século XX, as elites africanas letradas, centradas em Lagos, patrocinaram a música clássica e de salão ocidental como uma forma de ligarem a si mesmos ao prestígio e poder europeus.”⁶⁷ (WATERMAN, 1990, p. 14). Mais uma vez é mister retornarmos à análise de

⁶³ That such a central and resilient resource played a role in the network of exchanges and impositions that defined European colonialism in Africa should come as no surprise. Church music, choral anthems, and light music for dancing and entertainment, all of them tonal, enhanced, or defined civic and religious life in communities in Sierra Leone, Ghana, Togo, Nigeria, Uganda, Kenya, Zambia, Tanzania, Malawi, and South Africa, among other places. A ready example and perhaps *the* iconic marker of the kind of tonal thinking exported to Africa is the Protestant Christian hymn.

⁶⁴ Sobre a relação entre opressão colonial, religião e racismo, Fanon aponta: “A igreja nas colônias é uma Igreja de Brancos, uma igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a via de Deus, mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos” (FANON, 1968, p. 31).

⁶⁵ Forma de textura coral em quatro partes: Soprano, Contralto, Tenor e Baixo.

⁶⁶ Hymns introduced by Protestant missionaries in the nineteenth century typically came in a standardize four-part texture (SATB) that no African group had ever used before. They were clothed in a prosody that few Africans would have recognized [...] and they displayed a rhyme scheme that is difficult to achieve in indigenous tone languages. Finally, in domesticating hymns whose texts were originally in German or English for local consumption, melodies often disregarded the natural declamation of indigenous singing, imposed a regime of regular and symmetrical periodicity, and rode roughshod over the intonational contours prescribed by speech tones.

⁶⁷ In the late nineteenth and early twentieth century literate African elites, centered in Lagos, patronized Western classical and ballroom music as a means of linking themselves to European prestige and power.

Fanon: “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Compreendemos assim, que os três exemplos apresentados e analisados a partir do arcabouço teórico exposto, nos ajudam a identificar o caráter global da noção hegemônica de música, suas relações com a constituição do sistema-mundo capitalista e a forma pela qual através, e a partir da violência, tal noção acaba por construir uma associação de caráter eurocentrista, necessária para a própria manutenção da sua hegemonia, entre a tradição e as práticas da música de concerto da Europa Ocidental e a noção de um suposto pináculo civilizatório, a forma pela qual todas as outras formas de comunicação sonora não-verbal deveriam ser medidas, analisadas e possivelmente exterminadas. A noção hegemônica de música opera, portanto, de maneira similar às teorias racialistas do século XIX, constituindo-se como um dispositivo de “legitimação e reprodução de uma hierarquia entre formações sociais dentro de um campo dado em conflito” (ARAÚJO, 1992, p. 8). E, como também aponta Araújo, inseridos em uma “dinâmica de amplitude mundial sob a hegemonia capitalista” (ibid., p. 11), tais dispositivos “têm sido relativamente eficientes em otimizar as formas mutantes de relações de exploração [e dominação] entre classes e formações sociais sob condições em permanente movimento” (ibid., p. 11).

Porém, também devemos atentar para o fato central de que a noção hegemônica de música não representa somente uma miríade de práticas musicais coloniais e colonizadas. Ela significa também toda uma rede de regime de saberes, epistemologias⁶⁸ e racionalidades específica, particular, alçada à condição de universal⁶⁹, que informa padrões e formas de produção e transmissão de conhecimentos sonoro-musicais. Na próxima seção investigaremos o papel de uma das instituições centrais dentro do processo de produção e transmissão de conhecimento hegemônico de música, a universidade.

⁶⁸ como aponta Samuel Araújo, a hegemonia epistemológica na esfera musical abarca noções como a própria ideia de tempo. (ARAÚJO, 1992).

⁶⁹ Conforme apontam Amadeo e Rojas, “no colonialismo capitalista encontramos a ideia de Marx, de que a operação ideológica por excelência é a de fazer aparecer os interesses particulares da classe dominante como interesse geral de toda a sociedade” (AMADEO; ROJAS, 2011, p. 34).

2.2 A universidade e a noção hegemônica de música

Segundo o historiador e revolucionário Walter Rodney, a educação colonial no continente africano significou uma “série de limitações dentro de outras limitações”⁷⁰ (RODNEY, 1972 apud AGAWU, 2016, p. 334). Nesta seção, pretendemos explorar a validade de tal afirmação para o contexto dos cursos universitários de música brasileiros e o que isso significa para a formação de docentes da educação musical. Ou seja, partimos do pressuposto de que a configuração das universidades enquanto instituições fundamentais para a manutenção da hegemonia, da produção, reprodução e legitimação da noção de música dominante, também representa uma série de limitações dentro de outras limitações para a construção de uma educação musical comprometida com uma formação crítica e humanista; engajada com uma práxis transformadora, como apontam FREIRE (1987, 2019) e HOOKS (2017) e que busque romper com a “incorrigível lógica do capital”⁷¹ (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

Ao representar um entrave para a construção de uma nova práxis no âmbito da educação musical e, portanto, um entrave para a formação de docentes em música, tal relação entre universidade e noção hegemônica de música também acaba por produzir, reproduzir e legitimar, através de práticas objetivas, mas também a partir da relação dialética entre negociação e subordinação de formas subjetivas, o racismo, colonialismo, eurocentrismo e as formas de violência presentes na realidade social brasileira. Podemos identificar tal processo ao atentarmos para a exclusão histórica e sistemática das práxis sonoras⁷² e culturas musicais

⁷⁰ Colonial education was a series of limitations inside other limitations.

⁷¹ Para Mészáros, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, [...] a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p.44, grifo do autor). Isso significa dizer que no âmbito educacional “as soluções não podem ser *formais* elas devem ser *essenciais*. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (ibid., p .43, grifo do autor)

⁷² Sobre a categoria de práxis sonora: “[...] por meio da categoria práxis sonora enfatizo a articulação entre discursos, ações e políticas concernentes ao sonoro, como esta se apresenta, muitas vezes de modo sutil ou imperceptível no cotidiano de indivíduos [...], grupos [...] e instituições [...]. Tomando como pano de fundo a política e as lutas pela cidadania plena e pelo poder no Brasil hoje. Neste quadro, merecem particular atenção os desafios enfrentados por movimentos sociais opostos às diversas formas de práxis sonora que legitimam um *status quo* concentrador de recursos e reprodutor de desigualdades. (ARAÚJO, 2013, p. 8). O autor aponta que tal categoria “1- enfoca estrategicamente o trabalho acústico, ou o aspecto sonora 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; e 2- integra o que aparece frequentemente no meio acadêmico, notadamente em instituições que lidam de algum modo com matéria musical ou sonora, como categorias de conhecimento distintas ou mesmo estanques (teoria e prática, som e sentido etc.)” (ibid., p. 8).

vinculadas ao fluxo intercultural e movimento diaspórico transnacional que dá origem ao que o historiador e escritor Paul Gilroy denomina “Atlântico negro”.⁷³ (GILROY, 2012).

Em nossa análise do movimento de institucionalização do ensino de música no Brasil e de sua relação com o processo de construção e consolidação da noção hegemônica de música, compreendemos que, como apontam Araújo e Silva:

Existem muitas camadas de significado envolvidas na aprendizagem da música e no fazer musical que estão historicamente associadas às cortes e realezas europeias, especialmente em lugares como o Brasil, um dos vários contextos coloniais dentro de uma economia mundial centrada no Ocidente em constante transformações durante séculos⁷⁴ (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 96)

Refletindo sobre as características e transformações históricas do processo de institucionalização do ensino de música no Brasil, o etnomusicólogo e educador musical Luís Ricardo Queiroz nos aponta alguns marcos capitais, como a atuação da ordem católica dos jesuítas, passando pela criação do Conservatório Imperial de Música e, posteriormente, pela sua transformação em Instituto Nacional de Música no ano de 1889 (QUEIROZ, 2017, p. 138-39).

Atentando especialmente para a formação do Conservatório Imperial, Queiroz afirma que tal processo representaria a busca pela formação de uma noção de civilização e identidade nacional emergente, pautadas por parâmetros coloniais/europeus. Neste processo, aponta o autor, “a elite imperial brasileira procuraria cultivar a imagem de uma civilização transplantada para a América tropical”. (ibid., p. 139). Sobre o significado da criação do Conservatório Imperial para processo de institucionalização do ensino de música no País, Queiroz afirma que:

Com a criação do Conservatório Imperial de Música, o ensino de tal arte transcende o lugar secundário que ocupava em instituições destinadas a outros fins, estabelecendo

⁷³ Segundo Gilroy, “as culturas do Atlântico negro criaram veículos de consolação através da mediação do sofrimento. Elas especificam formas estéticas e contraestéticas e uma distinta dramaturgia da recordação que caracteristicamente separam a genealogia da geografia, e o ato de lidar com o de pertencer. Tais culturas da consolação são significativas em si mesmas, mas também estão carregadas e contrapostas a uma sombra: a consciência oculta e dissidente de um mundo transfigurado que tem sido ritual e sistematicamente conjurado por pessoas que agem em conjunto e se abastecem com a energia fornecida por uma comunidade mais substantivamente democrática do que a raça jamais permitirá existir.” (GILROY, 2012, p. 13). Conforme apontam Lucas et al., “o Brasil é o país fora da África com maior população de negros no mundo, representando mais da metade de seus habitantes. Em meio a esses indivíduos, destaca-se uma grande quantidade de grupos e comunidades afrodescendentes, espalhada pelo país, que vem mantendo e recriando tradições culturais herdadas de seus antepassados, as quais articulam saberes e valores próprios que configuram formas particulares e contra-hegemônicas de existência. Dentre elas, estão festas, ritos e eventos, em que a música é central na condução de um conjunto de ações. Ao mesmo tempo, novas práticas sociais mediadas pela música, acentuadamente marcadas pela projeção de uma identidade negra, sempre foram – e continuam sendo – criadas e desenvolvidas ao longo da história, sobretudo em espaços urbanos.” (LUCAS et al., 2016, p. 240).

⁷⁴ There are many layers of meaning involved in the learning of music and in music making that are historically associated with European courts and royalty, especially in places like Brazil, one of the numerous colonial contexts within a Western-centric world economy in constant transformation for centuries.

um espaço institucional de formação musical no Brasil. A própria denominação de “conservatório” evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos do Conservatório de Paris (Encyclopedia Britannica, 2017) e do Conservatório de Viena (Conservatory of Vienna, 2017). (ibid., p. 139)

Dentro desse panorama, a criação do Conservatório Imperial de Música, entre outras ações estabelecidas, como a reorganização da orquestra da Capela Imperial (1843) e a retomada das temporadas de óperas (1844) fez parte de um projeto delineado para colocar o país no fluxo cultural [e no fluxo do capital] europeu, buscando um “padrão civilizatório”, que pudesse se tornar uma referência para todos os brasileiros, mesmo para os excluídos do pacto de poder (PECHMAN apud QUEIROZ, 2017, p. 139)

Tomamos o caso da constituição do Conservatório Imperial de Música e os seus significados como um exemplo do suposto paradoxo no qual se deu a formação dos estados-nação latino-americanos, inseridos necessariamente nas dinâmicas de desenvolvimento do sistema-mundo capitalista conforme definimos anteriormente. Retornado as reflexões de Amadeo e Rojas:

As sociedades constituídas a partir da experiência colonial, baseadas na dominação de índios, negros e mestiços não poderiam ser consideradas como nacionais e muito menos como democráticas. Isto coloca uma situação paradoxal: Estados independentes e sociedades coloniais. O paradoxo é somente parcial ou superficial, se se observa com mais cuidado os interesses dos grupos dominantes daquelas sociedades coloniais e seus estados independentes. Nas sociedades ibero-americanas, a elite dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter nenhum interesse social em comum com índios, negros e mestiços. (AMADEO; ROJAS, 2011, p. 39)

Compreendemos assim que mesmo que a afirmação de uma suposta identidade nacional tenha servido a propósitos políticos, à consolidação de Estados-nação independentes, o paradoxo apontado por Amadeo e Rojas também significou que as supostas elites coloniais:

[...] só puderam tomar sua inspiração da cultura das novas metrópoles neocoloniais e imperialistas cuja penetração econômica necessariamente tinha que ser acompanhada do que foi chamado de colonização cultural⁷⁵ (ibid., p.40)

Após a formação e consolidação dos conservatórios em território nacional, Queiroz aponta que:

⁷⁵ Queiroz utiliza a categoria “colonialidade” para se reportar a um fenômeno similar ao que Amadeo e Rojas classificam como “colonialismo cultural”. Segundo Queiroz: “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, valorizar 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” (QUEIROZ, 2017, p. 136). Apesar de encontrarmos nos escritos de Queiroz um importante alicerce para o estudo aqui empreendido, não utilizaremos a categoria colonialidade para nos referirmos aos aspectos “culturais-subjetivos” do colonialismo e seus mecanismos de dominação. Primando pela coerência com as categorias teórico-analíticas propostas por Fanon, compreendemos que a categoria colonialismo é capaz de abarcar satisfatoriamente a dialética entre aspectos político-econômicos/objetivos e aspectos simbólico-culturais/subjetivos. Nos aproximamos, portanto, da forma que Amadeo e Rojas apresentam tal fenômeno no trecho citado.

O passo seguinte à criação dos conservatórios no Brasil foi a inserção da música no ensino superior, fenômeno que é desencadeado a partir da década de 1930. Nesse período a “Universidade do Rio de Janeiro” passa a conferir [...] “diploma de professor, após a conclusão do **curso superior de instrumentos e canto do Instituto Nacional de Música** [...] e “[...] diploma de maestro, após a conclusão do **curso superior de composição e regência do Instituto Nacional de Música** (BRASIL apud QUEIROZ, 2020a, p. 165, grifo do autor)

O momento histórico da constituição e inserção da música no ensino dito superior no Brasil é, justamente, o período em que, como aponta Silvio Almeida (2018), o país passa por um processo de industrialização de suas cadeias produtivas, um movimento de modernização conservadora⁷⁶ que combinou o processo de formação de uma economia capitalista dependente e periférica com a continuidade de formas de opressão, dominação e exploração do período colonial e escravagista. Esse é também o momento em que mais uma vez a discussão sobre a formação de uma identidade nacional ganha grande relevo, via consolidação do Estado Novo e de ideologias como a da democracia racial, abordada no primeiro capítulo deste trabalho.

Não é nosso objetivo traçar um panorama completo do movimento de institucionalização do ensino de música no País. O aspecto central da discussão realizada até agora é o fato de que todo este processo histórico, político, econômico e social de institucionalização, que se relaciona diretamente com o contraditório processo de formação de uma identidade nacional dentro do sistema-mundo capitalista, representa, precisamente, o movimento de construção e consolidação da noção hegemônica de música na história nacional. Conforme aponta Queiroz:

práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos “civilizados” de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música. (QUEIROZ, 2017., p. 137)

Articulando mais uma vez a análise de Queiroz com as reflexões de Amadeo e Rojas, compreendemos que:

A incorporação de histórias culturais diversas e heterogêneas a um único mundo dominado pela Europa significou uma configuração cultural e intersubjetiva equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Assim as experiências, culturas e histórias terminaram também articuladas numa ordem cultural mundial em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o domínio das formas de controle da subjetividade, da cultura, e em **especial da produção do conhecimento**. (AMADEO; ROJAS, 2011, p. 36, grifo nosso)

⁷⁶ Sobre o conceito de modernização conservadora, ver Moura (1994).

Podemos afirmar, portanto, que o desenvolvimento histórico da institucionalização do ensino de música no Brasil, ou seja, a edificação de instituições privilegiadas no que se refere às dinâmicas de produção e transmissão de conhecimento, é permeado pelos três fenômenos sociais analisados neste estudo, racismo, colonialismo e eurocentrismo, relacionando-se diretamente com a produção e reprodução da noção hegemônica de música, de hierarquias culturais e de formas de dominação, exploração e opressão, que continuam ativas, contribuindo para a manutenção de tal hegemonia em diversos aspectos da vida social. Devemos agora retornar a uns dos postulados centrais do estudo aqui empreendido: a compreensão de que mesmo em antigas colônias que conquistaram sua independência política formal, aspectos centrais das formas de dominação e subordinação gestadas a partir da constituição do sistema-mundo capitalista, sendo dotados de historicidade e dinamismo, continuam atuando na contemporaneidade, tanto através do imperialismo político-econômico, quanto na forma de dominação ideológica-cultural, o colonialismo cultural apontado por Amadeo e Rojas, contribuindo para formação de subjetividades coloniais e colonizadas, conforme analisado por Fanon. Para avançarmos em nossa argumentação devemos, portanto, atentar para algumas das práticas objetivas e subjetivas que apontam para a perpetuação de tais formas de dominação em nível estrutural, nos cursos universitários de música nacionais.

