



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REINALDO NEVES DOS SANTOS

**TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM
MÚSICA: PROVOCAÇÕES DECOLONIAIS ACERCA DA
APRENDIZAGEM DO REPERTÓRIO MUSICAL**

REINALDO NEVES DOS SANTOS

**TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM
MÚSICA: PROVOCAÇÕES DECOLONIAIS ACERCA DA
APRENDIZAGEM DO REPERTÓRIO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

DOS SANTOS, REINALDO NEVES.

TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA :
PROVOCAÇÕES DECOLONIAIS ACERCA DA APRENDIZAGEM DO
REPERTÓRIO MUSICAL / REINALDO NEVES DOS SANTOS. - Londrina,
2026.
179 f.

Orientador: Leandro Augusto dos Reis.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Colonialidade - Tese. 2. Educação superior em música - Tese. 3.
Conscientização - Tese. 4. Repertório Musical - Tese. I. Augusto dos Reis,
Leandro. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 78

REINALDO NEVES DOS SANTOS

**TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM
MÚSICA: PROVOCAÇÕES DECOLONIAIS ACERCA DA
APRENDIZAGEM DO REPERTÓRIO MUSICAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador

Profº Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profº Dr. Fábio Parra Furlanete

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profº Dr. Ricardo Lopes Fonseca

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 03 de março de 2026

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que passaram por tantas tormentas e misérias para que eu pudesse chegar até aqui, especialmente minha mãe.

A Mariana, minha companheira por todo o apoio incondicional durante esse período.

A mim mesmo, sujeito artista profundamente e constantemente em crise, com profusa dificuldade em enxergar as próprias conquistas e virtudes, e ainda com lastro de culpa, moralismo e preconceitos profundamente enraizados na constituição subjetiva também eurocidental. Nessa travessia e luta constante para se manter sujeito e não objeto, esse trabalho reflete uma posição subjetiva e política de um sujeito musical latino americano, sedento por alguma identidade a qual possa se agarrar e pertencer.

Ao Prof. Leandro Augusto dos Reis, pelo empenho, seriedade, paciência e dedicação.

Aos professores Fábio Parra Furlanete, Ricardo Lopes Fonseca por diversas contribuições determinantes para o amadurecimento do debate.

A todos os entrevistados que toparam essa empreitada, sem vocês esse trabalho simplesmente não existiria.

Aos mestres do curso de graduação em música cujo percurso acadêmico se estende até aqui, e que me oportunizaram muito mais do que formação técnica ou acadêmica: Me atravessaram, me transformaram e me ajudaram a tornar a vida mais significativa. Na colação de grau fria nas telas da pandemia, nunca tive oportunidade de comemorar e agradecer dignamente, nem de festejar.

A festa é mais forte que a lei

Nego Bispo

..

RESUMO

SANTOS, Reinaldo Neves dos. **TRAÇOS DE COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA:** provocações decoloniais acerca da aprendizagem do repertório musical. 2026. 177. Dissertação de mestrado – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Esta pesquisa investiga os processos de conscientização e aprendizagem de repertório no contexto da formação docente em Música, buscando compreender como licenciandos e docentes de um curso de Licenciatura em Música de uma universidade pública do Paraná se relacionam com o repertório musical, tanto em seus contextos pessoais de consumo quanto nas práticas acadêmicas de aprendizagem. Ancorada nos referenciais teóricos de Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Lucy Green — especialmente nos conceitos de conscientização, *habitus* e significado musical —, a pesquisa adota o estudo de caso qualitativo como metodologia, com base em entrevistas semiestruturadas com cinco discentes e três docentes, além de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e de registros institucionais. Os resultados indicam a presença de traços de colonialidade nos repertórios legitimados pela academia, evidenciando a persistência de práticas e valores eurocentrados no ensino superior de música. Constatou-se, contudo, que os participantes expressam movimentos de resistência e conscientização crítica, articulando saberes locais e experiências musicais diversas em seus processos formativos. As análises revelam ainda a coexistência entre repertórios pessoais, técnicos e institucionais, configurando um campo de tensões entre tradição e transformação. O estudo conclui pela necessidade de uma educação musical problematizadora e decolonial, capaz de reconhecer a pluralidade cultural e promover a valorização dos saberes musicais historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Colonialidade, Educação musical problematizadora; Educação superior em música; Conscientização; Repertório musical;

ABSTRACT

SANTOS, Reinaldo Neves dos. **TRACES OF COLONIALITY IN HIGHER EDUCATION IN MUSIC**: decolonial provocations regarding the learning of musical repertoire. 2026. 177. Master's degree dissertation – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

This research investigates the processes of awareness and repertoire learning within the context of teacher education in Music, aiming to understand how undergraduate students and professors from a Music Education program at a public university in Paraná, Brazil, relate to musical repertoire—both in their personal listening and consumption practices and in their academic learning experiences. Grounded in the theoretical frameworks of Paulo Freire, Pierre Bourdieu, and Lucy Green—particularly in the concepts of conscientization, *habitus*, and musical meaning—this study employs a qualitative case study methodology, based on semi-structured interviews with five students and three professors, as well as documentary analysis of the program's Pedagogical Project and institutional records. The results indicate the presence of colonial traces in the repertoires legitimized by academia, revealing the persistence of Eurocentric practices and values in higher music education. However, participants also demonstrate forms of resistance and critical awareness, articulating local knowledge and diverse musical experiences throughout their formative trajectories. The analyses further reveal the coexistence of personal, technical, and institutional repertoires, configuring a field of tension between tradition and transformation. The study concludes by emphasizing the need for a problem-posing and decolonial music education, capable of recognizing cultural plurality and promoting the appreciation of historically marginalized musical knowledge.

Key-words: Coloniality, Problematizing music education; Higher education in music; Awareness; Musical Repertoire;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos termos de busca realizadas no Portal da Capes	32
Quadro 2 – Queries manuais usadas no buscador Google	33
Quadro 3 – Quadro síntese	35
Quadro 4 – Quadro síntese detalhado	36
Quadro 5 – Relação Disciplina Ementa	65
Quadro 6 – Falas docentes sobre a relação entre colonialidade e repertório musical	116
Quadro 7 – Panorama geral dos traços de perfil discentes	139
Quadro 8 – Relação entre discentes e repertório	141
Quadro 9 – Síntese das percepções discentes	149

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONTEXTO	15
2.1 Desafios e possibilidades para uma educação musical decolonial	15
2.2 Justificativa	19
3. PROBLEMA	22
4. OBJETIVOS	23
4.1 Objetivos gerais	23
4.2 Objetivos específicos	23
5. REVISÃO DE LITERATURA	24
5.1 Intersecções entre Educação, Música e Colonialidade: uma breve revisão do estado da arte	29
5.2 Metodologia da revisão sistemática de literatura	32
5.3 Considerações acerca da literatura	49
5.4 Produção e consumo musical na discussão decolonial	52
6. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	60
6.1 Fundamentação Metodológica	60
6.2 Compromissos éticos	61
6.3 Cenário	61
6.3.1 Organização Curricular	61
6.3.2 Participantes	76
6.4 Instrumentos	76
6.4.1 Entrevistas	77
6.4.2 Análise documental	77
6.4.3 Provas de habilidades específicas	77
6.5 Procedimentos de geração de dados	80
6.6 Procedimentos de análise	81
6.7 Concepções dos participantes docentes	82
6.7.1 Eixo 1: Traços do perfil	82
6.7.2 Eixo 2: Ser docente	95
6.7.3 Eixo 3: Planejamento e escolha de repertório	104
6.7.4 Eixo 4: Consciência crítica, currículo e repertório	130
6.8 Concepções dos estudantes	136
6.8.1 Eixo 1: Traços do perfil	136
6.8.2 Eixo 2: Relação entre produção, sujeito e consumo	140
6.8.3 Eixo 3: Repertório prévio vs repertório da academia	143
6.8.4 Eixo 4: Traços de colonialidade	147
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152

Limitações e outras reflexões	155
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
9. REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS	170
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE A - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA OS PARTICIPANTES DISCENTES	175
APÊNDICE B - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA PARTICIPANTES DOCENTES.....	177
APÊNDICE C – Artefatos de cadernos de graduação	179
APÊNDICE D – Transcrição integral das entrevistas.....	179

1. INTRODUÇÃO

O espírito de um tempo é comumente representado pelo termo alemão *Zeitgeist*, que simboliza uma forma de sensibilidade típica de uma época ou geração (Ceccon; De Barros Veiga; Ricciardi, 2022, p. 23). O quilombola Nego Bispo denomina de cosmofofia a característica da sociedade eurocristã monoteísta, marcada por uma visão colonial e eurocêntrica que desvaloriza, suprime ou tenta anular as cosmologias e os saberes dos povos originários e afrodescendentes (Santos, 2023). Assim, tanto na música quanto em outras áreas do conhecimento, é difícil pensar em uma palavra que designe outras formas de sensibilidade e de cosmovisão, distintas das europeias, especialmente da Europa Ocidental. É um desafio enunciar, mas podemos nos perguntar de que modo a “normalização” e a normatização do sensível, bem como a redução das formas de existência de milhares de povos ao monoteísmo cristão, ao positivismo e ao utilitarismo, podem ter limitado as formas de ser e estar de gerações de pessoas marginalizadas, especialmente no Sul Global. Quando falarmos em formas de ser e estar, incluímos também as manifestações musicais.

Nessa direção, o repertório constitui uma questão central para a aprendizagem musical, pois atravessa todas as dimensões relevantes para uma aula de música — sejam elas materiais, poéticas, estéticas, metodológicas ou humanas, como o afeto. O repertório pode atuar como interface entre o aluno e o universo artístico, abrangendo o mercado da arte, a instituição artística, o entretenimento e a indústria cultural. Simultaneamente, pode assumir-se como dispositivo pedagógico de conexão entre aluno e professor, articulando conteúdos, práticas e metodologias.

Desse modo, o repertório musical desempenha um papel central na formação, expressão e celebração da música, exercendo profunda influência sobre nossa subjetividade. Também se revela como mecanismo de disputas ideológicas, podendo gerar novas correntes musicais e provocar transformações subjetivas, quase se confundindo com elas (Ceccon; Veiga; Ricciardi, 2022; Green, 2022). Nessa perspectiva, Curtú (2013) define o repertório como território de disputa, ao propor a ideia de “loteamento do espaço sonoro”. Portanto, a relação entre repertório, subjetividade, aprendizagem e engajamento emerge como aspecto fundamental.

Diante disso, a principal inquietação desta pesquisa consiste em compreender de que maneira os licenciandos em música se relacionam com o repertório e como

essa relação influencia suas aprendizagens musicais. É possível identificar traços de colonialidade nessa relação? Assim, o estudo focaliza o repertório como objeto de investigação nos processos de aprendizagem musical em um curso de Licenciatura em Música de uma universidade pública do Paraná.

Para tanto, é necessário identificar quais repertórios compõem o universo musical desses estudantes (não apenas o repertório técnico ou acadêmico), mas também o repertório pessoal, intimamente ligado às suas formas de sentir a música, isto é, crenças, valores, modas, dialetos e afetos. Pergunta-se: como esses estudantes consomem música? Há uma celebração musical voltada à apreciação estética ou ela está mais associada às mídias audiovisuais? O repertório, portanto, configura-se como eixo estruturante da aprendizagem musical, numa perspectiva investigativa centrada no sujeito licenciando e em suas narrativas pessoais.

É igualmente relevante investigar a forma como os repertórios são apresentados no espaço acadêmico, especialmente na licenciatura em música da instituição objeto. Além disso, os resquícios do *habitus* conservatorial (Pereira, 2020) ainda se fazem presentes na formação dos estudantes, não apenas em sua dimensão metodológica, mas também em aspectos epistemológicos, paradigmáticos, práticos e estéticos. Para Pereira (2020), a colonialidade nos currículos atua como instrumento de manutenção da dominação intelectual, artística e estética no campo da música. Por isso, torna-se imprescindível refletir sobre a naturalização das colonialidades nos currículos musicais.

Na condição de um dos autores do trabalho, trago ao leitor uma breve trajetória autobiográfica, a fim de melhorar o entendimento do por que chego a essa temática de pesquisa. De origem humilde, durante minha travessia musical passei por transformações pessoais que permearam um ambiente bucólico e rural, até uma vivência urbana, digitalizada e periférica. A origem sofrida na biografia minha e de meus pais marca sem dúvidas minha sensibilidade e o modo como entendo o mundo. Tal origem envolve também a religiosidade católica da doutrina eurocristã, marca que carrego ainda hoje e signo que se transforma em ódio, ao passo que me torno letrado em um entendimento muito precoce do papel da igreja nas dinâmicas racistas e genocidas da invasão das américas e do impacto direto disso no cotidiano e nas relações com o trabalho. Ódio que procuro organizar em construção, e mais tarde, observo criticamente para me esquivar da moralização simplista e preconceituosa.

Tal travessia envolveu ainda, como dito, a observação das mudanças nas

dinâmicas da indústria, passando pelas diferentes mídias e formas de consumo, com papel central do audiovisual e do videoclipe por meio da MTV Brasil¹. Desse modo, ao longo da pré-adolescência e adolescência, encontro na música uma forma de ser e estar no mundo. Muito além de hobby ou profissão, é como consigo simbolizar minha existência e o mundo em torno. É difícil dizer, mas hoje, a música enquanto consumo mais líquido e efêmero intermediado por algoritmos, parece ter perdido tal força junto a juventude.

É interessante pensar como o papel de um canal de TV aberta que falava em seus primórdios, basicamente sobre música e cultura pop, teve uma dimensão de forte aprendizado. Aprendizado esse que sempre aconteceu em contextos informais, já que o conhecimento técnico de violão e guitarra chega até mim por meio de um professor que em pouco tempo desaparece. Como o desejo transbordava, a solução foi a autodeterminação em continuar cavando conhecimento em espaços informais, por meio de revistas especializadas, bandas, amigos e também softwares de edição e criação de tablaturas e partituras.

Atravessada por experiências híbridas, minha formação como educador é marcada por bandas de garagem, pelo ensino informal entre amigos e colegas músicos, professores e escolas livres, auto regulação, a difusão da própria internet ao longo do tempo até finalmente chegar à formação universitária. Marcada ainda pela busca por integridade e sobrevivência, passo por tentativas frustradas de ingresso no ensino superior em cursos de bacharelado em música popular (guitarra), pela carreira em tecnologia da informação marcada pela profunda sombra da miséria e falta de dignidade que envolve a precarização e informalidade do mercado musical do interior do Brasil.

Nesse contexto, o ingresso na licenciatura em música faz parte dessa busca, e envolve também a legitimação do trabalho, o lugar de autoridade, a estabilidade. Tal experiência me transforma profundamente, e contribui para a passagem da percepção estética e política sobre a música e o ensino, o que me leva a transitar entre práticas musicais diferentes, até finalmente abandonar a guitarra elétrica enquanto instrumento principal, passando pelo violão polifônico Brasileiro, até por fim se dedicar ao sete cordas de aço do choro e da música instrumental do Brasil.

Nessa passagem, permeio diversos contextos profissionais, das escolas livres

¹ MTV BRASIL. **São Paulo:** Grupo Abril Radiodifusão, 1990-2013.

de música até o ensino básico público, onde encontro os limites estruturais do ensino de música daquele cenário, os desafios docentes e também encaro meus próprios limites. Hoje, para sobreviver, criei o Transformatório Musical, escola de música em que atuo tentando cavar alguma dignidade com o ofício. Tais dualismos que enumero aqui entre o campo e rural, o informal e o formal, o acadêmico e o popular, o sagrado e o profano, o analógico e o digital ajudam a fundamentar o olhar que sustenta esse trabalho: o olhar de um sujeito que compreende o repertório musical como um território de disputas simbólicas, afetivas e políticas, onde se cruzam as marcas da colonialidade, mas também diversas potências de emancipação e transformação. Nessa perspectiva, chego ao mestrado em educação atravessado por tais vivências e estou membro do programa de pós-graduação em educação na linha de pesquisa: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em contextos escolares bem como do grupo de pesquisa TRIÁDE ²- Música, Educação e Psicologia.

Outro tripé que prezamos na pesquisa se organiza em um percurso teórico, metodológico e analítico. Inicialmente, apresentamos o contexto e a problemática da pesquisa, em que se lança mão do estudo de caso como ferramenta metodológica no campo da educação musical. Em seguida, é desenvolvida a fundamentação teórica que aborda autores de referência em diferentes níveis epistemológicos, como colonialidade, educação musical e sociologia. Por fim, descrevemos o caminho metodológico, explicando os procedimentos de coleta e análise dos dados gerados, os critérios de seleção dos participantes bem como as bases epistemológicas que sustentam a abordagem adotada.

Assim, fica exposto na sequência os resultados e as discussões surgidas das análises, organizados em eixos temáticos que emergem das falas dos participantes, que permite o diálogo entre o material empírico e os referenciais teóricos mobilizados. Finalmente, nas considerações, se apresenta as sínteses interpretativas do estudo, discutindo as implicações pedagógicas, epistemológicas e políticas da relação entre repertório, formação docente e processos de conscientização crítica no ensino superior em música.

² Grupo cadastrado no CNPQ - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/781265>

2. CONTEXTO

2.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL DECOLONIAL

Multifacetada, a colonização do Brasil é um fenômeno complexo cheio de conflitos e que exige aprofundamento maior em recortes temporais e locais. Cada região possui suas especificidades e é preciso lembrar que parte do sul do Brasil já foi território Espanhol na União Ibérica (1580-1640), que já teve nos primeiros séculos diversas reduções jesuíticas que foram palcos de conflitos e recebeu ondas migratórias de diversas nacionalidades, como por exemplo alemãs e japonesas, sem mencionar o movimento dos Bandeirantes (Bueno, 1999). Isto posto, pensemos na palavra conservatório que nasce na Itália e cujo significado remonta a orfanato ou asilo, um estabelecimento portanto de caráter assistencial do período renascentista em que a música é parte do conteúdo. Eram locais onde as crianças órfãs recebiam treinamento musical para ingressar nos coros das igrejas (Conservatório, 1994, p.214). Especialmente na música, as reduções da ordem jesuíta foram responsáveis por introduzir na colônia portuguesa práticas que influenciariam a educação musical no Brasil por dois séculos.

Dessa forma, durante o período colonial até 1759, a educação musical, assim como a educação em geral, estava vinculada à Igreja Católica e, conseqüentemente, seguia os preceitos, repertórios e conteúdo do modelo educacional europeu (Fonterrada, 2008). Percebe-se que a história da educação brasileira tem sua gênese na prática jesuítica, nas reduções, e a partir de 1549 institui uma educação pública religiosa (Saviani, 1987). Os saberes musicais dos povos indígenas são em geral atrelados a festas, celebrações, homenagens, enfim, a toda uma cosmologia própria dos povos originários, mas eram reaproveitados pelos religiosos para então doutrinar a catequese e celebrar os cultos religiosos (Campos, 2009, p.33). Ou seja, substituindo a música espontânea e natural dos povos originários, a prática musical torna-se uma tecnologia de dominação e autêntica doutrinação.

Isto posto, destacamos algumas instituições importantes para o ensino no Brasil, como o Colégio Pedro II, criado em 1838, o Imperial Conservatório de Música, criado em 1841 (Freire, 1996). Outras datas também são importantes como a transferência da corte da família real para o Brasil em 1808 fugindo das invasões

Napoleônicas, trazendo consigo todo um aparato estatal e uma série de outras dinâmicas e intercâmbios culturais, comerciais e interpessoais. O Brasil foi assim a primeira colônia a ter uma capital da metrópole, uma capital que de algum modo pareceu atravessar as linhas abissais de Santos e Menezes (2010), e isso pode nos ajudar a pensar a sobreposição entre “profano e sagrado” no Brasil, sob o pretexto de “missão divina”, discurso que sobrevive até hoje.

O sincretismo e as festividades populares demonstram como o sagrado brasileiro é um campo de disputa e negociação contínua. É dicotômica essa relação entre sagrado e profano em nosso país, reflexo de um processo colonial que buscou impor uma religiosidade única, mas não foi capaz de apagar resistências culturais, manifestadas nos próprios sincretismos, nas festas populares. Novamente, Nego Bispo explica a importância das festas, e assume o Congado como mecanismo de defesa contra os colonialistas, capaz de manter um aparato cultural que entrelaça a festa a música, a culinária, as formas de ser e estar de um povo. Para ele, a festa preserva a comida e a comida preserva a festa. Desse modo, o Carnaval e os festivais juninos incorporaram elementos profanos que subvertiam a moralidade cristã (Da Matta, 1983), manifestações que revelam a ambivalência entre a devoção e a transgressão na cultura brasileira.

Assim acontece nos terreiros e em vários outros festejos. No caso do Piauí, os batuques e as comidas feitas nos batuques foram mantidos: as nossas festas são instrumento de defesa das nossas práticas alimentares, pois a festa é mais forte do que a Lei, o Estado não consegue quebrar os modos de vida quando eles estão envolvidos nas festas. (SANTOS, 2023; p.44)

Nesse sentido, o repertório, assim como um currículo também parece ser território de disputa e de enfrentamento de valores e ideologias. Este, além de ser produto do longo processo de criação musical, pode assumir-se também como metodologia e por meio dele, o artista pode ainda ajudar a fundar novas escolas do pensamento e da *práxis* artística. Adicionalmente, reafirmamos que o repertório parece ter papel elementar na formação de subjetividade e da fundação ou manutenção das formas de sentir. Nessa esteira, Queiroz (2017) traz luz aos epistemicídios musicais sofridos pelo processo de colonização presente no ensino musical no Brasil. Nessa linha, a música pode se apresentar como uma forma de discurso carregada de significados em muitas e diferentes funções sociais, e assim, ela pode ser compreendida como uma realidade que aponta para outras realidades,

desnudas por meio de diversas formas estéticas e sociais (Santos; Reis, 2024). Desse modo, além de discutir as relações entre consumo, produção e ensino, dissertaremos brevemente o papel da música enquanto formadora de subjetividade no contexto de hoje.

Pereira (2020) denuncia que a hegemonia de conhecimentos e saberes no ensino superior em música se coloca como um desafio. O desafio de superar a hierarquização de modos de ser e estar sobre outras culturas marginalizadas. Para o autor (Pereira, 2020), a colonialidade em música atua como um instrumento dessa dominação, de forma artística, intelectual e estética. Já em Simões (2021), resgata-se a Educação Bancária de Freire (2018), caracterizada por um aluno que não é sujeito, mas mero objeto que recebe, deposita e arquiva conteúdos, para então destacar a ideia de Educação musical bancária, caracterizada pela passividade do aluno e o controle autoritário do professor. Adicionalmente, o breve aparato teórico que nos ampara destaca conceitos como o de *habitus* conservatorial em Pereira (2020) e consequentemente *habitus* em Bordieu (2009), a Educação musical problematizadora (Simões, 2021), bem como a Consciência ingênua/crítica (Freire, 2018).

Na seção Produção e consumo musical na discussão decolonial, proporemos um ensaio teórico que busca provocar reflexões críticas sobre a formação superior do músico em transa com questões da indústria musical, questionando e desafiando as práticas educacionais predominantes sem oferecer respostas definitivas. O intuito é escancarar as lacunas e estimular um debate mais amplo sobre a formação integral do sujeito e sua consciência crítica em relação às produções e ao consumo de música, enfatizando a necessidade de uma educação musical que problematize as normatizações e perspectivas dominantes, seja por um domínio do capital cultural de um campo, ou pelo loteamento do espaço sonoro pelas indústrias do entretenimento, produção e consumo musical. O espaço sonoro — que poderia ser território de liberdade, criação e encontro — é loteado, fragmentado em nichos e vendido como produto pasteurizado. Nesse terreno, a escuta, em vez de celebração estética, corre o risco de se tornar mero consumo efêmero e irrelevante, com legado artístico insignificante por que se perde nas massas de mídia em bilhões de posts por segundo. A música se torna uma postagem nas redes que desaparece em vinte e quatro horas, sem lastro. Nesse cenário, é fundamental que o ensino superior de música avance para valorizar a diversidade cultural e a consciência crítica dos estudantes e professores, promovendo uma abordagem inclusiva e engajada que transcenda as

limitações impostas pelos paradigmas coloniais e pela lógica consumista digital predominante.

Pesquisar produção e consumo musical sob o prisma decolonial é um desafio, por que enfrenta sempre resistências, e é esperado que enfrente, afinal, se trata de provocar as estruturas políticas calcificadas que permeiam a práxis musical e educacional. Sem resistência, estaríamos apenas reiterando os mesmos temas e as mesmas literaturas sem a percepção de qualquer contribuição efetiva pra ciência brasileira. Se é um trabalho incômodo, se os temas aqui tratados incomodam, certamente é um sinal que atesta a justificativa da existência do mesmo. Isto posto, é preciso aceitar o convite a desvelar silêncios, ausências e invisibilizações que foram naturalizadas pela academia ou pelas tensões do mercado musical.

O sistema econômico em que vivemos se caracteriza pela redução das coisas a mercadoria, e a música enquanto expressão viva da coletividade também é reduzida a essa dimensão do consumismo, e sofre influência dos meios de produção e distribuição na era digital. Desse modo, ela acaba sendo domesticada por intermediadores culturais como algoritmos em detrimento do que antes poderia ser o papel do crítico musical ou da imprensa especializada. Apontamos o papel do professor enquanto curador de arte, ao passo que ele faz a seleção de repertório, o recorte político e estético que envolve qualquer escolha artística e, no caso do ensino de música, também pedagógica.

Nos parece que o regime poético e o regime estético coexistem. Não há uma superação aparente de um pelo outro, mas uma dialética que envolve diversos atores. Ao mesmo tempo, a educação musical que se agarra ao regime poético praticamente exclusivamente, parece recusar a potência da música como experiência estética, política e transformadora. Nesse ponto a indústria é soberana, e a tendência da academia em se esquivar das discussões sobre força de trabalho, a relação entre estudantes e carreira é a condenação de gerações de formados à margem de uma indústria musical que fica cada vez mais concentrada nas mãos de pessoas sem formação musical. Enquanto isso, os especialistas podem não saber de seu funcionamento até mesmo para uma possibilidade de problematização ou posicionamento pessoal de carreira, muitas vezes inviabilizando a mesma.

De forma evidente, há alguns limites em nossa discussão e na atuação possível. É de difícil categorização a definição de música popular, e a dicotomia entre erudito e popular precisa ser problematizada à luz da cultura de massas monopolizada

pelos donos dos meios de produção e distribuição da indústria musical hoje. Nessa confusão ambígua do que é popular, repertórios de artistas independentes, periféricos, negros, femininos ou dissidentes continuam, em grande parte, a ser silenciados ou tolerados apenas como exceção, enquanto se perpetua a centralidade do “universal” europeu. Tal movimento é não apenas uma escolha estética, mas um gesto político de exclusão — o epistemicídio musical.

O trabalho ajuda a provocar a necessidade de repensar o lugar da música na educação e na sociedade, bem como a posição dos artistas frente a educação e à própria carreira. Quais repertórios cabem ou não em sala de aula? Quais repertórios habitam o corpo e a vida dos estudantes, mas são silenciados na academia e por que? O que se perde nesse silenciamento, ao insistirmos em repetir *doxas* coloniais em detrimento de outros movimentos, que são de fato muito desafiadores.

Não temos a pretensão de encerrar tais dilemas, mas pelo contrário, expô-los, escancará-los para que se tornem incômodos e passíveis de análise e terreno fértil para dezenas de discussões futuras. Somente no incômodo surge a possibilidade de transformação. A música produzida não exclusivamente em função da lógica da mercadoria, mas como experiência sensível e partilhada, pode ter potência de movimento emancipatório. Para o artista-professor pequeno, é fundamental entender sua posição e a posição da sua arte nesse jogo mercadológico, já que nossa subsistência depende desse posicionamento. Nossos textos são, portanto, um convite a educadores e artistas para que se permitam outras escutas. Um convite ainda a estudantes, para que questionem o que está dado, o que é chamado de legítimo, de belo, para a desobediência civil, mas também que ocupem o espaço acadêmico e criem fissuras de dentro para fora. Um convite para que busquem celebrar também, sem excluir, mas apenas ampliando, o que foi historicamente negado.

2.2 JUSTIFICATIVA

Não nos interessa taxar de forma pejorativa ou a desestimular o acesso dos alunos ao repertório erudito, de concerto, ou qualquer manifestação dita como “clássica³” ou canônica, muito pelo contrário. A intenção aqui é produzir insumos e

³ Trazemos aqui a música clássica como sinônimo de um conjunto de compositores que passa desde o século IX até os dias atuais (KENNEDY, 1996), atrelada à música de concerto e à música da Europa ocidental especialmente, e não somente ao período clássico entre os séculos XVIII e XIX

conhecimentos acumulados para que professores e estudantes se sintam mais próximos uns dos outros e de sua própria relação sensível com a música, a fim de criar artefatos para aprendizagens mais efetivas e principalmente significativas, numa perspectiva mais que humanizadora, mas contra colonial e problematizadora, que amplie o repertório dos envolvidos nos processos de aprendizagem. À luz de Freire (1970), buscaremos olhar para o repertório como algo que potencialize e torne a aula mais significativa, não como conteúdo obrigatório, calcado em um sinônimo de excelência estética e de resquícios de colonialidades. É certo que alunos tem todo um repertório musical prévio e esse repertório nos interessa, em contraste a um cânone eurocentrado, estimulando uma relação mais humana, uma educação musical mais problematizadora, mais horizontal e multicultural.

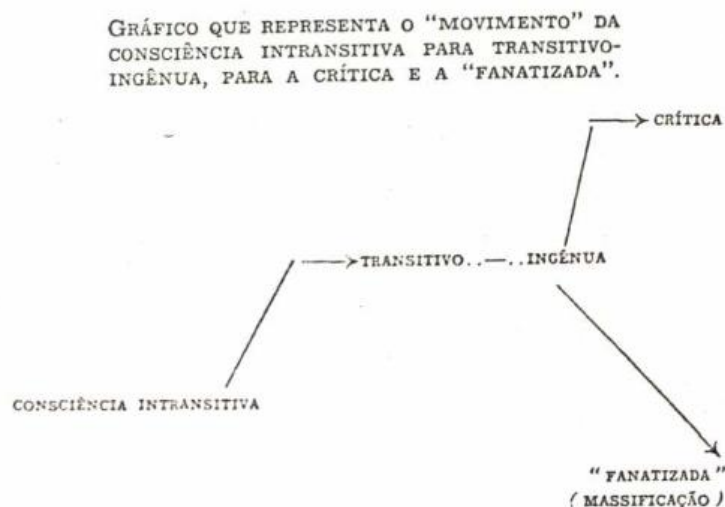
Discute-se a noção de "pensamento abissal", em que Santos e Meneses (2010), usam a noção de linha para ilustrar a divisão hierárquica e excludente do conhecimento entre o "centro" e a "periferia", típica do pensamento ocidental moderno e que está no alicerce da arquitetura dos conflitos contemporâneos. Tal divisão que consiste em um sistema de distinções visíveis amparadas nas invisíveis, e cria uma lacuna epistêmica entre os saberes considerados válidos e os marginalizados, periféricos, resultando em uma visão hierarquizada e verticalizada do mundo. Para os autores, elas provocam também o desaparecimento ou a inexistência de certos tipos de saberes, de modo que são irrelevantes. Nesse seguimento, o legal e o ilegal são monopolizados de modo que são as únicas formas relevantes de existência perante a lei. Destarte, seres sub-humanos “do lado de lá” das linhas não são considerados sequer candidatos a inclusão social (Santos e Meneses 2010, p.76).

