

DECOLONIALIDADES, SUBALTERNIDADES E MODERNIDADES: A COSTURA DA ESTÉTICA TERCEIRO- MUNDISTA NA EPISTEME CRIATIVA DAS ARTES E DAS HUMANIDADES EM KOELLREUTTER

 10.5935/2177-6644.20220005

DECOLONIALITIES, SUBALTERNITIES
AND MODERNITIES: THE SEWING OF
THIRD-WORLD AESTHETICS IN THE
CREATIVE EPISTEME OF THE ARTS AND
HUMANITIES IN KOELLREUTTER

DECOLONIALIDADES,
SUBALTERNIDADES Y MODERNIDADES:
LA COSTURA DE ESTÉTICAS
TERCERMUNDISTAS EN LA EPISTEME
CREATIVA DE LAS ARTES Y LAS
HUMANIDADES EN KOELLREUTTER

Carlos Eduardo da Silva *

 <https://orcid.org/0000-0001-8973-0437>

Heleno Szerwinsk de Mendonça Rocha **

 <https://orcid.org/0000-0002-7642-2010>

Resumo: Este artigo procura analisar a criação e a improvisação como prática decolonial na música, assim como refletir a interseção fenomênica entre decolonialidades, subalternidades e modernidades, na episteme criativa das artes e das humanidades de Koellreutter. A costura da estética terceiro-mundista, relendo conceitos da Modernidade, trazendo uma leitura da experiência realizada em oficina.

Palavras-chave: Educação Musical. Decolonialidade. Modernidade.

Abstract: This article seeks to reflect on creation and improvisation, as a decolonial practice in music education, the phenomenal intersection of decolonialities, subalternities and modernities. It presents discussions about concepts that permeate the modernist movement and the trajectory of Hans-Joachim Koellreutter, emerging a colonizing vision and questions about the practice of musical creation.

Key-words: Musical education. Decoloniality. Modernity.

Resumen: Este artículo busca reflexionar sobre la creación y la improvisación, como práctica decolonial en la educación musical, la intersección fenomenal de decolonialidades, subalternidades y modernidades. Presenta discusiones sobre conceptos que permean el movimiento modernista y la trayectoria de Hans-Joachim Koellreutter, emergiendo una visión colonizadora y cuestionamientos sobre la práctica de la creación musical.

Palabras-clave: Educación musical. Decolonialidade. Modernidad.

* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Atua como Professor do Quadro Efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre (SEE-AC), na área de Artes/Música.  <http://lattes.cnpq.br/3080902296469417> - E-mail: eduardo.soul3@gmail.com.

** Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Técnico em Assuntos Educacionais, vinculado ao colégio de Aplicação (CAp/UFAC).  <http://lattes.cnpq.br/1100552221751736> - E-mail: szerwinksistema@gmail.com.

Introdução

Muitos dos nossos conceitos e preconceitos foram produzidos pelos colonizadores europeus, por isso é importante revisá-los e criticá-los. E o primeiro passo disso é saber como e porque foram produzidos.
Albuquerque Júnior, 2007, p. 26

O Brasil é um país de capitalismo tardio, de tempos lentos para a colonialidade, mas de gestos contínuos para a modernidade, em que se perfaz a manutenção de ideologias europeias e de propósitos cognitivos do Norte. A costura da estética terceiro mundista é um grande campo de estudo e pesquisa, da episteme criativa das artes e das humanidades, que entrelaçam a interseção fenomênica de decolonialidades, de subalternidades e de modernidades, que perfazem e modulam as diferentes proposições, concepções, percepções, valores e visões, de um movimento criador da sociedade sobre a diversidade, dentro de um sistema cultural, social e econômico tão excludente. Trazemos em análise, neste trabalho, a reflexão sobre os diversos ajustamentos e reinvenções da práxis da diversidade no processo criativo.

Do Oiapoque ao Chuí, reina, neste vasto território, dominado pelos podres poderes¹, ou seja, o político patrimonial, um poder concentrador de renda e de terras, do qual a maior parte, dos investimentos feitos no país se dê na direção da construção de infraestruturas, e não de políticas públicas amplas, voltadas para a saúde, a cultura e a educação. Apesar disso, a sociodiversidade da cultura brasileira, se multiplica, neste amplo espaço de contradição nacional, saberes e práticas sociais, que seguem permeando um rico e potente processo de criação, ideação, produção e circulação de artefatos artísticos insurgentes, reflexo de inúmeras apropriações, transgressões e transformações de signos e simbologias europeias, que atravessaram graves crises políticas globais e locais, e que ressignificam sentimentos para os próprios brasileiros, que rompem com padrões e visões predominantes da modernidade e da colonialidade, “[...] em que predomina o pensamento crítico ocidental cêntrico que reivindica a centralidade do conceito de práxis, como síntese entre teoria e prática” (SANTOS, 2018, p. 7), em detrimento do apagamento da riqueza de experiências, conceitos, valores, saberes e de pensamento, desenvolvidos por tantos outros desconhecidos artesãos e construtores nacionais.

A arte da brasilidade está para além, de um olhar de quadros históricos e mitologias nacionais, de valores conservadores cravados na estética, e de marcos históricos e sociais, ou

¹ Caetano Veloso, grande compositor, nos brinda com a letra da canção que retrata o Brasil e a manutenção do traço da decolonialidade, indagando “*será que nunca faremos senão confirmar, a incompetência da América católica, que sempre precisará de ridículos tiranos*”.

mesmo da exibição do militarismo. O movimento criador artístico brasileiro é um enorme rizoma expressivo identitário, que alcança as diferentes realidades e trajetórias, trazendo a riqueza da improvisação na construção dos processos criativos. O esvaziamento e os seguidos afastamentos da cultura e da simbologia europeia faz com que, tenhamos a criação de significados mais próprios e inclusivos nas artes e nas humanidades, à pauta dos trópicos quentes, nos colocando com posturas mais críticas e de empoderamento intelectual, ao refundamento epistemológico, sendo abordado na problemática em discussão, uma nova perspectiva da costura da estética do “quente”, que refunda a prática social, num país americanizado e às avessas, significando projetar a corporeidade terceiro-mundista na proposta de transformação social, o que se embasa, em tantos arquitetos cognitivos² da cultura nacional, que nos potencializam nas experiências criativas ao Sul da fronteira, num país tão desigual culturalmente, socialmente e economicamente, predominando a supressão de políticas culturais e educacionais para a maior parte da população.

A falta de “ganha pão” dos trabalhadores, o desamparo social, a nulidade de investimentos sociais, limitam o acesso à cultura, num cenário social que (in)dignifica a todos³, em que cidades separam e segregam seres, potências e desejos pelas linhas e traçados urbanos, solapando a socio-diversidade, em que muitos sobrevivem apenas de suas próprias criações, artistas-guerreiros, num estreito fosso formativo, em que, muitas vezes, se mantém espontaneamente e intuitivamente a partir de improvisações em seu próprio instrumento⁴, onde se segregam as diferenças sociais e culturais, em cidades solapadas de carros, prédios e poluição, em uma selva de pedra filosofal, ou mesmo em um sistema de obra prima inacabada.

A televisão figura no ambiente de aprendizagem cultural de casa, apesar do amplo acesso a celulares, do qual discursos e imagens incutem violências simbólicas e preconceitos, realçando limites parentais mais rígidos, que questionem a pauta da diversidade das sexualidades, assim como, preguem contra o consumo de signos artísticos e estéticos humanizadores, que atravessam mentes, corações e estilos de vida. A aparente neutralidade social (anticientificidade), se baseia na defesa da tese absurda, contida no documentário do grupo Bolsonarista Brasil Paralelo, “O fim da Beleza”, que propagandeia contra a beleza espontânea e a ideia de arte contemporânea, ao sentenciar que a “arte não é abstração”, ou mesmo de que “a arte não é figurativa”, lacrando apenas com a visão

² *Urubu* é um álbum de 1976 de Antônio Carlos Jobim. A música Botô, uma sinfonia amazônida.

³ “[...] no original inglês, o termo subject não têm gênero. No entanto, a sua tradução corrente em português é reduzida ao gênero masculino, sem permitir variações no gênero masculino - ou nos vários gêneros LGTBTTQIA+, que seriam identificados como erros ortográficos” (KILOMBA, 2020, p. 15)

⁴ Baterias improvisadas e instrumentistas talentosos, tocando o ritmo brasileiro “Vaneira”, um elemento central na construção de outros gêneros musicais da região Norte.

dominante da cultura greco-romana renascentista, sedimentando a ideia de herança e de tradição na sociedade, sem transformação. A visão da estética é exaltada apenas por uma estética do “frio”, onde só a razão governa à construção artística e não os sentires-saberes humanos. Este raciocínio prejudica a arte viva de seres humanos como instrumento político e social, onde há a quebra com a tradição da cultura europeia, da regularidade e da proporcionalidade, advindas do prisma do ideário religioso.