Em estudo e pesquisa documental realizada em vinte universidades nacionais⁷⁷, cujo objetivo consistiu em investigar e analisar:

quatro parâmetros que caracterizam o ensino de música na educação superior do Brasil atualmente: 1) o perfil profissional de formação e atuação dos professores; 2) os objetivos dos cursos e o perfil almejado para os seus egressos; 3) os conhecimentos e saberes contemplados e 4) as tendências da organização curricular vigente (QUEIROZ, 2020a, p. 168)

Queiroz aponta que, no que se refere ao perfil profissional de formação e atuação do corpo docente de tais universidades,

82,7% dos professores que ensinam música nesse universo têm formação e atuação focada exclusivamente ou majoritariamente no repertório canônico da música de concerto europeia ou em práticas derivadas de tal música, com o foco predominante nos

⁷⁷ As universidades selecionadas para a pesquisa do autor foram: Universidade Federal do Rio Grande do sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Acre (UFAC)” (QUEIROZ, 2020a, p. 155).

instrumentos tradicionais de orquestra, vinculados à atuação de músicos como solistas, camaristas ou em práticas orquestrais. (ibid., p. 169)

Ao tratar dos objetivos almejados pelos cursos de música investigados, o autor afirma que “bacharelados e licenciaturas que são genericamente denominados de “cursos de música” sem qualquer outra especificação, são vinculados majoritariamente à música erudita ocidental” (ibid., p. 169), concluindo que “nos cursos/habilitações de graduação do Brasil o termo “música” equivale, em 88% da realidade estudada, prioritariamente à música erudita ocidental” (ibid., p. 169). Prosseguindo na exposição dos dados levantados por Queiroz, a situação apresentada no que tange aos regimes de conhecimento e saberes contemplados na educação superior brasileira também apontam para a hegemonia da chamada música erudita. Segundo o autor:

[...] os conhecimentos e saberes contemplados na educação superior brasileira, ainda hoje elegem a música erudita como principal foco. Nesse sentido, enquanto 100% das instituições pesquisadas ofertam bacharelado ou licenciatura com maior ou menor ênfase na música erudita, somente 25% delas ofertam formalmente cursos de graduação em música popular. Quanto a ênfase dada a cada uma dessas categorias, erudita e popular, mais uma vez é nítido o domínio da primeira, considerando que cerca de 87% dos conhecimentos e saberes ofertados pelos cursos/habilitações denominados curso de música [...] são relacionados diretamente ao universo da música erudita. Exceção a essa tendência são os conhecimentos e saberes vinculados à “música popular”, 10,5% do total, que ganham mais ênfase em cursos/habilitações que têm foco nesse universo, e **cerca de 2,5% de abordagens relacionadas a outras músicas (música afro-brasileira, ameríndia, rural etc.) que ocupam um lugar bastante subalterno nas estruturas curriculares das instituições pesquisadas.** (ibid., p. 170, grifo nosso)

Os dados apresentados na citação acima, relacionados à exclusão de, nos termos de Queiroz, conhecimentos e saberes da música afro-brasileira no âmbito dos cursos universitários de música nacionais, são de suma importância para o estudo aqui empreendido. Entretanto, também compreendemos ser mister apontar que a exclusão não se resume ao âmbito epistemológico, mas também se apresenta na configuração racial do corpo discente de tais instituições. Ainda segundo Queiroz, apesar do avanço alcançado nas últimas décadas no que se refere à implementação de mecanismos de acesso à educação superior no Brasil, notadamente as políticas de cotas raciais e sociais, os cursos universitários de música nacionais ainda se configuram como espaços significativamente excludentes. Se, como apontam dados levantados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a população negra, indivíduos autodeclarados “pretos” ou “pardos”, representa 51% do corpo discente nas universidades públicas brasileiras (ANDIFES apud QUEIROZ, 2020b), nas instituições de educação dita superior públicas em música no Brasil, a mesma parcela da população nacional compõe somente 34% do número de alunas e alunos de tais instituições,

enquanto 66% do corpo docente é composto por indivíduos que se autodeclararam como pessoas “brancas” (QUEIROZ, 2020b).

Por fim, no que se refere a organização curricular vigente em tais instituições, a pesquisa realizada por Queiroz,

[...] revelou o domínio absoluto de um modelo hegemônico de organização curricular disciplinar, que trabalha os conhecimentos e saberes musicais fragmentados em “disciplinas” específicas, tendo como base a clássica divisão entre performance, teoria, percepção e história da música, com ênfase na sequência histórica da chamada “música universal” e na sequência de “teoria da música” também baseada na trajetória linear da música erudita (QUEIROZ, 2020a, p. 170)

Partindo do arcabouço teórico que norteia este trabalho, compreendemos que os dados apresentados por Queiroz, seja no âmbito dos regimes de saberes e de produção de conhecimento, seja na configuração racial do corpo discente das universidades públicas nacionais estudadas, refletem o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, característica intrínseca à configuração das sociedades de classe modernas e do modo de produção capitalista, especialmente em formações dependentes e periféricas como é o caso nacional. No que tange aos dados referentes à estrutura e dinâmica dos cursos, formação de professores e organização curricular, a pesquisa realizada também aponta para a manutenção das formas de dominação ideológica e cultural que constituem o fenômeno do colonialismo e do eurocentrismo. A pesquisa realizada por Queiroz revela que, longe de se comprometerem e se engajarem efetivamente com práticas sonoras contra hegemônicas, as universidades estudadas, em nível estrutural, configuram-se como instituições que produzem, reproduzem e legitimam, “um *status quo* concentrador de recursos e reproduzidor de desigualdades.” (ARAÚJO, 2013, p. 8).

A análise de âmbito institucional e pesquisa documental realizada por Queiroz, se relacionam diretamente com algumas das práticas objetivas e subjetivas e hierarquias que estruturam o funcionamento das universidades de música nacionais estudadas por Travassos (2005) e Araújo; Silva (2009).

Ao se debruçar sobre as hierarquias, formas de individualismo, diferenças de valor e a divisão do trabalho musical que se manifestam na “institucionalização da desigualdade” (TRAVASSOS, 2005, p. 16) nos cursos universitários de música nacionais, mais especificamente, nos cursos ofertados pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Elizabeth Travassos afirma que:

A mera separação dos cursos incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho entre compositor e intérprete, entre regente e os dois anteriores, entre professores e os demais. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não só os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical. (ibid., 2005, p. 16)

Um dos mecanismos centrais para a manutenção de tal desigualdade, e para a manutenção das formas de dominação e de hegemonia que estamos discutindo, segundo a autora, apresenta-se na hierarquia entre os testes de ingresso realizados em cada um dos cursos oferecidos pela instituição. Nas palavras de Travassos:

[...] os níveis de complexidade que se espera atingir durante os cursos *causam* os testes mais difíceis e estes *causam* a reputação de que os cursos aos quais dão acesso são mais difíceis. Os estudantes de composição e regência devem aprofundar o estudo de matérias consideradas *realmente musicais* (harmonia, contraponto, análise) [ou seja, matérias relacionadas ao universo da música europeia]. A hierarquia das carreiras institucionaliza-se na base em graus de complexidade que a instituição espera que o estudante atinja em certos tipos de conhecimento. (ibid., p. 16, grifo da autora)

[...]

Tal hierarquização é produto da organização da vida musical e das **ideologias que a sustentam**. A valorização da “criação” sobre a “reprodução” (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de sua música (ibid., p. 17, grifo nosso)

As hierarquias e desigualdades discutidas por Travassos, dialogam diretamente com os resultados da pesquisa e análise empreendida por Queiroz ao confirmarem mais uma vez a hegemonia da noção de música dominante no âmbito das universidades nacionais. Como aponta a etnomusicóloga, as estruturas e dinâmicas entre os cursos são pautadas, fundamentalmente, pela relação que tais cursos teriam com “as matérias consideradas realmente musicais”, ou seja, com a noção hegemônica de música e seus parâmetros, categorias epistemológicas e regimes de produção e transmissão de saber. Tal hierarquização também acaba por informar e reproduzir, como afirma a autora, a própria divisão do trabalho musical. Retomando o estudo realizado por Amadeo e Rojas, compreendemos que a divisão do trabalho musical identificada por Travassos se relaciona diretamente com as formas de divisão e “controle do trabalho em torno do capital”⁷⁸ necessárias para a constituição do sistema-mundo capitalista e com os fenômenos do racismo, colonialismo e eurocentrismo, já que, segundo os autores, tal divisão

⁷⁸ Conforme aponta o sociólogo Clóvis Moura (1983), no Brasil, mas também em outras partes do globo, tal divisão do trabalho submetida aos ditames do capital, também se apresentou na forma de uma divisão racial do trabalho. Ou seja, nos termos de Marini (2013), a população negra é super-explorada no âmbito do trabalho, sendo associada única e exclusivamente aos tipos de trabalho manual mais precário, ou muitas vezes sendo totalmente excluída de tal esfera, formando parte constitutiva do que Marx classifica como “exército industrial de reserva” (MARX, 2013).

significou também a “incorporação de histórias culturais diversas e heterogêneas a um único mundo dominado pela Europa”.

Se, com Queiroz e Travassos, apreendemos algumas das manifestações estruturais e institucionais da relação entre universidade e a noção hegemônica de música, é mister atentar, como apontam Araújo e Silva (2009), para o fato de que tal dinâmica também informa de maneira significativa alguns aspectos do processo de aquisição e transmissão de conhecimento empreendidos pelas(os) estudantes de tais instituições. Partindo de suas experiências etnográficas, realizadas na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, instituição “herdeira” do Conservatório Imperial e do Instituto Nacional de Música, os autores apontam que:

Nós muitas vezes achamos notável o fato de que os alunos se apresentam de forma diferente e alteram sua postura antes de um concerto clássico. Ternos formais, gravatas, vestidos pretos e maquiagem se combinam com a ocasião especial de uma performance de música erudita e com a promessa de uma vida profissional no palco, portanto, podendo ser distinguida da experiência ordinária. **Jovens homens e mulheres de várias origens sociais, mas especificamente das classes econômicas mais baixas do Rio e cidades vizinhas** [provavelmente jovens de maioria negra], **se colocam de maneira mais elevada do que o normal: Música, isto é música boa e “séria” está para acontecer.** Junto com a experiência estética edificante [...] os alunos se veem dando um passo esperançoso para melhorar seus status social e posição econômica.⁷⁹ (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 97, grifo nosso)

Ao investigar essa dinâmica “econômica”, ou seja, a dialética entre negociação e subordinação a formas simbólicas-subjetivas e formação de identidades sociais, circunscrita pela realidade concreta-material que informa todo este processo, Araújo e Silva identificam que “para muitos estudantes oriundos das classes mais baixas [trabalhadoras] no Rio de Janeiro, a participação nesta cultura pode parecer como uma promessa de elevação simbólica e material”⁸⁰ (ibid., p. 97). Entretanto, na eventualidade de tal elevação ser de fato alcançada, longe de representar um distanciamento dos ditames da noção hegemônica de música, ela muitas vezes acaba por reforçar alguns dos mecanismos de dominação ideológica inerentes a tal noção, como o individualismo meritocrático e ideias de prestígio e talento (ibid., p. 97). Compreendemos,

⁷⁹ We often find it remarkable that students look differently and alter their posture prior to a classical concert. Formal suits, ties, black dresses, and makeup conjoin with the special occasion of a classical performance and the promise of professional life onstage, and thus to be distinguished from ordinary experience. Young men and women of various social origins, but specially from the lower economic ranks of Rio and neighbouring towns, stand taller than usual: Music, that is, great “serious” music, is about to happen. Along with the heightening of aesthetic experience [...] students see themselves taking a hopeful step toward enhancing their social status and economic standing.

⁸⁰ To many students from lower classes in Rio de Janeiro, participation in this culture may resemble a promise for symbolic and material elevation.

portanto, que “a própria tradição da música erudita Ocidental é mantida viva por uma série de processos: pedagógicos, ideológicos, estéticos e econômicos”⁸¹ (ibid., p. 97).

A dinâmica estudada por Araújo e Silva evidencia, precisamente, uma das formas pelas quais a noção hegemônica de música é produzida e reproduzida no âmbito da formação de identidades sociais e do processo de aquisição e transmissão de conhecimento empreendido pelas(os) discentes das instituições de ensino dito superior em música no Brasil. Tal dinâmica, portanto, relaciona-se diretamente com os fenômenos sociais e formas de violência analisados ao longo deste escrito. Vejamos: a ideia de que concertos de música erudita representariam momentos em que a música “boa” e “séria” é executada, ecoa as formas de violência simbólica expressas, por exemplo, na fala do maestro Minczuk analisada anteriormente. Esse processo também se configura como parte constituinte da construção e consolidação de certos valores que, como apontado por Waterman (1990, p. 6), são a base da discriminação entre o que é a “música boa e significativa e o que é a música má e inepta”. A busca por parte de alunas e alunos de classe trabalhadora por elevação simbólica e material através da associação com as práticas e regimes de saber da música erudita ocidental, ou seja, com os ditames da noção hegemônica de música, evidenciam não só a desigualdade inerente a configuração das sociedades de classe modernas, mas também uma espécie de fuga do poder estigmatizador que a música possui, conforme explicitado por Travassos. Em outras palavras, uma parcela significativa das(os) estudantes buscam, frequentemente de maneira inconsciente, fugir da estigmatização atrelada a certas práxis sonoras e culturas musicais comumente associadas à classe trabalhadora e à população negra associando-se aos ditames da noção hegemônica de música. Parafraseando Fanon, vestindo uma máscara branca para esconder a pele negra. Portanto, como buscamos argumentar neste trabalho, todo esse processo tem como um de seus aspectos estruturais e estruturantes o racismo que, mais uma vez, alicerça interesses particulares ao nível da universalidade, configurando-se como um complexo social, político, econômico, estético e ideológico, que aponta para a música de concerto e para o branco como alvo a ser atingido. Nossa análise nos leva, portanto, a concordar com Araújo ao afirmar que:

[...] a tradição conservatorial ainda possui papel referencial e autorreprodutor dos mitos de dominação aqui referidos, presentes em boa parte, senão na totalidade, das nossas instituições de ensino superior, quer no que tange aos bacharelados (incluídos os de música popular) quer às licenciaturas [...] (ARAÚJO, 2016, p. 14)

⁸¹ [...] the very tradition of Western art music is kept alive by processes of various sorts: pedagogical, ideological, aesthetic, and economic.