Assim, quando olhamos para o reflexo que as linhas abissais tem sobre o universo da música, percebemos que ela não somente ajuda a explicar um possível abismo entre fazeres de chamada música erudita/clássica e popular, mas também que tais linhas refletem a forma como o conhecimento musical foi sendo arquitetado, acumulado, contado, replicado e imposto nas colônias, mas com a manutenção dos próprios colonizados. Miles Davis (1926-1991), retrata em sua autobiografia o estranhamento ao perceber que morando em Nova York nos anos quarenta, diversos dos músicos negros que conheceu não sabiam nada sobre teoria musical tradicional, além do pré-conceito vivido na *Juilliard School*, escola que segundo o trompetista se dedicava a ensinar a música da branquitude, e que décadas mais tarde, passou a incorporar sua própria obra no programa (DAVIS e TROUPE, 1990).

Nessa sequência, a ideia de ecologia de saberes (Santos e Meneses 2010, p.55) fomenta um olhar crítico da ciência ao modo como ela mesma ocupa a posição de moderadora do conhecimento, enquanto algumas outras formas de saberes sofrem uma espécie de epistemicídio, como saberes mais ancestrais e outros não dominantes, ou saberes invisíveis, a exemplo: saberes de origem popular, leigos, plebeus, indígenas, camponeses e nômades. Impossível que não tracemos paralelos com a música aqui, de forma que as provocações decoloniais pautadas nas linhas abissais e na ecologia dos saberes nos empurram para inevitáveis indagações. Quais foram os repertórios autorizados ou desautorizados pelos saberes hegemônicos, na academia, no conservatório, nas escolas?

A consciência ingênua (Freire, 2001, p.21-22) é outra ideia chave para o trabalho porque descreve uma consciência calcada no saudosismo, nas conclusões apressadas e superficiais, na simplicidade, em formas massificadoras, numa consciência fanatizada, na impermeabilidade dos fatos, na fragilidade, no fatalismo, no sectarismo, na interpretação mágica da realidade, uma realidade estática e imutável. Nessa continuidade, ainda em Freire (2001, p.22) a consciência crítica é permanentemente atenta à denúncia das influências, apresenta profundidade de análise, a perspectiva de uma realidade que é mutável, as explicações mágicas dão lugar a princípios casuais, a verificação/teste das descobertas, é livre de pré-conceitos, de natureza inquieta e questionadora, repele a transferência de responsabilidade e de autoridade, indaga, ama o diálogo, e busca inovação.

FIGURA 1 - O “movimento” da consciência intransitiva para transitivo-ingênua, para a crítica e a “fanatizada”



Fonte: Freire, P. *Educação e atualidade brasileira*. 1959, p.133

Tal conceito é iluminador para nós, já que acreditamos na música como um entre muitos dispositivos possíveis para a travessia da consciência ingênua para a consciência crítica, e devemos discutir esses conceitos e formas de colocá-los em prática, à luz dos repertórios. Assim, para promover um ensino musical mais intercultural e contra colonial, buscaremos investigar uma variedade de repertórios do contexto do licenciando e dos docentes. Discutiremos ainda a importância de repensar a função dos repertórios de música nos currículos, no intento de instigar sujeitos criativos e propositivos em vez de reproduzir lógicas, metodologias e repertórios impregnados de resquícios coloniais. Para ajudar a analisar as relações estéticas dos alunos com repertórios mais próximos ou distantes de suas vivências, usaremos os conceitos de significado delineado e inerente de Green (2012, p.63), a serem esmiuçados mais à frente.

3. PROBLEMA

De que maneira licenciandos (estudantes) se relacionam com o repertório e qual a influência dessa relação em suas aprendizagens musicais? Dessa forma, nos interessa o repertório como objeto nos estudos de aprendizagem de repertório musical no contexto da Licenciatura em Música.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVOS GERAIS

O principal o objetivo dessa pesquisa é investigar os processos de conscientização dos traços de colonialidade possíveis nas aprendizagens de repertório no contexto da formação do licenciando em Música.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as interações estabelecidas entre os licenciandos de Música e seu repertório e explorar a relação entre repertório e conscientização: Analisar como o repertório musical, contribui para o processo de conscientização dos licenciandos, entendendo a conscientização como a capacidade de refletir criticamente sobre as estruturas coloniais presentes na educação musical e na sociedade.

Identificar possíveis intersecções entre o repertório e as aprendizagens musicais e investigar como os repertórios apresentados e legitimados pela academia refletem ou não traços de colonialidade, ou seja, como perpetuam uma hierarquia de saberes que privilegia a música erudita principalmente eurocidental em detrimento de outras expressões musicais, especialmente as de origem não eurocidental.

Compreender a influência do repertório na formação docente e identificar traços de colonialidade e habitus nos repertórios musicais dos participantes e suas relações com os processos de formação do músico e professor de música. Examinar como a escolha e a abordagem do repertório musical impactam a formação de futuros professores de música, considerando a dimensão técnica e estética, mas também política e sociocultural.

Identificar os significados musicais que emergem nas falas dos participantes e assim refletir acerca das implicações pedagógicas no contexto das aprendizagens de repertório musical e da formação do músico e professor de música.

Analisar as práticas de consumo musical dos licenciandos: Investigar como os estudantes consomem música fora do ambiente acadêmico, considerando o papel das plataformas de streaming, algoritmos e intermediários culturais na formação de seus repertórios pessoais e como essas práticas de consumo dialogam (ou não) com

o repertório apresentado na academia.

5. REVISÃO DE LITERATURA

Nessa sessão, buscaremos destacar a relevância e trazer ao palco a produção dos estudos decoloniais na educação musical. Nas últimas décadas, autores latino americanos como Quijano (2005), e Maldonado-Torres (2007) tem sido alguns dos exemplos de literatos latino americanos que se debruçam sobre a questão da raça e, portanto, da relação metrópole e colônia para explicar a realidade contemporânea do sul do mundo à luz da colonialidade. Para Quijano (2005), a América é o primeiro espaço/tempo a ter uma identidade de modernidade. Desse modo, a raça é o elemento fundacional, constitutivo das relações de dominação dos colonizadores e colonizados. É a invenção da ideia de uma situação natural de inferioridade de indivíduos em relação uns aos outros, e é a classificação que legitima a inferioridade dos povos americanos (mas não só), bem como uma articulação das formas históricas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos, ao redor do capital e do mercado mundial.

Destarte, para pensarmos em cultura, em repertório e em educação musical no Brasil hoje, a questão da colonialidade e das linhas abissais proposta por Santos E Meneses (2009) é fundamental e atravessa múltiplas dimensões, que parecem mais latentes na última década, como a questão de raça e gênero, e passam ainda por diversas outras áreas como a sociologia e a estética além da educação. Dessa forma, nessa sessão do trabalho, temos por objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura a partir de bases consolidadas na comunidade científica, como o portal de periódicos da Capes e buscamos na literatura as intersecções entre colonialidade/decolonialidade, a educação musical problematizadora e o ensino superior de música, especialmente dos últimos 15 anos (entre 2010 e 2024). No entanto, parte do método utilizado também envolve buscas manuais por relação entre temas e autores, de forma que reunimos aqui pesquisadores que também fazem parte da bibliografia dos trabalhos uns dos outros e proximidade da área temática. Reunimos também, textos de bibliografias de disciplinas que conversam com o tema da pesquisa e que tem uma base epistemológica em comum, apresentados no programa de pós graduação ou que acabaram emergindo durante o processo manual de pesquisa dos autores.

Nessa sequência, alguns autores e conceitos são centrais em nosso trabalho, como é a questão do *habitus* conservatorial, e assim, ao atravessar a literatura a respeito do ensino musical e colonialidades, é de destaque o trabalho de Pereira (2013). Num prisma bordieusiano, o autor explica que o “sistema de disposições duráveis, o *habitus*, teria sido forjado ao longo da história do campo em questão” (p. 7). Para isso, ele analisa a constituição dos cursos de graduação em música como resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos. Pereira (2013), citando Queiroz (2017) explica que mesmo os cursos de licenciatura em Música que incorporam perspectivas mais amplas de educação e música mantêm uma tendência similar aos bacharelados. Assim, existe o predomínio dos componentes curriculares com maior ênfase nos padrões estéticos da música erudita eurocidental, como traços de colonialidade (Queiroz, 2017).

Nesse sentido alguns autores também devem ser pilares de nossas discussões, como Paulo Freire (2018), especialmente a respeito da conscientização e à educação problematizadora, principalmente por meio da obra de Simões (2020), que sintetiza e traduz ideias Freirianas em música. Ainda na Educação musical, a Teoria do Significado Musical de Lucy Green (1997) nos é cara, com foco no significado social que atribuímos à música. Nesse contexto de análise crítica acerca dos padrões estabelecidos e a influência da colonialidade, é essencial entender como a música adquire significado também numa perspectiva histórica e sociológica, dentro e fora dos espaços formais de ensino.

Desse modo, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições de três renomados teóricos de diferentes áreas do conhecimento: Educação, Educação Musical e Sociologia. No âmbito da Educação, a compreensão desse fenômeno é aprimorada ao adotar a perspectiva teórica de Paulo Freire (1921-1997), especialmente no que diz respeito à conscientização e à educação problematizadora. Na Educação Musical, encontra-se respaldo na Teoria do Significado Musical, desenvolvida por Lucy Green (1957-), que focaliza os significados inerentes e delineados da música. Além disso, a partir da Sociologia, introduz-se o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (1930-2002), para examinar os possíveis padrões estruturalmente conservadores presentes na formação do licenciando em música e, conseqüentemente, elementos de colonialidade. A seguir, discute-se brevemente cada um desses pressupostos.

A educação bancária é para Freire (2018) aquela em que o aluno não sabe nada, escuta docilmente, é disciplinado, segue uma prescrição, é subjugado. Ou seja,

é uma educação em que o educador é sujeito enquanto o aluno é reduzido a um mero objeto, que recebe e arquiva depósitos. Simões (2021), ao abordar o conceito da educação bancária no contexto da educação musical, destaca que o papel passivo do aluno e o controle autoritário do professor são semelhantes. Em contrapartida a Educação Musical Problematicadora, visa um processo de conscientização das relações entre a consciência individual e o mundo ao seu redor, sendo essencial para a compreensão do comportamento humano dentro de um contexto histórico e social específico (Simões, 2020). Isto é, são práticas dialógicas, que permitem ao docente a flexibilidade e a consciência de seu papel no mundo e com o mundo dos alunos. Tais práticas constituem-se no cerne do processo de conscientização e, consequentemente, como uma ferramenta para promover a transformação social. Nesse processo de descobrimento do mundo e de si mesmo, a conscientização ocorre em uma prática contínua e dinâmica, capaz de gerar novos significados tanto para si mesmo quanto para a realidade, além de possibilitar sua transformação.

Na esfera pedagógica, essa dinâmica se desenrola durante a prática e reflexão sobre as ações, visto que é a conscientização que impulsiona as mudanças na realidade individual, ao invés de ser o contrário, onde a mudança nas circunstâncias externas é o motor das alterações comportamentais e de conduta (Freire, 2018; 2001; Simões, 2021). Ora, uma abordagem educacional fundamentada nessa perspectiva deve provocar os alunos a compreenderem seu ambiente pessoal e a perceber que entender o mundo é, essencialmente, tornar-se consciente. Nesse processo, a consciência pode transitar de uma fase ingênua para uma postura crítica, o que abre caminho eventualmente para a capacidade de transformar a realidade. Assim, a busca pela conscientização musical e, consequentemente, pela autonomia dos indivíduos, como discutido por Simões (2021), encontra ressonância no pensamento da renomada pesquisadora britânica Lucy Green (1957-), reconhecida por seus estudos sociológicos na educação musical, a qual bebeu também da obra de Freire.

Green (2022) formulou a Teoria do Significado Musical (Green, 2022), na qual explora como a música adquire significado através das interpretações humanas. Segundo Green (2022, p. 59), a “a música para ser entendida como música, deve estar de acordo com as definições coletivas do que se considera como música”. Ou seja, a música é um produto social do conhecimento, desafiando concepções que a consideram como algo intrinsecamente definido e natural dentro do campo musical.

Nesse contexto, Green (2022) propõe que o significado musical pode ser entendido através de dois aspectos que se relacionam de maneira dialética: os significados inerentes e os significados delineados. Os significados inerentes estão relacionados aos aspectos estruturais e materiais da música. Nas palavras da autora:

os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais (Green, 2012, p. 63).

Outro aspecto é o significado delineado. Para Green (2012) os significados delineados referem-se aos conceitos e conotações extramusicais que toda música carrega. Ou seja, trata-se de elementos sociais, culturais, políticos, crenças etc. Nenhuma música pode, portanto, ser compreendida de modo isolado do seu contexto sociopolítico e cultural. De acordo com Green (2012, p. 63):

[toda] música carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção. Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delineações.

Ao ponderar sobre esses dois aspectos do significado musical, Green (2022) argumenta que ambos permeiam toda experiência musical, ainda que nem sempre sejam conscientemente percebidos por aqueles que nela se envolvam. A relação dialética entre os significados inerentes, que derivam das estruturas e materiais da música, e os significados delineados, que são influenciados pelos contextos sociais, culturais e políticos, a autora nos convida a considerar a música não apenas como uma sequência de sons, mas como uma entidade que carrega consigo uma riqueza de interpretações, funções e significados variados. Isto pode estar relacionado, entre outros fatores, aos *habitus* que configuram o discurso musical dentro de seu campo específico. Surge, assim, a necessidade de aprofundarmos a compreensão desses conceitos na perspectiva sociológica de Bourdieu (1983).

Em sua obra *Questões de Sociologia* (1983), Bourdieu (1983) define campo como espaços estruturados de posições, que podem ser analisados independentemente das características individuais dos agentes que as ocupam, embora estas características influenciem em parte. Para Bourdieu (1983), os campos

são espaços de lutas simbólicas, onde os agentes buscam monopolizar certos objetos em disputa, assumindo posições estratégicas em momentos específicos do jogo social.

Nesse contexto, um elemento crucial para a manutenção e funcionamento do campo é o *habitus*. Para o sociólogo francês, é fundamental que haja objetos de disputa e indivíduos prontos para participar do jogo, o que implica no entendimento das regras inerentes a ele e dos próprios objetos disputados (Bourdieu, 1983). Por *habitus*, portanto, compreende-se como:

história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionado como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (Bourdieu, 2009, p. 93).

O *habitus*, sendo uma característica individual profundamente enraizada e internalizada, funciona como uma segunda natureza cultural. Ele molda valores, formas de perceber o mundo e comportamentos em várias situações, refletindo a herança cultural de grupos sociais específicos e adaptando-se diante dos desafios do cotidiano imprevisível.

Ao abordar esse conceito no campo musical, Pereira (2013, s/p) afirma que “este sistema de disposições duráveis, o *habitus*, teria sido forjado ao longo da história do campo em questão”. Para tanto, o autor analisa a constituição dos cursos de graduação em música como resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos. Ao analisar a história do ensino superior de música no Brasil, Pereira (2013) identifica características profundamente ligadas ao modelo dos conservatórios, o que ele cunhou como *habitus conservatorial*. Dentre os elementos destacados no *habitus conservatorial* que estão diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de repertório e suas práticas, podem ser destacados:

o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias

teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (Pereira, 2013, s/p).

Portanto, é crucial reconhecer, segundo o próprio autor, a presença de uma ideologia musical que sustenta, legitima e naturaliza essas práticas. Essa ideologia não apenas moldou o ensino superior de música no Brasil, mas também influencia profundamente como o conhecimento musical é transmitido e valorizado dentro dos campos educacionais (Pereira, 2013). Conforme destacado por Green (2022), é essa ideologia que confere significado àquilo que entendemos como “verdade” dentro deste contexto específico. Assim, ao explorar o conceito de campo e *habitus* de Bourdieu (1983) no cenário musical, percebemos não apenas a dinâmica das relações de poder e das estratégias simbólicas em jogo, mas também como essas estruturas históricas e culturais moldam a prática educativa e a formação dos músicos no país.

Nesse entendimento, o objetivo central deste estudo parte da premissa de que o repertório presente nos currículos destinados aos licenciandos está impregnado de traços de colonialidade e eurocentrismo, evidenciados, por exemplo, na própria seleção do repertório. Além disso, os resquícios do conservadorismo arraigado (Pereira, 2022) ainda persistem na formação musical dos alunos, não apenas na dimensão metodológica, mas também, aparentemente, intocáveis em dimensões epistemológicas, paradigmáticas, práticas e estéticas. Argumenta-se que a presença da colonialidade nos currículos serve como mecanismo de perpetuação da dominação intelectual, artística e estética. Ademais, o repertório nos currículos musicais parece negligenciar os repertórios multiculturais e oriundos das vivências musicais dos alunos, reproduzindo apenas dogmas coloniais e conservadorismos, conforme evidenciado por Pereira (2013). Portanto, é imperativo refletir sobre a naturalização dessas dinâmicas nos currículos e na formação dos músicos e professores de música e, sobretudo, como tais relações são percebidas pelos estudantes em seu processo de aprendizagem musical.

5.1 INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, MÚSICA E COLONIALIDADE: UMA BREVE REVISÃO DO ESTADO DA ARTE

Nas intersecções entre educação, música e colonialidade, um conceito indeclinável é a ideia de linhas abissais, proposto por Santos e Meneses (2010), que

entendem que a colonização é um fenômeno complexo que se manifesta através do exercício de dominação de variadas formas e em múltiplas dimensões, abraçando não apenas as relações entre diferentes grupos humanos, mas também sua relação com o ambiente natural. Nesse contexto, a colonização não se restringe simplesmente à imposição de uma cultura ou sistema político sobre outros povos, mas engloba também a exploração e subjugação da natureza como parte integrante desse processo de dominação. Destacamos aqui também essa relação com a cosmofofia que denuncia Nego Bispo (Santos, 2023), a relação destrutiva com a natureza inerente dos povos da eurocentrais que protagonizaram o processo de invasão das américas. Para o autor, a cosmofofia é a grande doença da humanidade (Santos, 2023, p.29).

Nessa esteira, Quijano (2007) e Mignolo (2011) circundam o termo colonialidade: a persistência de uma lógica de dominação cultural e epistêmica que sobrevive ao colonialismo formal ou institucionalizado. Ainda que possamos problematizar quando e se o Brasil deixou de fato o *modus operandi* de colônia, a ideia parece crucial para a análise profunda do cenário da educação musical no país hoje, já que é um país periférico, do sul global. No contexto musical portanto, a colonialidade se manifesta na hegemonia da música erudita eurocentral dentro dos currículos e da práxis da formação musical. Dantas e Queiroz (2021) argumentam que esta hegemonia está enraizada desde início da institucionalização do ensino de música no Brasil, por volta da década de 1840, um período muito recente em perspectiva histórica de tempo.

Assim, para Quijano (2007), a América é o primeiro espaço e marco temporal a ter uma identidade de modernidade de modo que a raça é o elemento fundacional, constitutivo das relações de dominação dos colonizadores e colonizados. Pensemos no racismo como a invenção da ideia da naturalização da inferioridade de indivíduos em relação uns aos outros, a classificação que legitima a inferioridade dos povos americanos (mas não só), assim como a articulação das formas históricas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos, ao redor do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005). Nessa esteira, a colonialidade se refere a padrões de poder de duração longa, que resultaram do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção epistemológica, muito além dos limites formais escritos nas administrações coloniais (Maldonado-Torres, 2007).

Nessa sequência, a questão do *habitus* conservatorial (Pereira, 2013) explica

que o “sistema de disposições duráveis, o *habitus*, teria sido forjado ao longo da história do campo em questão” (p. 7). Para isso, o ele analisa a constituição dos cursos de graduação em música como resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos. Pereira (2013), citando Queiroz (2017), explica que mesmo os cursos de licenciatura em Música que incorporam perspectivas mais amplas de educação e música mantêm uma tendência similar aos bacharelados. O literato explica ainda que o *habitus* conservatorial é próprio do campo artístico musical e estaria convertido ao campo educativo na interrelação entre os dois campos. Assim, está posto o predomínio dos componentes curriculares com maior ênfase nos padrões estéticos da música erudita eurocidental, como traços de colonialidade (Queiroz, 2017).

É fundamentado nesses testemunhos documentais — visíveis, públicos e o mais importante, sujeitos a mudanças — que se propõe a colonialidade como uma *doxa* perpetuada e operacionalizada pelos currículos dos cursos superiores em Música: ao se estruturarem com base na e para a música erudita ocidental europeia, tais currículos estariam funcionando como colonizadores dos sentidos, como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada (Pereira, 2020, p.4).

O teatro, assim como qualquer outro tipo de arte que é mercantilizada, bloqueia a conversa das almas, por que a arte é a conversa das almas, a arte alimenta a vida, ela não deve ser mercadoria. Ninguém sabe quem compôs as cantigas do Congado, não existe uma patente, todo mundo pode cantá-las. Todo mundo pode tocar as caixas do Congado nos ritmos e nas músicas que o povo compôs. Não se sabe a autoria da maioria das cantigas cantadas no quilombo. [...] “Por que você precisa comprar uma música para cantar se todo mundo já está cantando? Cante a música moço!” (Santos, 2023; p.22-23)

Assim, há na literatura muitas maneiras de se aproximar do problema, como pelo viés epistêmico, pelas questões rítmicas, por relatos autobiográficos, por análises documentais, pelas aproximações com a música popular, pelo atravessamento entre direito, ciências sociais e arte, pela crítica aos métodos, ou ainda pela análise da curadoria do repertório trazido para a sala. Por isso é fundamental se perguntar quais repertórios têm sido legitimados por professores de música no ensino superior do Brasil. Ao debruçar-se sobre a literatura produzida nas temáticas de colonialidades no ensino musical, fica evidente o *nomos* da *doxa* colonial e a presença dominante de práticas musicais e repertórios eurocêntricos nas instituições de ensino superior do

Brasil, refletindo uma colonialidade enraizada e que marginaliza tradições musicais locais, orais e populares. Escancara-se, portanto, a manutenção do campo da Música por meio do *nomos* materializado nos currículos e no *habitus conservatorial*. Assim, para pensar esses temas, apresentaremos a seguir a metodologia levantada para chegar aos resultados aqui apresentados.

5.2 METODOLOGIA DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A plataforma de periódicos da Capes foi o alicerce das buscas aqui levantadas, mas também foram usados o Google Scholar e o buscador clássico do Google por meio de queries otimizadas de busca. Além disso, foram usadas ferramentas auxiliares para a manutenção dos resultados levantados, como o gerenciador de referências *Mendeley*, o *Scholar-GPT* e o plugin do Word *Mendeley Cite*. Levantamos ainda algumas queries de busca que geraram diferentes resultados e, ao fazer a busca nos sistemas de busca consolidados como o *Google*, passamos diferentes combinações da *query*⁴ de busca usada e gerada em outros buscadores, repositórios e bibliotecas. Na busca por periódicos no portal da Capes, organizamos a *query* em diferentes combinações, sendo a primeira no período de 2012 a 2024, e combinamos diferentes termos da seguinte forma no quadro 1:

Quadro 1 – Organização dos termos de busca realizadas no Portal da Capes

Id da query	Escopo	Assunto	Operador booleano: Ou	Operador booleano: E	Resultados
1	Periódicos	Repertório Musical	Assunto contém: “repertório de música”; Qualquer campo contém: música e repertório;	Assunto contém: Conscientização; Qualquer campo contém: processos de conscientização;	0
2	Buscar tudo	Colonialidade	Assunto contém: decolonialidade; Qualquer campo contém: música e repertório; Ou assunto contém: Educação musical problematizadora; Ou qualquer		38

⁴ *Query* é o anglicismo usado para designar a combinação textual de caracteres responsável por uma busca de dados em sistemas de bancos de dados

			campo contém: Ensino superior de música;		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Os autores (2024).

No campo “Tipo de Material”, deixamos marcado “Todos os tipos” em todas as buscas realizadas, o período é de 2010 a 2025, os filtros “acesso aberto” e “revisado por pares” estão ativos. O período escolhido se deu pelo surgimento da Lei n.º 11.769/2008, que instaura que o ensino de música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular (BRASIL, 2008), com um intervalo de três anos letivos para a adequação. Destarte, a *query* de busca literal que trouxe vinte e três resultados ficou: *“topics: Colonialidade OR Decolonialidade OR música e repertório OR Educação musical problematizadora OR Ensino superior de música”*. A seguir, temos as *queries* usadas de forma literal na busca do Google apresentadas no quadro 2:

QUADRO 2 - Queries manuais usadas no buscador Google

Query 1	<i>("music repertoire" AND "awareness processes" AND "decoloniality" AND "music in higher education" OR ("dialogical education" OR "conservatorial habitus") AND "dialogical music education")</i>
Query 2	<i>("Repertório musical" OR "repertório de música" OR "música e repertório" OR "Conscientização" OR "processos de conscientização") AND ("Traços de Colonialidades" OR "colonialidade" OR colonialidade OR decolonialidade OR epistemicídio) AND ("Ensino Superior em música" OR "música e ensino superior" OR "música no ensino superior" OR "educação dialógica" OR "habitus conservatorial") AND ("Educação musical libertadora" OR "educação musical dialógica" OR "educação musical emancipatória")</i>
Query 3	<i>("Repertório musical" OR "repertório de música" OR "música e repertório") AND ("Conscientização" OR "processos de conscientização") AND ("Colonialidade" OR "decolonialidade" OR "epistemicídio") AND ("Ensino Superior em música" OR "música no ensino superior" OR "educação dialógica" OR "habitus conservatorial") AND ("Educação musical libertadora" OR "educação musical dialógica" OR "educação musical emancipatória")</i>

Fonte: Os autores (2024).

As buscas acima foram realizadas diretamente no *Google*, resultando em alguns trabalhos já encontrados em outras buscas manuais, ou em referências cruzadas entre os trabalhos já conhecidos e analisados em nosso texto. As *queries* um e dois foram refinadas com ajuda da ferramenta de inteligência artificial *Scholar-*

gpt, resultando na *query* 3 descrita no quadro 2. A busca com a *query* 1 também foi executada diretamente na plataforma *Jstor* por meio do portal de periódicos da Capes, e não trouxe resultado válido. Para a pesquisa a partir dos idiomas dominantes na epistemologia global, ou seja, o inglês, sugerimos outras palavras chave, a exemplo: *Higher music education; curriculum as practice; coloniality and de-coloniality; curricular flexibilization in Brazil; bachelor's degree in music; University music education; decolonisation; coloniality; multiple colonialisms; Africanisation; indigenisation*. Lançamos mão também de outras ferramentas de inteligência artificial para pesquisa acadêmica como o *Consensus.app*, que nos ajudou a observar as palavras chave sugeridas acima, com possibilidade de reconfiguração das queries a partir destas. Entretanto, no escopo desse trabalho, nos limitamos aos resultados principalmente em português. Outras combinações também foram experimentadas, mas como a quantidade de resultados no *Google* ou foi muito massiva e incoerente com nosso trabalho, ou foi muito pequena e também com pouca aderência a nossa discussão. Assim, as queries aqui descritas nos quadros 2 e quadro 1 foram as mais performáticas e de qualquer modo, uma seleção manual foi feita. Devemos ao longo do texto explicitar melhor os critérios de aceite dos trabalhos e as categorias levantadas.

A fim de refinar os resultados da busca, que pode trazer dados massivos especialmente por busca manual via *query*, estabelecemos alguns critérios de seleção. Os critérios de inclusão são: aderência ao tema, objetivos com alguma relação ao ensino de música e colonialidades. Outro critério de classificação é a relação com a formação em ensino superior de música, as palavras chave semelhantes ao nosso trabalho, e a inter-relação com autores que são autoridade nessas temáticas, ou seja, proximidade pela bibliografia. É percebido que a própria estrutura de nossas buscas já descreve e contribui para os critérios de seleção, no entanto, a partir dos resultados, se obedecidos os critérios acima descritos, realiza-se uma breve leitura especialmente do resumo, dos objetivos, e das conclusões. Assim, determinamos se incorporamos ou não o trabalho à bibliografia aqui reunida. Fazemos uma breve ressalva sobre mal funcionamento no portal de periódicos, de modo que uma busca com resultados válidos pode por vezes aparecer com zero resultados, o que implica na insistência do pesquisador em recarregar a página e tentar novamente. Estabelecemos algumas categorias entre os trabalhos, a fim de agrupar estes por similaridade e facilitar o trabalho dos pesquisadores. Alguns textos podem pertencer

a mais de uma, conforme posto no quadro 3:

QUADRO 3 – Quadro síntese

ID	Trabalho	Categorias	Referência
1	A contribuição do repertório da Música Popular Brasileira e das Músicas Regionais como uma metodologia significativa e emancipatória na formação de Pedagogos	Formação em música	Reis e Junqueira (2017)
2	A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe	Formação em música	Souza, Ramirez e Larsen (2020)
3	Colonialidade Nos Cursos De Graduação Em Música Popular No Brasil	Epistemologia, Formação em música	Dantas e Queiroz (2021)
4	Colonização Na Educação Musical? Uma Análise Do Ensino De Piano À Luz Da Colonialidade	Formação em música	Purcino e Purcino (2023)
5	Currículo do Curso de Música e a formação do Músico Popular: Um estado do conhecimento	Formação em música	De Lima e Silva (2021)
6	Desobediências Epistêmicas nas atividades extracurriculares do curso de Licenciatura Em Música da Universidade Estadual De Montes Claros: Relato de experiências a partir de opções decoloniais	Epistemologia, Licenciaturas em foco	Carmo e Oliveira (2022)
7	(De)Colonialidade E Formação Rítmica: Uma Análise Do Curso De Licenciatura Em Música Do IFPE – Campus Belo Jardim	Licenciaturas em foco	Bezerra (2021)
8	Ensino de História da Música no Brasil: Reflexões sobre a perpetuação de cânones e colonialidades na formação e atuação do educador musical	Licenciaturas em foco	Rocha e Silva (2022)
9	Estudos Decoloniais no curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul	Licenciatura em foco	Tomazelli (2020)
10	Habitus conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa	Formação em música, Licenciaturas em foco	Pereira (2013)
11	Licenciatura em Música: Mediações e contradições entre formação e prática docente	Licenciatura em foco, Formação em música	Sebben (2023)
12	Música como ruptura política e enlacs criminológicos: Da “Arte pela Arte” à Arte como instrumento de cidadania	Formação em música	Santos, Söhngen e Salvade (2022)
13	Possibilidades e desafios em Música e na formação musical: A proposta de um giro decolonial	Formação em música, Epistemologia	Pereira, (2018)
14	Traços de Colonialidade em narrativas de licenciandas em Música: Abordagens (auto)biográficas como ponte entre experiências de vida e formação	Formação em música, Licenciatura em foco	Cruz e Almeida (2023)
15	Traços de Colonialidade na educação superior em Música do Brasil: Análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões	Epistemologia, Formação em música	Queiroz (2017)
16	Um currículo para o cultivo do músico popular profissional: uma análise da proposta da Bituca–Universidade de Música Popular	Formação em música	Pereira e Barbosa (2025)
17	Diversidade musical e formação de professores (as): qual música	Licenciaturas em	Santiago e Ivenicki

	forma o (a) professor (a) de música?	foco	(2017)
18	Pensamento Crítico na Formação de Professores de Música: andragogia mobilizada pelos cantos de tradição oral	Epistemologia	Da Costa Cuervo e Rigo (2023)
19	Habitus conservatorial entre jovens professores de música no Paraná	Epistemologia, Formação em música	Bueno e Bueno (2023)

Fonte: Os autores (2024).