Os propósitos cognitivos do Norte se baseiam na ideia espacial, da simetria e da divisão, uma espécie de receita pronta que suprime a geração de valores e desejos. Este conjunto interpretativo do fenômeno, se manifesta na enxurrada de três frentes de atravessamentos, nas artes e nas humanidades: a) desconsiderando as decolonialidades dos processos criativos, à exposição de fraturas e fissuras sociais, b) desalojando as subalternidades das condições de viver às cidades, que se agigantam com as diversas desigualdades, e por último, c) desfazendo das sociodiversidades das manifestações artísticas em prol de modernidades acachapantes. Neste constructo, se coloca como central na tese proposta, a transformação social pelas epistemologias do Sul, que clamam pela subversão de símbolos, políticas, artefatos e estéticas, que vem desagregando os ricos processos sociais, culturais e cognitivos, da costura de experiências da estética terceiro-mundista.

A linguagem do mundo é deslocada para o lastro sensorial e de composição de práticas criativas, nas artes e nas humanidades, não eximindo as liberdades, as criações, as experiências sociais, assim como jogos de improvisação na música, que encarnam diferentes representações, valores e vivências, que possibilitam o desenvolvimento de diferentes itinerários humanísticos, nas diversas disciplinas e etapas da educação superior. A vida e a arte é uma grafia sem o fim, o que, para Salles (2013, p. 25), ocorre “[...] a dilatação das fronteiras. Lida-se, assim, com índices de materialidades diversas: rascunhos, roteiros, esboços, plantas, maquetes, copiões, ensaios, *storyboards* e cadernos de artistas”.

Equidistante a este objetivo, procuramos identificar e contextualizar a estética modernista de Hans-Joachim Koellreutter⁵, de suas influências na postura de engajamento na educação musical no

⁵ Como um breve levantamento bibliográfico sobre Hans-Joachim Koellreutter, vale destacar o acervo organizado pela Fundação Koellreutter (site: <http://koellreutter.ufsj.edu.br/>), que apresenta, além das suas obras bibliográficas, estão dispostas as obras e peças musicais do compositor. Como teórico e ensaísta, publicou o estudo *Terminologias de uma Nova Estética da Música* (1989), que expõe a pretensão em readequar a terminologia musical a ideologia do movimento Música Nova; Na obra *Estética: a procura de um mundo sem vis-à-vis* (1983), aprofundou suas reflexões de integração entre culturas, após uma longa permanência no oriente; nos ensaios *o Espírito Criativo e o ensino Pré-Figurativo* (1984) e *Introdução a uma Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal* (1987), Koellreutter argumenta sobre desenvolvimento de uma estética e um métodos de trabalho relacional, questionador, transformador, que confronte e estimule a criação. Vale destacar os estudos de Kater (2006; 2001; 1997; 1996; 1994; 1992) e Brito (2015; 2001), ambos discípulos diretos. Importante ressaltar estudos encontrados no portal de periódicos da Capes, num recorte

Brasil. Paralelamente, buscamos tecer uma interpretação de cunho decolonial sobre o conceito de modernidade. Assim, pretende-se analisar uma atividade da episteme criativa que tensiona certos paradigmas da música eurocêntrica nos levando para uma prática e pensamento musical decolonial. Traz, também, um apontamento sobre a importância de emancipar o espírito criativo que estão tão presentes na cultura indígena, africana e de outras culturas de países vizinhos, que, por conta de motivos ideológicos provenientes ao eurocentrismo, acabamos não percebendo as suas diversidades e riquezas criativas. Para Salles (2013, p. 28) “[...] os vestígios deixados por artistas oferecem meios para captar os fragmentos do funcionamento do pensamento criativo”.

Por meio de uma exposição breve, será traçado a trama do movimento modernista no Brasil que está encarnado na polêmica semana de Arte Moderna, realizada, em tímidas reuniões da “nata” artística paulistana, em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo. O musicólogo Carlos Kater constata sobre este fato o drama de uma nação colonizada buscando sua identidade artística na tentativa de construir sua autenticidade (KATER, 2001), em uma análise geral, é perceptível que o movimento modernista artístico brasileiro, serviu de fato como ponto em comum para artistas de ideologias estéticas distintas, porém, com influências eurocêntricas. Diga-se de passagem, com um ideário com traços sexistas, racistas e sectários, como foi descortinado pelo biógrafo Ruy Castro, na tese de o movimento de vinte e dois⁶ não foi a centralidade do movimento modernista, e que este figurou nacionalmente com a contribuição de inúmeros artistas que estiveram espalhados pelo país, inclusive no território fluminense.

Poucas foram as intenções que legitimamente tinham essa “modernidade” pensada na época. Serão traçados também os avanços do Grupo Música Viva, na figura de Hans-Joachim Koellreutter, líder do grupo, que para alguns autores foi o estante de experiências que tangenciaram a episteme criativa, transcrevendo de maneira diferente a “modernidade” para o campo da música. Para Santos (2018), o contexto hegemônico é necessariamente deslocado para que ocorra a viragem da “chave”, na produção do pensamento terceiro-mundista, para que aceitemos que “[...] temos de transformar o mundo ao mesmo tempo que permanentemente o reinterpretemos, sendo a reinterpretação do mundo, uma tarefa coletiva”.

Nesse contexto de resistências frente ao corolário europeu e norte-americano, Koellreutter transpôs na episteme criativa das artes e das humanidades, dando a leituras clássicas um novo norte

temporal 2017-2021, foram encontrados vinte e dois estudos, mas apenas quatro se destacam apontando as ideias e reflexões de Koellreutter: Assis (2016); Irlandini (2018); Bonafé (2019) e Fugellie (2020).

⁶ Ver: Entrevista Roda Vida com Ruy Castro. Polêmico e provocador, ele vai discutir, entre outros temas, a Semana de Arte Moderna.

epistemológico. A costura da estética terceiro-mundista se dá nesse deslizamento semântico cravado na inversão epistemológica que re-envolve as fraturas das decolonialidades, das subalternidades e das modernidades e que bricolam as vivências e artefatos artísticos, decompondo a "modernidade", com foco na mudança de conceitos, se desabastecendo da forte influência eurocêntrica e colonial.

Assim como também autores se inclinam na decomposição das teorias críticas, que, para Santos (2018, p. 8), “[...] provocaram uma imensa frustração histórica composta por efeitos perversos, de sonhos que se tornaram pesadelos, de esperanças que acabaram em medos profundos e de revoluções traídas”. A racionalidade “moderna”, traz um pensamento de maturidade restrita, provinciana e que distingue a humanidade universal e não-universal é, ao mesmo tempo, deixa a marca de uma “modernidade” violenta, que, em razão de mitos e limitações, se torna irracional. A presença majoritária de signos da “modernidade” e de engajamentos de artistas brasileiros precisa ser compreendida mais detidamente, à luz da consciência social, tornando possível que um assunto seja ampliado a práticas criativas.

Ao discutir conceitos que trazem à tona a Europa e a Modernidade, desvelamos as intencionalidades da trajetória de Koellreutter no Brasil. Abordando esses conceitos repensamos uma mudança de percepção nos seus significados, que são colocados como absolutos e tradicionais, superando assim uma visão colonizada. Para Kilomba (2020, p. 21) “[...] parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual possamos todos/xs/as encontrar na condição humana”. As epistemologias do Norte trabalham com a ideia de *conhecimento incorporado* enquanto as epistemologias do Sul com a visão de *corporeidade do conhecimento*, ou seja, o que pressupõe diferentes maneiras e formas de ler a historicidade, como contexto de aprendizado nas artes e nas humanidades, um salto necessário para a libertação da criatividade nesse pano de fundo histórico.

A própria ideia de “modernidade” gerou rupturas e discussões nas experiências do Grupo Música Viva, liderado por Koellreutter, que assumiu uma postura europeia trazendo o que seria a música “Nova” ou “Moderna”. Em contrapartida se agregou, ao pensamento de muitos compositores e membros do próprio grupo, outras influências como da música folclórica e popular brasileira. Essas novas linguagens e artefatos artísticos, fundaram novos nomes. Para Albuquerque Júnior (2007, p. 9), “[...] nomear é dar sentido, é também demarcar diferenças em relação aos territórios vizinhos, é estabelecer fronteiras”.

Nesse sentido, as diversas corporeidades terceiro-mundistas funcionaram como instrumentos políticos de transformação, necessitando terem seus nomes e vocabulários, ressignificados nas artes

e nas humanidades, visto a interseção de decolonialidades, de subalternidades e de modernidades, que atravessaram a episteme criativa da costura da estética terceiro-mundista. O que é nacionalista, ou de cunho folclórico, se misturou a influência europeia por meio de pesquisas e experiências de certos ícones da música brasileira, sendo reflexo no substrato da música brasileira.

O filósofo Enrique Dussel, crítico ativo tanto da modernidade quanto da pós-modernidade, argumenta sobre a “europeização”, no sentido das implicações discursivas desse termo, e polemiza também a ideia de “modernidade” e suas interpretações hegemônicas e, assim como a racionalidade advindas da imagem “eurocêntrica” hegemonzada pela Europa. O que nos posiciona para a análise da proposta, o que tem como base para reflexão a obra de Koellreutter, e a estrutura que foi pensada o jogo de improvisação e criação musical .