A menção ao âmbito das licenciaturas em música realizada por Araújo na citação acima nos leva ao último ponto de interesse desta seção, a investigação de alguns dos impactos que a produção e reprodução desses processos de dominação (econômica, política, estética, ideológica etc.) têm na formação de docentes da educação musical. Em acordo com a análise empreendida por Araújo, Lucas et al., ao se debruçarem sob o universo das licenciaturas em música, apontam que:

Nesses ambientes [licenciaturas em música], observa-se a perpetuação de um conceito de música, entendido como “senso comum”, sendo tomado aprioristicamente como universal ou hierarquicamente de maior valor. Essa ideia de música, em geral, objetificada tende a colocar o foco de um processo educacional mais sobre o conteúdo, ou melhor, sobre o resultado final relativamente a um modelo pré-estabelecido a ser reproduzido com fidelidade, do que sobre as pessoas e o desenvolvimento significativo de sua musicalidade, suas habilidades e suas capacidades expressivas [...] (LUCAS et al., 2016, p. 251)

Segundo os autores,

essa concepção de música e de prática social musical, torna-se, ideologicamente, o filtro conceitual a partir do qual outras realidades e experiências de “trabalho acústico”⁸² vem sendo historicamente percebidas e abordadas no âmbito da educação musical institucionalizada em geral. (ibid., 2016, p. 251)

Em termos freireanos, podemos afirmar, tomando como referencial a análise de Lucas et al., que a relação estrutural entre universidade e noção hegemônica de música no âmbito das licenciaturas acaba por reproduzir formas, práticas e concepções “bancárias” de educação. Para Freire, a concepção bancária de educação implica que o processo de ensino aprendizagem se torne “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 37), em que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (ibid., p. 37). Para o autor, a educação bancária, enquanto prática de dominação, “pretende, em seus marcos ideológicos (nem sempre

⁸² O conceito de “trabalho acústico”, cunhado pelo etnomusicólogo Samuel Araújo, se relaciona diretamente com “à discussão aberta por Marx e Engels (2007 [1846]) sobre as relações entre concepções de tempo, trabalho, sistema de propriedade, formas de sociedade e poder, tomando como referência sua distinção relativa entre **duas acepções de trabalho, uma que seria a capacidade humana universal de transformar o mundo sensível em objetivos humanizados, e outra que se referia ao trabalho alienado, de fato ou potencialmente, em mercadoria.**” (ARAÚJO, 2013, p. 3, grifo nosso), com as discussões abertas pelo filósofo Henri Bergson acerca das categorias de tempo qualitativo e tempo quantitativo e com os estudos de filosofia da linguagem realizados por Ferruccio Rossi-Landi. Segundo o autor, “[Rossi Landi] discute a linguagem como uma categoria específica de trabalho humano, por ele denominado trabalho linguístico. O conceito de trabalho acústico resulta de uma apropriação do conceito de Rossi-Landi” (ibid., p. 5). Para Araújo, tomar o conceito de trabalho acústico como parâmetro de investigação e análise de formas musicais e de comunicação sonora não-verbal significa compreender que “o que chamamos música e passamos a tomar como referencial para ‘entender’ práticas que percebemos como análogas (e.g., a ‘música indígena’), deve ser entendida como uma formação ou conjunto de relação entre formas circunscritas no espaço e no tempo, através das quais os seres humanos organizam, ou mais precisamente, trabalham acusticamente o tempo [...]” (ARAÚJO, 1992, p. 12).

percebidos por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los [os educandos] no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (ibid., p. 43).

Ainda no que tange ao universo da formação docente, também podemos articular a discussão e análises empreendidas, notadamente a exclusão de regimes de saber e conhecimentos afro-brasileiros (práxis sonoras e culturas musicais, como procuramos argumentar), com a pesquisa investigativa realizada pela etnomusicóloga Angela Lühning (2015) acerca da formação de professoras e professores em música da Universidade Federal da Bahia-UFBA, tomando como referências as leis 10.639/03 e 11.645/08, que têm como objetivo tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na rede pública de ensino nacional. Acerca dos resultados obtidos, a pesquisadora aponta que:

Dos 34 participantes da graduação, 22 disseram ter conhecimento sobre as leis e seu conteúdo e o restante disse não conhecê-las ou saber menos a respeito das mesmas do que seria o ideal. Porém, destas 22 pessoas, 17 se sentem confortáveis em trabalhar estas temáticas em sala de aula e apenas 7 informam ter trabalhado com elas em sala de aula, embora nos comentários complementares tenham aparecido poucas informações que aprofundassem ou problematizassem esta experiência (LÜHNING, 2015, p. 4)

Os dados levantados por Lühning, que apontam para um déficit na formação de docentes no que tange às temáticas e saberes relacionados ao universo das culturas afro-brasileiras, devem ser analisados e compreendidos dentro do contexto mais amplo que buscamos explicitar ao longo deste trabalho. A autora aponta, precisamente, para mais um dos reflexos do racismo estrutural que permeia e constitui a normalidade das relações sociais, políticas, econômicas, jurídicas e, agora podemos adicionar, educacionais, no Brasil enquanto país de capitalismo periférico e dependente, o que reforça o vínculo, como pretendemos argumentar, da universidade com a manutenção da hegemonia da noção de música dominante.

Retomando Lucas et al., identificamos que as desigualdades e o racismo estrutural também se apresentam na forma de disparidades salariais em uma profissão que, dentro de um contexto de acirramento de políticas neoliberais, encontra-se em um forte processo de precarização do trabalho⁸³ e retirada de direitos. Segundo os autores:

[...] em edital lançado pela Prefeitura Municipal da cidade de Belo Horizonte, em 2012, voltado para o credenciamento de instituições especializadas na educação musical, para a prestação de serviços de ensino de música aos alunos da rede municipal de educação, do ensino fundamental, [...] a remuneração pelos serviços prestados previa um certo valor para professores que trabalhassem a formação teórica e prática em instrumentos de orquestra; um valor inferior (78%) para professores que trabalhassem a formação teórica e prática em instrumentos correntes na música popular urbana, e um valor ainda

⁸³ Sobre o tema da precarização do trabalho, ver Antunes (2018).

inferior (60%) para os professores que trabalhassem a formação em instrumentos populares de percussão, todos de matriz afro-brasileira. (LUCAS et al., 2016, p. 252)

Foge ao escopo deste trabalho analisar todas as possíveis formas pelas quais a relação entre universidade e noção hegemônica de música, permeada pelo racismo estrutural e pelas formas de dominação e violência inerentes aos fenômenos do colonialismo e eurocentrismo podem se manifestar. Entretanto, compreendemos que a discussão realizada até agora é suficiente para retomarmos a afirmação de Walter Rodney que dá início a esta seção: sim, estamos diante de uma série de limitações dentro de outras limitações no que se refere ao contexto dos cursos universitários de música nacionais e em especial a formação de docentes em música no País. Tais limitações se apresentam em aspectos institucionais-estruturais e na exclusão de conhecimento apontados por Queiroz; nas hierarquias entre cursos e na divisão do trabalho musical conforme apresentado por Travassos; na complexa dialética entre formação de identidades, negociação e submissão a formas subjetivas, balizadas pela realidade material, presente nos processos de aquisição e transmissão de conhecimento por parte das(os) estudantes de tais instituições, segundo Araújo e Silva; na manutenção de concepções bancárias de educação e nas desigualdades salariais entre professores, como nos informam Laura et al., e no déficit de envolvimento com as práxis sonoras e culturas musicais afro-brasileiras por parte de discentes, conforme demonstrado por Lühning.

No último capítulo deste trabalho, buscamos investigar como a dialética entre subordinação e contestação aos fenômenos de dominação aqui estudados se apresenta no âmbito do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Antes de prosseguirmos, porém, é mister afirmar que a análise empreendida no capítulo presente, alicerçada pelos pressupostos do arcabouço teórico que norteia este trabalho, nos leva a compressão de que a “dissolução total deste universo mórbido” (FANON, 2008, p. 27) não se dará através de processos que, supostamente, visam incorporar as práxis sonoras e culturas musicais dos “condenados da terra”, mas que atuam através de mecanismos que não significam a superação de tais formas de dominação, mas sim sua manutenção. É o caso da representatividade vazia e abstrata que se apresenta na ideia de senso comum, de que basta incorporarmos repertórios anteriormente excluídos através dos mesmos parâmetros dominantes e de outras perspectivas de mudança individual. A luta pela “descolonização não apenas do nosso discurso sobre a ‘música’, mas também de nossa prática no sentido mais amplo possível” (ARAÚJO, 1992, p. 12) passa, necessariamente, pelo **engajamento coletivo em prol de transformações essenciais**, retornando aos termos de Mészáros, que busquem a articulação

entre os “discursos, ações e políticas concernentes ao sonoro” que contestam a hegemonia estabelecida e a construção de uma nova práxis para a educação musical que vá além das ideologias de arte burguesa apontadas por Araújo et al. Paulo Freire nos ensina que nossos obstáculos não são eternos e que essa, portanto, é “a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2019, p. 53, grifo do autor).

3 OUTRAS VOZES: A NOÇÃO HEGEMÔNICA DE MÚSICA NO INSTITUTO VILLA-LOBOS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA

Neste capítulo procuramos investigar algumas das formas pelas quais se apresentam a dialética entre subordinação e contestação as formas de dominação, fenômenos sociais e mecanismos de manutenção de hegemonia discutidos em capítulos anteriores, no âmbito do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Para tal, pretendemos articular as reflexões teóricas empreendidas até agora com a análise de alguns dos resultados obtidos em uma pesquisa quantitativa-qualitativa, que se encontra em andamento, realizada pelo coletivo *Outras Vozes*, grupo de pesquisa-ação participativa em etnomusicologia, formado por discentes de graduação e pós-graduação da UNIRIO e UFRJ, atrelado ao projeto de extensão *Cultura popular e universidade: saberes em diálogo*, coordenado pelo professor Vincenzo Cambria. Também pretendemos discutir as atividades e debates organizados pelo coletivo/projeto de extensão que tinham como intuito promover discussões entre a comunidade universitária, eventualmente convidando pesquisadoras(es) que atuam em outras instituições, nacionais e internacionais, acerca dos fenômenos sociais aqui discutidos, almejando o fortalecimento de um processo de transformações essenciais, como aponta Mészáros, nos cursos de música da universidade.

Sobre a metodologia da pesquisa-ação, o professor Michel Thiollent afirma:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a **resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.** (THIOLLENT, 1996, p. 14, grifo nosso)

Se com Thiollent podemos atentar para o caráter de “ação” da metodologia, Cambria (2012) nos aponta para a centralidade da participação de todas(os) envolvidas(os). Segundo o autor:

Nesse tipo de pesquisa, a participação é tanto aquela das pessoas dos grupos “pesquisados” quanto aquela dos pesquisadores. Uma pesquisa assim concebida, que compreende uma importante dimensão política, de ação, não tem por objeto o “outro” (que estaria também na posição de “sujeito” da pesquisa) e sim a realidade em que ambos (pesquisador e comunidade) interagem (e dialogam)⁸⁴ e que, nos termos de

⁸⁴ Para Cambria, a ideia de diálogo é central no âmbito da pesquisa-ação participativa. Estamos de acordo com o autor ao afirmar que: “[...] consideramos o diálogo não propriamente com uma atividade, e sim como uma relação constitutiva do próprio ser social e dos sentidos socialmente compartilhados, negociados ou disputados. Nossa tentativa, então, não é simplesmente de “usar” o diálogo na pesquisa (ou na representação dela resultante), mas de conduzir uma pesquisa levando em consideração (e a sério) a dialogicidade inerente na relação que estabelecemos

Freire, os “mediatiza”. O conhecimento é produzido dialogicamente através da *práxis* (união de ação e reflexão) de ambos. (CAMBRIA, 2012, p. 203, grifo do autor)

Compreendemos, portanto, que a metodologia da pesquisa-ação participativa tem, como um de seus pressupostos centrais, a noção de que as(os) pesquisadoras(es) e participantes devem, coletivamente, “investigar a realidade com o intuito de transformá-la”⁸⁵, nos termos do sociólogo Orlando Fals Borda (1979, p. 33), um posicionamento político que ecoa diretamente a conhecida ‘tese onze’ de Marx: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe agora *transformá-lo*” (MARX, 1978 [1845], p. 53, grifo do autor).

Thiollent também vai ao encontro dos postulados que alicerçam nosso trabalho ao afirmar a importância atribuída à compreensão de fenômenos que estruturam a realidade social para a metodologia da pesquisa-ação. Segundo o autor:

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. **Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas.** (ibid., p. 9, grifo nosso)

Nesse sentido, podemos compreender a série de debates e atividades virtuais⁸⁶ organizadas pelo coletivo/projeto de extensão como “formas de ação”, cujo objetivo consiste na promoção de diálogos entre discentes, docentes, musicistas e interlocutores de outras comunidades acadêmicas/universitárias e extra-acadêmicas, acerca da realidade que os “mediatiza”, procurando investigar o impacto de alguns dos aspectos estruturais de tal realidade, como o racismo, colonialismo e eurocentrismo, e buscando a construção de movimentos de transformação coletiva no âmbito dos cursos universitários de música. Em ordem cronológica, o coletivo/projeto de extensão organizou, até agora, as seguintes atividades e debates:

- *Inclusão social e transformação da universidade: raça, culturas musicais e formação de professores* com: Gleide Cambria, Pedro Fadel, Priscilla Hygino e Vincenzo Cambria (debate transmitido em: 24/06/2020)

com nossos jovens interlocutores e nas tantas outras que (nós e eles) estabelecemos em nosso cotidiano. Isto significa não somente confrontar, junto com eles, os pontos de vista, os conceitos e as categorias envolvidos nessa relação, mas também procurar entendê-los como “processos” relacionais e dinâmicos e não como posições necessariamente distintas e predefinidas (do tipo visãoêmica/visão ética)” (CAMBRIA, 2012, p. 208)

⁸⁵ Investigating reality in order to transform it

⁸⁶ Devido a pandemia da COVID-19 todas as atividades e debates organizados pelo grupo até o momento aconteceram em ambiente virtual, e podem ser encontradas acessando o Canal do Youtube do Instituto Villa-Lobos-UNIRIO, chamado “MusicaUNIRIO”

- *A estrutura racial branca da Teoria da Música: Confrontando o racismo e o sexismo na Teoria da Música* com Philip Ewell, professor do *Hunter College* da *City University of New York* (palestra transmitida em: 07/07/2020, com mediação de Vincenzo Cambria e tradução consecutiva de Cliff Korman)
- *Música, identidade e educação* com Samuel Lima, doutorando em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ (palestra transmitida em: 30/07/2020, com mediação de Pedro Fadel)
- *Racismo e epistemicentrismo nos cursos de Música* com Luis Ricardo Queiroz, professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e Leonardo Moraes, doutorando em Etnomusicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (palestra transmitida em: 20/11/2020, com mediação de Vincenzo Cambria)
- *Aula aberta de performance Afro* com a professora e colaboradora do projeto de extensão *Cultura popular e universidade: saberes em diálogo*, Gleide Cambria, e participação das(os) musicistas, Mayombe Masai, André Souza, Rene Ferrer, Maria Cândida e Jander Magalhães (aula e performance transmitida em: 03/12/2020)
- *Natureza e cultura da música africana*, com Meki Nzewi, professor da *University of Port Harcourt*-Nigéria e participação de Flavia Candusso-UFBA e José Jorge de Carvalho-UNB (palestra transmitida em: 16/12/2020 com mediação de Vincenzo Cambria)

Todas as atividades realizadas pelo grupo até o presente momento possuem como uma de suas características centrais a discussão crítica dos fenômenos sociais e formas de dominação e opressão que estão no âmago do trabalho aqui realizado. A inclusão e participação de convidados internacionais, notadamente, os professores Philip Ewell e Meki Nzewi se configuram como parte de uma das estratégias empregadas pelo coletivo que, partindo da compreensão de que tais formas de dominação e opressão são estruturais, busca criar redes de diálogo que não são circunscritas ao âmbito “local”. Nesse sentido, as participações de Ewell e Nzewi se apresentam como ferramentas valiosas para o estabelecimento de pontos de ligação e diálogo entre os debates que têm acontecido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em outras instituições localizadas em diferentes partes do globo. As participações de Ewell e Nzewi também levaram a elaboração de traduções coletivas, realizadas pelas(os)

integrantes do projeto de extensão, de textos enviados⁸⁷ pelos autores convidados, que foram disponibilizados em momentos prévios à realização das atividades, de maneira virtual. Tal divulgação contou com a contribuição de importantes entidades acadêmicas no campo da Etnomusicologia, como a Associação Brasileira de Etnomusicologia-ABET.

No que se refere aos movimentos em prol de transformações estruturais, é importante ressaltar que as atividades empreendidas pelo projeto de extensão e os debates suscitados a partir de tais atividades, têm levado a discussões, que ainda se encontram em estágio inicial⁸⁸, no âmbito das reuniões de colegiado do Instituto Villa-Lobos-UNIRIO acerca do impacto que fenômenos sociais e formas de dominação e opressão, como o racismo estrutural, tem causado nos cursos de música de tal instituição.

Além da organização de atividades e debates⁸⁹, o coletivo também elaborou como uma de suas ferramentas para o início de um processo de investigação, diálogo e possível transformação, o questionário *Estratégias participativas e cultura popular*, uma pesquisa quantitativa-qualitativa, ainda em andamento, cujo objetivo consiste em alcançar uma maior compreensão dos múltiplos perfis do corpo discente do Instituto Villa-Lobos-UNIRIO, suas críticas, anseios e vivências relacionadas ao âmbito universitário, com uma atenção às culturas musicais que, segundo as(os) respondentes não estão presentes na universidade, os motivos de tal ausência e as formas de ação coletivas que podem ser empreendidas para a transformação do cenário apresentado. Na próxima seção, buscamos articular alguns dos resultados obtidos até agora via questionário com as discussões realizadas em capítulos anteriores.