Como mencionado, ao observar trabalhos publicados em língua inglesa relacionados ao tema do ensino musical e decolonialidade, fica claro a escassez de literatura, em especial talvez pela própria concentração da produção escrita nessa língua no norte global, acima das linhas abissais de Santos e Meneses (2009). Dessa forma, entendemos que pode não fazer sentido para os pesquisadores dos países das metrópoles escreverem sobre a relação música e decolonialidade, por que simplesmente não é uma questão no norte global dominante e hegemônico.

Assim, buscamos separar os resultados em três categorias, sendo elas a formação em música, reunindo trabalhos que, de um modo geral abordam a questão da formação musical de estudantes em contextos amplos, como cursos específicos de música popular, bacharéis ou mesmo licenciaturas. Já na categoria licenciatura em foco, estão reunidos os trabalhos que se esforçam em cercar a temática da decolonialidade especialmente em licenciaturas em música. E por fim, a categoria epistemologia reúne trabalhos que focam em debater a construção do conhecimento musical atento para suas características profundamente coloniais. Alguns dos trabalhos, como mencionado podem pertencer a mais de uma categoria. No quadro 4, demonstramos brevemente os detalhes quanto a objetivo, metodologia e resultados de cada trabalho.

QUADRO 4 - Quadro Síntese Detalhado

ID	Trabalho	Objetivos	Metodologia	Contexto	Principais Resultados
7	Bezerra (2021)	Analisar a formação rítmica no curso de Licenciatura em Música do IFPE, sob a ótica da colonialidade e decolonialidade	Revisão documental e análise de currículo e entrevistas com a comunidade acadêmica	IFPE, curso de Licenciatura em Música	Identificou a predominância de práticas musicais eurocêntricas e propôs alternativas pedagógicas decoloniais que valorizem ritmos locais à margem do modelo conservatorial
19	Bueno e Bueno (2024)	Analisar o conceito de habitus conservatorial entre jovens professores de música no Paraná, buscando compreender de que forma este influencia suas práticas pedagógicas e	Estudo de caso com abordagem qualitativa; Análise estatística descritiva, Análise de correspondências múltiplas, análise	Professores de música egressos de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música no	O estudo confirma a persistência de um habitus conservatorial internalizado nos jovens docentes, manifestado na valorização da técnica, da performance e do repertório eurocêntrico.

		concepções de ensino.	de clusters; Entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo à luz do referencial de Bourdieu sobre <i>habitus</i> , senso prático e capital cultural.	estado do Paraná.	Indica, contudo, indícios de ruptura geracional, com abertura a práticas musicais comunitárias e decoloniais.
6	Carmo e Oliveira (2022)	Refletir e relatar experiências de desobediência epistêmica em atividades extracurriculares de música	Relato de experiências	Universidade Estadual de Montes Claros	Evidenciaram os impactos das opções decoloniais como formas de resistir à lógica dominante nos currículos de música e a necessidade da inclusão nos currículos
14	Cruz e Almeida (2023)	Explorar narrativas de licenciandas em música sobre colonialidade na formação Apresentar dados parciais sobre a influência de ambientes institucionalizados e não institucionalizados	Pesquisa (auto)biográfica – Análise do discurso	UFRR	Destacaram a importância das experiências de vida na formação musical e a necessidade de práticas pedagógicas contra hegemônicas e dialógicas
18	Da Costa Cuervo e Rigo (2023)	Delinear e refletir sobre estratégias de andragogia no ensino superior, na formação de professores e oficinas extensionistas de música a partir das musicalidades de cantos da tradição oral, de forma a incentivar e fortalecer a tomada de consciência social.	Revisão de literatura; Pesquisa qualitativa com abordagem andragógica e estudo de caso; análise interpretativa de experiências formativas e práticas pedagógicas com base em tradições orais.	Formação continuada e inicial de professores de música, com foco na integração entre educação musical e práticas comunitárias de tradição oral.	Constatou-se que a incorporação de cantos tradicionais fortalece o pensamento crítico e a autonomia pedagógica, promovendo aprendizagens contextualizadas e emancipadoras. O estudo propõe a andragogia musical como via para uma prática docente crítica e culturalmente situada.
3	Dantas e Queiroz (2021)	Compreender bases epistemológicas e práxis formativas que subsidiam propostas pedagógicas dos cursos de graduação em música do Brasil	Análise documental e crítica	Cursos superiores de música popular no Brasil	Apontaram que a mera adição de novos repertórios não altera a estrutura colonialista dos cursos de música
5	De Lima e Silva (2021)	Investigar a formação do músico popular e o currículo dos cursos de música no ensino superior, buscando identificar as tendências curriculares e pedagógicas predominantes, bem como a escassez de pesquisas sobre o tema.	Levantamento bibliográfico de teses e dissertações – BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)	Ensino superior brasileiro – Licenciaturas e Bacharelados de Música – Formação acadêmica e não acadêmica	Destacou a predominância de tendências conservatoriais, a escassez de pesquisas e a maior necessidade de investigação sobre a formação
16	Pereira e Barbosa (2024)	Revelar a lógica da proposta curricular da Bituca – Universidade de Música Popular, buscando compreender de que modo ela propicia o cultivo do músico popular profissional a partir de uma lógica da recontextualização	Pesquisa qualitativa e análise documental do projeto pedagógico da Bituca, com uso de entrevistas semiestruturadas, processo de codificação e busca por regularidades e padrões, identificação temática	Curso técnico-profissionalizante de Música Popular – Bituca (Barbacena–MG), instituição de referência nacional na formação de músicos populares.	O estudo revela um currículo que rompe parcialmente com o modelo conservatorial, enfatizando a prática coletiva, a escuta, a criação e a oralidade como dimensões formativas. Destaca o diálogo entre saberes musicais acadêmicos e populares, propondo um modelo formativo plural, contextualizado e orientado pela prática musical viva.

13	Pereira (2018)	Explorar desafios e possibilidades de uma formação musical decolonial, a partir da proposta de um giro decolonial na tentativa de romper com a hegemonia do conservatório na educação musical	Revisão teórica e análise crítica	Formação musical no Brasil – Cursos técnicos e superiores	Propôs a desnaturalização da tradição musical erudita como caminho único de formação. Sugere o giro decolonial para valorizar outras práticas musicais
10	Pereira (2013)	Estudar o conceito de habitus conservatorial na formação musical Investigar o conceito de "habitus conservatorial" e sua influência na formação de músicos.	Revisão teórica com base em Bordieu, análise de projetos pedagógicos de quatro cursos de música	Formação musical no Brasil, Licenciaturas	Identificou que a estrutura curricular reforça a música erudita eurocêntrica, mantendo padrões históricos de dominação mesmo após reformas
4	Purcino e Purcino (2023)	Analisar a atual conjuntura da colonialidade no ensino de piano	Análise crítica de práticas pedagógicas em diversos contextos, públicos e privados, questionário	Ensino de piano no Brasil – aulas particulares, conservatórios, cursos superiores	Propuseram a inclusão de práticas decoloniais, como improvisação e composição, a valoração da criatividade e do contexto do aluno
15	Queiroz (2017)	Analisar a trajetória de exclusões e epistemicídios na institucionalização dos cursos de música no Brasil	Pesquisa qualitativa, análise bibliográfica e documental, revisão crítica de literatura	Cursos de música no Brasil	Destacou a marginalização das expressões musicais locais em detrimento de repertórios eurocêntricos nos currículos, revelou a necessidade de contextualização dos currículos com o mundo atual
1	Reis e Junqueira (2017)	Analisar a contribuição do repertório da MPB e músicas regionais na formação de pedagogos e promover a música como linguagem na formação de professores	Revisão de literatura, atividades de extensão, Pesquisa empírica, análise de repertórios	Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG	Argumentaram que o repertório de MPB e músicas regionais pode ser uma metodologia emancipatória, rompendo com a hegemonia eurocêntrica
2	Souza, Ramirez e Larsen (2020)	Examinar a colonialidade nas grades curriculares de cursos de música na América Latina e Caribe e Evidenciar a presença da colonialidade	Análise documental de currículos e grades	Instituições públicas de ensino superior da América Latina e Caribe (Argentina, Chile, Colômbia, Peru, México, Venezuela, Uruguai, Costa Rica e Equador)	Identificaram a predominância de repertórios eurocêntricos e a marginalização de práticas musicais locais e indígenas, a perpetuação da colonialidade
8	Rocha e Silva (2022)	Identificar relações e refletir sobre a perpetuação de cânones e colonialidades no ensino de História da Música no Brasil	Revisão crítica de 70 projetos político-pedagógicos, revisão bibliográfica, entrevistas	Licenciatura em Música de IES públicas	Evidenciaram a influência de repertórios eurocêntricos na formação de educadores musicais, ignorando outras tradições e diversidades musicais como a brasileira
11	Sebben (2023)	Explorar as contradições entre a formação e a prática docente na licenciatura em música	Revisão crítica de literatura, questionário de perguntas abertas – 40 egressos de licenciatura	4 cursos de Licenciatura em Música de instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná	Apontou como o repertório conservatorial pode reforçar visões tecnicistas e conservadoras da prática docente, revelou a contradição entre conhecimento elaborado e senso comum
17	Santiago e Ivenicki	Discutir de que forma a diversidade musical	Pesquisa bibliográfica e	Cursos de Licenciatura	O trabalho evidencia que, embora a legislação e os

	(2017)	contribui para a formação de professores(as) de música, problematizando a hegemonia de repertórios e epistemologias eurocentradas na formação docente.	análise crítica de documentos e referenciais teóricos sobre diversidade, interculturalidade e formação musical docente.	em Música no Brasil e contexto da formação de professores(as) de música.	discursos pedagógicos defendam a diversidade musical, a prática formativa ainda privilegia repertórios eruditos e práticas eurocêtricas. Propõe uma educação musical intercultural, decolonial e dialógica que considere a pluralidade cultural brasileira.
12	Santos, Söhngen e Salvade (2022)	Evidenciar a música como instrumento de disrupção social e política através de um viés decolonial	Qualitativa, Análise crítica, Revisão bibliográfica, História de vida	Práticas musicais do Brasil	Discutiram a arte musical como um meio de resistência e promoção da cidadania
9	Tomazelli (2020)	Analisar os estudos e iniciativas decoloniais no curso de Licenciatura em Música da UCS, bem como a percepção do tema pelos alunos	Qualitativa, Análise documental, revisão bibliográfica, questionário	Curso de Licenciatura em Música na UCS	Destacou que embora haja iniciativas decoloniais por parte dos professores, nem sempre são percebidas pelos alunos. Ressaltou ainda a importância de inserir epistemologias e saberes contra hegemônicos na universidade

Fonte: Os autores (2024).

De uma forma geral, ao levantar os resultados, percebe-se, ainda que em pouco número, movimentos importantes na direção de uma prática musical mais decolonial. É notória ainda a preocupação dos pesquisadores com a questão da hegemonia eurocêntrica especialmente nos cursos de licenciatura em música, abordados principalmente na categoria Licenciaturas em foco. Nessa direção, o trabalho de Tomazelli (2020) é mais uma das análises de licenciaturas que evidenciam os tentáculos do Colonialismo sobre a práxis e a episteme musical nos cursos, reforçando a importância desse tipo de esforço. A pesquisa representa ainda uma das poucas iniciativas voltadas para os estudos decoloniais no sul e sudeste do país, regiões que parecem historicamente mais impregnadas de uma espécie de idolatria eurocentrista.

Já na categoria licenciaturas em foco, Santiago e Ivenicki (2017), abordam a questão da diversidade musical na formação de professores(as) de modo a propor um olhar intercultural e plural sobre o currículo. Há uma consonância com as análises por exemplo de Rocha e Silva (2022) e Tomazelli (2020), pesquisadores que reconhecem a persistência de repertórios eurocentrados e a resistência a valorização de práticas musicais regionais, afro diaspóricas e dos povos originários.

Não obstante, a contribuição de Santiago e Ivenicki (2017) está na ênfase à diversidade como princípio ético e político na formação docente, ampliando a compreensão de colonialidade na música para além da curadoria de repertórios.

Nesse sentido, estende-se a compreensão para dimensões epistemológicas e identitárias. O estudo tensiona, dessa maneira as estruturas curriculares e convida à construção de educações musicais mais interculturais, capazes de articular saberes locais e globais em diálogo.

Percebemos, no entanto, que nem sempre o tema repertório é discutido, e embora não suficiente por si só, e por isso é fundamental a provocação de quais repertórios têm sido legitimados por professores de música, especialmente no ensino superior. Ainda que vários trabalhos discutam a questão epistemológica ou metodológica dos traços coloniais nos cursos em foco, o repertório é a concretude musical, um produto musical, é a manifestação encarnada estética e poética da branquitude eurocidental. Ele é, portanto, palpável ainda que etéreo e pode ser na práxis do repertório que se produz e reproduz a violência simbólica. Nessa direção, Reis e Junqueira (2017) debatem sobre a contribuição do repertório da música popular brasileira para a formação de pedagogos, e reconhecem a crescente demanda sobre o tema. Para eles ainda, a curiosidade epistêmica é fundamental, ao passo que o lugar comum é o repertório eurocentrado.

Quijano (2007) e Mignolo (2011) desenham o termo colonialidade que é central para o trabalho de Dantas e Queiroz (2021) bem como é também importante para nosso trabalho. Entende-se por colonialidade, a persistência de uma lógica de dominação cultural e epistêmica que sobrevive ao colonialismo formal ou institucionalizado. Tal conceito é crucial para a análise profunda do cenário da educação musical Brasileira hoje, já que o Brasil é um país periférico, do sul global. No contexto musical portanto, a colonialidade está manifestada na hegemonia da música erudita eurocidental dentro dos currículos de formação musical. Os autores (Dantas e Queiroz, 2021) argumentam que esta hegemonia está enraizada desde início da institucionalização do ensino de música no Brasil, por volta da década de 1840.

Eles, (Dantas e Queiroz, 2021) investigam se há de fato uma reinvenção nos cursos superiores, ou se apenas foram adicionados novos repertórios da música popular brasileira, mantendo epistemologias e práxis colonialistas. Para nós, esse ponto do trabalho é especialmente caro, porque nosso foco de discussão é o repertório em si. Os pesquisadores, no entanto, entendem que talvez a mera adição de novos repertórios, como os da música popular, em estruturas ainda colonialistas de ensino apenas produz uma forma de ensino em que se usa de “músicas novas em formas

velhas”. Assim, essa mera adição de repertórios não parece ser suficiente. Mesmo assim, Purcino e Purcino (2023), ao analisarem o ensino de piano à luz da decolonialidade defendem não só a inclusão do repertório popular brasileiro, mas de formas de se relacionar com a práxis musical muito ligadas ao repertório popular (mas não exclusivamente), como a improvisação e a própria composição.

É interessante refletirmos aqui sobre o papel do piano na colonialidade, já que ele pode ser talvez uma forte representação materializada da musicalidade da sociedade europeia, e está intimamente ligado a disciplinas como harmonia, contraponto, regência, coral, enfim, a própria organização do material musical e a afinação e temperamento dos sons aos moldes do repertório e das formas de ser e estar europeias.

Assim como outros autores aqui citados, entendemos que de fato é impossível se livrar do repertório europeu, e também não cabe a nós propor a exclusão deste de qualquer espaço, até porque, dos resquícios dos processos de dominação das américas, acreditamos que a práxis musical, embora impregnada de violência simbólica, parece ser de longe a menos violenta das heranças da formação do nosso povo. Ou seja, o repertório europeu é indissociavelmente constituinte da nossa formação, faz parte da linguagem do violão brasileiro polifônico, da canção brasileira que atravessa todo o século XX, do pensamento e organização harmônica do Choro, do Samba, enfim, apenas para citar alguns exemplos.

Entretanto, enquanto para vários autores, o repertório mais diverso pode ser apontado como solução para a hegemonia eurocêntrica na educação musical Brasileira, Sebben (2023) denuncia que o repertório pode se assumir também como uma possível origem das percepções conservadoras a respeito do que é a prática docente. O autor (Sebben, 2023) aponta o repertório da práxis do conservatório como responsável possível para essas percepções, que podem levar a uma valorização excessiva do conhecimento técnico em detrimento de uma formação mais ampla, dialógica e crítica. A racionalidade utilitarista atua como meio de fortalecimento de uma dualidade pedagógica que delega às classes sociais e nações periféricas “[...] um aparato pedagógico - eminentemente tecnicista, operacional e profissionalizante” (Santos, 2002, p. 2), enquanto promove às classes e nações privilegiadas uma educação humanista, que objetiva a conservação de suas condições (Sebben, p.17, 2023).

Ainda sobre a questão da formação, Bezerra (2021) entende que os cursos

de formação musical do Brasil continuam fortemente influenciados por um modelo de ensino conservatorial, que valoriza principalmente a música erudita da sociedade eurocristã monoteísta (Santos, 2023, p.21), assim como reconhecem também essa mazela os literatos Queiroz (2017), e Pereira (2013). Nesse sentido, o trabalho de Bezerra (2021) nos é caro pois pode ajudar a cercar a questão da colonialidade no repertório pelo prisma do ritmo, já que é totalmente aderente às nossas discussões, visto que a diversidade rítmica que existe nos diversos estados do Brasil, é sistematicamente ignorada ou muito pouco abordada, revelando um exemplo concreto dos epistemicídios musicais dos quais tratam Queiroz (2017).

Bezerra (2021) acrescenta ainda em nossa produção já que proporciona a incorporação da discussão sobre colonialidade e decolonialidade no elemento rítmico, que, como apontado pelo autor, assume diferentes papéis e funções em diferentes sociedades. Enquanto na práxis musical eurocidental hegemônica especialmente dos séculos XVI ao XIX podemos nos provocar se ritmo não se reduz a mero suporte para a obsessão melódica e harmônica, na prática musical de outros lugares como a Índia, a África ou o Oriente médio, o ritmo pode se assumir como elemento protagonista. Apesar da generalização quanto às localidades citadas, o contraste aqui serve para reforçar Bezerra (2021) e ilustrar que um mesmo elemento musical não se comporta e nem é utilizado da mesma forma. Como pesquisadores e professores de música, tal fato não pode ser ignorado ao analisar o Brasil musical em suas dimensões continentais com enorme miscigenação, complexidade e nuances em repertórios tão diversos.

Para Bueno e Bueno (2024), as trocas sociais universitárias nas licenciaturas em Música do Paraná foram capazes de promover uma percepção mais crítica e reflexiva do universo da música. Essa promoção implica na manutenção, transformação e ruptura de gostos e práticas musicais dos estudantes. As socializações contribuíram para que os agentes portanto se construíssem como professores (Bueno e Bueno, 2024, p.211).

O estudo entende que as instituições, embora tenham apresentado fissuras curriculares e pequenas aberturas, podem influenciar os gostos e práticas musicais e pedagógicas dos jovens professores, por meio da persistência do *habitus* conservatorial internalizado. Finalmente, Bueno e Bueno (2024) contribuem para o debate ao revisitar empiricamente o conceito de *habitus* conservatorial, discutido aqui amplamente por meio de Pereira (2013) e retomado por Queiroz (2017), observando,

portanto, os jovens professores de música do Paraná.

Além do *habitus*, do senso prático, das disposições incorporadas e repertórios eurocêntricos, o trabalho revela também sinais de deslocamento geracional. Os autores (Bueno e Bueno, 2024) observam que novos docentes passam a integrar práticas comunitárias, repertórios populares e abordagens reflexivas, sugerindo fissuras no monolito hegemônico. Tal achado aproxima-se das experiências de Bezerra (2021), que também aponta movimentos de reconfiguração decolonial nos cursos de licenciatura, e reforça a importância de compreender o campo musical como espaço de disputa simbólica em constante transformação.

Na esteira da obra de Bituca (Milton Nascimento), o estudo de Pereira e Barbosa (2025) se concentra em analisar a lógica curricular da Universidade de Música popular Bituca. Apesar do nome, não se trata de uma instituição de cursos superiores de música, mas de formação de músicos profissionais em nível técnico, instituição mineira que se consolidou como referência na formação de músicos populares fora da lógica conservatorial tradicional. Ainda que o foco de nossos esforços seja o ensino superior em música, o estudo se desdobra como uma possibilidade pragmática de recontextualização da práxis musical. Na Bituca, os professores não são acadêmicos, mas professores músicos "em pleno exercício profissional". Podemos problematizar essa afirmação ao entender que um músico profissional em pleno exercício, ou seja, considerando esse "pleno exercício" um artista em constante *turnê*, ou em constante trabalho de estúdio ou composição e todo o conjunto de atividades extramusicais inerentes à profissão, possivelmente este não teria disponibilidade para se colocar como um docente regular de qualquer instituição. Pode revelar-se aí uma contradição do próprio exercício - ser docente regular ou artista em carreira de dedicação exclusiva ao desenvolvimento de sua carreira.

De qualquer modo, o estudo revela uma forma de entender o currículo que pode ser referência para uma fissura, uma possibilidade de rompimento parcial com o modelo conservatorial, focado em práticas coletivas, na escuta, na criação e oralidade como dimensão formativa. A pesquisa qualitativa e documental conduzida pelos autores evidencia um currículo voltado à prática coletiva, à oralidade e à criação, características que buscam romper com a hegemonia do ensino pautado na notação, na técnica e na hierarquia de repertórios eurocentrados.

Tal resultado dialoga diretamente com os achados de De Lima e Silva (2021) e Pereira (2018), ao sugerirem que a formação do músico popular pode constituir um

espaço de resistência epistemológica e estética. Contudo, ao contrário de Dantas e Queiroz (2021), que identificaram a simples inclusão de novos repertórios como insuficiente, o estudo sobre a Bituca apresenta um modelo de prática formativa concretamente decolonial, em que os repertórios são força transformadora dos modos de aprender e das relações pedagógicas, que são ressignificados a partir destes.

Ainda nessa direção, o dossiê intitulado “Música enquanto prática decolonial” dessa edição da revista PROA (Cohon; Sanchez; Del Pino, 2020), abraça uma variedade de trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas disciplinares, focados em contextos onde as práticas musicais revelam aspectos decoloniais ou onde a lógica colonial impede tal processo. O desenvolvimento do dossiê foi amplamente influenciado pelo projeto de investigação do grupo Modernidade/Colonialidade, que propõe alternativas contra hegemônicas que promovem a resistência e a desobediência epistêmica. Formado por intelectuais e pensadores latino-americanos, esse grupo defende a ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não um subproduto dela. Apoiados na resistência epistêmica promovida por esse grupo, o projeto decolonial busca rediscutir cosmovisões, sejam elas ameríndias ou afro-diaspóricas, que foram apagadas ou deslegitimadas pelas diversas formas de imperialismo e suas imposições epistêmicas. A partir das formulações desse grupo, muitos dos trabalhos deste dossiê encontram sustentação, e identificam colonialidades nas práticas sociais para propor alternativas decoloniais possíveis (Cohon; Sanchez; Del Pino, 2020).

A edição em questão da revista PROA se coloca como uma publicação valiosíssima para quem quer se aproximar da literatura a respeito de música e decolonialidade, colocando autores de referência nos trabalhos apresentados. A contribuição significativa da área contrasta com a hegemonia colonial que vem aos poucos sendo contestada e tendo a discussão fomentada, possibilitando a provocação e aos poucos criando fissuras. Desse modo, a edição serve não só para reunir uma literatura, mas para se construir uma comunidade científica em torno do tema, promovendo a diversidade e a desobediência epistemológica.

Gostaríamos de ressaltar que todos os trabalhos da edição do dossiê parecem de muito valor para os pesquisadores em estudos decoloniais musicais, mas destacamos aqui o trabalho de Souza, Ramirez e Larsen (2020) que lançam um olhar especial sobre a América latina e Caribe. As autoras observaram 45 cursos superiores de música na América Latina e Caribe e revelam a dominância da abordagem que

naturaliza o saber musical europeu, com destaque para a marginalização histórica de outros fazeres musicais que não hegemônicos, especialmente latino americanos e indígenas, indo ao encontro de todas as produções Brasileiras aqui levantadas sobre o tema. Assim, como mencionado, não só o trabalho das autoras, mas a edição toda da revista em questão pode nos revelar uma necessidade e uma oportunidade das discussões brasileiras se somarem às problemáticas musicais e os desafios do ensino musical latino americanos, posto que, salvo as especificidades regionais, os problemas parecem se assemelhar muito.

Nesse sentido, o trabalho de Cruz e Almeida (2023) é de grande valia, pois usa da metodologia de narrativas autobiográficas, ou seja, as pesquisadoras resolvem ouvir as estudantes, tomada de decisão que parece ser determinante para uma educação mais dialógica. Em resumo, esse é mais um trabalho que destaca a necessidade de uma conscientização e maior valorização das experiências musicais diversas com foco na licenciatura, propondo que a formação docente na música deveria incluir práticas e saberes contra hegemônicos, ou seja, periféricos, distantes da Metrópole. Assim, pode-se debater a promoção de uma educação musical mais inclusiva e representativa da realidade concreta e multicultural Brasileira, a partir da dimensão humana objetiva das vivências discentes e do estabelecimento de pontes entre docentes e estudantes, conforme revelado pelas autoras ao olhar para o caso da UFRR.

Ainda pensando em vivências e narrativas autobiográficas, em diálogo com esse tema, podemos pensar o trabalho de Marques e Fonseca (2020) que entendem o racismo como maléfico para a população negra, em especial quando há uma intersecção com gênero, resultando em mulheres negras que tem vidas condicionadas por tais fatores. Dessa forma, se constrói assim o um espaço geográfico que estabelece territórios de forma distinta dos outros grupos sociais. O tema do trabalho de Marques e Fonseca (2020) dialoga com a ideia de Santos, Söhngen e Salvade (2022) no que tange a problematização das transas entre música e política, ou seja, o fazer musical como uma disrupção social e política, para além da arte pela arte.

Há, portanto, uma relação entre mulher negra, racismo, gênero, território e Hip Hop que atravessa todo o trabalho de Marques e Fonseca (2020), que, objetivando investigar os territórios das mulheres negras no rap por meio de batalhas de rima, realizou um estudo de campo em seis locais de batalhas em uma cidade do interior do Paraná e observou a realidade vivenciada por mulheres negras. Por meio de

entrevistas essas mulheres responderam um roteiro semiestruturado e os principais resultados destacam que aos poucos as mulheres negras estão criando territórios, em um processo lento, com espaços escassos e predominantemente masculinos. Dado todo o contexto colonialista levantado aqui, é inevitável não destacar como o ensino superior em música Brasileiro ignora amplamente manifestações culturais contemporâneas e da dimensão pop da música, como é a cultura Hip Hop, que atravessa e transcende a mera nomenclatura de gênero musical ou dos materiais musicais.

Nessa direção, podemos nos provocar a respeito do papel da disciplina de História da música na formação de professores, e da estrutura curricular dessa disciplina em relação por exemplo ao próprio Hip Hop, abordado no trabalho de Marques e Fonseca (2020). Para tais provocações, nos apoiamos em Rocha e Silva (2022) que sublinham a relação intrínseca entre a disciplina de História da Música e as colonialidades. Em geral, o que se chama de “História da música” é na verdade um conjunto de literatura e conteúdos que traçam um panorama musical que pode ir do Barroco à música de concerto “contemporânea” (na verdade em geral a partir dos anos 50 do séc. XX), manifestações predominantemente eurocentrais que ignoram e marginalizam práticas e celebrações musicais do resto do mundo. Assim, os autores argumentam que a disciplina permanece enraizada num modelo canônico hegemônico e impregnado de colonialidade, que não pode e não se pretende atender às necessidades e vivências musicais verdadeiramente contemporâneas dos estudantes.

Queiroz (2017) e Pereira (2013) se destacam como pesquisadores frequentemente citados quando o assunto é colonialidade e educação musical. O primeiro trata por exemplo dos epistemicídios musicais, enquanto o segundo traz o conceito de *habitus* conservatorial à luz de Bordieu (2009). Ainda no contexto do autor, além do *habitus*, outros conceitos são fundamentais para abordarmos a literatura e a temática da decolonialidade em Música como a violência simbólica, a *doxa* colonial e o capital cultural.

A ideia de *habitus* conservatorial ajuda a explicar o fenômeno observado na distribuição do conhecimento musical disciplinar a partir de Bordieu (2009), ou seja, a disposição incorporada da própria colonialidade musical e daquilo que é considerado capital cultural. Enquanto Pereira (2013) elucida como acontece a naturalização da tradição musical europeia erudita como único caminho possível para formar músicos

profissionais institucionalmente, Queiroz (2017) explica que mesmo os cursos de licenciatura em Música que incorporam perspectivas mais amplas de educação e música mantém uma tendência similar aos bacharelados. Existe o predomínio dos componentes curriculares com maior ênfase nos padrões estéticos da música eurocidental ou do que Santos (2023, p.21) chama de sociedade eurocristã monoteísta.

O poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dá de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (Pereira, 2013, p.5).

Nessa linha, incluindo oficinas, eventos científicos e projetos de extensão, Carmo e Oliveira (2022) pensam atividades que dialogam com as realidades culturais e sociais que transcendem os muros da universidade. Frequentemente, quando pensamos os três pilares da educação superior pública: ensino, pesquisa e extensão, o terceiro é negligenciado, visto como menor, ou pouco desenvolvido, reforçando abismos entre universidade pública e sociedade, e levantando mais muros. Novamente, o conceito de decolonialidade é apresentado como uma alternativa contra hegemônica que busca subverter a matriz de poder imposta pela modernidade. No entanto, o trabalho de Carmo e Oliveira (2022) traz à luz a questão da extensão universitária, sobre o prisma da desobediência epistêmica como alternativa de fissura para a colonialidade na educação musical.