Tramas do movimento modernista no Brasil: os fios da modernidade na arte musical brasileira

O cenário musical brasileiro, no início do século XX, não expunha suas fissuras, os ares da modernidade ainda estavam em distinção com a internacionalidade. Os movimentos, nessa época, tendiam para uma música provincial, com exceção do Rio de Janeiro, que era porto de entrada dos costumes artísticos europeus, como aponta Kater (2001).

Em fevereiro de 1922, acontece a Semana de Arte Moderna, em São Paulo, um marco do movimento modernista no Brasil. Isto posto, falando sobre o ser “Moderno”, etimologicamente a palavra “Moderno”, de forma bem simples, denota algo do presente, para Dazzi (2017), essa palavra se refere ao que é contemporâneo, sendo assim definida por sua diferença em relação ao passado. Indica, também, algumas características do artista “moderno”, como o ser capaz de romper os padrões considerados acadêmicos, se afastando da convenção e do padrão estético. O artista “moderno”, segundo a autora, seria capaz de ter uma originalidade que transpareceria em sua obra a personalidade, individualidade e seu temperamento.

No âmbito musical, Kater (2001) aponta que apenas duas músicas estreadas na Semana de 22, que deram alguma sensação de “modernidade”. O autor destaca que os compositores do início do século XX estavam participando de problemáticas em circunstância da evolução da linguagem tonal em completa saturação.

Compositores como Gustav Mahler haviam chegado, de acordo com a opinião da época, até o clímax da saturação tonal. Esse pressuposto se confirma com a seguinte declaração: “aqui flui a última onda, disse uma vez Gustav Mahler – referindo-se a um rio – a Brahms, quando este falava de um ponto culminante da música numa perspectiva pessimista, considerando tal cume como o

último” (SCHOENBERG *apud* MENEZES, 2002, p. 48). Em contrapartida, um abandono, ou negação, do tonalismo pelo atonalismo-dodecafônico de Arnold Schoenberg abria o caminho para o “novo”, uma “modernidade” que viria a ser difundida no Brasil por Koellreutter e pelo grupo Música Viva.

Koellreutter, como instrumentista, compositor e educador, vai introduzir a técnica atonal-dodecafônica⁷ em 1940, até então vista com maus olhos por compositores que tinham como prioridade o nacionalismo como forma de identidade composicional. Brito (2015) aponta o grande empenho de Koellreutter em mudar a terminologia musical para adequá-la a ideologia criada por seu mestre e professor Scherchen, à *Música Nova*.

De acordo com Kater (2001), na época em que o Grupo Música Viva veio à tona com seu manifesto, descortinaram-se muitos engajamentos e rupturas. Músicos renomados da época como Brasília Itiberê, Wener Singer, Egydio, Camargo Guarnieri e Claudio Santoro, que já vinham experimentando novas formas e estruturas em suas composições, são os representantes do primeiro momento do Grupo Música Viva que, como comenta o autor, foi uma fase integradora por excelência, tendo personalidades atuantes e conhecidas na música carioca.

Na segunda fase do grupo, os integrantes viriam a ser os alunos de Koellreutter, isso, para atender e suprir a demanda de membros conservadores que haviam saído do grupo por motivos ideológicos. Assim, o grupo é reorganizado para atender as ideologias estético-musical do grupo. Para Kater (2001, p. 55) vai enfatizar que Koellreutter foi um “[...] reflexo inaugural daquilo que hoje chamamos de música moderna brasileira”.

O avanço da modernidade no meio musical teve sua inflexão na semana de arte moderna, em 1922, com Villa-Lobos apresentando suas peças inovadoras. O musicólogo Carlos Kater comenta que na fase inicial, esse modernismo musical brasileiro se espelhou em várias tendências, entre as produções do período de 1920 e 1930. E como expoente máximo, Villa-Lobos trouxe procedimentos característicos inspirados na música brasileira popular e urbana, que notoriamente

⁷ O estudo de Bennett (1986) destaca que, a palavra dodecafonia tem origem do grego (dodeka, “doze”) e (fonos, “som”). A forma de composição da música dodecafônica é fundamentada em num sistema de organização das doze notas da escala cromática, criado pelo compositor Arnold Schoenberg na década de 1920, como uma alternativa ou resposta ao problema de continuação da escrita tradicional da música, face a uma possível deriva com a crise do sistema tonal, presente na conjuntura do início do século XX. O sistema dodecafônico preconiza as doze notas da escala cromática, que são organizadas de forma que apresentem uma importância equivalente, com o intuito de organizar a música atonal, experimentada por vários compositores como Richard Wagner, Claude Debussy e outros, entre o final do século XIX e início do XX. A música atonal, em contrapartida à música modal ou tonal, sugere a ausência de um eixo central ou fundamental, que determina as várias possibilidades de sequenciamento de notas, acordes, cadências e progressões de uma peça musical. Esta ausência de um eixo central, que podem ser a nota ou acorde central, pode criar, assim, uma sensação de “confusão”, “aleatoriedade” e “caos”, em razão da tendência de entender a música dentro do sistema tonal. Ver estudos de Schoenberg (1984; 1990, 2006) e Menezes (2002).

foi uma influência das inovações nas obras de Igor Stravinsky (KATER, 2001). Destacando a parte musical da semana de arte moderna (semana de 22), foram tocadas, sem exceção, quatorze obras de Villa-Lobos, mas duas obras causaram realmente a sensação de “modernidade”, que foram *Danças Africanas* e *Quarteto Simbólico* (KATER, 2001).

Com a chegada de Koellreutter ao Brasil, a trama pela apropriação da linguagem moderna na música, propriamente dita, ganhou destaque com as experiências vividas por ele e pelas rupturas que viriam acontecer. Desse modo, pode-se perceber um destaque mais incisivo no conceito de “Modernidade”, “Europa” e, conseqüentemente, o conceito de “Eurocentrismo” embutidos em toda essa trama, que abarcam problemas conceituais e históricos.

Alemão de Freiburg, Hans-Joachim Koellreutter nasceu em 2 de setembro de 1915, filho de pais médicos e engajados no partido nazista. Aprendeu música logo criança quando achou por acaso uma flauta em sua casa. Sempre enfrentou divergências, especialmente por sua família apoiar o partido nazista, que sempre combateu veementemente. O rompimento definitivo se deu pelo seu apoio à sua noiva judia que o trouxe ao Brasil em 1937.

Antes da sua chegada ao Brasil, entre os anos de 1934 e 1936, estudou com muitas personalidades como Gustav Scheck, C. A. Martienssen, Georg Shuenemann, Max Seiffert, Kurt Thomas, Paul Hindemith (em cursos e conferências sobre a composição moderna), Marcel Moyse e concluiu seus estudos com um dos compositores e regentes que iria mudar sua maneira de ver a composição musical, Hermann Scherchen. Scherchen possuía uma personalidade interessante e forte, desenvolvendo uma dinâmica atividade intelectual e cultural, segundo Brito (2015). Foi ele quem criou o movimento Música Viva nos anos de 1933 e 1936, que tinha como objetivo promover a, considerada por ele, música nova naqueles tempos. O movimento Música Viva, segundo Kater (2001), foi concebido com foco na educação, criação e divulgação, gerando uma “nova” perspectiva de criação e produção musical, sob a concepção da Música Nova e na função ou papel social do artista e do músico.

Dentre muitos projetos desenvolvidos, o que realizou o crescimento de outro véis “modernista” na música brasileira foi a criação do Grupo Música Viva, cujo nome tinha sido cunhado por Hermann Scherchen e tomado como empréstimo por Koellreutter. O grupo teve seu início no Rio de Janeiro, em 1939, posteriormente em São Paulo, em 1944, e se estendeu até 1950, segundo Brito (2015, p.28), foi “[...] a ação de maior envergadura, quer pelas realizações em seu tempo presente, quer pelas conseqüências posteriores”. As realizações do grupo preconizavam o que estava acontecendo naquele tempo no meio musical europeu, que sugeria uma nova influência

para as próximas gerações. As questões da opção pelas realizações em seu tempo presente ficam expressas no seguinte trecho do primeiro manifesto do grupo, que diz: “[...] Grupo Música Viva lutará pelas ideias de um mundo novo, crendo na força criadora do espírito humano e na arte do futuro” (*apud* KATER, 2001, p. 54).

Foi nesse momento que adotou o emprego do atonalismo-dodecafônico como técnica composicional e a ensinar a seus alunos suas aplicações e implicações. Um dos primeiros alunos de Koellreutter a aplicar essa técnica do dodecafonismo foi Claudio Santoro. Contudo, Brito (2015) ressalta que Santoro já possuía em suas obras características seriais antes de algum contato com Koellreutter.

A utilização da técnica dodecafônica trouxe à tona muitos engajados no mesmo ideal, de uma nova linguagem a ser inserida no cenário nacionalista da música brasileira, que, para Koellreutter, era prejudicial à sociedade, como destaca Carlos Kater: “[...] movimento nacionalista constitui um dos grandes perigos, dos quais surgem as guerras e as lutas entre os homens, pois consideramos o nacionalismo, em música, tendência puramente egocêntrica e individualista, que separa os homens, originando forças disruptivas” (KATER *apud* BRITO, 2015, p. 36).