3.1 Perfil racial-socioeconômico e perspectivas profissionais do corpo discente

⁸⁷ As traduções dos artigos de Ewell e Nzewi realizadas pelo coletivo podem ser encontradas, respectivamente em: shorturl.at/mvBR1 e shorturl.at/dejyW.

⁸⁸ A primeira reunião de colegiado realizada cujo objetivo era debater tais questões aconteceu no dia 08/01/2021. No dia 22/01/2021 a discussão uma nova reunião foi realizada e o colegiado do Instituto Villa-Lobos deliberou pela formulação de uma nota pública reconhecendo os efeitos do racismo estrutural e se comprometendo com a realização de mudanças efetivas.

⁸⁹ É importante apontar que o projeto de extensão surge em 2018 como uma parceria com o *Coletivo Matuba*, um coletivo de alunas e alunos da UNIRIO interessados na performance da cultura popular. Dessa parceria, surgiu o curso de “Performance Afro”, trazendo professores convidados e alunos, ambos de fora da universidade (além dos discentes da UNIRIO). O curso de performance afro acontece há 2 anos na universidade, tendo sido interrompido atualmente por conta da pandemia da COVID-19. No segundo semestre de 2018, o projeto também ofereceu o curso *Músicas e danças de tradição oral e sua performance*, em parceria com a professora Juliana Manhães, do curso de Teatro-UNIRIO, e do Coletivo Matuba. No âmbito desse curso, o projeto trouxe convidados ligados ao Tambor de Crioula do Maranhão e do Cavalinho de Pernambuco. Desde o início, afirma Cambria, o projeto teve como objetivo trazer práticas culturais marginalizadas no âmbito da universidade para dentro dos muros de tal instituição. Nesse sentido, também é importante ressaltar que o projeto, desde sua concepção, é marcado pelo sentido freireano de práxis, a não separação da “teoria” e “prática”, da “reflexão” e da “ação”. Nos cursos oferecidos, a prática (tocar, cantar, dançar etc.) não está separada da teoria, das leituras e debates em sala de aula.

Até o presente momento, o questionário alcançou o número de 173 respondentes. Desse total, 119 respostas vieram de discentes matriculados no curso de licenciatura em música, contabilizando aproximadamente 36,5% do número total de alunas e alunos atuais de tal curso.

O primeiro dado que nos chama atenção, e que dialoga com aspectos da pesquisa empreendida por Queiroz, se refere à configuração racial do corpo discente. Se, segundo o autor, a população negra representa em média, 34% do corpo discente dos cursos de música públicos nacionais, o questionário criado pelo coletivo revela, nos cursos oferecidos pelo Instituto Villa-Lobos-UNIRIO, uma porcentagem acima da média nacional. Dos 173 respondentes totais, 47,10% são negros⁹⁰ e 52,33% “brancos”. Somente um respondente, configurando 0,58% do total, autodeclara-se como “amarelo” e nenhum(a) respondente, até o presente momento, autodeclara-se como “indígena”. No âmbito do curso de licenciatura, foco da análise realizada neste trabalho, o questionário nos aponta que dos 119 respondentes, 52,55% são negros⁹¹, 17,80% “pretos” e 34,75% “pardos”, e 47,46% “brancos”. Podemos afirmar, portanto, que, segundo os dados recolhidos, **o corpo discente do curso de licenciatura em música é majoritariamente negro.**

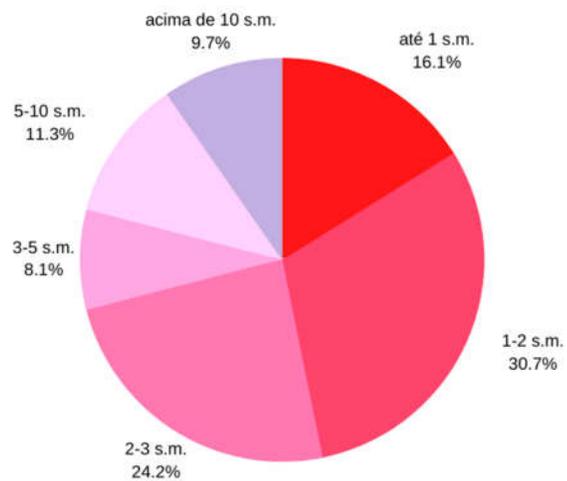
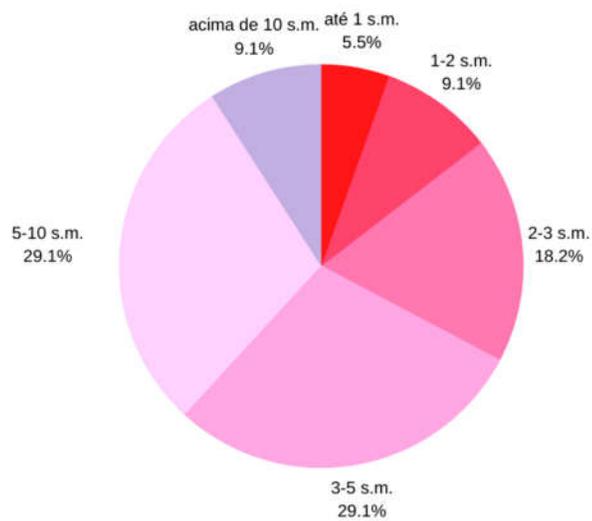
Partindo dessa constatação, o primeiro momento de nossa análise consiste em traçar comparativamente o perfil sócio econômico dos discentes negros e brancos de tal curso. Em outras palavras, **procuramos investigar se as desigualdades entre população negra e população branca, discutidas no primeiro capítulo deste trabalho, também se apresentam no corpo discente do curso de licenciatura em música da UNIRIO.**

No que se refere a renda familiar, 16,13% dos discentes negros⁹² declaram ter renda familiar até 1 salário-mínimo, 30,65% entre 1 e 2 salários, 24,19% entre 2 e 3 salários, 8,06% entre 3 e 5 salários, 11,29% declaram ter renda familiar de 5 a 10 salários e 9,68% afirmam ter renda superior a 10 salários-mínimos. Já entre a parcela branca do corpo discente, somente 5,45% afirmam ter renda até 1 salário-mínimo, 9,09% entre 1 e 2 salários, 18,18% de 2 a 3 salários, 29,09% de 3 a 5 salários, 29,09% de 5 a 10 salários e 9,09% afirmam ter renda familiar acima de 10 salários-mínimos.

⁹⁰ , 15,70% autodeclaram-se “pretos” e 31,40% “pardos”.

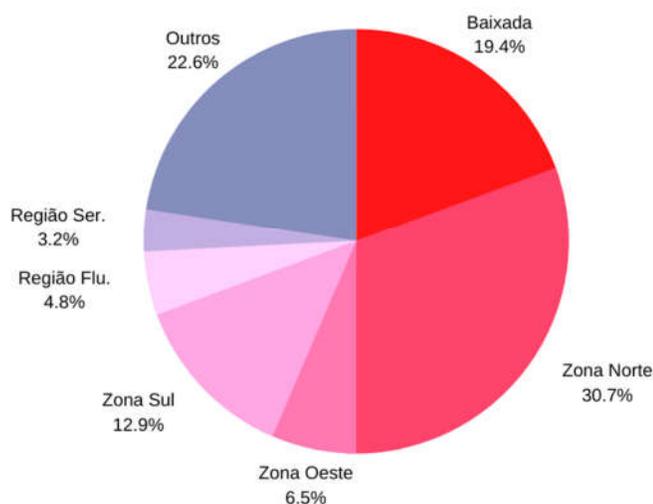
⁹¹ 17,80% “pretos” e 34,75% “pardos”.

⁹² Entre os que se declaram “pretos”, 28,57% afirmam possuir uma renda familiar de até 1 salário-mínimo, 36,10% tem renda familiar de 1 a 2 salários, 23,81% de 2 a 3 salários, nenhum(a) respondente afirma ter renda entre 3 a 5 salários e 5 a 10 salários e 9,52% possuem renda familiar de mais do que 10 salários-mínimos. Já entre os autodeclarados “pardos”, 9,76% afirma possuir renda familiar de até 1 salário-mínimo, 26,83% de 1 a 2 salários, 24,39% de 2 a 3 salários, 12,20% de 3 a 5 salários, 17,07% de 5 a 10 salários e 9,76% mais do que 10 salários.

Gráfico 1- renda familiar: discentes negros**Gráfico 2-** renda familiar: discentes brancos

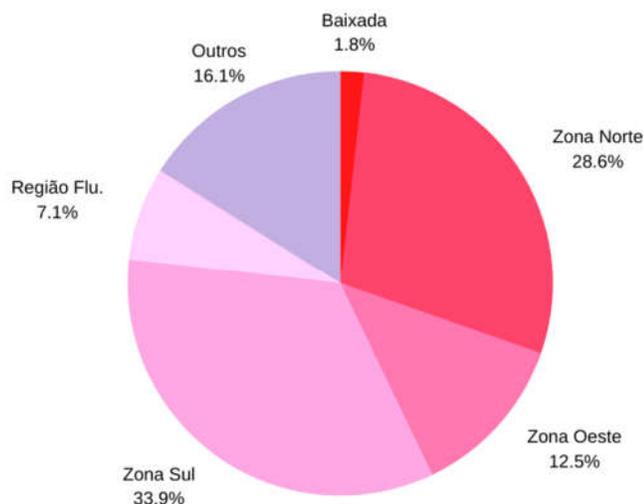
Sobre local de moradia, os dados referentes à população negra⁹³ do corpo discente nos informam que 19,35% residem na Baixada Fluminense, 30,65% na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, 6,45% na Zona Oeste, 12,90% na Zona Sul, 4,84% na Região Fluminense, 3,23% na Região Serrana do Estado do Rio e 22,58% responderam que residem em outros locais. Entre os discentes brancos, 1,79% reside na Baixada Fluminense, 28,57% na Zona Norte, 12,50% na Zona Oeste, 33,93% na Zona Sul, 7,14% na Região Fluminense, nenhum afirma residir na Região Serrana e 16,07% respondem que moram em outros locais.

Gráfico 3- local de moradia: discentes negros



⁹³ Entre os autodeclarados “pretos”, 19,05% afirmam residir na Baixada Fluminense, 33,33% na Zona Norte, 4,76% na Zona Oeste, 14,29% na Zona Sul, 4,76% na Região Fluminense, nenhum afirmou residir na Região Serrana e 23,81% responderam que residem em outros locais. Já entre os “pardos”, 19,51% mora na Baixada Fluminense, 29,27% na Zona Norte, 7,32% na Zona Oeste, 12,20% na Zona Sul, 4,88% na Região Fluminense, 4,88% na Região Serrana, 21,95% em outros locais.

Gráfico 4- local de moradia: discentes brancos



Ao serem perguntados sobre o tempo que levam para chegar na universidade, os discentes negros⁹⁴ afirmam que: 9,68% levam menos de 30 minutos, 11,29% entre 30 minutos e 1 hora, 35,48% entre 1 e 2 horas, 33,87% entre 2 e 3 horas, 8,06% entre 3 e 4 horas e 1,61% mais de 4 horas. Já os discentes brancos respondem que: 19,64% leva menos do que 30 minutos, 26,79% entre 30 minutos e 1 hora, 30,36% entre 1 e 2 horas, 23,21% entre 2 e 3 horas, nenhum dos discentes brancos que responderam ao questionário até o momento afirmam levar entre 3 e 4 horas ou mais de 4 horas para chegar ao Instituto Villa Lobos-UNIRIO.

⁹⁴ Entre a parcela “preta” do corpo discente, 9,52% leva menos de 30 minutos, 9,52% leva entre 30 minutos e 1 hora, 38,10% levam entre 1 e 2 horas, 38,10% entre 2 e 3 horas, 4,76% entre 3 e 4 horas e nenhum afirmou levar mais de 4 horas para chegar ao campus universitário. Já entre os “pardos”, 9,76% afirmam levar menos de 30 minutos, 12,20% entre 30 minutos e 1 hora, 34,15% entre 1 e 2 horas, 31,71% entre 2 e 3 horas, 9,76% entre 3 e 4 horas e 2,44% afirmam levar mais de 4 horas.

Gráfico 5- quanto tempo leva até chegar na universidade: discentes negros

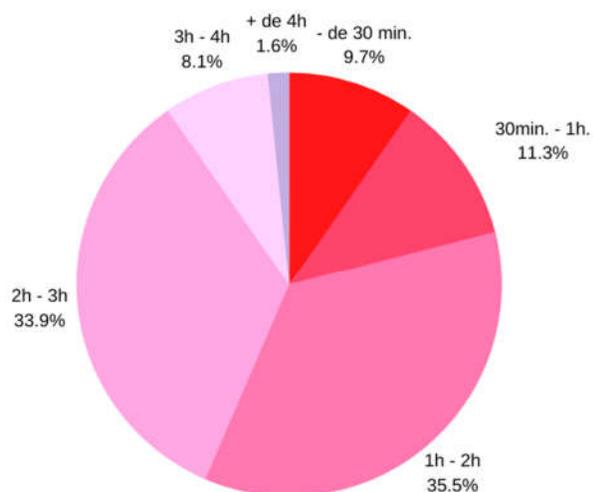
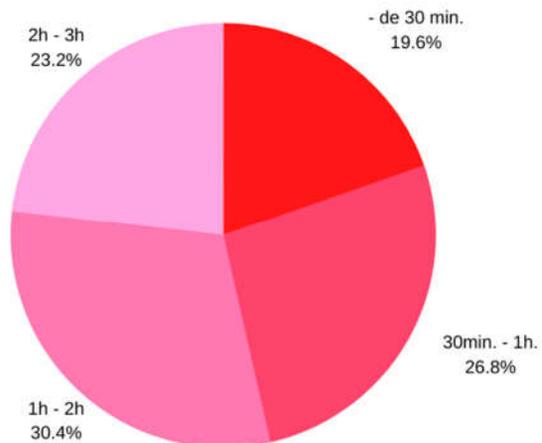
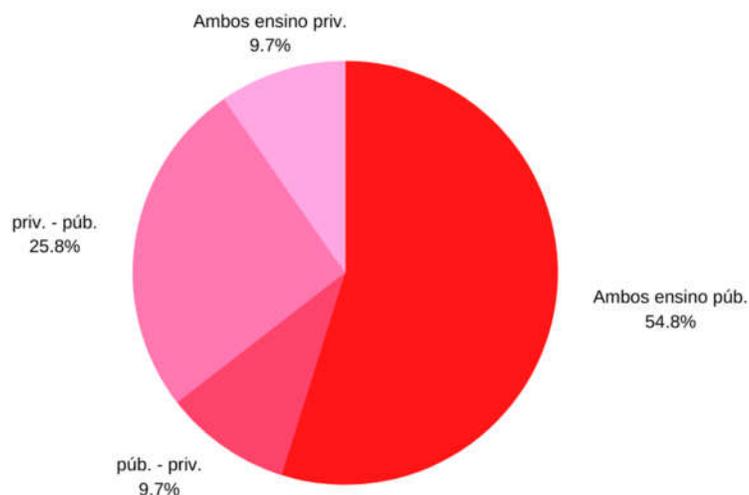


Gráfico 6- quanto tempo leva até chegar na universidade: discentes brancos



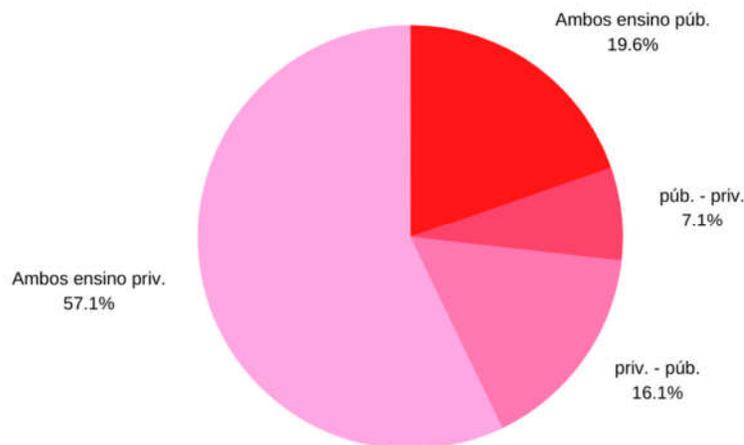
No que tange ao estudo prévio à entrada na Universidade, entre os discentes negros⁹⁵, 54,84% realizou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas públicas, 9,68% realizaram o ensino fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 25,81% concluíram o Ensino Fundamental em escolas particulares e o Ensino Médio em escolas públicas e 9,68% realizaram tanto Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas particulares. Já entre a parcela branca do corpo discente, 19,64% afirmam ter realizado ambas as fases em instituições públicas, 7,14% responderam que realizaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, 16,07% passaram pela primeira fase do Ensino Básico em escolas particulares e pela segunda em escolas públicas e 57,14% realizaram ambas as fases em escolas particulares.