Outro autor elementar para nosso trabalho e para a área é Simões (2020). Doutor em Música e professor de arte na educação básica, já traduziu obras de Green (2012), e em seu livro *Musicalidade Crítica: Fundamentos para uma educação musical* pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire, o autor traz valiosas associações entre a educação libertadora de Freire (2018) e as intersecções desse conceito com a aprendizagem musical. O texto é dividido em duas partes, sendo a primeira teórica, debatendo pedagogia crítica, enquanto a segunda parte é empírica, em que se apresenta os resultados de uma pesquisa feita com vinte e oito alunos. Simões (2020), ao conectar Paulo Freire e a teoria do significado musical de Lucy Green, enfatiza a

importância da cultura popular nos processos de aprendizagem, indo assim ao encontro da literatura que levantamos até aqui.

Ao trazer por exemplo a questão da educação bancária de Freire (2018), o autor abre um campo semântico para entendermos o ensino musical a partir do trabalho do patrono da educação Brasileira. Nesse sentido, uma educação musical Bancária, que se caracteriza pelo aluno passivo e o controle autoritário do professor é uma tônica (Simões, 2020). Ou seja, o aluno nesse caso não é sujeito, mas mero objeto, assim como numa educação tradicionalmente conservatorial. A obra de Simões é publicada em um momento marcado por crises de ordem social, política e sanitária no Brasil e fora dele. Desse modo, no jogo de forças antagônicas vividas no atual momento de nosso país, que, por um lado, possui um grupo de defensores de demandas libertárias e, por outro, uma retomada extrema de pensamentos e ações conservadoras e reacionárias, várias questões foram suscitadas (Reis; Almeida, 2022).

A obra de Simões (2020) traz ao palco da discussão três modalidades de educação musical, sendo a formal, a não formal e a informal. Escolas de música, conservatórios, instituições de ensino superior, etc, isto tudo abarca a educação formal, gerando certificações oficializadas. A educação musical não formal pelo contrário não precisa de certificação alguma, tampouco obedece a um currículo unificado e linear, ela acontece em grupos comunitários, associações e organizações governamentais, cursos livres de música, enfim. O conceito talvez mais valioso para nós é o de conscientização, e ele é fundamental pois une as ideias de Lucy Green ao que propôs Paulo Freire (2018). Falamos, portanto, desse processo de criticização de relações consciência-mundo diante da realidade e do contexto histórico-social, mas propomos essa postura para a música. É o processo de conscientização que leva o indivíduo a mudar a própria realidade, seus comportamentos e condutas.

Inserido na categoria de formação em música, o artigo de Da Costa e Rigo (2023) explora a educação para adultos e os cantos de tradição oral como possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico e consciência social ou o que poderíamos chamar de consciência crítica na formação de professores. Há nesse trabalho a menção a diversos estudos importantes ligados a temática das chamadas músicas de tradição oral, inclusive apontando suas ambiguidades. Tal discussão parece bastante pertinente e de contribuição valiosa para nosso debate, de modo que destacamos aqui essa possibilidade de expansão na busca de fissuras.

Usando o estudo de caso, o trabalho destaca que as práticas baseadas em repertórios orais, populares e comunitários podem produzir processos formativos emancipatórios, em proximidade com as pedagogias freirianas de conscientização. Nessa seara, tais resultados ficam alinhados a ideia de musicalidade crítica proposta por Simões (2020). Assim como em Carmo e Oliveira (2022), observa-se aqui uma pedagogia musical voltada à autonomia e à participação ativa dos sujeitos, que transcende o ensino técnico e se alinha a uma perspectiva decolonial de resistência e (re)existência sonora, desobediência epistêmica. A originalidade do trabalho de Da Costa Cuervo e Rigo (2023) está em concretizar, pela via da prática oral e coletiva, o que o enfrentamento aos traços de colonialidade propõe: a ruptura com o monopólio epistêmico.

Ainda sobre a obra de Simões (2020), há outros conceitos importantes para entender seu trabalho por meio de Freire (2018), sendo eles as situações-limite, atos-limite e inédito viável. Sem pensamento crítico, os indivíduos não são capazes de interpretar o mundo e visualizar oportunidades de superação ou atos-limite. Tal condição é definida por Freire (2018) como situação-limite. O avanço da consciência crítica e libertadora permitiria desse modo compreender o mundo em que vive e torna-se capaz de propor ações práticas para interferir na realidade, ou seja, o inédito viável. O esforço consciente e esperançoso que possibilita esperar por dias melhores, a força motriz que impulsiona a mudança.

Como destacamos, as ideias presentes na obra de Simões (2020) são urgentes e necessárias e vão ao encontro da educação musical decolonial que propomos, já que problematizam os contextos escolares e seus processos pedagógicos, especialmente no ensino superior, que forma educadores. Destarte, são nas transas entre ensino, produção, aprendizagem e consumo de música que podemos pensar a atuação do professor de música na contemporaneidade. Enquanto a celebração musical, a conscientização e a musicalidade crítica são conceitos que nos parecem fundamentais nos ambientes escolares, no nível mais básico ao superior para todos os atores envolvidos.

5.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LITERATURA

É ingênuo imaginar que a discussão da colonialidade e do ensino musical se restrinja aos trabalhos aqui levantados, não obstante, nosso objetivo de estabelecer

um panorama geral das produções acerca dessas temáticas parece ter sido alcançado. Percebemos que há uma infinidade de maneiras de se aproximar do problema, pelo viés epistêmico, pela rítmica, pela autobiografia, por análises documentais, pelas aproximações com uma assim chamada música popular, pelo atravessamento entre direito, ciências sociais e arte, pela crítica aos métodos, ou ainda pelo repertório, como estamos propondo. Por isso, novamente: é fundamental se perguntar quais repertórios têm sido legitimados por professores de música no ensino superior do Brasil.

A partir daqui, é possível criar um ponto de partida para expandir tais discussões, na esperança de causar fissuras na hegemonia política, epistemológica e estética dos fazeres musicais da sociedade eurocristã monoteísta (Santos, 2023, p.21). Ao longo dos apontamentos aqui destacados, fica evidente a presença dominante de práticas musicais e repertórios eurocêntricos nas instituições de ensino superior do Brasil, refletindo uma colonialidade enraizada e que marginaliza tradições musicais locais, orais e populares. Nossa análise de literatura revela uma resistência significativa à inclusão de repertórios decoloniais e o predomínio de metodologias que não valorizam a pluralidade de fazeres musicais. Assim, o que movimenta o esforço desse trabalho é a denúncia desse cenário, que não é fácil, já que o próprio território do que é canônico e considerado capital cultural foi dominado pela *práxis* da música eurocidental, ou seja, a ideia em si do que é clássico e o conhecimento musical valorado foram colonizados.

Assim sendo, são muitos os desafios, e outras questões fatalmente podem ser suscitadas. Se há um domínio político do território musical e do capital cultural musical, a lenta e burocrática produção científica e as fissuras que propomos aqui podem ser suficientes para começar a romper como esse jogo de poder? Jogo que envolve não só dominações epistêmicas, mas domínio político também por pessoas e instituições? A troca ou expansão do repertório, como já discutida aqui pode ser suficiente pra oportunizar essas fissuras? Ainda, se a proposta é o ensino pelo prisma do repertório, quais outros repertórios podem substituir ou serem adicionados àqueles da *práxis* da sociedade eurocidental, se outros repertórios potenciais não são constituintes da nossa formação musical e não fazem parte em geral do aparato de conhecimento dos professores? Seriam essas questões que só a ciência conseguiria elucidar, ou é um caminho que passa invariavelmente pela produção artística e criativa, que na maioria das vezes não passa de fato pela academia e até mesmo

pode ser antagônica ao ambiente acadêmico?

Ainda que com diversas questões que invariavelmente podem e devem ser levantadas, avaliamos que o presente estudo conseguiu o objetivo de levantar bases literárias para identificar os traços de colonialidade no ensino musical em especial do Brasil, e ao fazer isso, fornecemos literatura para futuras pesquisas e práticas pedagógicas contra hegemônicas. Destacamos aqui que talvez o mero acréscimo do repertório não seja suficiente, sendo necessário uma transformação que passe pela revisão de conteúdos e práticas musicais que desconstruam a hegemonia e a hierarquização de valores musicais.

A incorporação de práticas decoloniais que vão além da escolha do repertório deve incluir uma abordagem crítica à forma como o conhecimento é transmitido. Talvez seja precisa voltar a Freire para repensar a educação musical aliada aos seus ensinamentos, uma educação mais dialógica que valorize corpos, existências, vivências e celebrações musicais marginalizadas em diversos níveis. Entendemos a complexidade desse processo que exige uma reavaliação estrutural profunda das instituições, envolvendo não apenas os professores, mas também os gestores acadêmicos e os próprios alunos.

Por se tratar de um processo ambicioso e complexo, é natural que este enfrente resistências, exatamente por se propor contra hegemônico, essas resistências só fazem reforçar a existência desse trabalho. Tais resistências podem ser culturais e institucionais como levantadas na literatura aqui destacada, afinal, estamos denunciando práticas ligadas à arquitetura do que se entende como civilização na “modernidade” e da constituição do que está estabelecido por educação musical na América latina e Brasil. Esse assunto atravessa o material musical, e toca o que entendemos por valores morais, estética, moda, produção e consumo musical, institucionalização do ensino musical.

Por isso nossa proposta não é assim tão ambiciosa, mas apenas sugere criar fissuras por meio da produção científica e literária, talvez artística, a fim de pavimentar um chão epistemológico para o inédito viável que oportuniza o giro decolonial e a possível concretização dessas fissuras. Esperamos que o trabalho possa assim contribuir para as discussões aqui levantadas bem como germinar diversas outras produções e ações, fortalecendo o campo em questão, principalmente esperando gerar mudanças concretas no ensino musical Brasileiro, rumo a uma *práxis* mais conectada com a realidade plural e ao mesmo tempo regional em que vivemos.

5.4 Produção e consumo musical na discussão decolonial

Este capítulo de ensaio teórico utiliza uma análise crítica de autores de Educação, Sociologia e Educação Musical para investigar como algoritmos e intermediários culturais configuram e reconfiguram o consumo musical, possivelmente impactando a aprendizagem e os repertórios no ensino superior. A abordagem interpretativa adotada não apenas sintetiza essas ideias, mas também propõe novas interpretações das dinâmicas de poder na música, destacando a possível influência colonialista, via lastro colonial e/ou dinâmicas de produção, consumo e distribuição da mercadoria musical.

Ao longo do século XX, a indústria musical nasceu, evoluiu e se consolidou, impulsionada por inovações tecnológicas, como o desenvolvimento do disco de vinil e a introdução da rádio e da televisão, que transformaram a produção, distribuição e consumo da música. No Brasil, um marco importante foi a fundação da Casa Edison (Cardoso, 2006), pioneira do mercado fonográfico, que gravou a primeira música em 1902, *Isto é Bom*, do compositor Xisto de Paula Bahia (1841-1894). No entanto, já no século XXI, essa mesma indústria fonográfica foi profundamente transformada pelo advento da internet, especialmente pela distribuição de arquivos entre servidores *peer-to-peer* (P2P).

A partir dos anos 2000, tornou-se possível acessar fonogramas de forma pirata via *download* em servidores P2P, em um formato de mídia digital e com áudio compactado, o mp3. Esse fenômeno levou ao declínio da mídia física com a explosão do acesso à internet, obrigando a indústria musical a se reinventar no que diz respeito à distribuição do produto musical, o fonograma. No entanto, raramente se discute sobre o pagamento de *royalties*, “jabá”, seleções, curadoria e recomendações tendenciosas dos catálogos e *playlists*. Os serviços de *streaming* surgiram, em alguma medida, como uma resposta eficaz da indústria da música à crise da pirataria e ao compartilhamento P2P, embora a pirataria continue coexistindo com as plataformas de *download* ilegal (Santini, 2020).

Destarte, vivemos hoje em uma realidade na qual parece não haver muitos momentos exclusivos de dedicação a uma escuta ativa na celebração musical inserida nesses novos hábitos de consumo de música, de modo que este, se tornou escalonável e efêmero. Por celebração musical Green (2012) compreende uma

experiência em que ambos os conceitos de significados⁵ inerentes e delineados da música convergem positivamente, como viemos elucidando.

Esse cenário evidencia a necessidade de refletir sobre os significados inerentes e delineados da música e sua relação com o consumo contemporâneo e a aprendizagem. Diante da saturação de mídias e transformação do papel do artista, Bauman (2008) traz a questão do consumo como algo naturalizado, banalizado e trivial, parte inerente da existência humana, de modo que as pessoas não se indagam sobre ele, apenas o exercem de forma inconsciente e rotineira. O mesmo parece acontecer no que diz respeito ao consumo de música. Ainda segundo Bauman (2008), o consumismo ocupa o papel de fixador de padrões das relações humanas. Assim, mesmo nos cursos superiores de música do Brasil, aparentemente pouco ou quase nada se fala sobre como consumimos música (Santini, 2020).

Ao abordar o consumo de música na era dos algoritmos, Santini (2020), à luz de Bourdieu, disserta sobre os intermediários culturais que formam opinião e definem um critério de bom gosto em qualquer mercado. Produzindo significado, esses intermediários realizam operações críticas para promover o consumo e legitimar valores. Eles mediam e contribuem para estabelecer padrões de gosto e recomendar práticas e bens culturais, atuando como “banqueiros simbólicos” (Santini, 2020, p.85). Assim como os algoritmos atuam como verdadeiros “curadores” musicais hoje, os professores de música parecem desempenhar esse papel no que diz respeito aos repertórios trazidos ao palco da sala de aula. Mas como já viemos provocando: quais repertórios têm sido legitimados por professores de música, especialmente no ensino superior?

Finalmente, a fim de pensarmos hoje a relação entre educação, consumismo, música e contemporaneidade, Santos, Reis e Fonseca (2024) mostram como a influência dos algoritmos e das plataformas cria padrões que refletem interesses coloniais muitas vezes, deixando de lado também a diversidade cultural e musical. Por meio de uma análise crítica baseada em teorias da educação, sociologia e educação musical, é sugerido no trabalho dos autores que os repertórios valorizados tanto pelos intermediários culturais quanto pelas instituições acadêmicas tendem a manter uma

⁵ Os significados inerentes da música são estruturais e materiais, baseados na habilidade histórica humana de organizar sons, enquanto os significados delineados abrangem conceitos extramusicais como elementos sociais, culturais e políticos (Green, 2012; 2022). Portanto, a música não pode ser compreendida isoladamente de seu contexto sociopolítico e cultural. Isso levanta a questão de como esses conceitos se manifestam no consumo musical contemporâneo.

perspectiva limitada, deixando de incluir manifestações culturais diversas (Santos; Reis e Fonseca, 2024).

Assim, com base nos autores apontados e em nossas reflexões, é possível afirmar que tanto os repertórios legitimados por algoritmos intermediadores culturais quanto os repertórios legitimados pela academia ou pelo conservatório são territórios dominados pela classe burguesa e estão repletos de traços de colonialidades (Queiroz, 2020). Nesse sentido, voltemos a pensar na Educação Musical Problematicadora, que visa um processo de conscientização das relações entre a consciência individual e o mundo ao seu redor, sendo essencial para a compreensão do comportamento humano dentro de um contexto histórico e social específico (Simões, 2020).

Se por um lado o controle da distribuição do repertório produzido hoje está nas mãos dos donos de meio de produção que fazem a criação, manutenção e desenvolvimento dos algoritmos das plataformas de streaming, por outro, o estudante encontra na academia uma estrutura calcificada que legitima saberes para a manutenção da *doxa* colonial no repertório. Santos, Reis e Fonseca (2024), bem como Cruz e Almeida (2023) destacam a importância do diálogo com os estudantes sobre suas práticas de consumo musical, a fim de promover um ensino mais inclusivo e menos centrado em *doxas* coloniais. Os autores concluem que uma abordagem decolonial é fundamental para valorizar a diversidade e para transformar a maneira como o ensino superior se aproxima ou marginaliza o tema e as celebrações musicais.

Curtú (2013), esboça em sua obra o conceito de loteamento do espaço sonoro, em que fala sobre a maneira como a indústria cultural organiza e controla o espaço sonoro, de modo a influenciar a produção e o consumo de música na sociedade. A autora analisa a lógica capitalista e a racionalidade instrumental para se apropriar do som, transformando-o em mercadoria, ao passo que o instrumentaliza também como dominação ideológica.

No entanto, é preciso que nos atentemos para uma certa desambiguação do termo “música popular”. A autora (Curtú, 2013, p.32) entende que quando se discute qualidade artística, discute-se subjetividade, mas também legitimação e deslegitimação a partir de valores etnocêntricos, como viemos reafirmando aqui. No entanto, a partir da ideia frankfurtiana de mídias de massa, a autora afirma que não há lastro popular no que hoje se identifica como estilos de música popular e traça a diferença entre cultura de massas e cultura para as massas. O monopólio do que é

descrito como popular não está no controle das camadas populares:

Além de considerar o surgimento de determinadas manifestações musicais, avaliamos também a desapropriação dessas manifestações. Com a atuação da indústria cultural, as músicas que surgem como produção de raiz popular, em muitos momentos, são separadas do contexto social de origem e se descaracterizam da prática folclórica ou popular: transformadas em produtos culturais segmentados na sociedade do espetáculo, custam mais caro e são acessíveis a poucos. A origem social não mais coincide necessariamente com a origem cultural. Ao contrário. Muito comumente a produção musical ligada à cultura genuinamente popular é feita também por aqueles cuja educação privilegiada possibilitou acesso a um universo musical agora economicamente restrito, uma vez que na sociedade massificada o retorno às origens existe em forma de bem de consumo e o mais barato não é necessariamente o artesanal, mas o industrializado em grande escala. (Curtú, 2013, p.34)

A desapropriação é uma ideia central e interessante para a problematização dessa ambiguidade do que é música popular hoje. Veja que das manifestações musicais nesse espectro, como o Sertanejo ou o Funk, o lastro com a cultura de origem se perde à medida em que ela se insere na sociedade massificada, e se transforma em produto nichado para a sociedade do espetáculo. “A origem social não mais coincide necessariamente com a origem cultural” (Curtú, 2013, p.34). Quem produz é uma casta privilegiada com o capital cultural suficiente para se apoderar de uma prática economicamente restrita e rentável, enquanto quem consome não tem acesso ao produto. Se observarmos a indústria ao longo da segunda metade do século XX e nesse primeiro quarto do século XXI, isso parece de fato se consolidar. Quando olhamos para o samba, para o hip hop, e para o funk e sertanejo por exemplo, gêneros que muitas vezes se descolam da figura mítica do trabalhador sertanejo do campo no Brasil profundo ou dos compositores das quadras, barracões e comunidades em torno da vivência essencialmente social do samba. Assim, o termo popular funciona como dispositivo de legitimação em um campo, da mesma forma que há outras forças de legitimação em diferentes *práxis* musicais.

Como viemos argumentando nos esforços desse trabalho, a questão da colonialidade no ensino musical atravessa múltiplas dimensões, dimensões estas que têm estado mais latentes na última década no debate público, como a questão de raça e gênero, e passa ainda por diversas áreas como a sociologia, a estética e a educação. Assim, para pensar tais questões, é relevante voltar a considerar a contribuição da sociologia de Bourdieu (1983) à educação musical. Desse modo, como já mencionamos, Pereira (2013) afirma que este “sistema de disposições

duráveis, o *habitus*, teria sido forjado ao longo da história do campo em questão” (p. 7). Nesse contexto de análise crítica acerca dos padrões estabelecidos e a influência da colonialidade, é essencial entender como a música adquire significado também numa perspectiva histórica e sociológica, dentro e fora dos espaços formais de ensino, como na relação entre a tríade aprendizagem musical, consumo e mídia.

A indústria da música sofreu um impacto significativo com a ascensão das plataformas digitais, que atualmente representam 50% da receita do mercado global. Apesar dos investimentos das gravadoras em algoritmos de recomendação, questões como substituição, transição e competição entre os diferentes formatos continuam em aberto na indústria musical (Santini, 2020).

O “loteamento do espaço sonoro” (Curtú, 2013) é a fragmentação e a comercialização do campo sonoro, em que a música e outros sons se organizam, são categorizados e distribuídos de acordo com interesses econômicos e políticos. Tal processo é análogo ao loteamento de terras, em que o espaço é invadido, dividido, delimitado e vendido para fins específicos por um grupo. Nesse contexto, o espaço sonoro é “loteado” para atender às demandas do mercado, criando nichos de consumo e pasteurizando a experiência auditiva e a celebração musical.

A autora argumenta que esse loteamento não é neutro, mas sim uma forma de contrato social. A música, que poderia ser uma expressão autêntica da subjetividade e criatividade humana, passa a ser transformada em produto massificado, perdendo o potencial crítico e emancipatório. Os gêneros musicais padronizados, a repetição de fórmulas comerciais e a imposição de padrões estéticos hegemônicos são alguns dos mecanismos que reforçam a dominação cultural e a alienação dos indivíduos. Trazendo essa discussão à luz da educação, Curtú (2013) alerta para os desafios de formar ouvintes críticos em um ambiente dominado pela indústria cultural, antes mesmo da explosão da indústria do streaming. Assim, a escola muitas vezes reproduz os valores e práticas dessa indústria em vez de questioná-las. Para a autora, é de extrema importância que a educação musical promova a reflexão sobre o loteamento do espaço sonoro, incentivando os estudantes a perceberem como os sons são organizados e manipulados, e repensem a música como uma experiência autêntica e transformadora. Nos parece importante que não só alunos, mas educadores também partam dessa perspectiva.

Voltando a Bauman (2008), ao pensar a transformação das pessoas em mercadoria, o filósofo explica que o consumo é uma característica do indivíduo,

enquanto consumismo é atributo de toda uma sociedade. O consumismo tem como metodologia manipular as probabilidades de escolha e conduta individuais, fazendo uso da própria estrutura desejante da mente humana. À vista disso, Santini (2020), ao fazer uma revisão sistemática do tema do consumo de música na era digital dos algoritmos, mostra que os serviços de streaming usavam a ideia do rádio como metáfora para legitimar as recomendações na fase inicial de expansão e popularização das plataformas.

De qualquer forma, parece plausível afirmar que o domínio político na academia a respeito do repertório e o domínio político dos meios de produção da indústria musical estão nas mãos do que poderíamos chamar de burguesia. No entanto, os repertórios dessas duas esferas de domínio e influência parecem não se encontrar em convergência. Nesse contexto, a arte abre espaço para experimentar outras sensibilidades do mundo, deslocando as formas de sentir e refletir sobre o próprio mundo. Em outras palavras, a música pode se transformar em uma poderosa ferramenta política, capaz de provocar nas pessoas a ideia de que é possível desafiar e até ameaçar os detentores do poder. Assim, ela tem o potencial de atuar como um dispositivo de mobilização social e de disparar a transição da consciência intransitiva para a consciência crítica (Freire, 1959), o que é particularmente valioso para qualquer processo educativo, incluindo a formação de músicos não apenas para suprir mão de obra técnica barata para uma demanda de mercado em decadência e ameaçada pela inteligência artificial e tecnologias, mas para incubar um professor- artista, capaz de criar e recriar sua obra e a própria concepção de aprendizagem musical.

Destarte, o repertório musical atravessa múltiplas dimensões, e a legitimação de compositores e repertórios é ponto sensível na aprendizagem. Artes que abordam tabus como sexualidade, o corpo, a criminalidade e gênero, podem ser subversivas e excluídas dos círculos acadêmicos e culturais, assim como festas e estilos musicais negros, como Samba, *Jazz*, *Blues* e *Hip Hop* e seus subgêneros mais contemporâneos enfrentaram perseguições ao longo do século XX e também atualmente. Destarte, embora a discussão sobre consumo possa parecer focada em aspectos técnicos, poéticos ou estéticos, as provocações aqui precisam ser mais transversais. O Brasil, uma nação com uma complexa mistura de etnias, culturas e experiências, resultado de séculos de interações, apresenta um ensino de música que reflete um processo de colonização que não contempla essa diversidade cultural (Queiroz, 2020), como viemos argumentando.

Desse modo, Queiroz (2020) levanta uma provocação fundamental sobre o entendimento global da Unesco, que considera a diversidade como um direito humano na educação. Se, por um lado, a academia parece ignorar a música contemporânea celebrada atualmente, substituindo-a por uma versão “contemporânea” que pode ser uma vanguarda pretensiosa imposta pela tradição da música erudita, reforçando e legitimando o repertório do homem branco cisgênero europeu, por outro lado, quais repertórios são legitimados pelos algoritmos do mercado musical na era do *streaming*, nesse contexto que desenhamos a partir do loteamento do espaço sonoro?

Assim, o leitor deve perceber que os espaços formais de ensino de música parecem ignorar as mudanças no regime das artes que ocorreram ao longo dos últimos dois séculos. Para entender as diferentes maneiras que a tradição eurocidental lida com os regimes das artes, Rancière (2009) explica o que denomina por regime poético: o regime das artes que a idade clássica chamaria de “belas artes”, a classificação de maneiras de fazer, e de apreciar imitações bem feitas. Ou seja, nesse regime das artes, o regime representativo impera, organizando as maneiras de fazer, ver e julgar arte.

Ele se desenvolve em formas de normatividade que definem as condições segundo as quais as imitações podem ser reconhecidas como pertencendo propriamente a uma arte e apreciadas, nos limites dessa arte, como boas ou ruins, adequadas ou inadequadas: separação do representável e irrepresentável, distinção de gêneros em função do que é representado, princípios de adaptação de formas de expressão aos gêneros, logo, aos temas representados, distribuição das semelhanças, segundo os princípios da verossimilhança, conveniência ou correspondência, critérios de distinção e de comparação entre as artes, etc. (Rancière, 2009, p.31)

O autor chama de regime representativo por que é a noção de representação ou de *mímeses* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar arte. Em contraposição ao regime representativo, Rancière (2009) explica o regime estético⁶, predominante especialmente na tradição eurocidental a partir do romantismo do século final do século XVIII e consolidado no século XIX. Nele, a identificação da arte não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção do modo de ser sensível, próprio aos produtos da arte. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte

⁶ Recomendamos ao leitor *O descentendimento*, de Jacques Rancière (São Paulo: Editora 34, 1996), como fonte de articulação entre o discurso político e o estético, em que o autor justifica tais conexões.

no singular, a partir da experiência do sensível, e implode a barreira mimética que diferenciava as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer. O estado estético é pura suspensão, momento de formação de uma humanidade específica (Rancière, 2009, p.32-34).

Assim, no regime estético a arte não está mais subordinada a regras externas, como a imitação da natureza, do “belo” ou da moralização, ela tem valor por si mesma, como uma experiência sensível única. A hierarquia entre os gêneros ou temas em tese perde importância, ao passo que uma cena cotidiana pode ser tão digna de representação quanto uma grande epopeia ou evento histórico. Há desse modo a dissolução das fronteiras, a arte se mistura com a vida, e uma maior problematização entre “alta cultura” e cultura popular, entre arte e não arte. Em resumo, a arte é definida nesse regime pelo seu modo específico de ser sensível, ou seja, pela experiência em si, pela forma como afeta nossa percepção e nossa capacidade de sentir e pensar (Rancière, 2009, p.34).

Argumentamos aqui, que fica evidente portanto um descompasso entre o enfoque do ensino não apenas eurocentrado, mas predominantemente ainda obedecendo em um regime de 250 anos atrás, o regime poético, da mimeses, de se preocupar quase exclusivamente com as formas de usar e imitar com perfeição os cânones, com foco no material musical tradicional em detrimento da experiência estética, da qual a música especialmente popular, produzida pela indústria cultural e consumida hoje, parece se concentrar e operar. Desse modo, a música pop parece estar totalmente ligada à experiência estética, já que a indústria entende e atua de acordo com o que chamamos de regime estético. Isso fica ainda mais evidente na era das mídias digitais e audiovisuais, onde somos bombardeados por estímulos visuais o tempo todo. No entanto, a maioria dos conservatórios e escolas de música ainda parece focar na reprodução de *habitus*, na manutenção do campo musical, e em aspectos poéticos, repertórios e métodos que acabam reforçando traços de colonialidade no ensino musical.

Nesse contexto, os repertórios populares contemporâneos, que parecem atravessar a vivência, as formas de ser e estar de boa parte das gerações contemporâneas, podem ser silenciados, e esse silenciamento impede até mesmo uma reflexão crítica a respeito desses próprios repertórios e suas formas de produção e consumo, porque são silenciados e invisibilizados. Ademais, nos parece que pode impedir também a possibilidade de um posicionamento maduro e atento aos desafios

contemporâneos da indústria musical por parte dos próprios músicos estudantes, já que o silenciamento de repertórios impede até mesmo a problematização. Em vez disso, nossa revisão literária mostra que nos cursos de ensino superior de música do Brasil, eixos temáticos relacionados à harmonia tonal, sistemas harmônicos eurocristãos ou derivados e estudos de orquestração da instrumentação da sociedade eurocristã monoteísta (Santos, 2023, p.21). Fica evidente então todo um corpo teórico e prático tradicionalista que é priorizado e perpetuado nos currículos do ensino superior de música (Queiroz, 2020) e ainda que a própria literatura francesa como Rancière (2009) denuncie a mudança do regime das artes, a *práxis* que permeia o ensino superior em música parece insistir em concentrar seus esforços pedagógicos majoritariamente no regime poético.

Desse modo, além do vácuo entre o repertório aprendido nos espaços formais e o repertório celebrado pelos jovens hoje, há, portanto, o epistemicídio de diversas outras manifestações e repertórios musicais não eurocentrais, com poucas exceções apontadas no trabalho de Queiroz (2017). Para os estudantes, do ponto de vista do consumo musical e do acesso a repertório, a escolha parece limitar-se entre o repertório eurocêntrico da academia/conservatórios e o repertório apresentado pelos intermediadores culturais, plataformas de streaming e outros serviços na internet – geralmente arraigados fortemente a indústria do *music business* americanista, com seus “algoritmos curadores de arte”.

6. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

6.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Considerando os desafios apresentados, optou-se pelo estudo de caso para melhor compreender fenômenos sociais complexos, como os processos de aprendizagem em música e seus possíveis resquícios de colonialidade. Yin (2001) destaca que o estudo de caso é fundamental para explorar fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, como o que se pretende abordar neste trabalho.

A pesquisa está em condução em um curso de graduação em Música, habilitação: licenciatura, em uma universidade pública do Estado do Paraná, Brasil, escolhida por conveniência dos pesquisadores. Os participantes são acadêmicos do

curso, selecionados com base no critério de terem cursado pelo menos 50% das disciplinas. Isso assegura que eles tenham sido expostos a disciplinas que abordam repertórios musicais, direta ou indiretamente. Quanto aos entrevistados docentes, a seleção foi feita de modo a contemplar profissionais de perfis diversos com formações distintas.