Também instigou posicionamentos contrários que originou muitas rupturas no Grupo Música Viva. O compositor Cláudio Santoro foi um dos primeiros a abandonar essa técnica dodecafônica, pois considerava-a imprópria a uma aproximação popular e a uma transformação cultural e política no pós-guerra. O compositor Guerra-Peixe também se desligou do Grupo Música Viva e se colocou como um dos adversários mais empenhado contra o movimento, por questões ideológicas.

Mas, foi em 1950 que Mozart Camargo Guarnieri, compositor paulista e até então amigo de Koellreutter, publicou a Carta Aberta aos músicos e críticos do Brasil, onde alerta sobre a ameaça que sofria a música brasileira pela técnica dodecafônica. Em um trecho Guarnieri fala:

Através deste documento, quero alertá-los sobre os enormes perigos que, neste momento, ameaçam profundamente toda a cultura brasileira, a que estamos estreitamente vinculados [...] introduzido no Brasil há poucos anos, por elementos oriundos de países onde se empobrece o folclore musical, o dodecafonismo encontrou aqui ardorosa acolhida por parte de alguns espíritos desprevenidos (*apud* KATER, 2001, p. 119).

A resposta de Koellreutter a essa carta abordou aspectos que para ele são condizentes com sua postura ideológica e da técnica composicional adotada por ele: “[...] A técnica dodecafônica garante liberdade absoluta de expressão e a realização da personalidade do compositor [...] O verdadeiro nacionalismo é um característico intrínseco do artista e de sua obra” (BRITO, 2015, p. 38).

O que vale ressaltar sobre a trama que envolveu o sentido de modernidade no Brasil, tanto no pensamento de Koellreutter sobre criação musical e por consequência a educação, quanto pelo cenário artístico e musical nacionalista conservador brasileiro, é o sentido de defender ideais que preconizavam a colonialidade dos saberes, mediante a um pensamento patrimonialista sobre a arte, a música e a cultura brasileira, de forma institucionalizada. Como destaca Souza (2016), “o patrimonialismo é a nossa ideologia política por excelência, permite defender privilégios, ou seja, ser uma ideologia conservadora de iniquidades”.

As decolonialidades nas raízes da brasilidade e o (des)envolvimento do ensino musical com Koellreutter

Koellreutter consolida a sua vocação pedagógica na década de 1950, quando fundou vários cursos e escolas que contribuíram para o crescimento do ensino de música no Brasil. Alguns exemplos desse crescimento é a criação do Curso Internacional de Férias Pró-Arte, que ficava em Teresópolis, região serrana do Rio de Janeiro; a criação da Escola Livre de Música da Pró-Arte, em São Paulo, que ele próprio esteve na direção entre os anos de 1952 a 1958; e a realização dos Seminários de Música da Bahia entre os anos de 1954 e 1962, que posteriormente iria se transformar na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, onde também atuou na direção. Este desvio decolonial de intenção educacional abriu espaço para o transitório, ao olhar que se adapta às formas, às correções e aos ajustes, na criação da estética do “quente” que envolve corporeidade do conhecimento e inversões. Para Salles (2013, p. 35) “[...] por necessidade o artista é impelido a agir. Uma ação com tendência complexa que se concretiza por meio de uma operação poética registrada nos documentos do processo”.

Segundo Amadio (1999), Koellreutter teve uma diminuição no seu trabalho por conta do grande excesso de atividades e, além disso, o compositor passou a viver uma fase onde começou a refletir exponencialmente a estética musical. Esse fator vai refletir em peças como *Mutatione* (1953), *Systáticas* (1954) e *Systase* (1954). Essas três peças exemplificam o movimento na “[...] tentativa de sobrepujar as estacas temporais da escrita musical tradicional” (AMADIO, 1999, p. 51), em que, respectivamente, conclui o período anterior com uma escrita depurada e apresenta uma pesquisa apurada na experimentação da organização espacial da escrita musical.

O estudo destaca uma vontade do compositor de se libertar da escrita tradicional e, por fim, a libertação do compositor da escrita tradicional, possibilitando que o intérprete fique mais livre para uma interpretação mais individual. Isso embate profundamente com as estéticas serialistas celebradas no interior da Escola de Darmstadt (BOULEZ, 1986).

As raízes da brasilidade da cultura popular na música brasileira é a expressão do casuístico, de gostos, emoções e de credos, da mistura de povos, da confluência de ambientes, de migrações europeias, de diásporas indígenas, de intercâmbios, de estrangeirismos e de *biologias do conhecer* (MATURANA, 1980), que não retiram as essências do DNA simbólico do ritmo, da harmonia e da melodia, mas que se decolonializam nas batidas dos tambores do congado, ou mesmo se modulam nas batidas das cordas agudas de violas caipiras, nos *ethos* musicais de milhares de músicos brasileiros, considerados assumidades nos palcos pelo Brasil e pelo mundo, como o albino multi-instrumentista Hermeto Pascoal, que transita em todos os domínios musicais instrumentais possíveis já pensados, um compositor de longa produtividade, inclusive fazendo um projeto que compôs uma música por dia do ano, chamado *calendário da música*. Para Salles (2013, p. 38) “[...] a visão do processo criador com um caminho da imperfeição para perfeição, que estaria associada à satisfação plena da necessidade, trazida pelo encontro de uma forma perfeita”.

Começar a “[...] transpor o portal do tempo dito ‘objetivo’ para buscar cada vez mais a vivência musical do tempo ‘subjetivo’” (AMADIO, 1999, p. 52). Essa característica vai transbordar em seus ensinamentos e ideias que circularam e circulam na educação musical no Brasil. Os princípios pedagógicos que orientam a postura de Koellreutter como educador estavam em “aprender a aprender” dos alunos do que ensinar; estava no questionamento constante, no “por quê? Alfa e ômega, princípio e fim da ciência e da arte” (BRITO, 2001, p.18); e como último princípio, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.

Nas palavras de Koellreutter: “[...] a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 26). Acreditava que essa nova linguagem musical seria um meio de ampliação da percepção e da consciência musical, que iriam superar os pensamentos racionalistas, do mercantilismo e do positivismo.

As tendências pedagógicas de Koellreutter convergem com o pensamento de muitos pedagogos, cientista, filósofos e dramaturgos como Paulo Freire, Augusto Boal, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Howard Gardner, entre outros, e traçou um caminho para a realização de um trabalho interdisciplinar das artes e das humanidades, com um diálogo constante entre a música e outras áreas do conhecimento. Ele mantinha a participação ativa dos alunos, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, análise crítica e o questionamento como princípios básicos em suas aulas. Brito (2001) ressalta que nos cursos de atualização pedagógica orientados por Koellreutter, com o direcionamento pedagógico para “o que o aluno quer saber”: o caminho se faz ao caminhar. Desse

modo, cabe ao educador facilitar a situação para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação dos currículos rígidos presentes na educação tradicional (BRITO, 2001, p. 31).

Em outras palavras, é importante uma metodologia que proporcione o relacionamento entre o conhecimento, a sociedade e o indivíduo. Brito (2001, p. 31) aponta que Koellreutter sempre repetia, “é preciso aprender a aprender do aluno o que ensinar”. Uma das frases notórias de Koellreutter que confrontava os alunos com o seu jeito de ser instigador, provocador e estimulador do pensar é: não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês vêem ou mesmo pensam, e não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre por que a tudo e a todos (BRITO, 2001, p. 32).

É preciso destacar o cuidado para não confundir esse questionamento de maneira “solta”. Não é um questionamento incessante por exatidão, racional e objetiva, mas um questionamento “aberto” que Koellreutter propõe no ampliar, transformar, repensar, integrar e lidar com a subjetividade e complexidade que existe em todas as coisas. Em seu ensaio intitulado *Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical*, ele descreve que:

A estética e a teoria da música do nosso tempo partem do conceito de um universo sonoro que é considerado como um todo dinâmico e indivisível que sempre inclui o homem num sentido essencial. Estética e teoria partem do conceito de um mundo que deixou de ser ou subjetivo ou objetivo (KOELLREUTTER, 1997, p. 49).

Koellreutter tinha um posicionamento contrário a transmissão de conhecimentos herdados e repetidos, mas compartilhava, como já mencionado, de pensamentos de filósofos como Edgar Morin que pondera sobre a necessidade de desenvolvimento de um pensamento complexo sobre a condição humana. Carvalho (2008, p. 4) argumenta que a visão cartesiana — Penso, logo existo — provoca uma ruptura entre o sujeito e o objeto pensado, em outras palavras, essa visão separou o sujeito que pensa da coisa pensada. Morin (2000), com sua teoria do pensamento complexo, indica que esse pensamento complexo assume a tensão entre o sujeito e o objeto, e assim possibilita a construção de novos conhecimentos, mais pertinentes, e o reconhecimento da condição humana.