Gráfico 7- ciclo básico de ensino: discentes negros



⁹⁵ Entre os (as) discentes “pretos”, 71,43% afirmam ter concluído ambas as fases do Ensino Básico em escolas públicas, nenhum(a) respondente finalizou o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola particulares, 23,81% realizou o Ensino Fundamental em escolas particulares e o Ensino Médio em escolas públicas e 4,76% respondeu que finalizou tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio em escolas particulares. Entre as(os) discentes “pardos”, 46,34% completou ambas as fases de ensino em escolas particulares, 14,63% realizou a primeira fase em escolas públicas e a segunda em escolas particulares, 26,83% finalizou a primeira fase em escolas particulares e a segunda em escolas públicas e 12,20% realizou ambas as fases de ensino em escolas particulares.

Gráfico 8- ciclo básico de ensino: discentes brancos



Os resultados do questionário também apontam que enquanto 32,26% do corpo discente negro⁹⁶ teve acesso a outros cursos universitários antes de cursarem a licenciatura em música e 67,74% afirmam que não frequentaram nenhum outro curso universitário anteriormente, entre o corpo discente branco, 55,36% afirmam ter tido acesso e frequentado outro curso universitário, enquanto 44,64% responderam que a licenciatura em música era seu primeiro curso de ensino dito superior.

⁹⁶ Entre os autodeclarados “pretos”, 28,57% respondeu positivamente a tal pergunta, ou seja, tiveram acesso a outros cursos universitários, enquanto 71,43% respondeu negativamente. Já entre os “pardos”, 34,15% respondeu positivamente e 65,85% negativamente.

Gráfico 9- acesso a outros cursos universitários: discentes negros

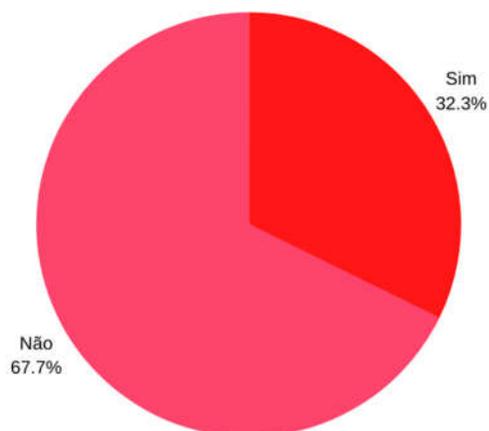
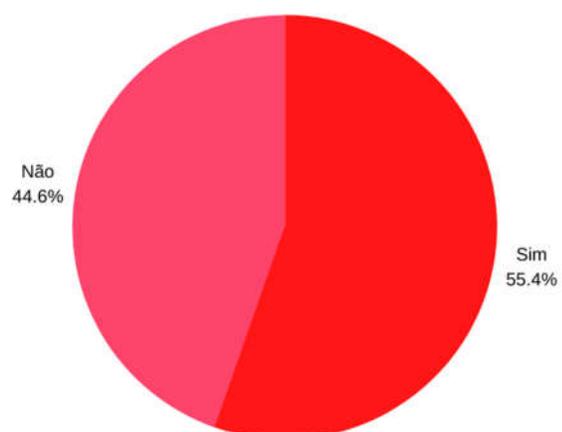
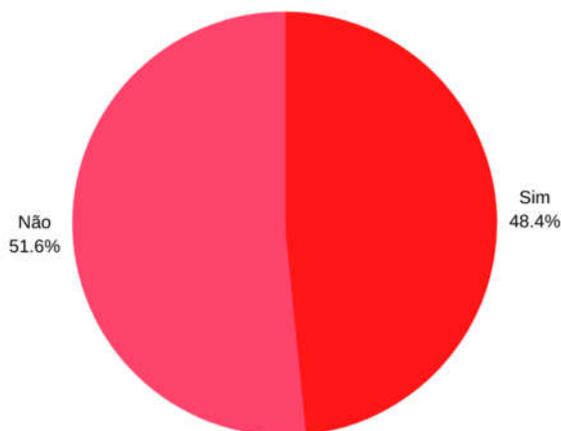


Gráfico 10- acesso a outros cursos universitários: discentes brancos



Sobre a utilização do sistema de cotas, entre os(as) discentes negros⁹⁷, 48,39% afirmam ter utilizado o sistema, enquanto 51,61% não utilizaram o mesmo. Já entre a parcela branca⁹⁸ do corpo discente, 21,43% responderam positivamente, ou seja, utilizaram o sistema de cotas para entrar na universidade, enquanto 78,57% não utilizaram tal sistema.

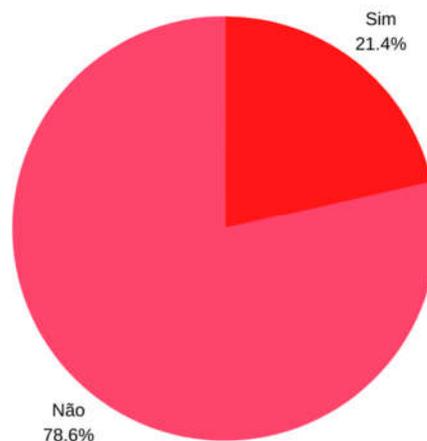
Gráfico 11- utilização do sistema de cotas: discentes negros



⁹⁷ Entre as alunas e alunos autodeclarados “pretos”, 71,43% afirmam ter utilizado o sistema de cotas, enquanto 28,57% não utilizou o mesmo. Já entre os(as) “pardos”, 36,59% respondeu que utilizou tal sistema e 63,41% afirmam não ter utilizado o mesmo.

⁹⁸ É importante ressaltar que no que se refere a utilização do sistema de cotas, podemos encontrar clivagens consideráveis dentro da própria parcela autodeclarada “branca” do corpo discente, diretamente relacionada as desigualdades socioeconômicas dentro do próprio grupo. Se cruzarmos os dados de local de moradia e utilização do sistema de cotas, tomando como parâmetro as zonas da cidade do Rio de Janeiro com maior porcentagem de residentes brancos do corpo discente, Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste, respectivamente, entre os discentes brancos e moradores da Zona Sul, somente 10,53% afirmam ter utilizado o sistema de cotas, a porcentagem passa para 25% entre os moradores da Zona Norte e 42,86% entre os discentes brancos moradores da Zona Oeste.

Gráfico 12- utilização do sistema de cotas: discentes brancos



Podemos, com tais dados, formar uma configuração média do perfil socioeconômico do corpo discente do curso de licenciatura no Instituto Villa-Lobos: as alunas e alunos negros apresentam uma renda familiar, em média, de até 3 salários-mínimos, moram, em sua maioria, em bairros da cidade e regiões do estado mais distantes da universidade, em que residem, majoritariamente, membros da classe trabalhadora e classe média baixa, como é o caso da Baixada Fluminense⁹⁹ e da Zona Norte, levando em sua maioria entre 1 e 3 horas para chegar no campus universitário. Tais alunas e alunos, frequentaram, em sua maioria, escolas públicas nos dois estágios do ciclo da educação básica, grande parte não frequentou outro curso

⁹⁹ Conforme aponta o etnomusicólogo Alvaro Neder, “A Baixada Fluminense [...] é uma grande planície ao norte do Rio de Janeiro localizada na região metropolitana. A Baixada tem uma média de 3,5 milhões de habitantes em 13 cidades do subúrbio. Esses municípios carecem de estrutura básica, como saneamento básico, e sua função é acomodar trabalhadores de baixa renda que, em sua maioria, trabalham na cidade do Rio de Janeiro. Demograficamente, a Baixada recebeu muitos escravizados e ex escravos a partir de 1870, quando as fazendas de café de outros estados entraram em declínio a partir de 1888, com a abolição oficial da escravidão. Inicialmente, essa população proletária se estabeleceu na cidade do Rio de Janeiro, para evitar gastos com transporte, pois buscava seu sustento no centro da cidade, e também ao longo da ferrovia que já ligava a baixada àquela cidade [...]. Com o aumento da densidade populacional negra e de baixa renda na região [centro do Rio de Janeiro], sucessivas reformas urbanas foram implantadas a partir do final do século 19 para deslocar essa população proletária, obrigando essas comunidades a buscarem suas próprias soluções para seu problema habitacional. Essa situação levou muitos deles a se estabelecerem na Baixada, região localizada próxima à cidade e servida por transporte coletivo (ferrovia). [...] Posteriormente, na década de 1950, com a expansão da industrialização do Sudeste brasileiro (principalmente São Paulo e Rio de Janeiro), uma grande população migrante nordestina migrou para essas cidades, fugindo da exploração imposta por latifundiários em uma região submetida à miséria absoluta. Em busca de moradias que pudessem pagar, muitos acabaram se estabelecendo na Baixada.” (NEDER, 2019, p. 220).

universitário e um número considerável utilizou o sistema de cotas para entrar no ensino dito superior. Já a parcela branca do corpo discente possui renda familiar, em sua maioria, entre 3 e 10 salários-mínimos, leva em média entre 30 minutos e 2 horas para chegar na universidade, com um percentual expressivo de alunas e alunos levando menos de 30 minutos para chegar ao campus universitário, residem, majoritariamente, em regiões privilegiadas da cidade do Rio de Janeiro, como a Zona Sul, que concentra a maioria dos bairros de classe média alta e da burguesia da cidade, completaram os dois ciclos da educação básica em escolas particulares, grande parte teve acesso a outros cursos universitários antes de entrar na licenciatura em música e a maioria não utilizou o sistema de cotas para entrar no curso oferecido pelo Instituto Villa-Lobos.

Compreendemos assim que algumas das desigualdades e manifestações do racismo estrutural e também alguns dos aspectos da dialética entre raça e classe¹⁰⁰ discutidos em capítulos anteriores deste trabalho também estão refletidos no corpo discente do curso de licenciatura em música da UNIRIO. A constatação das desigualdades entre as parcelas negra e branca do corpo discente nos leva à conclusão de que o simples acesso ao ensino dito superior não transforma automaticamente a instituição e o curso em si em “uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais” (HOOKS, 2017, p. 235) em que mesmo compreendo a existência das desigualdades constituintes da relação dialética entre classe e raça dentro do corpo discente, “o conhecimento será distribuído [e construído] em proporções iguais e justas” (ibid., p. 235). O fato é que a tal desigualdade entre discentes também acaba por informar, conforme destacado anteriormente por Araújo e Silva, os processos de aquisição e transmissão de conhecimento no âmbito dos cursos universitários de música.

Ainda no campo quantitativo, também podemos identificar diferenças no que tange às expectativas profissionais e de construção de carreira enquanto docente entre as(os) discentes negros e brancos. Ao serem questionados se pretendem seguir carreira como professores(as) do

¹⁰⁰ Sobre classe, é mister reiterar, mais uma vez, que a noção de “classe social” que utilizamos não está circunscrita somente à dimensão da renda, mercado e acesso a bens de consumo. Como afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, procuramos “privilegiar a perspectiva que identifica as classes com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente. Essas relações criam limites e estabelecem pressões ao comportamento coletivo das classes, o que impulsiona a necessidade de entendimento de outras dimensões desses grupos sociais fundamentais, como sua consciência coletiva e sua ação política. Dessa forma, podem-se perceber as classes, e os conflitos que se estabelecem entre elas, como processos e relações historicamente situados, decisivos para a compreensão da dinâmica mais ampla da transformação social” (MATTOS, 2019, p. 9-10). Por isso compreendemos que, apesar dos dados apresentados nos informarem aspectos e tendências essenciais e que não podem ser desconsiderados, os resultados de uma pesquisa quantitativa, por si só, não dão conta de abarcar a totalidade de determinações que atuam dentro da perspectiva de “classe social” que utilizamos, como por exemplo, as dimensões políticas apontadas por Mattos. Para uma visão aprofundada de tal categoria dentro de uma perspectiva marxista ver Mattos (2019) e Wright (2005).

ensino básico, 59,02% dos(as) discentes negros¹⁰¹ responderam que sim, 13,11% afirmam que não pretendem se dedicar ao ensino básico e 27,87% apontam que não sabem se pretendem lecionar no ensino básico. Já entre os discentes brancos¹⁰², 37,50% afirmam pretender atuar no ensino básico, 8,93% não pretendem e 53,57% respondem que talvez atuem. Tais dados se tornam mais expressivos se realizarmos alguns cruzamentos entre parâmetros de análise. Se focarmos nos(as) discentes negros, que residem na Baixada Fluminense ou na Zona Norte e cuja renda familiar é de até 2 salários-mínimos, 66,67% afirmam que pretendem dar aula na educação básica, 6,67% respondem negativamente e 26,67% apontam que talvez atuem neste ciclo da educação. Já na outra extremidade, entre os (as) discentes brancos, com renda familiar a partir de 5 salários-mínimos e que residem na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, apenas 25% afirmam que pretendem dar aula na educação básica, 16,67% respondem que não pretendem e 58,33% talvez atuem na educação básica.¹⁰³

¹⁰¹ Entre os que se autodeclararam “pretos”, 70% afirmam que pretendem atuar no ensino básico, nenhum respondente declarou que não pretende atuar e 30% afirmam que talvez vá atuar. Já entre os autodeclarados “pardos”, 53,66% respondeu que sim, 19,51% que não e 26,83% que talvez vá atuar.

¹⁰² Mais uma vez encontramos diferenças significativas dentro da parcela que se autodeclara “branca” do corpo discente. Entre os que residem na Zona Sul do Rio de Janeiro, 31, 58% respondeu que sim, 15,79% que não e 52,63% que talvez vá atuar. Já entre os moradores da Zona Norte 43,75% respondeu positivamente, 6,25% negativamente e 50% que talvez vá atuar. Por fim, entre os que residem na Zona Oeste, 57,14% respondeu que sim, nenhum respondeu que não e 42,86% respondeu que talvez vá atuar.

¹⁰³ Adentrando ainda mais nos extremos do nosso espectro analítico, se tomarmos como referência somente os(as) discentes negros, que residem na Baixada Fluminense e que possuem renda familiar até 1 salário-mínimo, 100% dos respondentes afirmam que pretendem atuar na educação básica. Já entre os(as) discentes brancos, residentes da Zona Sul, e que possuem renda familiar de mais de 10 salários-mínimos, 100% dos respondentes afirmam que talvez atuem no âmbito da educação básica.