6.2 COMPROMISSOS ÉTICOS

Nosso trabalho assume o compromisso ético de manter o anonimato de todos os participantes bem como do curso e da instituição. Reafirmamos que o trabalho foi submetido ao conselho de ética e aprovado sob o parecer número 7.171.797 em 21 de outubro de 2024. Todos os participantes docentes convidados a assinar o trabalho se tornaram sujeitos de pesquisa após ler e assinar o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

6.3 CENÁRIO

6.3.1 Organização Curricular

Devemos observar nesse trabalho o último PPC e a adequação para o curso de Música objeto desse estudo aprovado por deliberação da câmara de graduação da instituição. O curso oferta sete percursos formativos, sendo eles: Percussão, Canto, Piano, Violão, Regência Coral e Arranjo e composição, além do percurso fundamental. Desse modo, o estudante pode escolher entre um desses percursos formativos, e cursar matérias específicas referentes a cada um dos percursos. O prazo para a integração do curso é de mínimo cinco e no máximo dez anos, de período vespertino.

Entretanto, algumas atividades acadêmicas como Práticas de Ensino I e II, Atividades de Estágio I, II e III serão cursadas fora do turno regular de matrícula do estudante. Tal fato pode nos levar à discussão que propõe bell hooks, que argumenta a respeito da naturalização de um sistema de recompensas reforçado por práticas pedagógicas burguesas, além do acordo tácito em não se falar sobre classe social no contexto acadêmico (hooks, 2013). Quem pode parar de trabalhar pra fazer um curso acadêmico? Quem pode ficar o dia todo sem trabalhar para fazer um curso vespertino que inviabiliza por cinco anos o horário comercial disponível para a força de trabalho

de um estudante? Quem ocupa esses territórios de cursos com esse perfil de horário ou cursos integrais quando não se está amparado por políticas públicas consistentes de permanência estudantil, que garantam a dignidade e subsistência por cinco anos? Tais questões poderiam ser identificadas também como traços de colonialidade, bem como ajudar a discutir a queda de demanda para o curso, que no ano passado não conseguiu preencher as vinte vagas disponíveis pela primeira vez.

A fim de obter o grau de licenciado em música, o estudante cumpre 3.370 horas no percurso formativo de Arranjo e composição musical. Já nas ênfases Canto, Percussão, Regência coral, Piano e Violão exigem 3310 horas. O percurso fundamental acarreta um total de 3250 horas, todos valores considerando a matriz curricular de 2023. Os percursos também exigem 269 horas de atividades extras indicadas, 68 horas de atividades extras livres e 63 horas de atividades acadêmicas complementares, a depender da escolha do estudante. O estudante pode ainda alterar a escolha da ênfase uma vez até a quarta série e pode ainda cumprir um novo percurso formativo desde que tenha concluído o primeiro, não tenha colado grau, e tenha tempo hábil.

É preciso salientar aqui, que embora haja um percurso formativo de percussão, um dos entrevistados (Rubens) salientam o fato de não existir professores especializados em Percussão para dirigir as aulas.

Não porque a gente não tem, a gente sofre com uma... Essa é uma questão curricular e gestão do Estado, né? Já que a gente está falando de uma universidade estadual, de não termos profissionais. Aí vai para esse lado do sucateamento, né? A gente não tem profissionais para trabalhar... como professores de percussão, professores de bateria. Os nossos alunos que são bateristas ou percussionistas, eles ficam à mercê na universidade. A gente não tem profissionais responsáveis para atender eles. Então, não. Eu acho que ainda é muito pouco, né? (Entrevistado Rubens)

Já no PPC, o texto que apresenta o documento considera a pluralidade do perfil dos estudantes e em articulação constante com a sociedade. Diversas vezes aparecem palavras como contemplar a diversidade, construção flexível e demandas sociais. O PPC salienta ainda que considera em sua nova estrutura a observação e discussão formal e informal entre docentes, discentes e egressos, o que resultou na formação por ênfases. O modelo permite, portanto, a inclusão de novas ênfases, em uma iniciativa que os autores destacam como positiva, se considerarmos as demandas que os desafios que as discussões a respeito da música e os traços de colonialidade podem demandar. É destacado ainda, a nota máxima (cinco) alcançada

pelo curso no ENADE de 2021, objetivo que já foi alcançado outras vezes pelo curso. Assim, a excelência e o lugar de destaque do curso em posição nacional reforçam a necessidade do olhar pela educação musical problematizadora, reforçando os aspectos positivos quanto os desafios a enfrentar agora e no futuro.

O PPC considera ainda a questão da “curricularização da extensão” na direção de atender à resolução e considerar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A questão da extensão foi discutida amplamente nas falas de alguns docentes e discentes nesse trabalho, considerada uma lacuna na formação e na interlocução entre a universidade e a sociedade. A iniciativa da curricularização da extensão reforça o que deveria ser óbvio no pilar “ensino, pesquisa e extensão”, e a longo prazo pode ter um impacto esperançosamente positivo no curso e na interlocução com a sociedade e os artistas ao redor dela.

O PPC destaca ainda que parte das alterações são demandas antigas do corpo discente, como a ampliação para cinco anos para poder diluir o curso a fim de ter mais janelas. Demanda que visa atender a demanda motora e cognitiva que algumas matérias exigem. O acúmulo de disciplinas e atividades obrigatórias junto às matérias de LEM (linguagem e estruturação musical) e menciona o tempo dedicado a processos criativos e de educação musical. O curso destaca o perfil de músico professor, de modo que há tantas matérias de performance, LEM, etc quanto matérias da alçada da educação e educação musical. Outro ponto forte destacado é a possível versatilidade de atuação profissional, de modo que nesse perfil, as atuações possíveis são ainda mais abrangentes que as dos bacharelados específicos.

O documento político pedagógico do curso considera ainda, uma série de leis e resoluções, a serem destacadas: A resolução [institucional de 2018], que reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Música – Licenciatura;

A resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;

A resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana; Bem como a deliberação CEE nº 04/10, dá nova redação ao artigo 2º da Deliberação CEE/PR nº 04/06;

Ainda, considera a lei N. 13,146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com deficiência e Lei Estadual N. 20,443/2020 que dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico;

O art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece a exigência do princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Ainda nessa direção, a lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, que assegura, na Estratégia 12.7, uma parte do total de carga horária dos cursos de graduação para Atividades Acadêmicas de Extensão; A resolução do Conselho Universitário nº [institucional de 2019], que atualiza a Política de Extensão da [Instituição pesquisada]; Resolução [institucional de 2021], que regulamenta a Creditação Curricular da Extensão na Universidade.

Como mencionamos, o texto do PPC do curso menciona em diversos momentos a abertura para atualização e o diálogo com as partes interessadas, discentes, docentes, egressos e o corpo administrativo da universidade bem como se coloca ao diálogo aberto com a sociedade e reitera essa postura na sessão de explicitação das avaliações e procedimentos para acompanhamento do PPC. Também surgem palavras para iniciativas interdisciplinares ou transdisciplinares e avaliações dos trabalhos anteriores na direção da construção de estudos para a formação continuada, para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e eventos. Por fim, o PPC organiza as disciplinas e os eixos do conhecimento no quadro abaixo:

TABELA 1 - Articulação entre as disciplinas e os eixos de conhecimentos

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS			
Eixos do Conhecimento	Atividades Pedagógicas e Cargas Horárias		% da Carga Horária Total
Linguagem e Estruturação Musical (LEM)	Análise Musical I	60	720
	Análise Musical II	60	
	Arranjo Musical I	60	
	Arranjo Musical II	60	
	Harmonia e Contraponto I	60	
	Harmonia e Contraponto II	60	
	Percepção Musical I	120	
	Percepção Musical II	120	
	Percepção Musical III	60	
	Introdução a estilos e técnicas composicionais	60	
Práticas Interpretativa (PRI)	Canto Coral I	60	1620
	Canto Coral II	60	
	Canto I	60	
	Canto II	60	
	Expressão Corporal	60	

	Instrumento Funcional – Piano I	60	
	Instrumento Funcional – Piano II	60	
	Instrumento Funcional – Violão I	60	
	Instrumento Funcional – Violão II	60	
	Percepção Musical I	120	
	Percepção Musical II	120	
	Percepção Musical III	60	
	Piano I	60	
	Piano II	60	
	Piano III	60	
	Violão I	60	
	Violão II	60	
	Violão III	60	
	Canto I	60	
	Canto II	60	
	Canto III	60	
	Regência I	60	
	Regência II	60	
	Regência III	60	
	Prática de Conjunto	60	
Educação Musical (EDM)	Educação Musical I	60	1080
	Educação Musical II	60	
	Educação Musical III	60	
	Atividades de Prática de Ensino I	120	
	Atividades de Prática de Ensino II	120	
	Atividades de Estágio I	60	
	Atividades de Estágio II	240	
	Atividades de Estágio III	120	
	Educação para Inclusão	60	
	LIBRAS	60	
	Políticas Educacionais	60	
	Psicologia da Educação	60	
Musicologia (MUS)	História da Música I	60	300
	História da Música II	60	
	História da Música III	60	
	Introdução à Estética	60	
	Música, Cultura e Sociedade	60	
Criação musical (CRI)	Laboratório de Criação e Improvisação	60	180
	Laboratório de Composição Musical	60	
	Música e tecnologia	60	
Pesquisa Musical (PQM)	Metodologia de Pesquisa I	30	
	Metodologia de Pesquisa II	60	
	TCC	120	

Fonte: PPC Música [Institucional, 2023]

Abaixo, elaboramos um quadro para a melhor síntese, com as emendas em destaque em relação a cada uma das disciplinas:

QUADRO 5 – Relação disciplina Ementa

Disciplina	Ementa
ANÁLISE MUSICAL I	Análise harmônica, polifônica e formal através do repertório existente. Metodologias analíticas apropriadas ao repertório modal, tonal e pós-tonal.
ANÁLISE MUSICAL II	Análise harmônica, polifônica e formal através do repertório

	existente. Metodologias analíticas apropriadas ao repertório modal, tonal e pós-tonal.
ARRANJO MUSICAL I	Os naipes instrumentais de uma orquestra. Técnicas de instrumentação. Escrita idiomática e técnicas não usuais. Prática de transcrições, arranjos simples e composições para grupos instrumentais. A textura como forma de organização.
ARRANJO MUSICAL II	Elementos melódicos, harmônicos, contrapontísticos, rítmicos e instrumentais aplicáveis em arranjos musicais. Princípios formais e composicionais de uso comum em arranjos. A textura como forma de organização. Princípios de orquestração.
HARMONIA E CONTRAPONTO I	Estudos da direcionalidade do pensamento tonal e suas significações em níveis hierárquicos, representada pelas relações acórdicas. A construção de melodia e suas relações de dependência e independência em contextos musicais com duas ou mais melodias. Estudos, técnico e estético da harmonia e contraponto tonal. Realização de estruturas harmônicas e polifônicas numa abordagem integrativa.
HARMONIA E CONTRAPONTO II	Estudos, técnico e estético da harmonia e contraponto tonal e pós-tonal. Realização de estruturas harmônicas e polifônicas numa abordagem integrativa.
PERCEPÇÃO MUSICAL I	Significação de estruturas tonais. A funcionalidade de fluxos musicais tonais: movimento e conclusividade. Aprendizagem, assimilação e aplicação de conceitos referentes à música tonal: desenvolvimento de representações mentais e habilidades senso motoras. Estratégias de cognição musical: a metacognição, aplicações da atenção e da memória.
PERCEPÇÃO MUSICAL II	Desenvolvimento dos conteúdos abordados na disciplina de Percepção Musical I em grau crescente de complexidade. Panorama de elementos modais. Gêneros da música brasileira. Polimetria e oposição métrica. Ambiguidades tonais e contextuais. Uso de ambiente cromático em melodias tonais.
PERCEPÇÃO MUSICAL III	Apreciação musical, treinamento auditivo e manipulação crítica e criativa de materiais e procedimentos musicais em uma perspectiva pós-tonal. Aspectos conceituais, estéticos e analíticos com suporte nas teorias musicais pós-tonais. Aspectos de metacognição.
INTRODUÇÃO A ESTILOS E TÉCNICAS COMPOSICIONAIS	Elementos formais, estruturais, expressivos e semânticos da linguagem musical. Caracterização dos estilos da música ocidental do século XII ao século XXI.
CANTO CORAL I	Montagem de repertório coral de estilos e gêneros variados.
CANTO CORAL II	Propiciar o desenvolvimento do gesto vocal discente. Oportunizar a

	experiência do canto a várias vozes. Instigar a consciência das forças atuantes no trabalho vocal em grupo.
CANTO I	Práticas para o desenvolvimento da consciência e execução dos elementos construtores do gesto vocal: postura corporal, respiração costo-diafragmática, apoio, articulação e ressonância. Exercícios coletivos de vocalizações; montagem de canções.
CANTO II	Prática de montagem de canções de vários estilos e gêneros.
CANTO III	Montagem de repertório vocal de estilos e gêneros variados.
EXPRESSÃO CORPORAL	As poéticas cênicas e o corpo cênico a partir do século XX. Percepção da Imagem Corporal/Vocal. Interação e inter-relações: corpo/espaco; corpo-som; eu/outro. Teorias e práticas do jogo teatral e da improvisação. Práticas de criação: improvisação individual e em grupo.
INSTRUMENTO FUNCIONAL I — PIANO	Considerações gerais sobre o piano. Conhecimento do teclado. Execução instrumental de materiais diversos. Leitura e análise de repertório pianístico.
ESPECÍFICA DO PERCURSO FUNDAMENTAL (INSTRUMENTO FUNCIONAL II — PIANO)	Desenvolvimento do Instrumento Funcional I — Piano, em nível crescente de complexidade.
INSTRUMENTO FUNCIONAL I -VIOLÃO	Aspectos técnicos relacionados ao violão (postura corporal e posicionamento das mãos). Possibilidades sonoras do instrumento. Aspectos intervalares aplicados ao instrumento (Afinação padrão e as diferentes “formas”. Escala Maior. Aspectos de linguagem e estruturação musical aplicados ao violão (acordes e seus diferentes encadeamentos, padrões de intervalos da Escala Maior, padrões rítmicos de acompanhamento). Escrita para violão. Estudo de repertório violonístico: cânone violonístico e música brasileira.
ESPECÍFICA DO PERCURSO FUNDAMENTAL (INSTRUMENTO FUNCIONAL II — VIOLÃO)	Aspectos técnicos relacionados ao violão. Posicionamento de mãos e aspectos timbrísticos. Aspectos intervalares aplicados ao instrumento (Afinação padrão e as diferentes “formas”). Escalas Maior e Menores. Aspectos de linguagem e estruturação musical aplicados ao violão (Acordes e seus diferentes encadeamentos, padrões de intervalos das escalas, padrões rítmicos de acompanhamento). Arranjo para violão. Improvisação. Estudo de repertório violonístico solo, duos, trios e quartetos (Cânone violonístico e música brasileira).
PERCUSSÃO I	Aspectos técnicos de diferentes instrumentos de percussão (instrumentos presentes na música brasileira e instrumentos de

	outras origens étnicas). Percussão corporal. Prática musical coletiva com uso de instrumentos percussivos. Leitura rítmica aplicada aos instrumentos de percussão. A percussão nos diferentes processos de Educação Musical. Criação de repertório (arranjo e composição de peças) para grupo de percussão. Repertório baseado no cânone histórico da percussão.
PERCUSSÃO II	Aspectos técnicos de diferentes instrumentos de percussão (instrumentos presentes na música brasileira e instrumentos de outras origens étnicas). Aspectos acústicos relacionados ao instrumental de percussão. Percussão corporal. Prática musical coletiva com uso de instrumentos percussivos. Leitura rítmica aplicada aos instrumentos de percussão. Conceitos de polimetria, polirritmia, métrica alternada e diferentes aspectos de controle rítmico. A percussão nos diferentes processos de Educação Musical. Criação de repertório (arranjo e composição de peças) para grupo de percussão. Repertório baseado no cânone histórico da percussão.
PERCUSSÃO III	Aspectos técnicos de diferentes instrumentos de percussão (instrumentos presentes na música brasileira e instrumentos de outras origens étnicas). Aspectos acústicos relacionados ao instrumental de percussão. Percussão corporal. Improvisação, Prática musical coletiva com uso de instrumentos percussivos. Leitura rítmica aplicada aos instrumentos de percussão. Conceitos de polimetria, polirritmia, métrica alternada e diferentes aspectos de controle rítmico. A percussão nos diferentes processos de Educação Musical. Criação de repertório (arranjo e composição de peças) para grupo de percussão. Repertório baseado no cânone histórico da percussão.
PIANO I	Considerações gerais sobre o piano. Execução instrumental de materiais diversos. Leitura e análise de repertório pianístico.
PIANO II	Desenvolvimento do nível técnico e de performance no instrumento piano em grau crescente de complexidade. Execução e análise de repertório. Análise e discussão de textos e gravações direcionadas ao instrumento piano.
PIANO III	Desenvolvimento do nível técnico e de performance no instrumento piano em grau crescente de complexidade. Execução e análise de repertório. Análise e discussão de textos e gravações direcionadas ao instrumento piano.
VIOLÃO I	Aspectos técnicos relacionados ao violão. Posicionamento de mãos

	e aspectos timbrísticos. Aspectos intervalares aplicados ao instrumento (Afinação padrão e as diferentes “formas”. Escalas Maior e Menores. Aspectos de linguagem e estruturação musical aplicados ao violão (Acordes e seus diferentes encadeamentos, padrões de intervalos das escalas, padrões rítmicos de acompanhamento). Arranjo para violão. Improvisação. Estudo de repertório violonístico solo, duos, trios e quartetos (Cânone violonístico e música brasileira).
VIOLÃO II	Aspectos técnicos relacionados ao violão. Escalas Maior, Menores, Octatônica e Hexafônica. Aspectos de linguagem e estruturação musical aplicados ao violão (Acordes e seus diferentes encadeamentos, Harmonia aplicada, Polimetria). Arranjo para violão. Improvisação. Estudo de repertório violonístico solo, duos, trios e quartetos (Cânone violonístico e música brasileira).
VIOLÃO II	Aspectos técnicos relacionados ao violão. Escalas Maior, Menores, Octatônica e Hexafônica. Aspectos de linguagem e estruturação musical aplicados ao violão (Acordes e seus diferentes encadeamentos, Harmonia aplicada, Re-harmonizações, Polimetria, Poliacordes). Arranjo para violão. Improvisação. Estudo de repertório violonístico solo, duos, trios e quartetos (Cânone violonístico e música brasileira).
REGÊNCIA I	Correlações entre a gestualidade em Regência e os sons dos grupos musicais. Gestos fundamentais da técnica de Regência musical. Análise de partituras para a prática de regência. Formação de conjuntos musicais para a prática de regência.
REGÊNCIA II	Regência musical expressiva: estudo da correlação entre gestos e resultado sonoro junto ao grupo musical. Análise de partituras para a prática de regência. Exercícios laboratoriais.
REGÊNCIA III	Panorama geral do repertório coral desde a Renascença até a Contemporaneidade. Escolha de repertório. Preparação do ensaio. Prática de regência de grupos musicais.
PRÁTICA DE CONJUNTO	Vivência dos diferentes gêneros e estilos da música brasileira e de outras etnias. Prática e formação de grupos. Prática musical coletiva.
EDUCAÇÃO MUSICAL I	Educação musical e sociedade: espaços, funções e demandas. Evolução da educação musical no século XX. Educação musical no contexto dos movimentos educacionais brasileiros. Metodologia de ensino de música: vivência e análise.
EDUCAÇÃO MUSICAL II	Paradigmas da aprendizagem e do desenvolvimento humano na perspectiva da educação musical.

	Processos cognitivos, afetivos e sociais no fazer musical criativo, Pedagogias musicais no Brasil e no exterior. Metodologia de ensino de música: vivência e análise.
EDUCAÇÃO MUSICAL III	Processos didático-musicais no contexto da infância e da adolescência. Seleção e organização de conteúdos, metodologias, recursos auxiliares e processo de avaliação no ensino de música. Educação musical na educação básica. Relações entre Educação Ambiental e Educação Musical. Metodologia do ensino de música: vivência e análise.
ATIVIDADES DE ESTÁGIO I	Planejamento e execução de projetos de ensino de música em diferentes contextos. Materiais didáticos para situações específicas de ensino de música. Avaliação da aprendizagem musical.
ATIVIDADES DE ESTÁGIO II	Planejamento e execução de projetos de ensino de música em diferentes contextos. Materiais didáticos para situações específicas de ensino de música. Avaliação da aprendizagem musical.
ATIVIDADES DE ESTÁGIO III	Planejamento e execução de ações com caráter pedagógico-musicais em diferentes contextos educacionais e produção de recursos necessários para sua viabilização. Avaliação do impacto das ações quanto à contribuição para a aprendizagem musical e inclusão cultural dos envolvidos.
ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO I	Participação na elaboração de planos de ensino de música. Observação e participação de situações reais de ensino de música. Elaboração e análise de material didático para situações específicas de ensino de música. Apresentações didáticas, inseridas nas situações estudadas.
ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO II	Participação na elaboração de planos de ensino de música. Observação e participação de situações reais de ensino de música. Elaboração e análise de material didático para situações específicas de ensino de música. Apresentações didáticas, inseridas nas situações estudadas.
HISTÓRIA DA MÚSICA I	Pressupostos teóricos sobre a origem da música. Aspectos históricos, filosóficos, estéticos, técnicos e sociais da música europeia ocidental desde a antiguidade até o século XVIII.
HISTÓRIA DA MÚSICA II	Aspectos históricos, técnicos e estéticos da música ocidental do século XVIII ao século XXI.
HISTÓRIA DA MÚSICA III	História da Música Brasileira: das origens até a atualidade. Raízes e relações com histórias e culturas afro-brasileira, europeia e indígena.
INTRODUÇÃO À	Fundamentos e questões de estética e filosofia da arte. Conceitos

ESTÉTICA	de arte e seus papéis na sociedade. Reflexões sobre objeto artístico e discurso sobre arte.
MÚSICA, CULTURA E SOCIEDADE	A música como produção cultural da humanidade. Sociedades rurais e urbanas e suas diferentes manifestações musicais. Modalismos, tonalismo e estéticas pós-tonais (inter-relações com aspectos socioculturais). Impactos das tecnologias na trajetória musical do Ocidente. A canção como dimensão analítica da sociedade brasileira. Culturas musicais e direitos humanos: identidades e diferenças.
LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL I	Criação sonora e musical com diversos meios de expressão. Experimentação com materiais, estruturas e conceitos de diferentes eixos do conhecimento através de atividades práticas de performance, interação e improvisação.
LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL II	Criação Sonora e Musical em diversos suportes. Experiências de composição com materiais, estruturas e conceitos relacionados aos diferentes eixos de conhecimento musical.
MÚSICA E TECNOLOGIA	Fundamentos de acústica aplicados à música. Circuito eletroacústico analógico: gravação mecânica e magnética, processamento e transmissão de áudio analógico. Áudio digital: fundamentos de computação aplicados à música. Gravação, processamento e transmissão de áudio digital. Performance com dispositivos eletroacústicos. Mecanismos de interação entre instrumentos acústicos e eletroacústicos. Elementos básicos de composição algorítmica. Ferramentas para criação e difusão sonora/musical em rede. Direitos autorais, direitos de cópia e distribuição de conteúdo por via eletrônica.
METODOLOGIA DE PESQUISA I	Aspectos da comunicação verbal e organização dos estudos na esfera acadêmica. O exercício de dissertar e a construção das narrativas acadêmica e não acadêmica. Leitura e análise de trabalhos de pesquisa em música. Fontes de referência e normas da ABNT.
METODOLOGIA DE PESQUISA II	Introdução às teorias do conhecimento e o método científico. Pesquisas quantitativa e qualitativa nas humanidades e nas artes. Pesquisa em arte. Elaboração de projeto de pesquisa.
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Elaboração e execução de projeto de pesquisa em Música. Redação do texto final do Trabalho de Conclusão de Curso.
EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO	Conceito de inclusão, exclusão, preconceito, estereótipos e a relação existente entre os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa. Caracterização dos alunos que

	apresentam NEE e seu atendimento educacional no contexto da escola inclusiva.
LIBRAS	A comunidade surda e sua cultura. Fundamentos históricos e epistemológicos da Língua Brasileira de Sinais. Noções linguísticas de LIBRAS: aspectos fonológicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Noções básicas contextualizadas de língua de sinais. Análise do processo de tradução e interpretação: LIBRAS — Português, Português — LIBRAS.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	O cenário mundial contemporâneo: organismos multilaterais de financiamento e as propostas para a América Latina e Caribe. Política Educacional Brasileira e a legislação atual.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Psicologia da Educação: histórico, perspectivas e contribuições. Análise crítica do fracasso escolar. Pressupostos básicos da Teoria Social Cognitiva, da Epistemologia Genética e da Psicologia histórico Cultural e implicações educacionais.

Fonte: Os autores, baseado no PPC Música [Institucional, 2023]

Deixaremos algumas observações a respeito do quadro acima. A primeira delas, é que o quadro resume apenas a descrição da ementa, de modo que há uma outra sessão no plano que sugere quais contribuições cada disciplina deve contribuir na formação do egresso. Um dos apontamentos que podemos destacar é sobre a ementa das matérias de Análise, que diz: “*Análise harmônica, polifônica e formal através do repertório existente*”. Mas não revela que repertório existente é esse. Aparentemente está implícito uma *doxa* colonial em que o repertório existente é o repertório da sociedade eurocristã monoteísta (Santos, 2023, p.21), quando o assunto é análise musical.

Outro ponto a se observar, diz respeito à ementa da disciplina de arranjo, que versa explicitamente sobre os naipes instrumentais de uma orquestra, técnicas de instrumentação, transcrições e arranjos para grupos instrumentais, que se resume a grupos de câmara, quintetos de metais, quintetos madeiras, enfim. Embora a disciplina ofereça uma dimensão dialógica para a decisão do repertório a ser trabalhado, ele está submisso aos moldes do timbre, da instrumentação, e por consequência, das limitações da música datada da sociedade eurocristã monoteísta, reduzido as possibilidades de entendimento de arranjo a esse escopo. Outro ponto a se observar é a menção ao repertório tonal, modal e pós-modal, quando na verdade, o que é trabalhado se resume basicamente ao repertório tonal, enquanto outras

esferas são pinceladas em aulas extras se houver tempo hábil. A textura também é outra dimensão que podemos problematizar, já que ela é trabalhada desde que esteja em função da instrumentação da sociedade eurocristã monoteísta, do cânone, da *doxa*.

Já na ementa da matéria de Harmonia e Contraponto I, há a menção literal ao estudo da harmonia e contraponto tonal, bem como há na Percepção I. O que chama a atenção é, no entanto, as estratégias de metacognição. Na ementa da disciplina de Percepção II, parece haver um esforço em ampliar os elementos trabalhados na primeira parte da ementa. No entanto, há explicitamente a menção ao conteúdo de música brasileira. Já na terceira parte da disciplina, a ementa sugere a manipulação crítica e criativa de procedimentos musicais pós-tonais.

Enquanto isso, a ementa da disciplina de Canto Coral I traz um texto mais generalista, que menciona a palavra repertório, mas deixa amplamente aberto o escopo. A consciência das forças atuantes no trabalho vocal em grupo é destaque na ementa de Canto Coral II. Chama atenção alguns elementos extramusicais na ementa, como a manipulação crítica e criativa da Percepção, a metacognição, e agora, essas “forças atuantes” e novamente a palavra consciência. Aparentemente, assim como podemos identificar elementos com traços de colonialidade, é possível identificar tentativas de fissuras também nesses textos, mas sem explicitamente trazer a colonialidade ou decolonialidade.

A própria ideia do texto em se apresentar dialógico com o corpo discente, docente e outros interessados em manter a excelência e o lugar de referência, é uma ideia freiriana. Ideia que poderíamos, de certa forma problematizar quanto a suas características ou intenções na discussão decolonial. Quanto mais aparecem as palavras crítica ou consciência, mais elementos temos para essa discussão se fortalecer ao analisar o objeto.

Algumas ementas de disciplinas trazem elementos que são musicais e não musicais, como é o caso da Expressão Corporal ao falar da relação imagem corporal e vocal, das relações do corpo com o espaço e o outro, da improvisação em grupo e individual. Aqui podemos pensar em um dos maiores alcoses da moralidade da sociedade monoteísta eurocristã: O corpo. O corpo é sujo, é pecado, é profano, é o primitivo. Na *doxa* colonial do ensino pautado no habitus conservatorial, na educação bancária enfim, ele (o corpo) parece ser reduzido a nada, a mero suporte. Problematicamos uma educação musical que parece nunca ter se livrado desse traço

de colonialidade, do corpo castrado marcado como pecado, como uma entidade pejorativamente erótica, que só existe a partir da cosmologia da lógica da castração.

O corpo, fundamental para o artista e também para o músico, seria ignorado se não existissem esforços como disciplinas com esse perfil, que atravessam o regime poético da música, e pensa práticas interpretativas de forma mais transversal e pragmática entre diferentes linguagens artísticas como a Música e o Teatro. Pensamos que transas desse tipo entre a Música e o Design, a Moda, as Artes plásticas, o Cinema, até mesmo a Educação Física, enfim, esses encontros parecem ser potentes dispositivos de contra colonialidade musical, por que neles podem morar novas soluções educacionais, no “entre”, nas bordas do conhecimento.

As disciplinas de instrumento se dedicam aos elementos mais técnicos de cada área do conhecimento, mas descrevem em sua ementa a Música Brasileira como conteúdo a ser trabalhado, bem como o cânone do instrumento. Há menções ainda a arranjo e improvisação e formações em grupo. A única ementa que sugere instrumentos de outras origens étnicas é a da disciplina de Percussão. Já a disciplina de Regência III coloca de forma generalista o panorama do repertório coral da Renascença à contemporaneidade, bem como a escolha do repertório no descritivo da ementa. Nessa perspectiva, a postura dialógica é descrita já na ementa.

Outro ponto que vale destacar é a disciplina de prática de conjunto, que versa em sua ementa sobre estilos e gêneros de música brasileira, mas também de outras etnias. Uma palavra que apareceu diversas vezes ao longo da graduação é a palavra *vivência*, bem como aparece na ementa das disciplinas de educação. Vivência e análise surgem como metodologias de ensino de música. Há ainda destaque para a educação musical no contexto dos movimentos educacionais brasileiros. Já em Educação Musical II, o documento traz processos cognitivos, afetivos e sociais no fazer musical criativo e pensa pedagogias musicais do Brasil e do exterior.

Há no curso diversas disciplinas de estágio, de modo que em diferentes contextos educacionais, a ideia é que o estudante possa vivenciar a *práxis* musical e exercitar os conhecimentos, com atenção por exemplo a avaliação a aprendizagem musical. A ementa de Atividades de estágio III sugere não só a avaliação do impacto na aprendizagem musical, mas também a inclusão cultural dos envolvidos.