É nessa visão de educação, considerando os estágios de desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade, mas também as diferenças culturais, que Koellreutter caminhava. No ensaio intitulado *O espírito criador e o ensino pré-figurativo*, ele dizia que: “[...] ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo” (KOELLREUTTER, 1997a, p. 42).

O ensino pré-figurativo para Koellreutter seria “[...] a parte do sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como um artista diante de uma obra a criar” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 35), ou seja, o desenvolvimento de métodos de trabalho relacional, questionador, transformador, que confronte e estimule a criação que tenha a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores e princípios emancipatórios.

Finalmente, vemos a importância do movimento modernista no Brasil, onde muitos dos avanços e tendências na linguagem musical começaram a mudar o rumo do cenário musical brasileiro a partir da iniciativa que se impuseram a propagar a música e a linguagem do seu tempo. Fato que pode ser mais estudado e pesquisado, cabendo então uma abordagem específica na linguagem musical adotada no período, no movimento modernista da arte musical brasileira e o avanço do Grupo Música Viva e, por fim, os métodos educacionais que contribuíram para a propagação da arte.

A linguagem musical desse período possuía características eurocêntrica e classicista, todas as inovações eram no campo da linguagem folclórica e nacionalista. No Brasil não era de interesse a “nova música” que vinha mudando as inovações harmônicas do século XX. A saturação harmônica de Mahler e o cromatismo de Debussy abriram caminho para a técnica de composição atonal-dodecafônica que revolucionou a linguagem musical desse tempo. E vale destacar as tendências harmônicas de Franz Liszt, no século XIX, que já vinham experimentando a quebra do tonalismo. Um dos artistas da vanguarda paulista, que também esteve interligado à construção da costura da estética terceiro-mundista, foi Arrigo Barnabé, com a composição da obra *Clara Crocodilo*, na década de 1980, construída em bases e melodias dissonantes que flertavam com a dodecafonía e com o atonalismo.

Como mencionado anteriormente, o grupo liderado por Koellreutter agregou várias personalidades artísticas da época e conseguiram, assim, uma abertura memorável no cenário da música brasileira. O primeiro manifesto do grupo expressa o interesse, em primeiro plano, de fazer com que a obra musical seja pensada como uma das mais altas organizações do pensamento humano, e elevar a música brasileira como expressão do tempo presente, crendo na força criadora do ser humano. Para Santos (2018, p. 19) “[...] as epistemologias do sul referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência.”

E a expressão desses estudos práticos e teóricos se dava no grupo de Koellreutter por meio de transgressões na formatação e na instrumentação da criação musical que abrigava uma

diversidade de instrumentos populares e eruditos. Os arranjos seguiam momentos de subterfúgios ao tema, com a criação coletiva da improvisação que ampliava as temporalidades atonais. O tempo médio de prática de improvisação ampliava o efeito da criação na linguagem, o que irrompe com a lógica imperativa da harmonia tonal, com começo, meio e fim.

O Grupo Música Viva foi um grande marco para a história da música brasileira e merece ser pesquisado mais profundamente por outras vias de investigação científica. A atuação do grupo deixou muitas marcas tanto na música quanto na educação de muitos discípulos que ainda guardam e multiplicam os ensinamentos e práticas do Grupo Música Viva, especificamente aos métodos educacionais de consciência musical de Koellreutter. Ele considerava a linguagem musical como um mecanismo de consciência e ampliação da percepção e respeito a condição humana. Suas ideias de educação contribuíram, e continuam, sendo de grande valor e contribuição para a superação de pensamentos e paradigmas do racionalismo técnico e positivista que vinham crescendo na educação brasileira do século XX.

O conceito de “modernidade” que se inscreve a trajetória artística de Koellreutter, incute criticamente o conceito de “Oriente” que norteia a produção tardia do compositor. De acordo com Said (1996), as representações do “Oriente” são criadas a partir da imaginação e do dito “Ocidente”, que cria e recria continuamente o “Oriente” a partir da negação dos valores ideais que compõem a sua própria imagem de si mesmo. Assim, Ocidente e Oriente são nada mais do que “rótulos”, que condensam “todas as variações possíveis da pluralidade humana”, e reduzem-na “a uma ou duas abstrações coletivas terminais” (SAID, 1996, p. 163). Sem pretender desconsiderar a trajetória artística de Koellreutter, porém, é importante tomar consciência das brechas epistemológicas que sugerem o seu trabalho.

Deslocamento geográfico da modernidade e as subalternidades ao Sul da fronteira

Em uma análise sobre o deslocamento geográfico da modernidade, para Dussel (2005), a mudança de significado do conceito de “Europa”, em linhas gerais, é pouco estudada, sendo assim difícil, uma abordagem do tema nas subalternidades ao Sul da fronteira, por conta de paradigmas que centraram os saberes eurocêntricos aos alcances e capacidades das epistemes criativas das artes e das humanidades.

O autor desmistifica o conceito de “Europa” a partir da sua genealogia, apontando que: “a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa ‘definitiva’, a ‘Europa Moderna’. Não há que

confundir a Grécia com a futura Europa” (DUSSEL, 2005, p. 25), nesse sentido, há caminhos distintos para essa “Europa futura”, ou seja, contemporânea: proveniente de ascendência fenícia e outras, que, paralelamente, agregaram a futura Europa.

Segundo o autor, a Grécia antiga, que não pode ser confundida com a Europa contemporânea, pois encontrava-se ao norte da Macedônia e da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa que conhecemos hoje, a que erroneamente chamamos de “moderna”, era ocupada por “bárbaros” e, posteriormente, a atual Turquia e a África — especificamente o Egito — foram as duas culturas mais desenvolvidas na época. Aponta, ainda, que essas duas potências na época (Ásia e África) não eram constituídas de “bárbaros”, no sentido de pessoas que vivem fora do padrão, do costume ou “incivilizados”, ou seja, pensava-se que só homens facultados de saberes pudessem viver.

No entanto, também não eram considerados, segundo a política aristotélica, humanos como os gregos, quer dizer, “videntes que habitam a *polis*” (DUSSEL, 2005, p. 25). Em controvérsia a essa opinião o autor vai argumentar que: “com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é *um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão*; é então uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista”. (DUSSEL, 2005, p. 25, grifo nosso).

Porém, o autor destaca que os horizontes para essa Europa “moderna” não se expandem apenas em decorrência as grandes potências da época (Ásia e África), mas, sim, com os povos tachados de incivilizados, “bárbaros” e não-humanos, deixando claro que esse fenômeno social que ocorre através do tempo foi hegemonizado ideologicamente no fim do século XVIII, no romantismo alemão.

O segundo ponto frisado pelo autor é que não existe um conceito considerável do que vai se chamar de Europa em seguida, pois o “Ocidental” é o império romano que possui a sua língua (o latim) tornando-se a África do Norte. Então, nesses moldes, o “Ocidental” vai se opor ao “Oriental” que seria o império helenista que fala grego, onde estão as províncias relativas ao oriente, reinos helenísticos e bordas do Indo, assim como o Nilo ptolomaico, que seria o estado sucessor do império macedônio de Alexandre III (o Grande) quando passou a ser integrado ao império romano.

Em seguida, destaca que “o grego clássico”, aristotélico, é tanto cristão-bizantino como árabe-muçulmano, pois a filosofia helenística serviu para o pensamento cristão-bizantino, do século III até século VIII, e para o pensamento árabe-muçulmano, do século VIII ao século XII. Como descreve Samir Amin (1989): “[...] o cristianismo e o islamismo são, portanto, ambos os herdeiros

do helenismo, e permanecem, por isso, irmãos gêmeos, mesmo que tenham sido em certos momentos, adversários implacáveis” (*apud* DUSSEL, 2005, p. 34).

O próximo ponto a ter destaque nessa trama descrita pelo autor, é que a Europa começa a se diferenciar da África, que é muçulmana e, por consequência, faz parte do mundo oriental, que seria o Império Bizantino e dos comerciantes do Mediterrâneo oriental. Importante ressaltar que, a Europa latina tentou se impor com as Cruzadas, porém, fracassaram e permaneceram sendo uma cultura periférica, secundária e isolada pelo mundo turco-muçulmano que dominou politicamente grande parte do oriente, assim, de acordo com o autor. A Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi, até o momento, ‘centro’ da história; nem mesmo com o Império romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afro-asiático) (DUSSEL, 2005, p. 26).

O autor comenta que, se algum império assumiu o centro da história na região euroasiática, anteriormente ao mundo muçulmano, foi o império helenista, mesmo assim, ele destaca que o helenismo não é a Europa, pois não alcançou uma “universalidade” como a muçulmana no século XV. Em outro ponto, o Ocidental latino e o grego Oriental se fundem para enfrentar o mundo turco, que acaba esquecendo-se da origem helenístico-bizantina-muçulmana, e dá origem a uma falsa equação da ideologia eurocêntrica do romantismo alemão, fazendo com que as culturas gregas e romanas virassem o “centro” da história mundial, tornando essa visão de mundo falsa, pois não há uma única história mundial, mas, sim, histórias justapostas e isoladas.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) destacou que a América e o sentido sobre a modernidade nasceram juntos, fator que, de acordo com Martinez-Andrade (2008), correlaciona o Sistema-mundo e a colonialidade como formadores das subjetividades, mediante a relações de dominação, poder e exploração. Ou seja, enquanto os saberes estão em uma zona de privilégio branco, europeu e norte-americano, cabe as zonas subalternas e periféricas a conformação por tal condição de dominação e exploração.