Figura 13- pretende atuar na educação básica: discentes negros

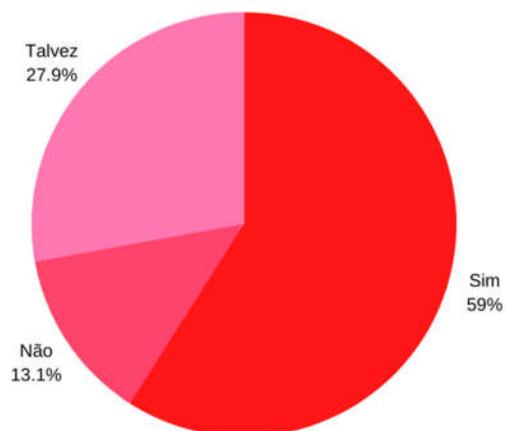
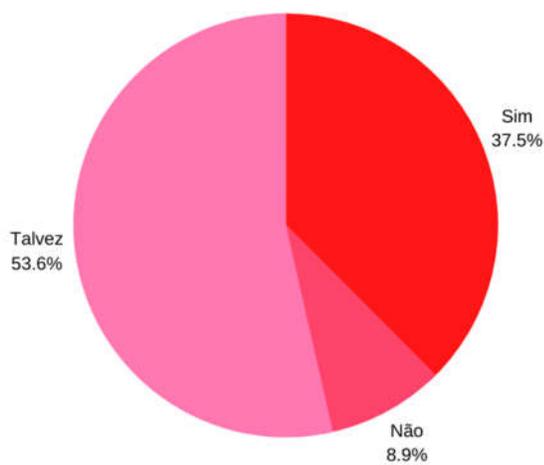


Figura 14- pretende atuar na educação básica: discentes brancos



Percebemos, portanto, que uma parcela considerável dos discentes negros, vê na atuação enquanto docente do ensino básico uma perspectiva de trabalho concreta, o que pode estar

atrelado à busca por possibilidades de ascensão social e de estabilidade financeira¹⁰⁴, refletindo alguns dos aspectos do movimento pela busca de elevação material e simbólica apontados por Araújo e Silva. Já entre os discentes brancos, principalmente aqueles oriundos da classe média e média-alta, a carreira docente no âmbito escolar não se apresenta como uma perspectiva de trabalho tão atrativa, podendo ser preterida por outras possibilidades profissionais como a atuação enquanto instrumentistas, compositores, arranjadores, produtores musicais etc. Esses são dados significativos se levarmos em conta que o curso de licenciatura em música tem como objetivo central a formação de professoras e professores que atuarão, principalmente, na educação básica. Nesse sentido, é fundamental retomarmos a análise empreendida por Travassos (1999), acerca da relação entre os cursos de Bacharelado em Música Popular Brasileira¹⁰⁵ e de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos. Segundo a autora:

[...] um dos argumentos favoráveis ao novo bacharelado [MPB] foi a expectativa de efeitos saudáveis que a existência desta carreira teria sobre o curso de Licenciatura, “inchado”, por alunos que não escolheram a carreira de professor e, conseqüentemente, prejudicado em seus objetivos precípuos. O curso atraía os vestibulandos que não se encaixavam nos cursos de instrumento existentes, tornando-se por força da escolha por eliminação, abrigo de guitarristas, saxofonistas, bandolinistas, pianistas populares, arranjadores. Ou abrigo de músicos que encaram o magistério como tábua de salvação, garantia de uma renda mínima, mas que investirão, de fato, nas atividades mais valorizadas de composição ou de *performance* (TRAVASSOS, 1999, p. 124-125, grifo da autora)

Os dados analisados apontam para a manutenção da tendência observada por Travassos, em especial no que tange os(as) discentes brancos e de classe média e média-alta. Podemos observar que mesmo com a criação do curso de bacharelado em MPB, em 1998, a licenciatura ainda se configura como um curso “inchado”, recorrendo ao termo utilizado pela autora, por alunas e alunos que não encontram sua prioridade profissional no magistério, e que tal “inchaço” apresenta clivagens não só relacionadas ao perfil dos discentes no que se refere à atuação enquanto musicistas, mas também apresenta diferenças dentro dos recortes de raça e classe.

3.2 A noção hegemônica de música e o curso de licenciatura no Instituto Villa-Lobos

¹⁰⁴ Como apontado por Travassos, “numa perspectiva mais instrumental, o diploma é uma esperança de estabilização financeira porque possibilita os vínculos empregatícios com escolas oficiais” (TRAVASSOS, 1999, p. 124).

¹⁰⁵ No presente momento, o coletivo/grupo de pesquisa tem procurado aumentar o número de respondentes no âmbito dos cursos de bacharelado oferecidos pelo Instituto Villa-Lobos. Sobre o perfil das alunas e alunos do curso de MPB, os dados recolhidos até agora apontam para um corpo discente majoritariamente branco, de classe média e média-alta, com renda familiar em média acima de 5 salários-mínimos, 29,41% afirmam ter renda superior a 10 salários-mínimos, e são, em sua maioria, residentes da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Findado este primeiro momento de análise, passemos para a fase seguinte do nosso esforço analítico. Buscamos agora, ainda tomando como universo de investigação as respostas dadas pelas alunas e alunos do curso de licenciatura, identificar quais são as práticas e culturas musicais presentes no âmbito universitário e quais são marginalizadas ou estão excluídas do ambiente institucional, assim como os motivos, segundo os(as) discentes, para tal marginalização e exclusão. Procuraremos destacar as possíveis diferenças entre as parcelas negra e branca do corpo discente, mas, no que se refere às práxis sonoras e culturas musicais excluídas e os motivos para tal exclusão, daremos prioridade a análise do corpo discente como um todo. Compreendemos que tal decisão possui uma forte dimensão política, pois partimos do pressuposto de que o enfrentamento ao racismo estrutural e às outras formas de dominação e opressão aqui discutidas não deve ser realizado somente pelos sujeitos e grupos sociais diretamente afetados por tais fenômenos. Em outras palavras, acreditamos que o enfrentamento ao racismo estrutural e a luta pela construção de uma práxis descolonizada e engajada no âmbito da educação musical pode e deve ser travada por todas e todos.

Ao responderem à pergunta “que tipo(s) de música você estuda/toca dentro da universidade?”, 56,78% dos(as) discentes respondem que estudam/tocam música “erudita/clássica”, 40,68% afirmam que estudam/tocam “MPB” e 26,27% responderam “popular”. Ainda no universo da chamada “música popular”, alguns respondentes apontam para práticas específicas: 8,47% respondem que estudam e tocam “choro”, 9,32% “jazz”, 6,78% “samba”, 3,39% “bossa nova”, 2,54% “pop”, 0,85% afirmam que estudam e tocam “rock” e “metal”. **Música “afro”, “gospel” e “eletrônica”** também foram apontadas por somente 0,85% das(os) respondentes. 10,17% informam que tocam e estudam músicas “variadas”, sem explicitar que práticas seriam essas.

O cenário apresentado pelos dados do questionário aponta, nitidamente, para uma divisão entre os universos da música “erudita” de tradição europeia e da MPB/música “popular”, com a tradição da música de concerto sendo percentualmente mais presente.¹⁰⁶ Podemos afirmar que tal configuração, ao ser analisada a partir do arcabouço teórico que alicerça nosso trabalho, representa um dos aspectos da manutenção de hegemonia e dos “mitos de dominação”, retomando os termos de Araújo (2016), no âmbito dos cursos universitários de música. Nesse sentido, a presença expressiva de práticas musicais identificadas como

¹⁰⁶ Tal cenário já havia sido evidenciado por Travassos. Em pesquisa cujo objetivo consistia em examinar os “aspectos da diversidade de perfis culturais dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos [...] (TRAVASSOS, 1999, p. 119) a autora constatou, uma “latente polarização entre erudito e popular como instrumento de reconhecimento de repertórios” (ibid., p. 128) por parte das(os) discentes.

“populares” não significa necessariamente um enfrentamento à noção hegemônica de música. Como aponta Travassos, frequentemente a afirmação de tal “música popular” no ambiente universitário “apoia-se em critérios de qualidade válidos para a música erudita, **implicitamente tomados como universais**” (TRAVASSOS, 1999, p. 121, grifo nosso), não representando, portanto, “uma demanda pela relativização dos valores estéticos” (ibid., p. 121), mas sim “um realinhamento de repertórios que deixa intocada a relação hierárquica entre “música artística” e as demais” (ibid., p. 121). Conforme aponta a autora, a música popular no contexto do Instituto Villa-Lobos,

não designa a produção das camadas sociais populares [a classe trabalhadora e de maioria negra]. Tampouco indica a produção que, independentemente de sua origem, se destina ao “grande público”, pela via dos meios de comunicação de massa (TRAVASSOS, 1999, p. 125)

Compreendemos que no que se refere às “relações entre os campos de produção, difusão e consumo interno e externo de música criada no Brasil” (ARAÚJO, 2013, p. 3), a música popular/MPB presente no contexto aqui estudado se configura como uma representante dos produtos, culturas musicais e práxis sonoras dirigidas “ao consumo de setores das elites intelectuais, notadamente os de formação universitária” (ibid., p. 4), que frequentemente apelam para “algum tipo de “tradição”, muitas vezes de modo sutil, clamando simultânea e paradoxalmente por reconhecimento de seu caráter inovador em termos estéticos” (ibid., p. 4). Tal análise ganha solidez ao adentrarmos nas especificidades apresentadas pelas parcelas negra e branca do corpo discente.

Focando especificamente nas categorias “música erudita”, “MPB e “popular”, entre as(os) discentes negros¹⁰⁷ 58,06% afirmam tocar/estudar música erudita e 32,26% respondem que tocam e estudam MPB/popular. Já entre os alunos e alunas brancos, 54,55% respondem “música erudita”, 50,91% “MPB” e 20% “popular”. Se atentarmos para a parcela negra, com renda até 2 salários-mínimos que reside na Baixada Fluminense ou na Zona Norte, 75% respondem que estudam e tocam “música erudita”, 25% MPB e 37,50% “popular”. Já entre os(as) discentes brancos, com renda a partir de 5 salários-mínimos e residentes da Zona Sul, 45,45% respondem “música erudita”, 81,82% “MPB” e nenhum(a) respondente afirma tocar e estudar música “popular”¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Entre os que se autodeclaram “pretos”, 76,19% respondem que tocam e estudam “música erudita”, 38,10% “MPB” e 28,57% “popular”. Já entre os autodeclarados “pardos”, 48,78% respondem “música erudita”, 29,27% “MPB” e 34,15% “popular”.

¹⁰⁸ Entretanto, 18,18% afirmam tocar e estudar “choro”, 9,09% “bossa-nova” e 9,09% respondem que estudam e tocam “samba”.

Partindo das discussões teóricas e análises realizadas em capítulos anteriores deste trabalho, podemos afirmar que a porcentagem expressiva de alunas e alunos negros que afirmam estudar e tocar “música erudita” no âmbito universitário aponta diretamente para os processos de busca por elevação material e simbólica e construção de identidade descritos por Araújo e Silva, para os processos de assimilação linguística descritos por Fanon¹⁰⁹ e para os mecanismos de funcionamento do que o sociólogo Octavio Ianni classifica como o “ideal de branqueamento”. Segundo o autor:

A nosso ver, o ideal de branqueamento [...] não é apenas produto do preconceito estético, mas principalmente, resultado de uma profunda atuação, na consciência deles [pessoas pretas e pardas], das condições efetivas de contato. Neste sentido, o ideal de branquidade não diz respeito apenas aos caracteres somáticos do indivíduo, mas, em primeiro lugar, às condições sociais a que negros e mulatos aspiram. O que o negro deseja é o “branqueamento social”. (IANNI, 1972, p. 152)

A também expressiva associação entre práticas musicais como a MPB e as camadas brancas de classe média e média alta do corpo discente ajudam a reforçar as leituras e análises acerca dos significados e dos papéis da chamada “música popular” em contextos universitários, empreendidas por Travassos e Araújo.

Outro dado levantado pelo questionário, central para nosso estudo, é a quase total ausência de práticas e culturas musicais afro-brasileiras, com somente 0,82% das(os) discentes informando que tocam/estudam tais culturas musicais no âmbito universitário. Concluímos, portanto, que o déficit de envolvimento com as práxis sonoras e culturas músicas afro-brasileiras por parte dos discentes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia, conforme apontado por Lühning (2015), reflexo e manifestação do racismo estrutural, também se faz presente no contexto da licenciatura em música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, as únicas culturas musicais afro-brasileiras com algum nível de presença no universo estudado são o samba e o choro, uma presença, porém, consideravelmente menor do que a de práticas e culturas musicais hegemônicas como a música erudita e a MPB, e que, partindo da análise realizada por Travassos, não contribui de maneira significativa para o desmantelamento das relações hierárquicas entre culturas musicais no contexto universitário.

Se os resultados apresentados pelo questionário até o presente momento apontam para uma divisão entre os campos da música erudita e da MPB no que se refere às práticas musicais com maior presença no âmbito da licenciatura, ou seja, para a manutenção da noção hegemônica de música no contexto universitário, as respostas à pergunta “que tipos de música acha que não

¹⁰⁹ Devemos, mais uma vez, citar o autor da Martinica: “Um homem que possui a linguagem, possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito (FANON, 2008, p. 34).

estão presente nas aulas/debates/apresentações no IVL?” também nos revelam dados significativos para o estudo aqui empreendido.

Atentando especificamente para as respostas que apontam para culturas musicais que, nos termos de Lucas et al. (2016, p. 240), são “marcadas pela projeção de uma identidade negra”, seja em espaços urbanos ou não, e para aquelas que são representativas do fluxo afro-diaspórico do “Atlântico Negro”, conforme definido por Gilroy (2017), 17,80% das(os) discentes apontam para o “Funk” como uma prática musical ausente do contexto universitário, 13,56% para o “Samba/Pagode”¹¹⁰, 8,47% respondem “Rap/Hip-hop”, 9,37% das alunas e alunos afirmam que a música “Afro” não está presente. É importante ressaltar que uma série de práxis sonoras que também compõem a miríade de culturas musicais tradicionalmente ligadas ao universo afro-brasileiro, aparecem nas respostas dadas pelas (os) alunas e alunos, atreladas à noção de “folclore”¹¹¹ como “Maracatu”, “Cavalo Marinho”, “Jongo”, “Coco”, “Ijexá”, dentre outras, compondo 7,63% das respostas dadas pelas(os) discentes. As(os) alunas e alunos também apontam, em menor porcentagem, para algumas culturas musicais afro-diaspóricas internacionais. 1,69% das alunas e alunos apontam para a ausência do “Blues” e da “Black Music”, 2,54% afirmam que o “Reggae” e o “Jazz” não estão presentes e 3,39% respondem que o “Soul” não está presente.

¹¹⁰ Conforme aponta Cambria, “Falar de samba é entrar em um dos terrenos mais ideologicamente carregados dentro da música (e da cultura) brasileira” (CAMBRIA, 2012, p. 207). O autor aponta que “uma das controvérsias mais comuns durante as últimas duas décadas gira em torno da inclusão (ou não) do pagode na categoria de samba (ibid., p. 207-208). Tendo em vista a centralidade que questões de raça e classe social possuem para o estudo aqui empreendido, é mister ressaltar, como aponta Neder (2019), que tal disputa possui fortes contornos de raça e classe. Neder afirma que “para as(os) musicistas da Baixada e apreciadores do pagode local, com quem conversamos, “samba” [...] refere-se ao gênero que é pejorativamente conhecido como pagodinho romântico e que possui forte apelo comercial. Esses pagodeiros, quando solicitados por nós, então, sobre como classificariam o samba produzido por Nelson Cavaquinho e Wilson Batista, ou seja, o samba geralmente entendido como “de raiz” ou “verdadeiro”, responderam, para a nossa imensa surpresa: “samba Zona Sul” (referindo-se à região mais rica do Rio de Janeiro). (NEDER, 2019, p. 227). Para Neder, “a compreensão do “samba” como “pagodinho romântico” e de “samba de raiz” como “samba Zona Sul” demonstra uma conscientização crítica quanto ao processo de colonização do samba por uma ideologia racial que tenta esconder a exploração negra e ocultar os conflitos de classe” (ibid., p. 227). A percepção do “samba” e do “pagode” como um continuum dentro do mesmo universo musical e não como culturas musicais separadas também se apresenta nas respostas dadas pelas(os) discentes do IVL. Tendo em vista este fato, as discussões realizadas até o presente momento e os apontamentos de Cambria e Neder, optamos por agrupar as duas categorias ao analisar as respostas dadas pelas (os) discentes.

¹¹¹ Ao se debruçar sobre as relações entre a educação musical e a música da cultura popular, Lühning (1999) nos apresenta uma visão crítica da noção de “folclore”. Para a autora, tal noção frequentemente trata a música da cultura popular como “algo estático, sem maiores preocupações com os contextos, a não ser de forma normativa [...]” (LÜHNING, 1999, p.3). Portanto, no âmbito da educação musical, Lühning entende que é “fundamental trabalhar estas manifestações [práticas musicais da chamada cultura popular] não como folclore – termo até hoje usado indiscriminadamente – mas sim **como algo vivo e significativo que oferece uma alternativa muito importante para a educação musical, trazendo outros conceitos de música, de sua transmissão e interação do que aqueles normalmente presentes no ensino baseado apenas no ensino da música ocidental**” (ibid., p. 7, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que todas essas culturas musicais e práxis sonoras citadas pelas(os) discentes como estando ausentes do contexto universitário têm como uma de suas características centrais a associação com a produção de uma, ou melhor, de várias identidades negras, e de classe trabalhadora, tanto em âmbito nacional quanto internacional, chegamos à conclusão de que, para as alunas e alunos de licenciatura em música do Instituto Villa-Lobos, a música “negra” compõe 68,68% do universo do total de práticas e culturas musicais excluídas do âmbito universitário.¹¹² Tendo em vista as discussões realizadas até o presente momento, compreendemos que tal exclusão é mais uma das manifestações do racismo estrutural no contexto dos cursos universitários de música, apontado diretamente para a manutenção da hegemonia da noção de música dominante e para o processo histórico de exclusão de outras culturas musicais do âmbito de institucionalização do ensino de música no Brasil, conforme analisado por Queiroz (2020a).