Quanto a ementa das disciplinas de história, elas se separam em História I, II e III de modo que na primeira parte é focada na música erudita europeia ocidental da antiguidade ao século XVIII, com destaque para aspectos filosóficos, estéticos,

técnicos, históricos e sociais. Já a parte dois da disciplina se concentra no período do século XVIII ao XXI, enquanto a terceira tem o destaque para a música brasileira, e menciona as raízes históricas e culturais com a afro-brasilidade e também com as culturas europeias e indígenas.

A ementa da disciplina de Introdução à estética propõe fundamentos e questões da própria estética e filosofia da arte em diálogo com seus papéis na sociedade. Sugere ainda reflexões sobre o objeto artístico e discurso sobre a arte. Os resultados dessa disciplina foram determinantes para que posteriormente pudéssemos problematizar esse trabalho e a relação entre colonialidade e ensino musical. Embora nunca fossem tratados nos termos da decolonialidade, a diferença proposta por Rancière (2009) entre regime representativo e regime estético já mencionadas nesse trabalho foram um dispositivo determinante para poder mais tarde desencadear esse trabalho. As relações entre sociedade, estética e poder à luz da historicidade. Dessa forma, algumas disciplinas contribuem para discussão da colonialidade na música, ainda que não diretamente ou explicitamente de modo intencional ou em outras epistemologias não necessariamente decoloniais ou contra coloniais.

Outra disciplina que traz pontos chave para nossa discussão em sua ementa e também em sua *práxis* do dia a dia de sala é a de Música, Cultura e sociedade. O PPC descreve na sua ementa que a música é uma produção cultural da humanidade em sociedades rurais e urbanas, com destaque para a pluralidade de manifestações. Traz ainda os possíveis impactos das tecnologias na trajetória musical do ocidente, e destaca a canção como dimensão analítica da sociedade brasileira, as identidades e diferenças na relação entre culturas musicais e direitos humanos. A universidade possui, no mesmo centro uma Rádio Educativa. Há na rádio iniciativas e programações na direção da diversidade artística e cultural como o programa [Nome omitido], que diariamente apresenta produções artísticas de diversas partes do planeta. No entanto, parece não existir integração entre o curso de música e as iniciativas do mesmo prédio, muitas vezes do mesmo departamento.

Em diversas vezes, surgem nas ementas palavras mais ligadas a aprendizagem informal e a vivência da chamada música popular, como “interação”, “performance”, “improvisação”, no caso da disciplina de Laboratório de Criação musical. Já na educação para a inclusão, há um esforço no texto da ementa em trabalhar os conceitos de inclusão, preconceito, estereótipos e o atendimento

educacional para a inclusão. Já em políticas educacionais, o trabalho se volta para o universo da legislação em torno da educação envolvendo questões políticas mais gerais e de políticas públicas.

O curso se organiza nos eixos da Linguagem e estruturação musical (LEM), Práticas interpretativas (PRI), Educação Musical (EDM), Musicologia (MUS), Criação Musical (CRI) e Pesquisa Musical (PQM). Com conceito cinco como já dito, o curso tem a responsabilidade de ocupar um espaço de referência nacional, e o texto tanto das ementas quanto o PPC como um todo, faz acenos para ações pedagógicas aderentes ao que viemos discutindo nesse trabalho, na direção de uma educação musical mais dialógica e problematizadora, inserida na temática das colonialidades, ainda que naturalmente inserida em um curso com lastro dos traços coloniais da educação musical brasileira e regional. O principal destaque do PPC nessa perspectiva, é que ele se apresenta como inacabado.

Por fim, a respeito da análise documental, destacamos repertórios coletados anonimamente diretamente da coleta de menções dos docentes em aula, no intuito de reconduzir a escuta para esses repertórios acessados. Essa documentação está nos apêndices do trabalho e ajudou a dar origem a seção de [Referências Discográficas](#), de modo que o leitor possa escutar todo o repertório aqui mencionado.

6.3.2 Participantes

Nossos participantes serão denominados com os nomes fictícios da seguinte maneira, a fim de preservar o anonimato: Docente 01 – Rafael; docente 02 – Fernando; docente 03 – Odilon. Já os participantes discentes serão: Discente 01 – Rosa; discente 02 – Jacob; discente 03 – Ernesto; discente 04 – Severino; discente 05 – Rubens. Portanto, são três participantes docentes e cinco estudantes.

6.4 INSTRUMENTOS

Para coleta de dados, utilizaremos os seguintes instrumentos: 1) Entrevistas e questionários com estudantes e docentes do curso em foco. 2) Análise documental, incluindo programa pedagógico do curso, planos de aula, programas de disciplina e as provas de habilidades específicas. 3) Inventário da trajetória musical de cada participante e de suas práticas musicais atuais. 4) Referências discográficas

Na análise dos dados, serão considerados os aspectos que revelam como os licenciandos se relacionam com o repertório musical, além das intersecções entre suas aprendizagens e processos de conscientização. Este estudo fundamenta-se principalmente em Freire (2018) para compreender os processos de conscientização, e nos significados musicais conforme discutidos por Green (2022).

6.4.1 Entrevistas

A transcrição literal das entrevistas foi separada em um documento nos [apêndices](#) de modo a não tornar o estudo demasiadamente grande. Assim, trouxemos para esse trabalho diretamente as falas com maior destaque bem como as discussões que levantamos a partir das coletas.

6.4.2 Análise documental

Nessa etapa, avaliaremos documentos oficiais relacionados ao objeto de pesquisa, como provas de habilidades específicas disponíveis publicamente pela instituição, nos anos de 2005, 2008, 2012, 2014, 2017, 2019, 2020, 2023 e 2024. Devemos observar o repertório abordado nas provas, bem como a metodologia utilizada para medir a capacidade dos candidatos. Deveremos comentar ainda a matriz curricular bem como o PPC de música do ano de 2023.

6.4.3 Provas de habilidades específicas

Partimos então para a análise das provas de habilidades específicas disponíveis publicamente pela própria instituição. Assim, a primeira coisa a se notar é o peso das notas. Elas parecem ser um balizador, já que, com o passar das diferentes edições do vestibular, o peso das quatro questões da prova varia. Em 2014, o peso era 2,0 para a primeira questão; 3,0 para a segunda questão, 2,5 para a terceira questão e 2,5 para a última questão.

Já na prova objeto de análise de 2024, suas questões tem pesos diferentes, de acordo com a seguinte distribuição: questão 1 = 4,0; questão 2=2,0; questão 3=2,2; questão 4=1,8. A prova apresenta um texto acadêmico que contextualiza o repertório que deverá ser tratado e nessa edição de 2024, trata-se do Congado brasileiro. A

prova se preocupa em verificar se os candidatos tem três capacidades básicas: a da percepção ou audição, identificação, e classificação de elementos formais da música, baseado nos elementos da teoria musical eurocidental hegemônica. A música Beija Flor está em foco nessa edição.

O texto fala da manifestação cultural do congado no contexto de festas populares, ritos e cerimônias, exaltando processos de criação. A vivência musical é uma palavra chave fortemente usada no contexto das aulas do curso e também no texto em questão. Há o destaque ainda para elementos extra musicais como as relações sociais e a comunicação verbal e não verbal, o tempo ritual em detrimento do tempo vivido no cotidiano. Ao destacar também outras manifestações musicais afro-brasileiras, o autor do texto apresentado na prova defende que a música assume funções para além das suas relações meramente estéticas, e estabelece um elo entre religiosidade e cultura popular.

A prova se organiza da seguinte maneira:

1.Ouvir, identificar e classificar elementos formais

- 1.1. Classificar a forma
- 1.2. Transcrever um ditado rítmico
- 1.3. Transcrever um ditado melódico
- 1.4. Classificar intervalos

2.Escala maior e menor, acordes

- 2.1. Perceber e classificar três escalas
- 2.2. Perceber e classificar acordes

3.Apresenta uma peça e pede pra classificar elementos da notação eurocidental tradicional.

- 3.1. Identificar claves e armaduras da peça
- 3.2. Classificar intervalos da peça
- 3.3. Identificar Acordes da peça
- 3.4. Transpor a melodia da peça

4.Criação

4.1. Delimita critérios de limite rítmico e de registro com uma harmonia já preestabelecida. Pede um exercício de criação com regras bem definidas

5. Peça de livre escolha

A apresentação da partitura é obrigatória para a banca, a audição tem um minuto e meio de duração e o candidato não pode usar gravação ou playback.

6. Leitura rítmica a 2 vozes

Um trecho de leitura rítmica a duas vozes é apresentado para que o candidato execute a leitura à primeira vista.

7. Leitura melódica

Um trecho curto de melodia é apresentado ao candidato para avaliar a capacidade de solfejar.

Para os itens 5, 6 e 7, os critérios de avaliação são:

- **Insuficiente** – Se não fizer ou fizer totalmente modificado. Sem condições de acompanhar as disciplinas do curso.
- **Regular** – Execução com mais da metade de acertos. Com deficiências possíveis de serem recuperadas durante o curso.
- **Suficiente** – Execução com poucos erros sem comprometer a estrutura/fluência. Preparado para ingressar no curso de acordo com as exigências mínimas das disciplinas

É possível observar a variação dos pesos como instrumento de calibragem da dificuldade de determinados objetivos de diagnóstico do conhecimento dos candidatos, de modo que esses pesos variam ao longo das diferentes versões das provas. Quanto ao repertório, é preciso observar também a mudança no perfil ao longo dos anos. Das provas que tivemos acesso, de trás para frente, a tendência parece ser de uma maior preocupação na direção de uma maior valorização regional e um pouco mais diversa do que apenas o repertório do lastro da sociedade eurocristã monoteísta. A edição de 2023 traz Zbigniew Henrique Morozowicz, o Henrique de Curitiba (1934-2008). Já a prova de 2020, a peça em destaque é de *Série Xavante - I Ritual da perfuração da orelha de Guerra Peixe (1914-1993)*.

- Em 2019, *Não se Impressiona - Chiquinha Gonzaga /Carlos Bettencourt e Luiz Peixoto*.
- Em 2017, *4 canções sobre poemas de Jorge Koshiyama - Willy Corrêa de*

Oliveira.

- Em 2014, a prova de habilidades específicas trouxe *Francisco Mignone (1897-1986)* para a discussão.
- Em 2012, *Chico Buarque e Edu Lobo, Concerto para Piano Op.83 Johannes Brahms (1833-1897)*.
- Em 2008, *Fábula - György Ligeti (1923-2006), Bernd Alois Zimmermann (1918-1970)*.
- Em 2005, *Sinfonia n.º 3, Em Mi Bemol (E♭) Maior (Op. 55) - Ludwig van Beethoven, György Ligeti (1923-2006), Seis Canções Folclóricas Húngaras de Béla Bartók (1881-1945)*.

Veja que a prova se concentra em alguns elementos para diagnosticar o conhecimento do candidato a partir de verbos como classificar, transcrever, perceber, identificar, transpor, e até mesmo de criar. A prova foca mais ou menos em torno desses objetivos para validar o conhecimento musical mínimo dos candidatos, mas sem saber o conhecimento musical formal eurocidental, podemos afirmar que estar à margem do conhecimento desse campo é impeditivo para se ter acesso à aprovação no curso.

A peça de livre escolha a ser apresentada tem sempre um peso bastante irrelevante no valor total. A apresentação de uma peça, apesar de livre escolha envolve também obrigatoriamente a apresentação de uma partitura. A não apresentação da partitura pode acarretar em eliminação. Ou seja, os candidatos que não estejam acostumados ao modus operandi de uma formação musical pautada no habitus conservatorial, devem potencialmente enfrentar muitos problemas em realizar a prova, fato que aparece na fala de alguns entrevistados discentes:

Para a música, como não teve habilidades específicas, foi mais o vestibular. Entretanto, eu sinto que se tivesse, eu não sei se eu conseguiria... Na verdade, eu não sei, não. Eu acho que eu tenho certeza que talvez eu não entraria. Talvez eu ainda não estivesse apto para esse tipo de modalidade musical. De grafia, de solfejo, né? E... expressão e recepção musical, conseguir ouvir e diagnosticar, analisar, essas coisas do código musical específico, partitura, algo mais eurocentrado mesmo. Então, eu não fiz a prova específica, mas fica aí o meu comentário, que naquele momento, se eu tivesse feito, não sei se eu conseguiria entrar. (Entrevistado Rubens)

6.5 Procedimentos de geração de dados

Para a geração de dados, fizemos uso na coleta de entrevistas presenciais e online. As entrevistas presenciais foram gravadas com microfones de lapela conectados ao celular, bem como também com um gravador portátil *Zoom H5*, em um único arquivo. Já as entrevistas online foram feitas via Google Meet e gravadas com softwares gravadores de tela. Posteriormente, os arquivos de áudio foram reunidos, editados em diferentes takes separados pelos eixos de análise e perguntas, e então transcritos com ajuda de inteligência artificial pela ferramenta Noiz⁷ para então passarem por uma revisão manual. Com o tamanho das transcrições, optamos por deixá-las em um arquivo separado disponível na sessão de apêndices.

6.6 Procedimentos de análise

Para a seleção dos eixos de análise, serão considerados os níveis propostos por Bardin (2016) de decifração estrutural e transversalidade temática. O primeiro nível diz respeito ao processo focado em cada uma das entrevistas. Esta etapa explora os aspectos subjetivos do entrevistado, buscando compreender o conteúdo implícito em suas respostas. O segundo nível consiste em uma análise que identifica as consistências, semelhanças e regularidades nas respostas fornecidas.

As perguntas norteadoras foram organizadas em eixos de análise, com o objetivo de estruturar a investigação (vide [Apêndice A](#) e [Apêndice B](#)). Os eixos foram distintos para os grupos participantes. Para os discentes, os eixos foram: Traços de perfil; Relação entre sujeito, produção e consumo; Repertório prévio versus repertório da academia, Traços de colonialidade. Já para os docentes, os eixos estabelecidos compreenderam: Traços do perfil; Ser docente; Planejamento e escolha de repertório; Consciência crítica, currículo e repertório.

Entre os participantes discentes e docentes, o eixo “Traços de perfil” objetiva estabelecer uma visão geral acerca do perfil dos entrevistados, contemplando aspectos formativos profissionais e identitários. No segundo eixo de análise, buscamos compreender como os estudantes se relacionam com os processos de produção e consumo musical no contexto contemporâneo, considerando tanto as

⁷ NOIZ.IO. *Audio to text converter* [ferramenta online]. Disponível em: <https://noiz.io/free-ai-tools/audio-to-text-converter/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

práticas cotidianas de escuta quanto os modos de inserção na cultura musical mediada por tecnologias e mídias digitais. Já o terceiro eixo, voltado também aos participantes discentes, procuramos investigar de que maneira se configura a relação entre o repertório celebrado na trajetória prévia dos estudantes e aquele proposto pela academia, observando tensões, continuidades e deslocamentos entre as duas esferas de experiência musical. Assim, embora estruturada nos eixos, procuramos dar destaque para a discussão a partir das elaborações dos próprios sujeitos e extrapolando a própria fala em transversalidade com os temas e entre as próprias concepções emergentes.

6.7 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DOCENTES

As falas dos entrevistados, especialmente dos docentes, mostram-se particularmente relevantes para o aprofundamento da discussão proposta. Em contraste, entre os participantes discentes, foi possível perceber maior reserva e cautela na elaboração das respostas, o que sugere receio em desenvolver ideias de forma mais ampla. A seguir, apresentamos as discussões a luz das falas.

6.7.1 Eixo 1: Traços do perfil

O participante Rafael revela em suas origens musicais que teve uma aprendizagem informal baseada fortemente em aspectos da música popular, mais ligado à canção, muito embora, o sujeito de pesquisa tenha ressaltado que se deu conta de que podia usar a voz para cantar somente depois de passar pelo coral. Com 39 anos e atuante no curso há oito anos, esse participante revela que enxerga o violão como um instrumento funcional (nome que descreve uma das matérias atualmente na grade), ou seja, o sujeito de pesquisa vê o instrumento como apoio para a voz, mas também como uma ferramenta para professores em sala de aula. A partir da fala de alguém como Rafael que atua com canção, podemos lançar luz a reflexão a respeito dessa relação entre instrumento funcional e *habitus conservatorial*. Talvez a postura conservatorial e a composição curricular de aulas de violão nos cursos superiores de licenciatura do Brasil tenham por objetivo uma configuração do ensino de instrumento como uma ferramenta para o licenciando. Mas por meio do *nomus* e do *habitus conservatorial*, acabam por reiterar uma forma de ensinar tradicionalista, tecnicista e

conteudista o que pode limitar uma formação que pense na *práxis* do instrumento na condição de uma ferramenta pedagógica, que possa amparar na criação de aulas em dimensões como o arranjo, de improvisação, recriação musical ou mesmo no apoio a objetivos de ensino maiores do que o instrumento em si, atravessando os limites dos métodos consolidados e canônicos. Podemos nos provocar da mesma forma a respeito do piano ou de qualquer outro ensino de instrumento em licenciaturas com o prefixo de “Instrumento funcional”, como fizemos na revisão de literatura.

Assim, Rafael revela que sua aprendizagem foi predominantemente informal. Percebemos ainda que cada pessoa constrói sua travessia na aprendizagem musical de forma absolutamente distinta. Dessa forma, alguns se aproximam do ensino formal mais que outros, não obstante, os demais participantes docentes também construíram sua aprendizagem a partir de bases informais, *a priori*.

[...]eu fiz 4 meses de aula de violão com um cara que tava na minha rua lá, que era o professor da época também não tem curso, não tem nada e, sei lá, o cara fumava dentro da sala, né, de que eu fazia. E aí eu fiz 4 meses, ele me passava as músicas que ele achava que ia passar, eu não pude escolher nada, então eu tive que tocar sertanejo, tocar guarânia, tocar coisas, e na época eu era adolescente, o que tava na moda era rock, né, eu queria tocar guitarra, mas eu não tinha dinheiro pra tocar guitarra. Então eu tive que aprender a tocar, eu queria tocar rock com violão, que tinha um violão em casa (Entrevistado Rafael)

O primeiro, relata em sua fala as condições das primeiras aulas de violão que cursou, precárias, circunscritas no modelo de aulas livres de professores autônomos de cidades do interior do país, geralmente sem formação alguma. Entendemos que essa falta de formação não deveria ser romantizada, tratando-se apenas de precarização, de uma condição de pouco acesso ao ensino qualificado. É evidente, como viemos afirmando que da mesma forma que um curso superior de licenciatura em música pode produzir ao mesmo tempo a reificação das colonialidades na aprendizagem musical, pode também qualificar musical e profissionalmente a população regional até mesmo para se inserir nos debates acadêmicos, ainda que eventualmente majoritariamente nos moldes do *nomus* ou da *doxa* colonial.

Em sua fala, o docente Rafael revela o que, ainda que no contexto popular, talvez possa ser lido como um lastro do *habitus conservatorial* de seu professor à época, já que ignorava o estudante enquanto sujeito, e decidia o repertório de forma autocrática. Assim, podemos perceber nesse comportamento um *modus operandi* não dialógico que extrapola as paredes dos conservatórios e em verdade, pode atravessar também contextos de aprendizagem na música popular, como nesse caso. É

interessante observar ainda na fala do participante Rafael, um aprendizado oportunizado pelo alcance dos projetos sociais viabilizados por meio de igrejas, mais uma vez no lastro dos modelos de ensino que viemos discutindo e problematizando aqui, Não obstante, seria simplista ou reducionista dizer que o impacto desse ensino oportunizado seria simplesmente negativo ou positivo.

O participante Rafael revela ainda na sua formação a importância das diferentes cenas musicais com manifestações de gêneros americanos que avassalaram as mídias de massa tradicionais, principalmente ao longo da segunda metade do século XX. São essas manifestações de gêneros americanos como o Rock, o Heavy metal, o Punk, o Hard rock, etc. Manifestações da cultura pop geralmente atreladas ao audiovisual, assim como são os gêneros e subgêneros mais contemporâneos, com destaque para a importância dos clipes nessa indústria, já há algumas décadas, especialmente depois do surgimento da MTV Americana. Tais gêneros, parecem operar mais próximo do regime estético que do regime poético do qual Rancière (2009) lança luz, e, por conseguinte, parecem tangentes às salas dos conservatórios ou academias, obcecados pela lógica do regime poético da música, basicamente preocupada com uma escuta dos significados inerentes (Green, 2012;2022) ou materialmente estruturais da música.

De qualquer modo, ainda que provavelmente impregnado de traços de colonialidade e *habitus conservatorial*, ao narrar sua trajetória, o participante Rafael revela que o coral oportunizou a possibilidade de o estudante à época reconhecer sua própria voz e se empoderar dela. Oportunizou ainda, com as viagens do grupo, a visualização da música como uma carreira profissional possível, o que é um desafio, especialmente em cidades do interior do Brasil profundo. Em sua fala, o participante em questão revela que isso foi fundamental para a decisão de buscar a formação acadêmica em música.

Destarte, não só o coral, mas também as experiências de aprendizagem informal com bandas reveladas nas falas do Rafael trouxeram um protagonismo por meio da arte que parecia irreal naquele contexto. O participante revela o contraste percebido ao atuar nas indústrias do ABC paulista em detrimento dos músicos de carreira dos quais teve contato nos contextos do coral, e do conflito em período de vestibular, ao perceber criticamente tais possibilidades de carreira. Oriundo de uma família de operários, o participante Rafael descreve detalhadamente sua passagem por outras carreiras como a segurança do trabalho e como isso afetou profundamente

sua maneira de dialogar, negociar, e também de ensinar.

O participante Fernando tem uma formação diferente, mas também ligada ao universo da música popular. Com 58 anos e atuando no curso desde 1999, ele é saxofonista e começou a tocar aos treze anos. Sua trajetória também inclui o universo popular, tendo estudado em escolas livres ou com professores autônomos. No entanto, ele deixou o instrumento por dez anos e passou a se dedicar à composição e à música eletroacústica. O professor comenta que, ao estudar em escolas livres, encontrou uma qualidade de ensino bastante precária, pois muitos dos profissionais não tinham formação pedagógica. Geralmente, eram músicos que tinham carreira como *sideman* e buscavam aulas como uma forma de complementar a renda, apoiando bandas e grupos no mercado musical.

O entrevistado, professor 02, conta que essa foi exatamente a sua trajetória. No contexto do ensino livre de música, ele precisou, em alguns momentos, substituir seu professor e, desde cedo, começou a dar aulas na escola onde estudava. Mesmo assim, ele diz que demorou bastante para se considerar um profissional. Essa é uma experiência comum entre muitos colegas que atuam na área da música. Acreditamos que uma pequena parte da população brasileira segue o caminho tradicional de formação musical, que é passar pelo ensino conservador e depois fazer uma graduação ou licenciatura em algum instrumento, para então começar a atuar profissionalmente. Diferente de outras profissões, onde a formação e a atuação acontecem ao mesmo tempo ou até antes, na música muitos estudantes já trabalham há anos, às vezes décadas, no mercado antes de se considerarem profissionais completos.

Este participante passou por diversas formações livres e também frequentou conservatórios, como a Escola Municipal de São Paulo, até chegar a atuar na ULM, uma universidade livre de música. Somente após concluir o doutorado, o participante Fernando decidiu retomar os estudos de saxofone clássico muitos anos depois de começar a aprender o instrumento, já com uma carreira consolidada como professor e músico profissional. Ele comenta que, em todos os momentos da sua formação inicial, o ensino era bastante precário, especialmente pela falta de uma boa formação pedagógica dos professores. Mesmo tendo passado por escolas de bairro e por instituições renomadas, como a Escola Municipal de São Paulo — onde, na época, os professores eram profissionais que atuavam na Orquestra Sinfônica Municipal — ele revela que só encontrou um ensino de qualidade quando começou a fazer aulas

particulares com Roberto Sion e mais tarde, após seu doutorado, com Rodrigo Capistrano, professor da Embap, a escola de Música e Belas artes do Paraná. O participante faz esse movimento nas falas dele na tentativa de resolver as deficiências técnicas no instrumento, ainda que depois de décadas de carreira.

É interessante observar essas falas, já que, tanto o Rafael quanto Fernando revelam uma formação inicial calcada no ensino popular, e revela também falta de formação pedagógica ou qualidade técnico-pedagógica na execução e planejamento das aulas tanto para o Rafael que fazia aula com um professor livre de violão, quanto para o docente Fernando, que passou por diversos contextos, do popular ao erudito, mas ambos com um modelo de aula precário, do tipo “vai, toca aí”. Muitas vezes, parece que associamos a precariedade ao ensino popular ou informal, e tais falas podem revelar que não é possível fazer essa afirmação.

Formado em composição pela Unesp, o participante detalha que na instituição, teve bons e maus professores dessa área, e conta ainda seu contato direto com Koellreutter, renomado compositor, professor e musicólogo brasileiro de origem alemã, com o qual Fernando narra uma experiência pedagógica positiva, embora fosse uma figura complexa em outros aspectos. Esse contato acontece na lacuna pedagógica que o docente Fernando encontra em sua formação superior no curso de composição.

O Koellreutter é uma figura... É difícil conversar sobre o Koellreutter. A... Eu não acho que o Koellreutter é uma pessoa conservadora, mas eu acho que ele construía uma imagem mais progressista do que ele realmente era. E eu acho que muitos alunos dele adotam esse modus operandi. (Sujeito de pesquisa Fernando)

O entrevistado Fernando revela em sua formação inicial que não teve músicos na família, bem como o entrevistado Rafael, que não tinha músicos profissionais ou amadores com regularidade de prática em seu núcleo familiar. No entanto, a fala de Fernando ao narrar sua aproximação com o saxofone indica mais uma vez um forte apelo estético, embora não audiovisual no formato de mídia. O saxofone era grande, dourado, bonito, uma máquina misteriosa que provocou nessa criança o impulso do desejo de tocar. Ele classifica isso como uma vontade que surgiu “de forma muito gratuita”, mas que parece ser disparada a partir de um impacto estético forte. Esse entrevistado descreve ainda o ciclo de tentativa e recompensa, uma “retroalimentação” que gera prazer ao atingir êxito nas práticas musicais, o desafio,

as diversas tentativas e a consequente vontade de querer mais ao acertar, ao se superar.

O que podemos pensar a respeito desse gozo de acertar uma peça difícil, de ser aceito pelos membros de um campo, como o erudito, ou apenas o campo da Música e dos músicos, de saber tocar Dona Lee ou tocar todo o *Omni Book*⁸? Me parece que há um gozo tanto em acertar um desafio musical como em ser aceito pelos membros de um campo, seja ele popular ou erudito. Além disso, o “*tesão de estudar*” também é mencionado nas falas do professor Fernando ao narrar sua experiência com Samuel Kerr e Flô Meneses na carreira acadêmica/musical. Nesse sentido, o entrevistado Rafael também revela que tanto as bandas de rock quanto as outras práticas musicais de seu início de formação o deram “voz”, oportunizaram um lugar de pertencimento.

Mesmo em um contexto com pouco rigor pedagógico, Fernando desnuda em suas falas ainda a formação de saxofone a partir de lições com um guitarrista, Aldo Landi, figura que foi fundamental para o participante em sua prática jazzística, mas também no encaminhamento para a carreira acadêmica. Assim, percebemos nas falas dos participantes que há frequentemente uma figura chave na trajetória musical e que pode nos influenciar em direção a um ensino mais acadêmico, mesmo a partir de modelos mais informais, com aparente “menor rigor metodológico”, mas ainda assim não de menor importância. Embora tenha passado por diversos instrumentistas em diversos contextos, nas falas do professor Fernando as figuras de seu professor guitarrista Aldo, bem como do Koellreuter foram centrais para sua formação. No entanto, o participante revela que a passagem da carreira de músico da noite ou *sideman* para a carreira acadêmica também aconteceu por pressão familiar - “*Você vai fazer graduação, nem que seja de música*” - nas falas do pai do entrevistado. É interessante perceber que a graduação em música parece ser vista como uma forma de legitimar o fazer musical, como revela também o entrevistado discente Ernesto - “*acho que se eu tiver o diploma, vai legitimar o meu ofício assim, Música*”.

Ao ingressar na carreira acadêmica, o entrevistado docente Fernando narra sua passagem pela Unesp e a transição entre os professores da geração nacionalista da velha guarda, alunos de compositores como Camargo Guarnieri em detrimento das novas gerações de professores, que tiveram contato com outras perspectivas e outros

⁸ Omnibook é a famosa coleção de transcrições, composições e improvisos do saxofonista de jazz Charlie Parker, frequentemente lembrada como a “bíblia do jazz” para os membros do campo

debates intelectuais a respeito da *práxis* musical, em especial da composição. O participante traz nomes como Florivaldo Menezes (Flô Menezes), Edson Zampronha, John Boudler, Samuel Kerr.

Aqui o debate começa a ficar realmente interessante, por que há um contraste claro entre esse choque de gerações, e também de perspectivas. Me parece que o participante Fernando pode trazer muitas contribuições positivas para esse trabalho, justamente por que vai de encontro a ideia de colonialidade a partir da crítica ao nacionalismo, na leitura do poder a partir de Foucault. Ademais, o participante viveu diretamente esse choque de gerações das figuras que até hoje são centrais no meio acadêmico musical, figuras que são consideradas incontornáveis pelo campo musical acadêmico, como Koellreuter e outros mencionados.

Para finalizar a discussão a respeito do perfil dos participantes docentes entrevistados, temos o terceiro sujeito de pesquisa desse grupo, que trabalhava com oficinas em cursos de graduação, mas a partir de 2019 como professor regular no curso objeto. Este também é um participante que atuou em regime de contrato temporário via Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que revela também uma realidade no modo como o Estado tem lidado com os problemas de mão de obra mencionados: A falta de profissionais é preenchida em sua maioria por contratos temporários. De três entrevistados docentes, dois são de contrato nesse modelo, em geral válido por dois anos, embora nesse caso já tenham sido renovados algumas vezes. Mais à frente, o problema da mão de obra deve ser rediscutido.

Quanto a vivência como músico, o participante docente Odilon começa sua jornada como guitarrista originalmente, e comenta que já passou por muitas escolas do violão e da guitarra e que nos últimos quinze anos de carreira, se dedica à música eletroacústica. Ele revela que em seu início, o percurso de aprendizagem foi autodidata e com amigos, num contexto de aprendizagem informal. O sujeito faz um paralelo entre a aprendizagem informal que viveu entre amigos guitarristas que se ensinavam, e o contexto do samba, onde se aprende por meio da própria prática musical, socializada. O participante revela uma busca pessoal e constante por formação, desde aquele período até os dias atuais.

Sua carreira profissional começa aos dezessete anos, e conta ainda de sua passagem pelo Conservatório de Tatuí nesse período de profissionalização, lugar onde teve, em suas palavras um espaço para “estudar de verdade”. É interessante perceber que embora eles tenham vivenciado algumas experiências de aprendizagem

informal negativas ou precarizadas, muitas vezes nas falas dos entrevistados, apenas o ensino formal é tratado como um percurso de aprendizagem realmente legítimo, ainda que claramente tenham consciência crítica.