As subalternidades das artes e das humanidades na costura estética do terceiro mundo é a confluência de guerras culturais pelos espaços e de divisões capitalistas, que são materialmente e imaterialmente produzidas pelas forças sociais, em que se revela na paisagem urbana, uma brutal e desigual distribuição de riquezas e bens coletivos pelos diversos lugares das cidades, onde mesmo se revela para todos a escassez de marcos identitários da *corporeidade do conhecimento* social nas periferias do país. A precariedade de espaços urbanos é manifestada nos bairros, pelo predomínio da privatização e da segregação social, na ausência de praças públicas, de ambientes de socialização e

de prática de esportes.

Ao Sul da fronteira, há a falta de equipamentos urbanos para a cultura, como para o lazer e recreação de crianças, adolescentes e jovens, colocando a arte no entretenimento do eletrônico e aos precários ambientes domésticos, sem políticas educacionais que façam circular a formação artística. O ensino musical no Brasil é carente de referências identitárias e formativas que possam ampliar o acesso ao aprendizado da composição, da criação e de mais acesso a instrumentos musicais. No entanto, surgem todos os dias em igrejas, aprendizes autodidatas de perfis da internet, que figuram em redes de conhecimento, e exibem seus talentos. Para Santos (2018, p. 21) “[...] as epistemologias do sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, de povos oprimidos e silenciados, de povos que tem sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)”.

As periferias fazem da convivência e da proximidade, uma forma de solidarizar. A arte não é proibitiva, mas circulante a ativa. Os jogos de improviso musical não necessitam de credenciais para a exposição, mas de alcance de espaços, instrumentos e liberdades de dividir a criação musical, como uma força de união e solidariedade que evoca as práticas criativas na educação musical nas artes e nas humanidades. Outras ontologias do conhecimento, que não separe a teoria da prática, mas que as junte e as misture, não só figurem no ensino, mas que problematizem a reprodução e a comercialização de valores, gostos e estéticas que reacendam a plena socialização de experiências e saberes formativos integrativos com as artes e as humanidades. A refundação epistemológica dos conhecimentos sociais, para além de um acervo europeu de beneficiados pela tessitura formal de escolas de música.

As “Modernidades”: a refundação epistemológica europeia à modernidade do Sul-atlântico

Dussel (2005) argumenta a favor de uma discussão sobre a necessidade de nos opor à interpretação hegemônica da Europa moderna, não como um assunto desligado da cultura latino-americana, mas problematizando a definição de “modernidade” em uma identidade própria latino-americana.

Vai ressaltar a ideia rasa de “modernidade” como eurocêntrica, que trata apenas da modernidade como: “[...] uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p. 28). Aqui, seria um encadeamento ocorrido na Europa, no século XVIII, que, segundo o autor, tem como acontecimentos históricos — para a implantação do que ele chama de

“subjetividade moderna”: o Renascimento italiano; a Reforma Protestante; a Ilustração alemã; a Revolução Francesa; assim como o Parlamento inglês, também acrescentado ao quadro.

Também frisa que: “[...] chamamos a esta visão de ‘eurocêntrica’ porque indica como ponto de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (DUSSEL, 2005, p. 28). Apontando, assim, um pensamento totalmente eurocêntrico, provinciano e regional que tomou fortemente as rédeas do desencadeamento moderno no século XVIII e sua posteriormente consolidação.

Em uma breve retrospectiva, antes de 1492, os impérios e sistemas culturais existiam simultaneamente, eram histórias, como antes mencionado, justapostas e separadas: a romana; a da China; a do mundo mesoamericano e incaico na América. A partir de 1492, que é a data de início da operação “Sistema-mundo”, todo o planeta se converge em uma só história mundial. O segundo conceito da “Modernidade” tenta desconsiderar esse fato e define como determinação fundamental do mundo moderno o ser “centro” da história mundial.

Em vista disso, são de extrema importância os fatos que ocorreram a partir de 1492, que impõem a verdadeira unicidade da história, entre outras coisas: a expansão marítima portuguesa desde o século XV, atingindo as índias e a América do Sul; o descobrimento da América hispânica e a Espanha com o mercantilismo mundial; a revolução industrial do século XVIII; e a Ilustração Alemã. A substituição da Espanha pela Inglaterra, como uma potência dominante e hegemônica, potencializa a segunda etapa da “Modernidade” no século XV — que tem como uma das características o surgimento do imperialismo, aproximadamente em 1870 — no comando da Europa moderna, tornando-se, a partir de 1492, um divisor de águas e iniciando uma história mundial única.

O Atlântico suplanta o mediterrâneo. Para nós, a ‘centralidade’ da Europa Latina na história Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são resultado de um século e meio de ‘Modernidade’: são efeito, e não ponto de partida (DUSSEL, 2005, p. 29).

Esta seria a Europa Moderna que se iniciou em 1492, com uma história mundial única, no “centro”, e que assim constitui todas as culturas como sua “periferia” (DUSSEL, 2006. p. 29), que não deixa de lado os avanços de Portugal e a potência hegemônica que foi a Espanha, sendo assim, o século XVI, chamado hispano-americano, é considerado um determinante fundamental para a “Modernidade” sendo interpretado, assim, como precursor da racionalidade moderna.

A “centralidade” na história mundial, advinda de um processo de “Modernidade” da Europa, é entendida como um mecanismo que constitui todas as outras culturas como “periféricas”, onde o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode ser reconhecido como “universalidade-

mundialidade” (DUSSEL, 2005, p. 30). Porém, esse “eurocentrismo” da modernidade, traz muitos problemas e confusões entre a universalidade abstrata, como a falta de reconhecimento de outras culturas e histórias paralelas, e a mundialidade concreta, onde a totalidade deixa de ser abstrata e passa a ser concreta.

A Europa Moderna (Espanha), que desde 1492, assume o lugar de grande potência sobre os povos ameríndios, vai usar essa superioridade na conquista da América Latina com o que Dussel (2005) chama de “vantagem comparativa” como razão, em relação às culturas antagônicas, como, por exemplo, a turco-muçulmana. E essa superioridade tem grande medida, por sua grande acumulação de riquezas na conquista da América Latina. A América Latina entra na modernidade (muito antes da América do Norte) como a “outra face” dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2005, p. 30).

Esse novo “paradigma” que a Modernidade traz com a saída da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, com a compreensão da história, ciência e religião, como um núcleo racional, em contrapartida, como o uso dessa “Modernidade” para a justificativa da práxis irracional da violência.

O etnocentrismo e a necessidade de declarar como civilização mais desenvolvida, superior, e com uma cultura acima das outras. Ocasionalmente a abertura para o que se imagina “desenvolver” os que são considerados “mais primitivos”, “bárbaros”, “rudes”, com uma consciência de “moralizar” esses povos. Um processo educativo emancipador e de desenvolvimento mais unilinear, advindo da Europa “Moderna”, um etnocentrismo irracional.

O mito da modernidade, de modo inconsciente, faz com que a práxis da modernidade exerça em último caso o uso da violência, tida como um ato inevitável, e forma um colonizador que se sinte um “herói civilizador”.

Dussel (2011) destaca que a modernidade eurocêntrica se manifesta, nesse contexto, como uma espécie de emancipação, ou o egresso de uma certa imaturidade, ou seja, “[...] um esforço da razão como um processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2011, p. 60). Em outras palavras, a Europa e o pensamento europeu bastariam para “humanizar” todos os considerados “bárbaros”, “atrasados” e “subalternos”.

De igual modo, Lander (2000), argumenta que essa modernidade eurocêntrica sustenta uma cosmovisão que universaliza a história associada a ideia de progresso da hierarquização de saberes, povos, territórios; naturaliza os horrores da famigerada sociedade capitalista de mercado e as múltiplas dissociações geradas por ela; além da hierarquização do saber e do conhecimento europeu

em detrimento dos saberes de nações em condição subalterna.

Quijano (2006, p. 62), a respeito disso, comenta sobre o vislumbre de um novo padrão, gerado por essa modernidade eurocêntrica. Um novo padrão de poder que é abarcado no colonialismo e na dominação, em que “[...] os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim como inferiores em sua natureza material e por isso em sua capacidade de produção histórico-cultural”. Vai além das relações sociais, a própria materialidade humana, das pessoas, é resumida a mera mercadoria. Mercadoria dominada e explorada, como destaca Mignolo (2010), para exploração de mão de obra, para o controle de sexualidades, de gêneros e, também, da autoridade, além do controle da subjetividade e dos saberes.