Se uma parcela considerável do corpo discente aponta para a ausência e exclusão de uma série de culturas musicais “negras” do contexto universitário, também devemos atentar para o fato de que segundo 12,71% das alunas e alunos, não existe ausência de práticas e culturas musicais dentro do Instituto Villa-Lobos e que 13,56% das(os) discentes do curso de licenciatura não responderam ou não souberam responder tal pergunta. Compreendemos, assim, que uma fração do corpo discente está relativamente satisfeita com o cenário apontado anteriormente, ou seja, com a divisão de grande parte do âmbito das práticas musicais no contexto universitário entre a “música erudita” e a “MPB/Popular”¹¹³, ou, devido a fatores que extrapolam o escopo tanto do questionário analisado quanto da pesquisa aqui empreendida, não foram capazes, até o momento, de apontar para a ausência de práticas musicais.

Dando prosseguimento ao nosso esforço analítico, um número considerável das respostas dadas à pergunta “por que você acha que esses tipos de música não estão presentes?” também vai ao encontro da discussão e estudo aqui empreendidos. Devido à natureza qualitativa

¹¹² Também devemos apontar para o fato de que o corpo discente não aponta apenas para culturas musicais “negras” como estando ausentes do contexto universitário. 5,08% das(os) discentes afirmam que a música “oriental” não está presente, 3,39% apontam que culturas musicais “não-ocidentais” são excluídas e 1,69% afirmam que a música “indígena” está ausente.

¹¹³ Conforme aponta Travassos, para muitos(as) discentes “A aliança entre erudito e popular reflete um ideal de completude particularmente importante para os artistas na era moderna” (TRAVASSOS, 1999, p. 124). Nesse sentido, tal aliança representaria a soma das “virtudes que se atribuem ao músico popular (ouvido, bossa, capacidade de improvisação etc.) ao prestígio do conhecimento sancionado pela escola” (ibid., p. 124), proporcionando, assim, a realização da “demanda por uma cultura musical plena” (ibid., p. 124). Como pretendemos argumentar, tal “cultura musical plena”, representa, em muitos casos, a manutenção da noção hegemônica de música, com a reprodução da divisão erudito-popular, contribuindo, assim, para a exclusão de uma miríade de culturas musicais outras.

das respostas, optamos em nosso trabalho por citar algumas das respostas representativas da miríade de visões e percepções que foram apontadas pelo corpo discente. Estamos cientes de que este é um dos possíveis recortes, e que tendo em vista o fato de que o questionário aqui analisado ainda está ativo enquanto realizamos esta pesquisa, o retrato apresentado pode sofrer mudanças. Porém, como pretendemos argumentar, compreendemos que o cenário aqui apontado é condizente com a diversidade de respostas apresentadas pelos(as) discentes até o presente momento.

Se com a análise de respostas anteriores podemos atestar algumas das manifestações do racismo estrutural e suas relações com as práticas musicais as quais as alunas e alunos estudam, ou não, no contexto do curso de licenciatura em música, uma parcela considerável do corpo discente aponta, de diferentes maneiras e não exclusivamente, para o eurocentrismo e um suposto conservadorismo como os principais empecilhos para a presença de outras práxis sonoras e culturas musicais no âmbito universitário. Nesse sentido, as seguintes respostas apresentam de maneira satisfatória as percepções de tal parcela do alunato e também vão ao encontro das reflexões realizadas em nosso estudo. Vejamos:

Porque a música popular brasileira e a música erudita e de concerto, é a vigente como base de estudo na UNIRIO. Dessa forma, o estudante, por toda a sua permanência na universidade, não é estimulado a produzir e/ou estudar algo diferente disso. No caso da licenciatura, o futuro professor se vê prejudicado, porque seu leque de ensinamentos a serem passados aos alunos é deficiente, já que muitos (ou quase todos) os alunos fazem parte de uma realidade musical cultural muito mais abrangente em suas vidas pessoais. O curioso é que durante as aulas voltadas ao curso de licenciatura o que mais se diz, o que mais se debate, é justamente a inclusão social, econômica, musical, portanto, cultural, do aluno para com o ambiente escolar e acadêmico em geral (respondente n.11)

Creio que, majoritariamente, devido às limitações do modelo tradicional de ensino com que temos trabalhado. O modelo é restrito por ainda hierarquizar certos estilos e, também, por não dispor a devida atenção a outras práticas para além da sala de aula ou da música de concerto (respondente n.2)

Porque não há espaço/tempo pra se estudar e criar currículo/debate sobre “tudo”, então o foco vai para o que os professores têm mais contato e com o que já trabalham, o que coincide com o mercado profissional de “músicos de alto nível”. Há nisso, uma porção de questões históricas que levaram a academia a adotar uma postura conservadora a respeito da inclusão de expressões não-europeias. Apesar disso a UNIRIO ainda se abre mais a possibilidades, mas isso é um processo longo que demanda luta, e quanto mais pudermos exigir e trazer outras expressões para dentro do mundo acadêmico, mais esse processo se encaminhará (respondente n.39)

A resposta dada pela(o) respondente de número 11 aponta para uma série de questões que vão ao encontro da pesquisa aqui empreendida. Sua resposta começa com a percepção dos dois polos dominantes no que se refere às práticas musicais no âmbito universitário, a “música erudita” e a “MPB/popular”, ou seja, parte de uma visão crítica da noção hegemônica de música no curso de licenciatura ofertado pela UNIRIO. Outro ponto central levantado pela(o) aluna(o),

é a suposta incompatibilidade entre o discurso e as práticas que norteariam as aulas da licenciatura, “o que mais se diz, o que mais se discute é justamente a inclusão social, econômica, **musical...**” e a hegemonia da “música popular brasileira” e da “música erudita e de concerto” na “base de estudo na UNIRIO”. Ou seja, para a(o) discente, tal hegemonia seria prejudicial para a formação de docentes em música porque “seu leque de ensinamentos a serem passados aos alunos é deficiente”, a possibilidade de uma formação de professores crítica, engajada e dialógica, como pretendemos argumentar, seria, portanto, prejudicada pela ausência e exclusão de práxis sonoras e culturas musicais outras do contexto universitário.

Já a resposta oferecida pela(o) respondente de número 2 enfoca no chamado “modelo tradicional”, aqui compreendido como o modelo de ensino de origem conservatorial. Para a(o) aluna(o) tal modelo peca por hierarquizar “certos estilos [musicais]”, ou seja, por selecionar quais práxis sonoras e culturas musicais são consideradas “válidas” para o contexto universitário e quais não são. A(o) discente também identifica que tal modelo não dá a “devida atenção” a outras práticas profissionais “para além da sala de aula ou da música de concerto”. Compreendemos que, se por um lado, a(o) discente reforça mais uma vez sua visão crítica ao modelo conservatorial, o pedido por maior atenção a ser dada para “outras práticas para além da sala de aula”, vindo de um(a) docente da licenciatura, pode ser interpretado como um reflexo do “inchaço” do curso, conforme apontado por Travassos, onde, como constatamos anteriormente, uma parcela considerável do alunato não encara o magistério como sua atividade profissional primeira.

A crítica ao eurocentrismo e ao conservadorismo também se apresenta na resposta dada pela(o) respondente de número 39, ao apontar para a existência de uma “porção de questões históricas que levaram a academia a adotar uma postura conservadora a respeito da inclusão de expressões não-europeias”. Porém, os outros dois aspectos centrais de sua resposta também merecem ser melhor analisados, tendo em vista o estudo e as discussões aqui empreendidas. A(o) discente traça uma relação direta entre a inclusão de culturas musicais outras no contexto universitário e formulação de novos “currículos” e “debates”, traçando uma linha de continuidade entre a formação de docentes e as culturas musicais presentes no curso universitário ao apontar que “o foco vai para o que os professores têm mais contato”, e também com o que classifica como o “mercado profissional de ‘músicos de alto nível’”. Sobre a noção de “músicos de alto nível”, a(o) respondente não deixa claro se ela(e) está se colocando a partir de uma visão crítica à tal noção, ou se de fato compreende que algumas práticas e culturas musicais podem ser consideradas de “alto nível” e outras, não. Em outras palavras, se está

criticando a noção hegemônica de música ou se está partindo dos ditames de tal noção para avaliar outras práticas e culturas musicais. Outro importante aspecto levantado pela(o) discente é a sua compreensão de que o contexto universitário não se configura como um espaço no qual as possibilidades de transformação estão totalmente encerradas, mas sim como um campo em conflito, em que mudanças e transformações são possíveis, se partirem da luta coletiva e, como procuramos apontar, de uma práxis política engajada. Assim, partindo do arcabouço teórico que norteia nosso estudo, podemos traçar uma conexão entre a resposta dada pela(o) discente e as perspectivas de Fanon acerca dos significados e formas pelas quais o processo de descolonização deve ocorrer, conexão que está pautada, fundamentalmente, na centralidade que tanto a(o) discente quanto o autor e revolucionário da Martinica atribuem à luta coletiva.

Um número considerável de respostas dadas pelas(os) discentes do curso de licenciatura também articulam questões como a falta de interesse, tanto das(os) estudantes, quanto das(os) docentes, o racismo estrutural, e a desvalorização de outros fazeres musicais como motivos para a ausência e exclusão de culturas musicais outras:

Eu nunca presenciei um debate sobre esses gêneros musicais, e quando tentei colocar em debate trataram como um assunto desnecessário. Como gêneros que não são de interesse segundo eles (alunos e principalmente o professor) devido a uma arrogância em tratar como “gêneros interessantes” tudo o que é mais complexo (respondente n.73)

Acredito que talvez possa ser julgado como menos importante por razões culturais... até mesmo em escolas regulares pouco se estuda sobre a história dos países asiáticos. Isso também vale pro continente africano, embora ache que aos poucos está sendo dado o devido valor ao estudo da cultura negra (respondente n.22)

Desinteresse, falta de pessoas com vivência nessa área e hiper valorização da cultura branca [...] e visão eurocentrada (respondente n.96)

À guisa de conclusão, devemos apontar que nem todas(os) discentes identificam motivos para a possível ausência de culturas musicais outras, ou não identificam ausência alguma, conforme apontado na análise das respostas dadas à pergunta “que tipos de música acha que não estão presentes nas aulas/debates/apresentações no IVL?”. Nesse sentido, 11.97% das(os) discentes não souberam identificar os motivos para a exclusão e ausência de práticas musicais e 5,68% do alunato não respondeu à pergunta.

3.3 Impactos na formação de docentes

Tendo em vista a análise das respostas dadas ao questionário desenvolvido pelo coletivo/grupo de pesquisa *Outras Vozes* até o presente momento, podemos constatar que as

formas de dominação, fenômenos sociais (o racismo, colonialismo e eurocentrismo) e os mecanismos de manutenção da hegemonia discutidos em capítulos anteriores também se fazem presentes no contexto do curso de licenciatura em música oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Como buscamos argumentar, tal cenário representa uma série de “limitações dentro de outras limitações”, retomando a frase de Walter Rodney, para a formação de docentes em música engajados com uma práxis transformadora e crítica no âmbito da educação musical. Tais limitações se manifestam através da exclusão de práticas e culturas musicais historicamente associadas a população negra e de classe trabalhadora do contexto universitário, e na produção e reprodução da hegemonia da noção de música que, como procuramos demonstrar, se tornou dominante a partir da constituição do sistema-mundo capitalista, via opressão e ocupação colonial.

Visando responder à questão central deste estudo, “como a noção hegemônica de música no Instituto Villa-Lobos resulta em limitações para a formação de docentes no âmbito do curso de licenciatura?”, compreendemos que, como identificado nos discursos de alguns dos discentes citados anteriormente, a falta de contato com culturas musicais, práxis sonoras e formas de “trabalhar acusticamente o tempo” (ARAÚJO, 1992, p. 12) que fazem parte da experiência vivida e das lutas cotidianas da maioria da população brasileira, representam um empecilho para a formação de docentes no sentido de que impedem a construção de um processo de ensino aprendizagem dialógico, crítico e engajado, além de não só refletirem, mas também contribuírem efetivamente para a manutenção das formas de dominação, opressão e violência aqui analisadas.

Também observamos que o racismo estrutural e a dialética entre raça e classe, aspectos constituintes da formação social brasileira, impactam diretamente o perfil socioeconômico e as perspectivas profissionais das parcelas negra e branca do corpo discente do curso de licenciatura. Assim sendo, procuramos argumentar que o alunato de tal curso não pode ser considerado como um corpo discente fixo, isento de contradições, e que a construção de um curso de licenciatura que visa a formação de docentes críticos e engajados deve, necessariamente, levar em conta o fato de que as desigualdades estruturais aqui apontadas acabam por informar os processos de aquisição e transmissão de conhecimento por parte dos próprios alunos e alunas.

Por fim, devemos atentar para o fato de que o campo aqui analisado e a situação aqui apontada não são dados fixos, imutáveis e incapazes de serem transformados. Em consonância com Frantz Fanon, Karl Marx e Paulo Freire, mas também com as percepções críticas apontadas

pelos(as) discentes da licenciatura e com a atuação do coletivo *Outras Vozes*, compreendemos que a construção, através da luta coletiva, de uma nova práxis para a educação musical não é só possível, como é necessária. Nesse sentido, estamos em acordo com o patrono da educação brasileira ao afirmar que:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2019, p. 53)

As barreiras apontadas em nosso estudo são, de fato, de difícil superação. Cabe a nós, educadoras e educadores musicais, “o cumprimento de nossa tarefa histórica”: a construção de uma educação musical descolonizada, antirracista, anticapitalista, plural, oposta “às formas de conformismo, implícitas ou abertas, que permeiam a vida social como um todo” (ARAÚJO, 2013, p. 3), verdadeiramente engajada com a superação das “antigas e novas formas de desigualdade, dominação e exploração humanas” (ibid., p. 3) e com a transformação social e com a miríade de práxis sonoras e culturas musicais que permeiam e constituem a vida social.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, procuramos responder a seguinte questão: **“como a noção hegemônica de música no Instituto Villa-Lobos resulta em limitações para a formação de docentes no âmbito do curso de licenciatura?”**.

Iniciamos nosso percurso realizando uma análise dos fenômenos do racismo, colonialismo e eurocentrismo, aqui entendidos como fenômenos sociais engendrados a partir e através do desenvolvimento das relações de produção e reprodução da vida social, que correspondem às condições materiais, objetivas e subjetivas, situadas em contextos históricos em constante transformação e que por isso podem ser superados. Ao final do nosso primeiro capítulo, concluímos que os três fenômenos sociais analisados foram, e continuando sendo, mecanismos de dominação, opressão e exploração fundamentais para construção e sustentação do sistema-mundo capitalista, e que tal sistema representa a condição histórico-material específica na qual a noção hegemônica de música é constituída.

Findado este primeiro momento, no segundo capítulo procuramos articular os três fenômenos sociais discutidos com a construção da noção hegemônica de música dentro do sistema-mundo capitalista e seus impactos na edificação das universidades de música, categorizadas como instituições centrais no que tange à dinâmica de produção e transmissão de conhecimento musical. Para tal, procuramos argumentar que os valores que constituem a noção hegemônica de música são permeados pelos três fenômenos sociais analisados anteriormente, e que tal relação se constitui através da violência, em suas manifestações físicas, simbólicas e estruturais. Após a análise de exemplos alicerçada pelo arcabouço teórico exposto, constatamos que a noção hegemônica de música opera de maneira similar as teorias racialistas do século XIX, ao construir uma associação de caráter eurocêntrico entre a tradição e as práticas da música de concerto da Europa Ocidental e a noção de um suposto auge civilizatório. Também afirmamos que a noção hegemônica de música representa não só uma série de práticas musicais coloniais e colonizadas, mas também uma rede de regimes de saberes, epistemologias e racionalidades específicas, que são alçadas à condição de universal. Nesse sentido, concluímos que a associação histórica entre o processo de institucionalização do ensino de música no Brasil e a construção da noção hegemônica de música em território nacional, com a exclusão sistemática de práxis sonoras e culturas musicais afro-brasileiras de tal contexto, representou e continua representando uma série de limitações no âmbito dos cursos universitários de música e, em especial, para a formação de docentes comprometidos com a construção de uma práxis crítica e engajada para a educação musical. Tais limitações se manifestam em aspectos

estruturais-institucionais; na exclusão de outras formas de trabalho acústico; nas hierarquias entre cursos oferecidos e na divisão do trabalho musical; no processo de aquisição e transmissão de conhecimento por parte das(os) estudantes de tais instituições; na manutenção de concepções bancárias de educação; nas desigualdades salariais entre professores de música e no baixo envolvimento com as práxis sonoras e culturas musicais afro-brasileiras por parte de estudantes universitários.