Por outro lado, o participante revela que o contato com esse estudo formal fez com que ele comesse a ver a música em “caixinhas”, formatada, o que foi ambivalente: positivo e negativo. Positivo já que expandiu sua compreensão do que é o Estado da arte na prática musical, e negativo já que ele se depara com um cenário bastante restritivo. Para o participante, a divisão binária entre música popular e erudita ergue muralhas. Esse cenário, em suas falas o fez mal, e provocou uma cisão, uma crise com o seu instrumento, a guitarra elétrica.

Em sua passagem para o ensino superior, ele conta dessa cisão e do interesse por paisagem sonora, depois do impacto de o Ouvido pensante - Murray Schafer, que amplia sua percepção a respeito do que é música e suas atuações profissionais para além da “música para ouvidos surdos” ou “tocar para quem está jantando” nas falas do professor Odilon. Ele narra uma atuação diversa por diferentes gêneros tocando “na noite”, do axé ao choro, passando pelo blues, rock, mbp e jazz, os dois últimos especialmente em Tatuí, até finalmente se encontrar na música experimental, depois de uma certa frustração e aparente crise com o repertório e com o próprio instrumento. Vale ressaltar que, na posição de um dos autores deste trabalho, a experiência pessoal da graduação em música foi marcada por crises, e reverbera crises até hoje, sempre que me deparo com esse ambiente. Crise em encaixar a arte no ambiente acadêmico ou em pensar seus discursos de legitimação e a necessidade disso. Crise ainda em pensar academicamente quando estou em práticas musicais fora de academia, já que são práticas antagônicas em diversos sentidos. Talvez a crise seja importante e uma constante na *práxis* do artista.

O participante Odilon, ao aprofundar traços de seu perfil e sua travessia, conta que “Artista que não tem crise não encontrou a coisa ainda.” Ele fala de detalhes que muitos de nós enfrentam na batalha por reconhecimento profissional e dignidade na profissão. A sombra da desistência iminente e a instabilidade financeira, o constante discurso que nos contam e que contamos pra nós mesmos, muitas vezes de que é melhor buscar um trabalho mais tradicional das 8:00 às 18:00 horas em um escritório, multinacional ou coisa do tipo. Fato revelado também nas falas do docente Fernando ao mencionar a postura de seus pais frente a decisão de fazer uma graduação.

Parte do esforço desse trabalho em sua discussão na relação entre repertório,

aprendizado e indústria musical, no capítulo: Produção e consumo musical na Discussão Decolonial diz respeito a esse cenário precarizado e aparentemente sofrido que se vive no Brasil quanto a profissionalização. O Estado é muitas vezes lento em reconhecer novas demandas da realidade contemporânea do mercado de trabalho. Isso envolve os desafios da inteligência artificial, da gestão da carreira na era digital e os desafios da própria formação, muitas vezes baseada no *habitus conservatorial* e em um currículo e práxis eurocêntricas do século XIX.

Quanto a pergunta dos repertórios celebrados em que peço para os entrevistados nomearem cinco artistas favoritos, onde provoço garimpar detalhes sobre um repertório que cativa o sujeito, algo de frequente escuta e forte afeto e seus porquês, este entrevistado responde com uma escuta versátil e atravessada pela música eletrônica, pela memória afetiva e pela música contemporânea. A música eletrônica representada por Moderat, trio alemão, a memória afetiva ligada ao Pink Floyd, Alvin Lucier como compositor experimental e Arvo Pärt como compositor contemporâneo de música vocal que surge da fala do professor Odilon.

Há uma certa afinidade nas falas do sujeito com o ineditismo e suas possibilidades de novidade. Ao citar a questão da descoberta, o entrevistado Odilon comenta ainda sobre as recomendações do Spotify, que empobrecem a experiência de descoberta do novo. Comentamos aqui no trabalho sobre os intermediários culturais na era digital. A escuta desse sujeito nas falas dele é atravessada pela música pop e vai de Ravel a Bob Marley e Stockhausen. Ele atribui a escuta afetiva da obra de Pink Floyd por exemplo a um costume, a uma memória, uma sensação. Nos parece que o entrevistado descreve toda uma experiência estética, talvez até lisérgica, ligada a uma escuta que é motivada necessariamente pela guitarra. O entrevistado Odilon chama essa escuta de “escuta nostálgica”, enquanto a estudante Rosa nomeia “Músicas de conforto”. Nesse entrementes, quanto à escuta ligada ao repertório do conservatório de Tatuí, ou jazzístico, nas falas dele:

[...] um repertório mais jazzístico, até de peças que eu estudava na época que eu estudava instrumento, eu não ouço mais, não consigo, pra mim uma caretece que chega me dá coceira. Então pode ser também uma questão ali daquela minha frustração (Entrevistado Odilon – Traços do Perfil)

É interessante, se pensarmos a partir dos significados inerentes e delineados de Green (2012) que algo em torno desse repertório parece ter sido profundamente ressignificado ao longo do tempo pelo participante. Algo parecido talvez com o que

Green revela em suas entrevistas, a possibilidade de um repertório como parte obrigatória da grade formal passar a ter um significado delineado negativo – “*chega a me dá coceira*”. O entrevistado liga seu fascínio pela música experimental e autoral a vontade pelo ineditismo.

O entrevistado estabelece na relação entre repertório e trabalho, similaridades de dimensões talvez não tão explícitas. O timbre, nas falas de Odilon é o que conecta os repertórios de interesse para ele, e traça assim, uma linha de Pink Floyd a João Bosco, em uma tentativa de tirar o foco da discussão dos gêneros musicais, a “caixinha” do mpb, samba, rock, e deslocar a escuta para a experiência com o timbre. Ele chama este de visceral: “*ele entra no negócio e baixa o demônio no cara, ele toca, entende?*”, ao comentar a obra de João Bosco.

Voltemos ao Rafael para contrapor o repertório que cativa em relação ao perfil dos outros entrevistados. Nesse caso, o sujeito de pesquisa revela que essa questão é dinâmica, muda ao longo de nossas vidas. Atualmente ele passa por Racionais MC's, Adoniran Barbosa, Douglas Germano. Ele conta que as motivações para essas escutas são diversas, e podem ser pela letra da canção, pelo instrumento, por ser desafiadora, pela sonoridade, pela identificação pessoal com a história do artista. Ele se refere ainda em sua fala a música da américa latina, como Edu Lombardo (Edu Pitufo Lombardo) com bases na cultura tradicional popular uruguaia, Leci Brandão. Nesse momento, ele pede licença para consultar ao *Spotify* (comportamento de boa parte dos entrevistados, que frequentemente não se lembram do que estão ouvindo sem ajuda do dispositivo), e continua sua fala com o grupo paulista Metá Metá e os cubanos Buenavista Social Club. Ressaltamos que o entrevistado trouxe apenas artistas latinos em sua seleção.

Contrapomos o repertório de trabalho e o repertório de deleite pessoal em uma das questões e o entrevistado Rafael indica também o prazer em descobrir coisa nova, assim como o entrevistado docente Odilon. O primeiro, conta que se vê como um músico mais de ouvir do que de tocar e que isso beira o campo da obsessão em suas palavras, num loop de dois ou três dias de escuta incessante do mesmo repertório. Ele revela um certo interesse em tocar repertórios novos, de menor popularidade, mas contrapõe esse desejo à aceitação do público em um barzinho por exemplo, na figura do mestre de cerimônias. Dilema que se assemelha com o da música autoral: Como cativar um público com músicas que absolutamente ninguém conhece? Como sobreviver disso e cumprir esse papel de mestre de cerimônias e

uma determinada função social de entretenimento para sociabilizar as pessoas, e não necessariamente bater palmas para a figura de um artista? Ele reconta sua própria história como um sujeito tímido que usa o violão como escudo, e fala da preocupação desses contextos da “música para homens surdos” e da postura de palco nessa função social. Para ele, entender essa função foi determinante para não perder trabalhos e pagar as contas.

Isto posto, o participante Rafael comenta que sua renda fixa como professor o possibilita experimentar melhor outros repertórios e testar e não se apegar a nenhum gênero pontualmente. Ao comentarmos dos traços experimentais da obra do grupo paulista Metá Metá, foi destacado ainda pelo participante o pensamento ancestral e experimental de origem africana, em que em comunidade, cada pessoa é uma linha, sem uma visão verticalizada ou hierarquizada, no que ele chama de grupo de música experimental paulista com matéria prima africana.

Quando perguntado sobre a relação afetiva com o repertório, o entrevistado docente Fernando reflete que tem um interesse especial pelas bordas. São nas bordas do *Free Jazz* que o sujeito enxerga possibilidades do novo a partir da erosão das identidades. Ao jogar luz ao que ele chama de zonas de transição, o participante evoca Charles Mingus, Eric Dolphy, Ornette Coleman, John Coltrane em suas fases finais e Cecil Taylor. Mas ele vai além do jazz ou free jazz, já que é bastante envolvido com a música contemporânea e de concerto, tendo passado também pela música eletroacústica.

Gosto muito da música de concerto. Na música de concerto, de novo, tem muita coisa legal. Eu ouço muito os modernistas do início do século XX, eu ouço muito a geração pós-segunda guerra, Boulez, em particular, eu gosto muito. Principalmente música de câmara, eu não gosto muito da música orquestral. Eu acho música orquestral, em geral, muito pesada. (Participante docente Fernando)

O participante Fernando menciona ainda a transição do barroco para o classicismo e o rococó, os alemães Carl Philipp Emanuel Bach, Georg Philipp Telemann, o italiano Arcangelo Corelli e em contraste, a cantora cabo-verdiana Cesária Évora. Conversamos brevemente sobre o país e o fato deles falarem um tipo de crioulo com base no português. Em nossa conversa, buscamos detalhes dos porquês de cada uma dessas escolhas de repertório faladas pelo participante, e voltamos às bordas, aos limites daquilo que não é um nem outro.

Essa transição do barroco para o classicismo, essa música, essa cultura crioula, cabo-verdiana, que não é nem Caribe, nem Europa, nem América Latina Nem África. Ela é uma encruzilhada. (Participante docente Fernando)

Essa encruzilhada nos parece um termo bastante pertinente também para a música que se desenvolve no Brasil a partir do século XX especialmente. O fado, o samba, o afro-cubano, o baixo contínuo e a improvisação barroca deslocada de seu contexto social original e em outras instrumentações, reinventada, atravessada. A música brasileira parece permeada por uma sobreposição entre sagrado e profano, entre norte e sul global, o sincretismo típico.

A entrevista com o Fernando é a que mais extrapola os gatilhos iniciais das perguntas do formulário, que tinha a pretensão de fato de desencadear outras falas e escutas. Assim, a conversa se segue e passa também pelo modo irônico como Bob Dylan tensiona o folk, além de Sun Ra, músico anterior a Ornette Coleman mencionado pelo participante como o “Stockhausen do jazz” por sua persona esquisita e que gera uma “música interessante esquisita”, deliberadamente estranha.

Na tensão entre músicas de estudo ou trabalho e músicas para o mero deleite, o docente Fernando narra que ouve a música de concerto para saxofone por obrigação, por que tem que estudar técnica, mas que não acha o repertório particularmente interessante. Esse participante coloca sua escuta em um lugar não necessariamente ligado à sua prática artística, e diz que vai além disso. Ele exemplifica citando que se colocou a ouvir a discografia do Paulinho da Viola, de forma desconexa de seu trabalho artístico, assim como não há essa conexão direta entre seu trabalho e o barroco. Ele conta ainda que há em sua casa a escuta de um repertório compartilhado e negociado com a companheira, e um repertório numa esfera mais privada da escuta. À luz da discussão que fizemos alguns capítulos atrás, é interessante refletir que, na era dos intermediadores culturais por meio de uma “curadoria do algoritmo”, a escuta parece ter uma dimensão altamente privada e ultra individualizada ou nichada. Como podemos pensar e discutir essa ultra individualização da escuta na era digital na formação de professores-artistas, ou seja, o impacto da escuta ultra nichada em contraponto às mídias de massas do século XX?

Percebe-se que todos os docentes participantes da entrevista tiveram bases informais de ensino que atravessam os traços do perfil de cada um. Notamos ainda, que nessa amostra de entrevistados, há um contraste com a ideia de formação

conservatorial típica para os professores atuantes no ensino superior. Vale ressaltar, que outros entrevistados docentes mais ligados à práxis musicais e disciplinas intrinsicamente ligadas ao *habitus* conservatorial ignoraram os convites para participar do trabalho. Fica evidente também o papel contraditório e não previsível ou determinístico de uma formação oriunda por exemplo de projetos ligados a igrejas. Alguns dos entrevistados docentes passaram por um tipo de formação coral que tende em geral ser mais tradicionalista, e ainda assim, essa formação empoderou o entrevistado de certa forma trouxe instrumentos e possibilidades para sua vida profissional a partir da descoberta da voz, para a qual antes era surdo.

Destarte, nota-se que a formação é predominantemente informal e diversa para esse grupo e que ela é ainda formada por hibridismos, precariedade, e uma busca constante por formação. Nos três relatos, fica evidente também a figura de uma pessoa ou experiência marcante, que pode redirecionar a trajetória do docente, bem como o papel dessas pessoas ou experiências na curadoria do repertório e no desencadeamento da carreira a partir desses pontos de encontro. Os relatos indicam a importância de mentores e experiências transformadoras na trajetória da formação docente. Percebe-se ainda que a crise também faz parte dessa trajetória. A crise com o repertório, com a transformação desse repertório a partir da ampliação da práxis e da própria experiência. Fica evidente o desafio dessa indeterminação de repertórios ao longo do tempo na vida, na vivência pessoal e profissional dos profissionais e estudantes. Desse modo, o desafio se coloca ao passo que, o que persiste na academia acaba sendo o repertório atrelado a *doxa* colonial ou o *habitus*, que estão mais do que “bem estabelecidos”, são os acordos tácitos, aquilo que foi naturalizado e é retirado ao negar ou diminuir a importância a discussão.

Como o espaço acadêmico é o lugar de repertórios e práxis musicais legitimadas a priori, a pressão por legitimação de um curso superior em música surge nas falas tanto dos entrevistados docentes, como também surge a questão da legitimação a partir dos relatos discentes como veremos mais à frente. Há uma busca evidente por reconhecimento social e acadêmico, como se a práxis musical de fora da academia não fosse legítima o suficiente, por que não passa pelas mesmas validações do campo. Apesar da existência desde 2008 da lei⁹ da obrigatoriedade do ensino de

⁹ Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União no dia 19, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio

música nas escolas, muitos dos formados em licenciatura não atuam em escolas, não usam o diploma em licenciatura para nada ao fim do processo de aprendizagem e ficam em um limbo em que a atuação profissional se restringe a espaços informais, fora de escolas regulares, ou mesmo migram de área.

6.7.2 Eixo 2: Ser docente

É interessante analisar o hibridismo de experiências na maioria das formações, que são sempre muito únicas. Tanto docentes como discentes tem uma formação com suas peculiaridades. Daí um desafio do ensino, e ao mesmo tempo potencialidade em valorizar o repertório que pode ser mais significativo na vida e nos afetos da escuta das pessoas, construída ao longo de sua travessia musical e de aprendizagem.

Destarte, o primeiro docente conta que sua primeira experiência pedagógica se deu no contexto da negociação em sua ocupação anterior em segurança do trabalho. Lá, foi necessário certa horizontalidade para que as normas de segurança fossem cumpridas pelos trabalhadores e, portanto, um certo traquejo em desenvolver essa aproximação, de maneira informal, com linguagem mais coloquial. O modo de comunicação nesse caso pareceu determinante pra esse sucesso no que o entrevistado chamou de sua primeira experiência educacional.

Ele conta ainda que a graduação teve oportunidades determinantes como os projetos de extensão, que muito contribuíram para sua descoberta enquanto professor. A atuação profissional em seu tempo de graduação passava pela música no contexto do entretenimento noturno da região, as aulas particulares de instrumento e também as atividades como bolsista em projetos como o PIBID. A bolsa possibilitou nesse caso a permanência estudantil e uma “graduação dentro da graduação”, onde o entrevistado Rafael se descobriu professor. O participante expõe ainda um movimento constante na busca por editais e formação contínua. Programas como o PIBID e mais recentemente a Residência pedagógica possibilitam, nas falas do entrevistado uma maior segurança também em poder escolher os trabalhos artísticos para desenvolver e executar.

Nessas oportunidades, podemos remeter a Freire (2018) para lembrar que ser professor não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas está intimamente ligado a conscientização crítica da realidade e a práxis transformadora desta. Nessa

práxis, o educador reflete e age sobre o mundo pra então modifica-lo. A experiência do entrevistado docente Rafael com os projetos de iniciação a docência pode ser compreendida como um ato de conscientização de seu papel como educador, em que a vivência concreta, a práxis, permitiu que ele fosse além de reproduzir técnicas, mas também se reconhecesse como sujeito ativo no processo, articulando teoria e prática no movimento contínuo de formação e atuação crítica.

Nesse mapeamento, ao ser questionado quanto a sua trajetória acadêmica, o entrevistado Fernando foi provocado a contar mais a respeito de sua passagem pela graduação e de seu contato com Koellreutter. Ele conta ainda que o ponto importante é como ele ressignificou o que é dar aula, já que relata um sentimento de ódio em relação ao ofício no passado. Esse ódio vem do exercício em um contexto específico de aulas de instrumento, em que os alunos tem pouco ou nenhum comprometimento com os estudos. Como esse comprometimento é raro, nas falas de Fernando, os professores raramente estão preparados para esses estudantes comprometidos.

Eu nunca gostei de dar aula, eu odiava dar aula. E é claro hoje para mim, talvez eu não tivesse isso tão bem elaborado na minha cabeça antes, mas é claro para mim que eu não gostava de dar aula, porque eu estava sempre, no contexto da aula particular de instrumento, o comprometimento com o estudo é sempre muito tênue. É muito raro você ter alunos que estão comprometidos com isso, e como você tem poucos alunos assim, quando eles aparecem, normalmente você não está preparado para lidar com eles. Então foi sempre muito sofrido para mim, eu não gostava. (Entrevistado docente Fernando)

Assim, o prazer em ensinar passa a existir no ingresso para atuar no ensino superior, já que os debates são mais maduros e o compromisso acaba também por ser. No entanto, ele narra ainda ter vivido uma crise ao trabalhar em um contexto em que nas suas falas tinham pouco rigor, ou em suas palavras, era “frouxo”, ou mesmo incompetente. A experiência do doutorado no Japão o fez ressignificar totalmente sua relação com a disciplina, já que ele percebeu o valor atribuído a ela. No passado, ele relata um fisiologismo, um corporativismo na relação aluno professor que percebeu no contexto inicial de sua atuação docente, e que era reproduzida por ele e pelos colegas.

Com a vivência do doutorado no Japão, ele observou que a valorização da disciplina era uma condição para o crescimento, e disserta amplamente a respeito dessa experiência transformadora. Em nosso país, nas falas do docente Fernando, a disciplina é vista com resistência. A ela, é atribuído um valor pejorativo, pois é

autoritária, limitante. Provocamos: Há uma resistência à disciplina como um valor moral, que pode ser positivo. Ele narra que sim, e a disciplina é vista em um país como o nosso como um “símbolo de autoritarismo a ser superado”. Em sua experiência no Japão, o entrevistado entende que o valor atribuído à disciplina é diametralmente oposto: ela é cobrada e esperada, e sem ela, não se concretiza nada.

Nesse contexto, há nas falas desse entrevistado a ressignificação sobre a palavra disciplina. Fizemos uma breve discussão a respeito da cosmovisão de povos colonizados e colonizadores a respeito dessa palavra. Questionamos: esse valor moral negativo ligado a ela estaria diretamente relacionado ao fato de sermos um país colonizado? Fernando acredita em partes nisso, mas que essa não é uma dicotomia entre interno e externo.

[...]até a Segunda Guerra Mundial, o outro do europeu, o colonizado, ele é sempre o primitivo, o simples, o primitivo, o infantil, o pouco estruturado.[...] O exótico e tudo mais. Logo, ruim. Logo, uma coisa a ser superada, a ser colonizada, a ser evangelizado, [...] É... com a dissolução do Império Britânico, do Império Holandês, do Império Francês, ou pelo menos a dissolução parcial do Império Francês, né? A desestruturação daquele mundo, desses impérios tradicionais com o fim da Segunda Guerra Mundial, tem uma crise cultural que leva a uma espécie de uma inversão. De repente, esse outro passa a ser repositório de todas as virtudes, né? (Entrevistado Fernando)

Para Quijano (2000), a colonialidade do poder estabelece uma hierarquia global entre os saberes, corpos e culturas dos povos colonizados, tachados como inferiores, primitivos e desestruturados. Essa lógica de dominação é justificada pela falácia da “missão civilizatória”. Entretanto, Walsh (2009) entende que com a desestruturação dos impérios no pós guerra, da qual cita o sujeito docente Fernando, esse olhar colonial sofre uma inversão importante, em que o “outro” antes desprezado, menor, passa a ser visto como esse repositório de virtudes autênticas e saberes alternativos. Assim, também para o entrevistado, a segunda guerra mundial marca o “fim” dos grandes impérios dos séculos anteriores, marca uma crise cultural que inverte os valores racistas e xenofóbicos dos grandes impérios. Tanto em Walsh (2009) quanto para o sujeito docente, o outro, o exótico passa a ser aquele que carrega nossas virtudes, que não tem as mazelas dos povos europeus. Desse jeito, os elementos dessa cultura nefasta e decadente, como o racionalismo, o código escrito, o formalismo, a música de concerto, esses símbolos seriam superados com esse “grande outro” exótico, mais puro, com mais virtudes. O entrevistado entende que há uma relação ainda colonial, mas em polos inversos nesse sentido. Destarte,

ele enxerga a rejeição da disciplina como parte de um movimento europeu pós-Segunda Guerra, que inverteu os sinais coloniais: o “outro” (antes visto como primitivo) passou a ser romantizado como natural, espontâneo, virtuoso, original.

O docente Fernando acredita que os povos do Brasil abraçam esse tipo de “colonização com sinais invertidos” de maneira acrítica. A discussão se abre ainda mais nessa direção à medida em que o debate se complexifica. Nos propomos a cavar mais na direção das referências literárias do entrevistado para afirmar essa espécie de “inversão da seta moral”, que de modo superficial pode parecer algo como “racismo reverso”. No entanto, o entrevistado evoca autores como Foucault, Lyotard, Deleuze, Derridà, Rancière, Adorno e Walter Benjamin, Darcy Ribeiro e que nunca chegou a entrar de fato na literatura decolonial, mas que tem certa proximidade com Mbembe pela base epistemológica. Ele faz uma crítica ao campo decolonial, no sentido de ser ainda muito amplo e fragmentado, e, no entanto, cita a musicóloga iraniana Laudan Nooshin para falar dessa “inversão de seta moral”.

O entrevistado conta ainda, que os autores decoloniais da América do Sul tem, em sua perspectiva, uma tendência ao nacionalismo típico latino-americano. Esse entrevistado teve contato em sua formação com titãs da academia brasileira no ensino de música, e presenciou a passagem dos professores de uma velha guarda para uma nova geração, com sérias críticas ao nacionalismo, herdadas talvez justamente desse contexto pós-Segunda Guerra Europeia. Hoje o ultranacionalismo é certamente novamente um problema mundial. Portanto, devemos pensar essa inflexão à luz do debate colonial e das limitações desse trabalho. De antemão, não acreditamos que o ultranacionalismo seria positivo para o campo musical, bem como a idolatria à monocultura da sociedade eurocristã não é. Negamos também uma nostalgia, um resgate de um certo folclorismo modernista de cem anos atrás de forma acrítica, sem a experiência acumulada desse campo.

De qualquer modo, o entrevistado docente Fernando constrói seu arco narrativo para denunciar que nós, acadêmicos e classe média brasileira, não devemos ser vistos ou pensados como colonizados nesse debate, mas como colonizadores internos, operadores da “empresa de exploração”. Por conseguinte, o ensino superior apenas forma mão de obra para manter esse sistema, embora abra brechas para debates alternativos, exatamente como se propõe esse trabalho, no que viemos chamando de fissuras.

Outra possibilidade de reflexão interessante é a respeito do marco da segunda

guerra que o entrevistado sustenta seu argumento do “bom selvagem”, ou seja, com o multilateralismo resultante do pós-segunda guerra em crise nos dias atuais, em que posição estaria esse sujeito do “bom selvagem” hoje em um mundo mais integrado pelas transformações digitais? Também podemos perceber problemas na defesa de uma incorporação acrítica do discurso europeu do bom selvagem. Essa incorporação pode subverter o verdadeiro problema de ser acrítico: o de não reconhecer a violência simbólica que está sob nós, na práxis, na epistemologia, na *doxa* no *habitus conservatorial*. O problema de silenciar debates complexos latentes nessa direção. Outra razão pela qual existe esse trabalho, para defender uma educação musical problematizadora, e que possa interferir na realidade e se colocar como sujeitos em um mundo em transformação.

Porque é que o Estado financia e ao mesmo tempo combate o ensino superior? Essa situação contraditória que a gente vive aqui ela só faz sentido não, [...] eu acho que esse sistema de ensino superior no Brasil, essa situação contraditória que a gente vive, só faz sentido na medida em que você entende, ou pelo menos eu entendo, que esse ensino superior, ele existe como um aparelho para formar essa mão de obra dos escalões intermediários da empresa de exploração, né? E que alguns de nós aproveitam desse espaço para cavar um outro tipo de debate. Né? Então, é... eu entendo dessa forma. (Entrevistado Fernando)

Em suas falas, nosso entrevistado Fernando entende que a academia depois de um certo período indeterminado passou a lidar negativamente com a questão da disciplina, enquanto no Japão isso não aconteceu. Usamos a questão da disciplina para abrir a conversa para muito além do mero questionário, o que era o objetivo das perguntas em si, que possibilitassem uma maior abertura do debate. Alguns entrevistados responderam às questões presencialmente, outros via chamada online gravada, por isso algumas entrevistas tem mais intervenções que outras.

Ainda sobre a questão da disciplina, o entrevistado que tem bases literárias em Foucault, pensa que a questão deve ser vista sem juízo de valor moral. A disciplina em si não é boa nem ruim, ela é um dispositivo. O marco na transformação para o Fernando se deu também nos limites que ele encontrou na fricção de culturas. Ele enxergou em si mesmo falhas de disciplina, e, portanto, seu período de estudos no Japão foi profundamente transformador em sua jornada docente. Em suas falas, ele volta do período mais exigente consigo mesmo, como músico, como professor, como pessoa e artista.

Ao responder quanto a sua formação, o sujeito docente Odilon pediu mais

especificidade na primeira pergunta da sessão “Ser docente”. Fechamos o escopo da questão pedindo “algo que seja significativo pra você” e:

Você falou dessa sua transição da música mais tradicional, mesmo ela sendo popular, de como você se saturou desse universo e fez a transição para música experimental, para música eletroacústica, como que isso influenciou a sua forma de ensinar, por exemplo? (Entrevistador)

A transição para a música experimental foi um evento que atravessou a formação de Odilon. Esse sujeito, já disse em suas falas que o repertório de conservatório, de “música popular” chega a “lhe dar coceira”. Uma expressão para tentar mostrar a tamanha rejeição. Ou seja, se trouxermos os significados inerentes ou delineados de Green (2012), o que aconteceu com esse sujeito pode ter sido uma ressignificação dos significados delineados do repertório do Jazz. Segundo ele, por uma questão ética, não era mais possível ensinar a música da maneira como fazia antes de se envolver com essa virada de chave experimental. É uma questão ética por que ele vê que a prática didática e a prática artística precisam estar em coerência. Era impossível ensinar novamente a música em termos de “porcarias de escala e acordes”. Ele conta que o momento coincide com o ingresso no mestrado em composição de música eletrônica. Notamos novamente que a questão da coerência entre arte, ensino e pesquisa também parece chave tanto para o entrevistado docente Odilon quanto para Fernando.

Ele passa a repensar a aprendizagem nos termos da escuta cotidiana, a partir da percepção, da escuta, e menciona o repertório contemporâneo. Pensa ainda um “aprendizado através dos sons”, sem passar necessariamente por uma práxis instrumental como conhecemos tradicionalmente. Essa transformação levou o entrevistado Odilon a criar oficinas a partir dessas novas formas de pensar o aprendizado e a práxis em uma outra escuta, menos tradicionalista. De certo modo, o entrevistado sinaliza uma crise em sair do *habitus* conservatorial, ainda que lide com música popular. Data a complexidade da questão, buscamos fazer essa discussão a respeito do que pode ser música popular e uma possível desambiguação no capítulo “Produção e consumo musical na discussão decolonial”. Essa dicotomia entre erudito e popular é problematizada já que por vezes há mais espectros do que apenas essa dualidade, em uma discussão que precisa ser localizada na era digital.

O entrevistado narra uma história de delineações negativas com um repertório popular, mas em um contexto impregnado de *habitus conservatorial*, o que marca um

dos desafios da discussão. As práxis de uma e de outra esfera do universo musical se misturam, independentemente do repertório. É impossível determinar as delineações que um estudante pode fazer frente a um repertório. A esse respeito, deveremos voltar ao assunto a partir das falas do entrevistado Fernando, ao lidar com o recorte inerente a prática da docência. De qualquer forma, a crise pela qual o sujeito Odilon passou gerou movimento, e fez com que ele se encontrasse em seu ofício, se encontrasse como professor, focado na escuta crítica e experimental.

O marco nesse entrevistado é a ruptura com o ensino tradicionalista, e a busca por um novo modelo, centrado na escuta, na experimentação, na musicalização a partir do cotidiano. Dos entrevistados docentes, é aparente que os três enxergam a atividade como em processo constante de transformação. Eles (os docentes) não se veem como “prontos” e há frequentemente uma narrativa de contínua formação e ressignificação da própria prática, às vezes por meio de crises, que nem sempre são fáceis de atravessar. Podem ser angustiantes, mas geram movimento. Todos os entrevistados são transformados profundamente pela experiência universitária, nos níveis de graduação, mestrado ou doutorado. Em nossa amostra, os sujeitos docentes valorizam ainda as diferentes formas de experimentação, pela escuta, pesquisa, oficina, pela busca de novos repertórios.

Quando indagado a respeito das experiências musicais que influenciaram sua forma de ensinar e o papel do repertório nessa influência, o docente Fernando cita os desafios da docência em música na academia, a começar pela jornada dupla. O som, a música é um discurso não verbal, uma práxis não verbal. A jornada dupla se dá ao passo que profissional precisa ter produção artística e construção do conhecimento a partir de um discurso teórico sobre essa prática. Para ele, muitos dos profissionais optam por uma via ou por outra. Alguns escrevem e nunca produzem nada artisticamente, outros se tornam apenas pesquisadores. Para o entrevistado docente Fernando, ambas as atividades devem coexistir em convergência. Assim, o participante escancara uma fotografia do mercado, a de que muitos profissionais procuram a academia pela estabilidade, para poder subsidiar seu trabalho artístico, a fim de minimizar os riscos.