Sendo assim, para superar essa “Modernidade” eurocêntrica, e superar também a “Modernidade” que Dussel (2005) chama de “subsumida de um horizonte mundial” — onde cumpriu na verdade duas funções distintas, a emancipação e a cultura mítica da violência — será necessário negar esse mito da modernidade. No entanto, segundo o autor, o outro lado, vitimizado e explorado, deve assumir sua inocência e julgar essa “Modernidade” como culpada dessa cultura mítica da violência. Assim, com a negação da inocência da “Modernidade” e a abertura para a afirmação da alteridade dos povos vitimizados e da dignidade de outras culturas, identidades, raças, sexos e subjetividades, propõe-se a “Trans-modernidade” como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, se realize (DUSSEL, 2005).

O mito da modernidade” e a educação na prática criativa decolonial com Koellreutter

Como foi destacado sobre o mito da modernidade, o homem civilizado “Moderno”, impõe que o caminho a ser seguido num processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa, como cultura central na educação. Pode-se observar esse mito acontecendo, mesmo que inconscientemente, no movimento nacionalista brasileiro entre o século XIX e XX.

Desde os tempos dos jesuítas no Brasil, algumas características são facilmente percebidas em conformidade com a racionalidade colonial-moderna. As características trazidas pelos jesuítas, abrangendo um rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar, imposição de uma cultura hegemônica que desconsiderava as outras culturas e valores locais, e substituindo-as pelos valores do colonizador, traz à tona o mito da modernidade em ação. Consequentemente, no período colonial, a situação ainda permanecia com o ensino da Arte ainda ligado à Igreja — com repertórios estritamente europeus, organização e ordenação de conteúdos, repetições, memorizações e averiguação de aprendizado (FONTERRADA, 2008).

Fonterrada (2008) comenta que estava tudo ligado à prática europeia de educação em qualquer contexto. Mesmo com a vinda da família real para o Brasil em 1808, que mudou o foco das práticas musicais, deixando de ser restrita a Igreja e estendendo-se para os teatros e outros, as práticas e métodos continuaram no modelo progressivo: ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas.

A partir do século XX, Anísio Teixeira, influenciado por John Dewey, traz a proposta da Escola Nova, conforme a qual, segundo Dewey, a arte e a educação deveriam ser retiradas de um pedestal e colocada no centro da comunidade. Então o conservatório Brasileiro de Música (1845), no Rio de Janeiro, e o Conservatório Dramático e Musical, em São Paulo, são fundados seguindo a mesmo caminho de outros conservatórios americanos e europeus, com muitos professores completamente ligados no que se produzia e pensava na Europa. Só mais tarde, que as ideias nacionalistas viriam à tona e com muita influência no conservatório, com o engajamento de um de seus professores, Mário de Andrade.

Nessa perspectiva, foi proposta uma atividade envolvendo um jogo de improvisação e movimentos sonoros, tentando descolonizar os métodos tradicionais de composição, atrelados a criatividade musical. Foi baseada na pesquisa de Koellreutter, situada entre os anos de 1965 e 1974, em um confronto com outras maneiras de percepção e de consciência pela sua vivência e experiência no oriente, que teve uma importância enorme na sua forma de pensar a vida pessoal e uma significativa mudança na forma de pensar a música e a arte.

Em um de seus textos intitulado *Música Ocidental e indiana: expressões de diferentes níveis de consciência*, ele afirma que: “[...] a integração entre o pensamento oriental e ocidental será a pedra angular de uma nova cultura de integração, uma cultura que traz a promessa de união da humanidade e de um novo humanismo” (KOELLREUTTER, 1968, p. 7).

Este ensaio foi pensado como uma atividade de composição musical para crianças do ensino fundamental, mas pode ser feito em uma versão mais elaborada para o ensino médio, assim como na educação informal e não-formal. Consiste em uma estrutura que possibilita a expansão do espírito criativo dos alunos através de um jogo de improvisação.

Como Messina (2016) aponta, o “[...] processo de criação musical envolve a gerência de estratificações complexas de significação”, montamos nessa atividade de composição musical, com pequenos passos de conscientização e execução de sons aleatórios e de experimentação musical. As atividades aconteceram no Laboratório de Educação Musical, na Universidade Federal do Acre, em uma proposta de atividade de Educação Musical. Os alunos que participaram da atividade de

composição musical tinham idades entre oito e onze anos.

Koellreutter (1984) salienta que o firmamento do ensino artístico é o ambiente que possibilita e estimula o espírito criador, a investigação e a pesquisa. Uma educação capaz de impulsionar o aluno a se comportar perante o mundo, não como se estivesse diante de um objeto, mas como um artista frente a criação de uma obra. Nessa atividade de criação musical, foi proposto ao aluno a investigação e criação de novas formas e estruturas que não se encaixam nos padrões eurocêntricos de composição musical.

Estudos no campo da composição musical na sala de aula, mostram os avanços que muitos compositores tiveram ao se preocuparem com uma estética e performance musical que promove a abertura de outras possibilidades sonoras e de escrita musical (SIMÃO *et al*, 2017). Muitos compositores como John Paynter, Peter Aston, George Self, Murray Schafer, Gertrud Meyer-Denkman e, além desses, Walter Smetak convidado por Koellreutter, em 1957, para trabalhar no Seminário Livre de Música na Universidade Federal da Bahia, passaram a conduzir suas pesquisas na área de educação musical, onde produziram materiais didáticos para desenvolver o espírito criativo dos seus alunos.

Além da preocupação com materiais didáticos que pudessem ajudar na educação de crianças e jovens, surge uma preocupação com a notação musical onde o desenho torna-se uma forma de representar instrumentos e fontes sonoras, apontando que “[...] faz parte da criança a representação de situações de seu cotidiano e de seu imaginário através de desenhos” (SIMÃO *et al*, 2017, p. 15). Um dos pioneiros na representação de pinturas e desenhos transformando-os em fontes sonoras foi Iannis Xenakis, por exemplo, em um dos seus trabalhos que chamou de *UPIC* (1977), foi um dos primeiros sistemas onde um desenho é reconhecido pelo computador e transformado em arquivo de som.

O início da atividade foi de conscientização do som e do silêncio como elemento fundamental da música e, sem o qual, a vivência artística dos alunos não seria possível, pois um dos princípios estéticos que se enquadram na planimetria, é a funcionalidade do som de produzir, enfatizar, intensificar e conscientizar o silêncio. Em uma breve conversa, estruturamos o som em: tom, que seria uma altura determinada, ruído, que seria um som sem altura determinada, mescla, que seria um som com que contém simultaneamente elementos sonoros de altura definida e frações de ruidosidade e, por fim, barulho, que seria um ruído ou som com efeito negativo, que causa incômodo.

O próximo passo foi organizar uma planimetria para que os alunos tivessem autonomia e

organização nas suas escolhas dentro do plano sonoro que iriam compor. Então, distribuímos folhetos A4 para uma atividade inicial que tinha como objetivo conscientizar o plano sonoro na partitura gráfica. Assim, realizamos sequências de sons graves e agudos feitos por instrumentos, objetos e a voz, para que os alunos fossem marcando com “x” na linha superior para sons agudos e na linha inferior para os sons graves na folha, assim, a escrita planimétrica foi conscientizada pelos alunos.

Em seguida, foram apresentados alguns modelos de experimentos sonoros para que os alunos pudessem ter uma base para a composição. Com os modelos, foi feito uma bula, para especificar cada representação gráfica e um exemplo de como seria a sonoridade de cada um. Assim, foi concordado com os alunos como cada modelo poderia ser executado nos instrumentos disponíveis no Laboratório de Educação Musical, assim como outros objetos. A instrumentação disponível no laboratório é bem variada, tendo um conjunto de xilofones, um conjunto de metalofones, instrumentos de percussão bem variados e alguns instrumentos de corda. Cada aluno escolheu um conjunto de instrumentos para realizar seus experimentos sonoros antes de começarem a compor suas obras.

Para o início da realização criativa dos alunos, foram formados grupos e distribuído o material para a escrita gráfica das partituras. Foi usado giz de cera colorido e folhas de ofício A4, que foram dispostas no chão. Para evitar que os alunos ficassem de alguma forma sem direção, e para que todos tivessem a compreensão dos passos da atividade, foi organizado um modelo para que todos vissem as possibilidades de realização criativa.

Ao final de cada realização criativa dos grupos, foi feita uma sessão de improvisação, onde as peças foram executadas pelos próprios autores (as crianças). As execuções das peças foram em conjunto, onde todos tocaram as peças compostas na aula⁸.

Nesses termos, ampliando a discussão em torno das possibilidades de invenção e realização criativa, em um diálogo a partir da decolonialidade, pode-se refletir sobre a colonialidade que exclui cosmovisões, sensibilidades, sentidos, subjetividades, até mesmo as possibilidades de invenção e criatividade. Além disso, é importante analisar o achatamento da criatividade nas instituições, a exemplo da escola, que dentro do processo histórico colonizador, sofre com os saberes colonizados de dominação, adestramento, exploração e repressão.