No terceiro capítulo, buscamos identificar algumas das formas pelas quais se configura a dialética entre subordinação e contestação as formas de dominação, fenômenos sociais e mecanismos de manutenção de hegemonia, discutidos ao longo do nosso estudo, no contexto do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Após um levantamento das atividades realizadas pelo coletivo e grupo de pesquisa-ação participativa *Outras Vozes*, atentando para o impacto que tais atividades têm gerado no Instituto Villa-Lobos, partimos para a análise dos resultados alcançados até o momento por uma pesquisa quantitativa-qualitativa formulada pelo coletivo. Em nossa análise, constatamos que o racismo estrutural e a dialética entre raça e classe impactam diretamente o perfil socioeconômico e as perspectivas profissionais das parcelas negra e branca do corpo discente do curso de licenciatura e que as formas de dominação, fenômenos sociais (o racismo, colonialismo e eurocentrismo) e os mecanismos de manutenção da hegemonia discutidos em nosso trabalho também se fazem presentes no contexto do curso de licenciatura em música oferecido por tal instituição, se manifestando através da exclusão de práticas e culturas musicais historicamente associadas a população negra e de classe trabalhadora do contexto universitário, e na produção e reprodução da hegemonia da noção de música dominante.

Assim sendo, julgamos ter respondido à questão central do nosso trabalho: **a noção hegemônica de música no Instituto Villa-Lobos resulta em limitações para a formação de docentes no âmbito do curso de licenciatura ao representar um empecilho para a construção de um processo de ensino aprendizagem dialógico, crítico e engajado, além de não só refletir, mas também contribuir efetivamente para a manutenção das formas de dominação, opressão e violência aqui discutidas.**

Gostaríamos, por fim, de atentar para alguns importantes pontos de investigação que não foram abordados devido ao escopo da nossa pesquisa. Consideramos que aspectos como a diversidade religiosa do corpo docente e a sua configuração no que tange a questões de gênero representam valiosos e necessários caminhos de investigação e análise para futuros desdobramentos do estudo aqui empreendido.

Esperamos ter contribuído, com o nosso trabalho, para a construção, necessariamente coletiva, de uma nova práxis para educação musical: uma práxis crítica, dialógica, antirracista, anticapitalista, engajada com a transformação social e com a miríade de práxis sonoras e culturas musicais que permeiam e constituem a vida social.

Referências Bibliográficas

AGAWU, Kofi. Tonality has a colonizing force in Africa. *In*: RADANO, Ronald; OLANIYAN, Tejumola (orgs.). **Audible empire: Music, global politics, critique**. 1.ed., Durham e Londres: Duke University press, 2016. p.334-355.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1.ed. São Paulo: Pólen, 2019.

AMADEO, Javier; ROJAS, Gonzalo. Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. **Lutas Sociais**. São Paulo, n.25-26, p.29-43, fev. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18579>>. Acesso em: 05/01/2021

AMIN, Samir. **Eurocentrism: modernity, religion and democracy, a critique of eurocentrism and culturalism**. 2.ed. Nova Iorque: Monthly review press, 2009

ANDERSON, Kevin. **Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018

ARAÚJO, Samuel. Descolonização e discurso: notas acerca do poder, do tempo e da noção de música. **Revista Brasileira de Música**. Rio de Janeiro, v.20, p.7-15, 1992.

_____. Em busca da inocência perdida? Oralidade, tradição e música no novo milênio. *In*: TUGNY, Rosângela Pereira; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (orgs.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. 1.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós industrial. **El oído pensante**. Buenos Aires, v.1 n.1, p.1-15, fev. 2013. Disponível em: <<http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7064>> Acesso em: 10/01/2021.

_____. Prefácio- o campo da etnomusicologia brasileira: formação, diálogos e comprometimento político. *In*: LÜHNING, Angela.; TUNGY, Rosângela Pereira de. (Orgs.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p.7-18.

_____. From neutrality to praxis: The shifting politics of ethnomusicology in the contemporary world. **Muzikoloski Zbornik**. v.44 n.11 p.13-30, 2008. Disponível em: <<https://revije.ff.uni-lj.si/MuzikoloskiZbornik/article/view/3105/2823>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

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**. Barcelona, n.10, p.1-34, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexoes-sobre-uma-experiencia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 05/01/2021.

ARAÚJO, Samuel; SILVA, José Alberto Salgado e. Musical Knowledge, Transmission and Worldviews: Ethnomusicological Perspectives from Rio de Janeiro. **The World of Music**. Berlim, v.51, n.3, p.93-110, 2009. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41699909>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ATTALI, Jacques. Foreword. *In*: QURESHI, Regula Burckhardt (org.) **Music and Marx: Ideas, Practice, Politics**. 1.ed. Nova Iorque: Routledge, 2002. p.9-13.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. **Cadernos de campo**. São Paulo, v.16, n.16, p.201-218, mar.2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BORDA, Orlando Fals. Investigating reality in order to transform it: the Colombian experience. **Dialectical Anthropology**. v.4, n.1, p.33-55, mar.1979. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/29789952?seq=1>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAMBRIA, Vincenzo. **Music and violence in Rio de Janeiro: a participatory study in urban ethnomusicology**. 2012. Tese (Doutorado em Etnomusicologia), Wesleyan University, Middletown, 2012.

_____. Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e etnomusicologia. *In*: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (orgs.). **Música em debate: perspectivas interdisciplinares**. 2.ed. Rio de Janeiro: MAUAD, 2012. p. 199-211.

CAMBRIA et al. “Com as pessoas”: reflexões sobre colaboração e perspectivas da pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira. *In*: LÜHNING, Angela.; TUNGY, Rosângela Pereira de. (Orgs.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p.93-137.

EWELL, Philip. A Estrutura Racial Branca do Campo da Teoria da Música: Confrontando o Racismo e o Sexismo no Campo da Teoria da Música Americano. 2020. Disponível em: <shorturl.at/mvBR1>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. **Peles negras, máscaras brancas**. 1.ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Racismo e cultura. *In*: MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel (orgs.). **Revolução africana: uma antologia do pensamento marxista**, 1.ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p.67-82.

FAUSTINO, Deivison Mendes. “Por que Fanon, por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7123>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 60.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=publicações>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2020**. 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010**. 2012. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download%5C3190_FavelasnacidadedoRiodeJaneiro_Censo_2010.PDF>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KEIL, Charles. People's music comparatively: Style and stereotype, class and hegemony. **Dialectical Anthropology**. v.10, n.1-2, p.119-130, jul. 1985. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/29790149?seq=1>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. *In*: Boron, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. 1.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p.222-260. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715080042/cap8.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

LÊNIN, Vladímir Ilitch Uliánov. Imperialismo, fase superior do capitalismo: crítica do imperialismo. *In*: JINKINGS, Ivana; SADER, Emir (orgs.). **As armas da crítica: antologia do pensamento de esquerda**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2012. p.156-173.

LOSURDO, Domenico; MANOEL, Jones (org.). **Colonialismo e luta anticolonial: desafios da revolução no século XXI**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

LUCAS, Glaura et al. Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. *In*: LÜHNING, Angela.; TUNGY, Rosângela Pereira de. (Orgs.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p.237-276.

LÜHNING, Angela. A formação de professores de música com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08. *In*: **XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Anais... Vitória, 2015. p.1-9.

_____. A educação musical e a música da cultura popular. **ICTUS: Music Journal**. Salvador, v.1, n.1, p.53-61, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34191/19686>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

_____. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em perspectiva**. Curitiba, v.7, n.2, p.7-25, dez.2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/41501>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MANOEL, Jones. Lênin, a ruptura anticolonial do comunismo e o marxismo africano. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.12, n.2, p.50-68, out.2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/39069>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Duas teses sobre a questão racial no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/11/28/duas-teses-sobre-a-questao-racial-no-brasil/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. A humanidade partida: reflexões fanonianas sobre a pandemia. 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/02/a-humanidade-partida-reflexoes-fanonianas-sobre-a-pandemia/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 4.ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Teses contra Feuerbach. *In*: GIANNOTTI, José Arthur (org.). **Karl Marx: Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.49-53.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOGHADAM, Val. Against Eurocentrism and Nativism: A Review Essay on Samir Amin's Eurocentrism and Other Texts. **Socialism and Democracy**, v.5, n.2, p.81-104, 1989. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08854309108428045>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**. Salvador, n.14, p.124-137, 1983.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. 1.ed. São Paulo: Anita, 1994.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NEDER, Alvaro. On the razor's edge: Brazilian Ethnomusicology, Participatory Research and Popular Audiovisual Education at Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brazil. **El oído pensante**. Buenos Aires. V.7, n.1, p.209-235, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6911363>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**. Londrina, v.25, n.39, p.132-159, jul.dez.2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>> Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re) pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. Campinas, v.10, n.1, p.153-199, jan.jun.2020. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536>> Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**. Londrina, v.12, n.10, p.1-9, mar.2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. 1.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p.117-142. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

REQUIÃO, Luciana. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair da caixa. **Revista da ANPPOM**, v.26, n.2, p.1-25, maio-ago. 2020. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020b2603/pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTOS, Rosenverck Estrela. Marxismo e a questão racial: reflexões introdutórias. **Lutas sociais**. São Paulo, v.19, n.34, p.100-113, jan-jul, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25760>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

TIBLE, Jean. **Marx Selvagem**. 1.ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.12, n.12, p.11-19, mar.2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/330>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, v.5, n.11, p.119-144, out. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831999000200119&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. **Antropologia, economia e marxismo: uma visão crítica**. 1.ed. São Paulo: Alameda, 2011.

WATERMAN, Christopher Alan. **Jùjú: A social history and ethnography of an African popular music**. 1.ed. Chicago: The University of Chicago press, 1990.

VASQUES, Tálison. O genocídio como atividade essencial do Estado. 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/15/o-genocidio-como-atividade-essencial-do-estado/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

WRIGHT, Erik Olin. **Approaches to Class Analysis**. 1.ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2005.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Vídeos:

Diálogos com Marx- QUESTÃO RACIAL Sílvio Almeida, Juliana Borges, Marcio Farias e Joice Berth [vídeo na Internet], 2018 [acesso em: 05 jan. 2021]. 1 vídeo: 2 h:34 min., som, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YtbripAIOHk&t=6032s>>

História da discriminação racial na educação brasileira- Sílvio Almeida - Escola da Vila 2018 [vídeo na Internet], 2018 [acesso em: 14 jan. 2021]. 1 vídeo: 1h:48 min., som, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=4135s>.

Inclusão social e transformação da universidade: raça, culturas musicais e formação de professores [vídeo na Internet], 2020 [acesso em: 25 jan. 2021]. 1 vídeo: 1h:46 min., som, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKPgdPFy_aI&t=1s>.

Música, Identidade e Educação - Samuel Lima mediação de Pedro Fadel [vídeo na Internet], 2020 [acesso em: 25 jan. 2021]. 1 vídeo: 1h: 11 min., som, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yaqyQ_ok1r4&t=1s>.

Natureza e cultura da música africana com Meki Nzewi [vídeo na Internet], 2020 [acesso em: 25 jan. 2021]. 1 vídeo: 1h:47 min., som, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz3k4jLbMZI>>.

Palestra “A estrutura Racial Branca da Teoria da Música” com Philip Ewell [vídeo na Internet], 2020 [acesso em: 25 jan. 2021]. 1 vídeo: 2h:09 min., som, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9_hx1Eshel&t=1s>.

Performance Afro- Projeto de extensão: cultura popular e universidade Professora: G'leu Cambria [vídeo na Internet], 2020 [acesso em: 25 jan. 2021]. 1 vídeo: 1h:52 min., som, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nP62qsY3VY8>>.

Racismo e epistemicentrismo nos cursos de música com Luis Ricardo Queiroz e Leonardo Moraes [vídeo na Internet], 2020 [acesso em: 11 jan. 2021]. 1 vídeo: 2h:22 min., som, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvLyTk0HRJA&t=4092s>>.

ANEXOS**Questionário: *Estratégias participativas e cultura popular***

1- Qual é a sua idade?

- Entre 17 e 20 anos
- Entre 21 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- 41 anos ou mais

2- Qual é o seu gênero? _____

3- Qual é a sua raça ou cor? _____

4- E entre as seguintes categorias do IBGE, com qual se identifica?

- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Pardo
- Preto

5- Qual é a sua religião? _____

6- Qual é a sua renda pessoal?

- Nenhuma
- Até um salário mínimo

de 1 a 2 salários

de 2 a 3 salários

de 3 a 5 salários

de 5 a 10 salários

mais de 10 salários

7- Essa renda vem de atividades com música?

Sim, totalmente

Sim, em parte

Não

8- Qual é a sua renda familiar? (da sua família atual)

Até 1 salário mínimo

de 1 a 2 salários

de 2 a 3 salários

de 3 a 5 salários

de 5 a 10 salários

Mais que 10 salários

9- Quantas pessoas dependem dessa renda? _____

10- Você possui alguma necessidade especial?

Sim

Não

11- Isso dificuldade suas atividades na universidade?

Sim

Não

12- Que tipo de apoio a universidade poderia oferecer?

13- Aonde você mora?

- Baixada Fluminense
- Zona Norte
- Zona Oeste
- Zona Sul
- Região Fluminense
- Região Serrana
- Outro (especifique) _____

14- Em qual bairro? _____

15- Quanto tempo leva para chegar na UNIRIO?

- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos e 1 hora
- Entre 1 e 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Entre 3 e 4 horas
- Mais de 4 horas

16- Aonde você nasceu? E sua família? _____

17- Estou em escola pública ou particular?

- Ensino Fundamental e Médio em escola pública
- Ensino Fundamental em escola pública e Ensino Médio em escola particular
- Ensino Fundamental em escola particular e Ensino Médio em escola pública
- Ensino Fundamental e Médio em escola particular

18- Tem algum músico na sua família?

Sim

Não

19- Está matriculado em qual curso? (No caso do bacharelado especificar o instrumento)

20- Utilizou o sistema de cotas para entrar na UNIRIO?

Sim

Não

21- Frequentou outros cursos universitários antes desse?

Sim

Não

22- Por que escolheu estudar na UNIRIO? _____

23- Que instrumentos toca? _____

24- Que tipo de formação musical você teve antes de entrar na universidade? _____

25- Essa formação foi suficiente para conseguir ser aprovado no THE ou precisou de algum tipo de aula de reforço?

Sim, foi suficiente

Não, precisei de aulas de reforço

26- Que tipo(s) de música você toca fora da universidade? _____

27- Em que tipo de lugares/situações/eventos? _____

28- Esses tipos de música e lugares mudaram depois de ter entrado na universidade? Como?

29- Exerce algum outro tipo de atividade relacionada a música? Qual? _____

- 30- Que tipo(s) de música você estuda/toca dentro da universidade? _____
- 31- Qual(is) seu(s) objetivo(s) profissional(is) no campo da música? _____
- 32- Seus estudos na universidade estão contribuindo para alcançá-lo(s)? Se sim, como? Se não, por que e o que falta? _____
- 33- Dá e/ou pretende dar aulas de música? Que tipo de aulas? _____
- 34- Pretende ser professor(a) do ensino básico?
- Sim
- Não
- 35- Que tipos de música acha que não estão presentes nas aulas/debates/apresentações do IVL? _____
- 36- Por que acha que esses tipos de música não estão presentes? _____
- 37- Que tipos de música que não estão presentes você acharia importante incluir? Por que?

- 38- Que outras atividades e/ou instrumentos seria importante incluir? Por que?
- 39- De que forma essas músicas, atividades e instrumentos poderiam entrar?
- 40- Você se disponibilizaria a participar de uma entrevista sobre essas questões? Se sim, favor informar um contato (celular ou e-mail) _____