Nesse aspecto, as consequências de todo o processo de expansão colonial, como alude

⁸ As peças compostas pelos alunos e alunas estão disponíveis no seguinte link:
https://drive.google.com/drive/folders/1_vmWY8edANl6qAr-pnL11PZB1SzqXPbC?usp=sharing

Mignolo (2007), se deu sobre a perspectiva da modernidade, do progresso e desenvolvimento, em detrimento dos que sofrem a exploração, ou seja, como comenta Souza (2017), em oposição a todo o resto que sofre essas consequências históricas pela obscuridade da Modernidade e da colonialidade.

Como destacado anteriormente, essa interface Modernidade/Progresso/Desenvolvimento, produz em larga escala estruturas e regimes de poder/saber mantendo essa lógica obscura do discurso de desenvolvimento, de modernização, estreitando ainda mais o que aponta Castro-Gómez (2000, p. 170), que é o interesse em “submeter a vida inteira ao controle do homem sob a direção segura do conhecimento, em outras palavras, é a ideia de subordinar, dominar e sujeitar a vida, a ciência, a tecnologia, a educação, ao controle de uma minoria detentora de poder, sob o pretexto do progresso científico e tecnológico”.

Assim, a ‘invenção’, ‘ficção’ e construção cultural do ‘outro’ se apresenta como pretexto para a instalação de tecnologias de controle e disciplinamento, técnicas de domesticação e administração social da alteridade, e a instauração da barbárie como forma de humanização e elaboração de novas ordens de realidade (VALÊNCIA, 2006, p. 29).

Desse modo, como destacou Oliver Quijano Valência, a construção cultural, o progresso e desenvolvimento do ser humano, tem em seu escopo o pretexto de dominação e domesticação. Pode-se observar a respeito da educação e das instituições educativas, nesse sentido, a associação das políticas de reforma (ou contrarreformas) educacionais no Brasil, como a reforma do “Novo” Ensino Médio, que pode intensificar de forma progressiva, a objetivação mercadológica, além da universalização e naturalização desse processo colonizador. A flexibilização e o protagonismo juvenil despontam como justificativas para o processo de objetificação, em que flexibilização se alia ao enrijecimento da criatividade e da subjetividade, e o protagonismo juvenil destaca os sujeitos como únicos detentores do seu fracasso.

Quijano (1992), comenta que esse processo de objetificação (dominação/exploração), passa por etapas que refreiam as manifestações culturais dos dominados, ou seja, converte-as em manifestações subalternas ou subculturas, e nesse ponto, o padrão cultural do colonizador sobressai como o mais “autêntico”, ao mesmo tempo que esse padrão “autêntico” e “moderno” torna-se inacessível. Nesse passo, o colonizador proporciona, de forma parcial e seletiva, ingresso a sua cultura progressista e “moderna”, possibilitando que essa cultura se torne única.

Nesse aspecto, esse processo colonizador acaba produzindo, como salienta Quijano (2006, p. 61), uma repressão continuada, tanto no âmbito material como subjetiva, subalternizando cada vez mais os explorados, ou seja, “até o desaparecimento de qualquer padrão livre e autônomo de

objetificação de ideias, imagens, símbolos”.

Conclusão

Especificamente para Koellreutter, a educação através do incentivo ao espírito criativo não era apenas criar um exército de pessoas que lutassem pela mesma ideologia, mas sim um mecanismo de transformação do aluno como ser humano autônomo e consciente. Por isso a importância de estudos continuados sobre a importância da educação musical na educação brasileira, não como uma matéria a parte, mas sim integrada e transdisciplinar.

Dentro dessa perspectiva estética, a prática criativa proposta neste estudo faz a trama desse caminho para a integração de outras áreas do conhecimento com a educação musical e com as artes, que por si já é integradora das humanidades. Estimulando o espírito criativo, a transformação do ser humano, autonomia, inclusão no sentido de que todos podem compor uma obra musical, e que as soluções são resultado de um trabalho conjunto, criando possibilidades inéditas para um mundo que se transforma todo tempo. Como aponta Salles (2013, p. 35), “[...] o percurso criador mostra-se como um itinerário não linear de tentativas de obras, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia de continuidade e sempre inacabado”.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

AMADIO, Ligia. **Koellreutter: um caminho rumo à estética relativista do impreciso e paradoxal**. Dissertação (Mestrado em Artes), Campinas Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1999.

ASSIS, Ana Cláudia de. Que “ismo” é esse, Koellreutter?: Guerra-Peixe e Lopes-Graça desafiando a trama dodecafônica. **Opus**, v. 22, n. 2, 2016, p. 147-171.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BONAFÉ, Isabela Martins. Processos de Indeterminação em Acronon de H. J. Koellreutter. **OuvirOUver**. v. 15, n. 1, 2019, p. 206-218.

BOULEZ, Pierre. “Le système et l’idée”. **Inharmonic: Le temps des mutations** v. 1, 1986, p. 1-30.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Hans-Joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Edusp, 2015.

CARVALHO, Edgard de Assis. Saberes complexos e educação transdisciplinar. **Educar**, n. 32, 2008, pp. 17-27.

CROFT, Jon. Composition is not research. **Tempo**, v. 69, n. 272, 2015, p. 6-11.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Colección Sur, 2005. p.169-186.

DAZZI, Camila. O moderno no Brasil ao final do século 19. Modernidade no Brasil Oitocentista. **Revista 17**, 2016, p.87-124.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Filosofia de la Libertación**. México: FCE, 2011.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FUGELLIE, Daniela. “Hans-Joachim Koellreutter y la música sudamericana en los Cursos Internacionales de Verano de Darmstadt (1949-1951)”. **Per Musino**, vn. 40, 2020, p. 1-14.

IRLANDINI, Luigi Antonio. Som-silêncio em Concretion 1960, de Hans-Joachim Koellreutter. **Opus**, v. 24, n. 2, 2018, p. 22-57.

KATER, Carlos Elias. “Hans-Joachim Koellreutter’s Música Viva”, **Review Literature and Arts of the Américas** (Routledge/The Americas Society), v. 39, n. 73, 2006, p. 289-294.

_____. Música Viva e H. J. **Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

_____. “H. J. Koellreutter: música e educação em movimento. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 6, 1997, p. 6-25.

_____. Música Viva em transmissões radiofônicas pela PRA-2 In: VII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. São Paulo: **Anais do VII Encontro Nacional da ANPPOM**, 1996, p. 56-57.

_____. O Programa Radiofônico Música Viva. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4/5, 1994, p. 60-85.

_____. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. **Revista da ABEM (Associação**

Brasileira de Educação Musical), n. 1, 1992, p. 22-34.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Cobogô, 2020.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (org.). **Educação musical: Cadernos de estudo**, nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 45-52.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo**, n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997a, p. 53-57.

_____. **Three lectures on music**. Mysore: Prasaranga/Universidade de Mysore, 1968.

_____. **Estética - à procura de um mundo sem vis-à-vis**. São Paulo: Novas Metas, 1984.

_____. **Introdução a uma Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal**. São Paulo: IEA - Instituto de Estudos Avançados, 1987 (apostila produzida para o curso).

_____. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Caracas: Clacso, 2000.

MARTINEZ-ANDRADE, Luís. La reconfiguración de la colonialidad del poder y las construcciones del Estado-Nación em America Latina. **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM**, n. 15, 2008.

MENEZES, Flo. **Apoteose de Schoenberg: tratado sobre as Entidades Harmônicas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MESSINA, Marcello. "**A Mattanza**": criação musical, estratificação de significação, relações de poder e codificação da violência. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Rio Branco: Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistêmica: Retorica de la Modernidade, lógica de la colonialidade, gramática de la desolonialidade**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

_____. **La ideia de América Latina – La herida colonial y la opción decolonial**. Trad. Silva Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa S. A., 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas**

Latinoamericanas. Caracas: Clacso, 2000.

_____. Os fantasmas da América Latina. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

_____. Colonialidade e Modernidade/ Racionalidade. In: BONILLO, Heraclio (Org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tecer Mundo Ediciones; Flacso, 1992, p. 437-449.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: o processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SAID, Edward. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHOENBERG, Arnold. **Style and idea**: selected writings of Arnold Schoenberg. Londres: Faber & Faber, 1984.

_____. **Fundamentals of musical composition**. Londres: Faber & Faber, 1990.

_____. **The musical idea and the logic, technique, and art of its presentation**. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

SIMÃO, Ana Paula Martos; SPOSITO, Tauan Gonzalez; MORAES, Renato Segati de. Música eletroacústica na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 8, n. 9, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SOUZA, João José Veras de. **Seringalidade**: o estado da colonialidade na Amazônia e os condenados da floresta. Manaus: Valer, 2017.

TABORDA, Tato. **Sobre K**. Rio de Janeiro, 2015. Página visitada em 12/05/17. Disponível em: <https://www.latinoamerica-musica.net/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2018.

VALÊNCIA, Oliver Quijano. **Disursos y prácticas del desarrollo global**. Colombia: Universidad del Cauca, 2006.

Recebido em: 10 de março de 2022.

Aprovado em: 12 de abril de 2022.