Como mencionamos, outro ponto caro aos entrevistados docentes Fernando e Odilon, é a coerência entre as três áreas artística, intelectual, e de ensino. Essas áreas precisariam estar em convergência para um mesmo objetivo, e elas são complementares. Para o docente Fernando especialmente, esse princípio central é a

construção de autonomia dos alunos e do público. A autonomia nesse caso está ligada a consciência em lidar com o caos, a indeterminação, o risco, e para ele, cabe ao professor a naturalização desse caos.

Essa convergência de objetivos entre práxis docente, a pesquisa e a artística é um desafio. Nos posicionamos a respeito desse tema, refletindo se a arte precisa de coerência pra existir, ou qual seria o teor de uma arte que se propõe a ser sempre coerente. É interessante o fato de o entrevistado ser ao mesmo tempo tão preocupado com coerência e caos. Quanto a construção de autonomia, é nela que o Fernando se ampara para amarrar seus objetivos e a formar pessoas que pensem de forma eventualmente distinta da dele. Para o sujeito portanto, autonomia e caos estão interligados, pois são fontes de indeterminação e a coerência com a práxis se dá por meio das relações de poder, da noção de verdade, e da livre improvisação contemporânea.

Nesse sentido, sua hipótese é de que, ao naturalizar o caos as pessoas se tornem mais disponíveis e tolerantes. O desafio se dá a medida em que os estudantes não aceitam essa angústia e liberdade que o caos traz. De outro modo, esse ponto também foi trazido nas falas do Rafael, a medida em que ele destapa a tendência do exercício da docência em buscar por aulas prontas, métodos prontos, soluções prontas. Assim como as falas de outros entrevistados anunciam crises com a arte e com a docência, o professor Fernando também fez uma mudança de perfil na carreira após o doutorado ao abandonar a música eletroacústica, porque esta já não tinha caos o suficiente. Esse deslocamento o leva para o free jazz e a improvisação livre à medida que essas práticas valorizam mais fortemente a indeterminação e o jogo de relações de poder entre os improvisadores. Assim, o caos da música eletroacústica é pré-programado, pode ter o limite por exemplo do tamanho de memória da alocação das variáveis ou limitações da própria regra lógica em si, enquanto na improvisação livre, o caos se mostra mais cru, nas interações humanas, no "atrito imediato e direto entre os desejos das pessoas".

Nesse contexto, o professor Fernando trabalha em sua maioria com disciplinas teóricas, e usa principalmente textos para problematizar situações sem oferecer respostas prontas. Ele critica os estudantes quanto a sua capacidade de leitura, e por isso diz que tenta forçar os alunos a lerem para formar pessoas autônomas que possam inclusive trazer literaturas em contraponto às suas, o que é um enorme desafio. Sua prática como artista e professor é guiada pelo princípio de

ser um “instrumento do caos”, isto é, provocar deslocamentos, incertezas e abertura para autonomia. Isto posto, o repertório (free jazz, improvisação livre, música contemporânea) é mobilizado como metáfora e prática dessa indeterminação. Essa construção em coerência simboliza uma trajetória longa e com suas crises, até finalmente amarrar essa teia somente depois do doutorado.

O participante Fernando conta ainda que não fecha um repertório em suas disciplinas e que considera uma “perda de tempo enorme” ouvir música em sala de aula com os alunos, prática que fomentava no início de carreira, mas que com o tempo abandonou. Para ele, o repertório entra por meio da literatura, os textos são a fonte primária, eles citam obras musicais e eventualmente os alunos ouvem essas obras. Nesse contexto, a escuta não é obrigatória, mas apenas mais um elemento de suporte para o texto, especialmente em matérias como a História da Música. Já na matéria de estética, ele trabalha com textos para subsidiar a crítica a outros textos, e os alunos são instigados a amarrar isso com sua carreira e a trazer repertórios.

Dessa maneira, para o docente Fernando, há um espaço para a construção progressiva de autonomia. Os textos e o repertório acabam se tornando um ponto de debate em sala, e os alunos são provocados a não ficar em reduzidos à escuta do repertório para subsidiar o debate em sala. Assim, o trabalho com repertório feito pelo docente Fernando é mais indireto e secundário.

Podemos concluir que há uma percepção pelos docentes da formação como algo em constante construção e ressignificação da própria prática. Também conseguimos perceber um claro movimento de migração entre a atuação profissional de músicos da noite, em um contexto de entretenimento, sideman, músicos de bandas de baile, em direção à docência. Por vezes, essa migração parece ser motivada pela estabilidade e pela própria legitimação como já mencionamos e como deve reaparecer nas falas discentes. É possível notar ainda um tom crítico quanto a estrutura acadêmica curricular e a rigidez pautada falsa dualidade entre música erudita e música popular.

Enquanto o primeiro participante docente é mais pragmático e empirista em um certo sentido, o segundo é mais filosófico e crítico, com foco na disciplina e nas experiências interculturais como ato transformador de sua formação docente e artística. O primeiro reflete sobre como contextos aparentemente desconexos da academia, como a vivência de trabalho em uma fábrica atravessaram sua forma de trabalho, bem como os programas da graduação também influenciaram. Já o terceiro

entrevistado docente é marcado pela ética e também pela coerência (como o docente Fernando) entre teoria, prática artística e pedagógica, com foco na escuta e na manipulação da música experimental, principalmente por meio de computadores indo de encontro ao ensino tradicionalista.

6.7.3 Eixo 3: Planejamento e escolha de repertório

Para falar do planejamento e escolha de repertório, começemos pelo tema da fricção entre repertório acadêmico e repertório “popular”. Estamos chamando de fricção esse paralelismo na verdade. Paralelos por que são dois repertórios e universos que pouco dialogam entre si: o trabalhado dentro da academia, e o vivenciado pelas pessoas, fora do espaço desses muros epistemológicos. O problema é que frequentemente essa aproximação entre o que é popular e o que acontece fora da academia não acaba sendo efetiva, nas falas do entrevistado Odilon.

Um outro desafio, que surge também nas falas dos professores do trabalho de Green (2012): “devemos apresentar um repertório diferente do pop porque o pop já é de conhecimento dos estudantes”. Logo a universidade ou o conservatório devem ser esse espaço em desconexão de fato com a realidade. Essa fala vai ao encontro do que diz o docente Odilon em suas respostas “eu já dominava alguns repertórios [...] Eu não tinha a necessidade de aprender, eu já trabalhava com isso daí”. O problema desse desafio e desse dilema, é que ele pode acabar contribuindo para a postura conservadora, para a manutenção do *habitus* e da *doxa*. Assim, a academia é o espaço, a instituição que legitima o conhecimento. Ao longo das falas dos docentes e discentes, temos visto que muitos procuram a universidade para legitimar seu trabalho e uma das questões que norteiam nossa discussão é quais repertórios vêm sendo legitimados por esse espaço, por esse campo e por que?

O entrevistado docente Odilon entende ainda que em sua atuação como docente, a sala de aula é um espaço para experimentar, extrapolar os limites, independentemente do repertório. Para ele, este não deveria ser a centralidade. Da mesma forma, Fernando também vê o repertório nos processos de aprendizagem que conduz como secundário, mas importante. No entanto, o entrevistado 03, ao ser perguntado sobre a predominância da música erudita europeia na escolha do repertório musical não nega sua total influência e usa o termo “pseudoeuropeu”. Nenhum dos participantes negou essa influência perceptível e a hegemonia implícita,

no entanto, cada um se aproxima do problema por vias literárias, artísticas e musicais distintas.

Enquanto o participante docente Odilon vê pouca diversidade mesmo quando se inclui os repertórios populares, Rafael entende que o mundo mudou, que os currículos são rígidos, mas que a situação em que estamos não é culpa de uma gestão em especial ou de um grupo de professores trabalhadores. Ele entende a discussão como profunda e problemática. Essa discussão nas falas dele passa pelos modos de fazer as mudanças, não apenas “o que mudar”, caso contrário, poderemos apenas cumprir meras formalidades prejudicando o debate.

A questão das cargas horárias melhor distribuídas é um ponto de inflexão para o Rafael, e a formação continuada deve ser uma constante, uma rotina. Ele acredita que isso deve fazer parte do perfil desse profissional, pois o mundo é dinâmico, e muda. Muitas vezes, vemos atuações profissionais que passam décadas repetindo a mesma aula, o mesmo repertório, a mesma literatura. Não muda nada. Ao mesmo tempo, um apoio para a formação continuada que ampare esses profissionais passa por políticas públicas, por recursos, por implementações reais e palpáveis, que extrapolam a vontade de um corpo docente x ou y. Sabemos que historicamente a classe dos professores é uma das que mais se organizam em greves, e cobram demandas articuladas politicamente. Mesmo assim, todas essas décadas de articulação parecem inúteis, as universidades continuam com poucos recursos, especialmente os cursos de artes e ciências humanas, o corpo docente é quase sempre deficiente, com muitos contratos temporários. A infraestrutura física dos prédios é sucateada frequentemente em diversas universidades públicas. Dado o cenário, poderíamos voltar a mencionar as brechas e o questionamento do entrevistado docente Odilon, “Porque é que o Estado financia e ao mesmo tempo combate o ensino superior?”. Destarte, chegamos a mais uma limitação da discussão – que tipo de política pública ou intervenção real nossa discussão pode contribuir efetivamente?

Para o Rafael, a formação continuada como parte integrante da carga horária de um profissional docente ajudaria a mitigar o problema desses choques de repertórios. Ele também ressalva que, os alunos chegam ao espaço acadêmico com suas potências, seus repertórios, mas também com seus pré-conceitos. É o próprio repertório que pode ser também reproduzidor de pré-conceitos. O participante traz a exemplo, a figura do sujeito guitarrista, que ingressa no curso, e se depara com o

cânone. Nesse caso, o choque se dá entre a cultura musical de lastro americano, incorporada na figura do guitarrista de rock, em contraponto à cultura hegemônica impregnada também de etnocentrismo. Em um mundo ideal, o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação continuada, deveriam assim ser articuladas na carga horária de atuação desses profissionais. Para o entrevistado Rafael, apenas o discurso não é o suficiente para a tomada de consciência.

Quanto ao planejamento e escolha do repertório, o Rafael traz ainda a questão do clientelismo, já que vivemos em um mundo digital acelerado, em que o cliente é soberano, e é atendido ao tempo de um clique. Para ele, pensar esse tensionamento de repertórios deve ser uma articulação, uma negociação dialógica. Se por um lado, a crítica do clientelismo é válida, por outro, nossa discussão é resultado de um outro clientelismo: aquele que atende a formação de um músico de orquestra do final do século XIX. O horário do curso objeto de estudo é vespertino, em função dos músicos da orquestra sinfônica da cidade que buscavam formação nos anos noventa, mas ensaiavam pelas manhãs. Todo o caráter do curso gira em torno de atender a demanda de um cliente que é o músico em formação para o mercado musical de séculos atrás. Desse modo, essa negociação deve se dar mais em termos dialógicos do que determinados ou por uma geração de estudantes que tem potências e pré-conceitos, ou sobre determinado por uma hegemonia mercadológica ou academicista.

O participante Rafael destaca ainda vários outros fatores que atravessam a aprendizagem, como o fato de a academia também ter seus limites. Por vezes, espera-se que a universidade ou um curso de graduação resolva todos os problemas da carreira musical o que é virtualmente impossível. Isso é mais comum em outras carreiras mais lineares, nas engenharias, direitos e medicina. Ou seja, entra-se no curso, se gradua, faz estágio, residência, e após isso segue-se a vida profissional em linha reta. A música é sinuosa, rizomática, indeterminada, caótica. Em primeiro lugar, a maioria esmagadora dos cursos de graduação em música no Brasil parece não tocar no assunto carreira, assim, muitos não sabem absolutamente nada de negócios, administração ou do mercado da música, e conseqüentemente são impedidos de problematizar e o mais importante: como se posicionar no mercado. Nesse sentido, talvez a formação músico-professor esteja ultrapassada. Os efeitos disso tudo podem ser, como temos notado nas falas, a evasão do curso, a relação candidato/vaga abaixo de um, mas também o abandono da profissão. Por vezes, os estudantes entram já atuando no mercado profissional, e o impacto pragmático de mobilidade social, de

rentabilidade mais digna ao fim da graduação, parece ser mitigado ou inócuo.

Nesse contexto, o participante reitera a importância das políticas de permanência, e ressalta como esse tipo de política foi determinante para seu sucesso e conclusão do curso, assim como foi também para os autores desse trabalho. O sujeito Rafael conta que percebe muitos alunos também com esse perfil. Um outro ponto ressaltado é a busca discente por enfrentamento dessas fricções, por meio de grupos de estudo e projetos de extensão por exemplo. Nessas fricções, não é possível que falemos do estudante como um sujeito sem capacidade de agir, inclusive de atuar criticamente sobre essas fricções, perceber a situação limite, e eventualmente, tomar uma atitude, um ato limite Freiriano. Na discussão a despeito das falas dos participantes discentes, deveremos voltar a tatear o assunto da iniciativa discente.

O trabalho é outro ponto que ressalta nas falas do Rafael e seu impacto na reformulação a luz de um repertório mais decolonial. Evidentemente, outro grande desafio da discussão como já falamos é o professor precarizado, em geral com pouca hora atividade para o planejamento de aula e sobrecarga de turmas, com a tendência a buscar materiais prontos, soluções pedagógicas consagradas, validadas, testadas.

No exemplo do violão, eu tive que escrever um arranjo para a turma. O que é mais fácil quando você está sobrecarregado, precarizado? Você vai lá e pega o Carcassi lá, imprime e dá na mão de cada um. Então é um problema multifatorial, eu acho. Não tem um vilão. Eu acho que da parte dos professores, como que dá para fazer, porque não tem essas coisas instituídas, eu acho que seria minimamente tentar entender essas expectativas e fazer uma boa base. Porque as pessoas não estão preparadas para dialogar, as pessoas não estão preparadas para ter autonomia de escolhas, as pessoas não sabem estudar. (Entrevistado Rafael)

Desse modo, o Rafael pensa que não há uma naturalização do diálogo, a depender da formação dos indivíduos. Em geral, as pessoas estão esperando receber ordens, elas esperam um direcionamento. Ele contrapõe o ensino particular e o ensino público básico precarizado, ao passo em que no privado, a construção do sujeito autônomo, crítico, imbuído de capital cultural é nítida, enquanto no ensino precarizado, a norma ainda é a educação bancária. Dessa forma, para o participante, alguns estudantes estão com o caminho bem melhor pavimentado para a travessia até se tornar sujeitos, enquanto outros, talvez sejam sempre objetos. Independentemente da formação, ele critica o ensino público ou privado, que tem como foco primordial não exatamente nessa travessia, ainda que alguns sigam mais nessa direção. O foco, no entanto, é o próprio objetivo de atingir o ensino superior, o vestibular, para então

operar a “máquina de exploração intermediária” da qual cita Fernando.

Por outro lado, se assumirmos a precarização como natural, e por isso impossibilitante, vamos assumir um docente na posição de objeto. Um objeto que, assim como nas doutrinas religiosas da sociedade eurocristã monoteísta (Santos, 2023, p.21), delega ao “pai grande” as causas determinísticas do que lhe aflige. Nesse caso, o “pai grande” é o Estado. Isso não deve de forma alguma, em primeiro lugar, nos impedir de usar esse mesmo trabalho como denúncia para políticas públicas melhores e mais efetivas na aprendizagem musical e todas as suas demandas legítimas. Por outro, nos esforçamos em não colocar os docentes em papel de objetos, mas de sujeitos em sua própria sala. Sujeitos que inevitavelmente fazem recortes de repertório, e, destarte, recortes políticos do estado da arte da música e da construção do conhecimento musical hoje. Exatamente sobre esse ponto do recorte, o docente Fernando coloca:

Repertório faz diferença. Escolha de repertório é uma escolha política, não tenho dúvida nenhuma. Porque política é identidade. E música é uma coisa muito fortemente atrelada à formação de identidade. Então, o repertório que você escolhe, ele tem muitos matizes políticos diferentes. O fato de a maior parte do repertório que a gente trabalha no curso de música ser um repertório da música europeia de concerto é bastante significativo. E eu não acho que seja gratuito. E também não acho que seja uma imposição externa. Nós escolhemos isso porque nós nos entendemos fazendo parte daquela cultura.

Para o entrevistado Fernando é importante cercar o problema principalmente a partir da inversão dessa lógica, como já viemos discutindo. É preciso nas falas dele que nos coloquemos como agentes colonizadores, com o entendimento de que quem faz a manutenção desse *habitus*, da *doxa*, somos nós mesmos. Essa inversão, para o sujeito de pesquisa Fernando vem a partir de Darcy Ribeiro, importante antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro. Ao se apropriar do capital cultural eurocêntrico, estaríamos lançando mão de uma estratégia de demarcação para que possamos nos afirmar como membros dessa cultura. Como viemos afirmando, a existência desse trabalho se dá de certo modo a partir desse entendimento. É a partir do entendimento de si mesmo como músico professor agente da colônia, que resolvemos nos posicionar criticamente.

Portanto, a fala do entrevistado vai ao encontro da razão de ser do esforço desse trabalho, ainda que pareça o contrário a priori. É evidente que há limitações que também estamos no esforço de, na impossibilidade de superá-las, ao menos destaca-las. Uma das limitações é a inevitável e consciente generalização de períodos

históricos e de processos históricos e de dominação complexos. Nesse andamento, esse entendimento entre epistemologias do norte e do sul global (Santos, 2009), pode por um lado ser suficiente na discussão geopolítica, mas exclui contradições, complexidades e atritos internos. Dada a complexidade dos assuntos e na tentativa de ir na contramão da generalização, fechamos o escopo do trabalho a um curso de uma universidade pública do interior do estado do Paraná.

Dessa maneira, o docente Fernando se coloca de forma crítica ao entendimento de nação. Evidentemente, como já detalhamos, sua trajetória pessoal e seu contato direto com Koellreutter e outros mencionados o colocou pessoalmente nessa tensão, entre o lastro do legado dos compositores da “velha guarda” nacionalista, e a desconstrução dessa ideia a partir do pós guerra, submersa na música contemporânea. O sujeito de pesquisa não nega a ameaça externa, mas denuncia que o foco em resistir a uma ameaça externa ofusca o debate sobre o quanto o *modus operandi* dessa exploração foi herdado e é reproduzido por nós, que somos a continuação desse processo de exploração.

Nas intersecções dessa teia complexa, as meras fronteiras entre norte e sul global não dão conta da rizomática relação de poder em que nos inserimos. Por mais que seja localizada no interior, uma cidade com mais de meio milhão de habitantes pode se destacar como metrópole regional, ou região metropolitana. Nesse sentido, há muitas metrópoles e periferias imbricadas umas nas outras ao longo do território brasileiro, cada uma com suas especificidades. O conflito territorial iniciado no século XV, especialmente com os povos indígenas, ainda não acabou, está em curso nesse momento, desvelado.

O entrevistado Fernando reforça a discussão a partir do exemplo da cantora caboverdiana Cesária Évora, e aponta uma enorme semelhança entre seu trabalho e a MPB, que nos termos dele, é profundamente ibérica. Para o sujeito, o brasileiro é muito mais ibérico do que narra, e a negação desse fato nos tira ferramentas para resistir a esse problema. Ao nos entendermos como europeus para se posicionar como exploradores nessa relação a partir da assimilação do capital cultural, nós ouvimos, reproduzimos e ensinamos música europeia como sinônimo de belo e de excelência, de forma tácita. Destarte, somos mais europeus do que boa parte dos discursos identitários gostariam de admitir e o lastro ibérico em nossa cultura e nos herdeiros diretos dos primeiros colonos, é evidente e gritante.

Nosso entrevistador provoca o docente Fernando a respeito dessa afirmação

de que tudo em nós é europeu, exceto o câmbio que massacra nosso poder de compra e nos coloca em uma posição subalterna em função da própria infraestrutura financeira do capitalismo como lastro dos processos imperialistas e colonizadores dos séculos anteriores. Provocamos ainda, que talvez nem o território nem os meios de produção sejam nossos, ou no mínimo, vale refletir que nossa produção é majoritariamente agrícola, baseada em commodities para exportação. Na fronteira entre os estados do Paraná e SP, ao atravessar o rio Paranapanema, havia um outdoor patrocinado pelo governo do estado do Paraná, escrito “Bem-vindo ao Paraná, o supermercado do mundo” com um rapaz sorrindo e ao fundo uma imagem verde de uma enorme monocultura. Nesse contexto qual é o valor real desse capital cultural ou dessa tentativa de inserção nesse capital (cultural) para se posicionar de forma privilegiada nesse jogo de poder? O quão ela é efetiva para os escalões intermediários?

Para amparar esse lastro profundamente ibérico do qual Fernando denuncia, ele provoca ainda sobre a questão da negritude no Brasil, argumentando que a África já estava colonizada pelos portugueses muito antes da invasão das américas. Essa aproximação entre Cesária Évora, o fado, a mpb, o samba, nossa canção de uma forma mais ampla se amarra, portanto, nessa trama, e a obra da artista caboverdiana chancela essa aproximação, aos olhos de nosso entrevistado. O identitarismo gera a ânsia de marcar uma identidade brasileira e tem por consequência a negação da cultura ibérica e a negação de nós mesmos enquanto sujeitos colonizadores. Finalmente, em termos de consciência freiriana, o autor trata dessa postura justamente como a tomada de consciência necessária para enfrentar o problema efetivamente: somos agentes colonizadores, não meras vítimas. Para esse entrevistado, essa inversão foi determinante para sua própria tomada de consciência e para uma intervenção real no mundo.

Assim, o entrevistado estabelece sua crítica aos autores decoloniais latino americanos, já que a construção dos argumentos acaba sendo em torno de fomentar a unidade interna para resistir a agressão externa, e inclui Darcy Ribeiro nessa crítica. Para ele, essa posição gera um ponto cego fundamental na crítica. Nesse sentido, ele evoca Mbembe (2018) para evitar o nacionalismo e buscar soluções locais para problemas locais. A discussão se abre para muito além da pergunta, mas permeia amplamente os assuntos abordados principalmente por meio de uma breve discussão histórica e entramos de forma mais explícita na discussão política.

Nessa direção, provocamos o entrevistado docente Fernando se a esquerda clássica teria as ferramentas epistemológicas para lidar com os problemas na América Latina de hoje. Se a crítica da esquerda latino-americana ao colonialismo estaria infectada com um certo chauvinismo na busca por unidade interna que gera pontos cegos, seriam os liberais a se preocuparem com a questão? A entrevista desnuda que há uma zona cinza mais complexa a respeito do que é direita e esquerda no Brasil, e que a relação entre trabalho, cultura, religião, exploração e localidade é complexa e precisa de soluções locais para problemas locais. O entrevistado elucida que o partido comunista no Brasil se funda entrelaçado às comunidades eclesiais, principalmente na tentativa de se aproximar da população do campo, até hoje amplamente no domínio da doutrina eurocristã ou mais recentemente e mais especificamente neopentecostal. Assim, do mesmo modo que uma parte da cultura, como a música, os discursos de resistência na América Latina são *mockados*, ou seja, também são forçadamente importados, e podem ser ineficientes, incompatíveis com a realidade local.

Da mesma forma, o sujeito critica a ortodoxia acadêmica de uma esquerda mais clássica que prejudica a nossa capacidade de tomar consciência, refletir e agir sobre soluções locais para os problemas locais. A militância de certa forma oriunda dessa ortodoxia se ampara em discursos identitários e por vezes em termos nacionalistas da primeira metade do século XX, que prejudicam nossa capacidade de analisar os termos nas formas como eles se dão na América Latina, especialmente no Brasil. Entramos no cerne do trabalho na continuidade da conversa com Fernando questionando:

Você percebe traços de colonialidade na escolha do repertório musical, né? Em sua visão, há uma predominância perceptível da música erudita europeia? Como você lida com essa questão nas suas aulas? A gente falou um pouco de forma difusa. Se quiser falar especialmente, então, dessa relação entre repertório e colonialidade, né? E da predominância perceptível ou não de uma música, supostamente de uma música erudita europeia, né? E como você lida com essa questão na sua aula, especialmente nas disciplinas que ministra? (Entrevistador)

O participante Fernando entende que a ideia de um “Europeu” existe por oposição a uma identidade nossa, um certo chauvinismo em função da afirmação da nossa própria identidade. Assim, a Europa é um lugar diverso demais para se entender como uma coisa só, assim como é enorme também a complexidade da nossa própria

identidade local. Ele defende ainda que a música europeia de concerto tem seu valor como elemento constituinte de nossa cultura, ao passo que somos povos com lastro ibérico maior do que podemos imaginar. Assim, conhecer os clássicos ou esse cânone é uma obrigação profissional incontornável. Ao mesmo tempo, é preciso problematizar esse outro e seu repertório e o que a gente afirma a partir desse grande outro. Entendemos que esse argumento do cânone como parte constituinte da nossa cultura poderia ser extrapolado para todas as culturas que participam da miscelânea que é nossa práxis musical. Não obstante, frequentemente esse argumento é usado para defender a manutenção da *doxa*. Podemos nos provocar sobre outras culturas que são partes constituintes das ramificações que deram origem a nossa expressão musical e os porquês desse argumento da parte constituinte não serem usados nesse caso.

Talvez tal argumento seja lançado mão dessa maneira por que pode ser resultado de, pelo menos duas condições que vem se anunciando nas falas dos entrevistados. O reconhecimento de si mesmos como parte integrante da colonialidade nessa tentativa de se apoderar dos campos simbólicos da colonialidade para se posicionar de modo favorável no jogo político, como agente colonizador, como conta o docente Fernando. A outra condição é a dificuldade descrita pelo Rafael para formalizar o informalizável. A cultura oral, as tradições não formais, entre outras questões que aponta o participante Rafael e que discutiremos logo em seguida.

Nessa continuidade, o brasileiro é um objeto de disputa política para o docente Fernando e cada projeto político tem um brasil diferente, para pessoas diferentes. Usamos o conceito de loteamento do espaço sonoro (Curtú, 2013) nesse sentido, para pensar a música, o repertório como território de disputa. A questão da identidade atravessa nossa discussão, e certamente é uma questão complexa. Assim, uma palavra interessante nos holofotes da discussão pública atualmente tem sido soberania. Como podemos pensar música a partir dessa ideia de soberania hoje? Para Mbembe (2018), soberania é a legitimidade que o estado tem para usufruto da violência, para decidir quem vive e quem morre, a partir da ideia Foucaultiana de biopoder, literatura da qual Fernando é bastante íntimo.

Dessa forma, cada repertório tem um projeto político que inclui e exclui pessoas, envolvendo violência simbólica. Nesse seguimento, o docente Fernando conta que somos muito presos ainda ao projeto folclorista de Mário de Andrade. Ele diz ainda por exemplo que para Darcy Ribeiro, o indígena é irredutível e não seria um

brasileiro, ele é outra coisa. Nesse contexto, nós como professores, artistas e intelectuais precisamos conhecer essas intersecções e nos posicionarmos. Portanto, o sujeito aborda o repertório musical a partir da consciência crítica que devemos ter a respeito desses recortes e das posições que tomamos no debate e na práxis artística e educacional.

No trecho, a entrevista fica mais dinâmica, e os diálogos acontecem de maneira mais dialógica entre entrevistado e entrevistador. Assim como os outros entrevistados docentes, o sujeito de pesquisa Rafael não nega a percepção de traços de colonialidade na escolha do repertório, bem como a predominância da música erudita eurocidental. Ele argumenta que essa influência “Total, é brutal, brutal”.

No entanto, ele entende que os movimentos acadêmicos dos últimos anos têm se movido de forma positiva nessa discussão. Em sua percepção, há um momento favorável para a discussão sobre currículos, surgem estudos e literatos falando sobre gêneros com o Funk, e outros marginalizados. Ele cita ainda a questão de gênero quanto ao apagamento do repertório feminino como mais um traço de colonialidade. Nas falas dele, há alguns anos, não existia essa palavra decolonial, é uma discussão interessante e em ascensão, mas que em nosso campo, o domínio eurocêntrico é avassalador, “brutal”. Ele faz uma relação entre a moralidade eurocristã e a própria ideia de belo. O que se toca o céu é sempre uma harpa, uma trompa, jamais um pandeiro, um atabaque.

Diariamente a cosmologia da diáspora africana é associada a algo moralmente menor, mais baixo, asqueroso, diabólico, profano. A esse comportamento Nego Bispo (Santos, 2009, p.29) dá o nome de cosmofofia da sociedade eurocristã monoteísta. Já discutimos também a invenção da raça no processo de colonização das américas como estratégia de dominação da força de trabalho e de sublimação identitária e cultural, amparada por força de lei com apoio da igreja, a partir da ideia de colonialidade do poder (Quijano, 2005; 2007).

*“I’m ahead, I’m a man
I’m the first mammal to wear pants, yeah
I’m at peace with my lust
I can kill, ‘cause in God I trust, yeah
It’s evolution, baby”¹⁰*

¹⁰ Tradução livre: Eu estou a frente, eu sou um homem / Eu sou o primeiro mamífero a usar calças, sim / Eu estou em paz com minha luxúria/ Eu posso matar, pois em Deus eu confio, sim / Isso é evolução, baby. Letra original: Pearl Jam, trecho da música Do the Evolution. Disponível em: Pearl Jam. Do the Evolution [Letra]. In: Site oficial da banda. Disponível em: <https://www.pearljam.com/music/song/do-the-evolution>

Há, no entanto, questões pragmáticas que são importantes, e influenciam a compressão ampla da discussão. Para o Rafael, no ensino tradicional, as coisas são muito bem sistematizadas, formalizadas e registradas, isso contribui para a replicação do conhecimento de forma determinante. Ele cita ainda a diferença entre livros de piano brasileiro e livros de piano tradicional como exemplo.

Mais um apontamento importante do sujeito Rafael é o fato de que outras visões de mundo não eurocidentais em geral não tem a pretensão ou a ideia de padronizar o outro, a ideia de propriedade intelectual ou de registrar formalmente. Elas partem do pressuposto da coexistência. Nessa conjuntura, a tradição oral é a forma de registro desses povos e ela tem um maior valor que a tradição escrita, centrada em textos. Estar na sociedade fazendo música em comunhão, oralmente, tem mais valor do que as práticas eurocêtricas centradas no mestre gênio e seus discípulos ou subordinados. Ele enfatiza a dimensão social da música nesse cenário, enquanto a música europeia é mais fria, roteirizada, formatada. Roteiro ou algoritmo, são duas palavras para representar o passo a passo que deve ser seguido nessa cultura altamente formalista. E para um ensino tecnicista, isso favorece a fluidez e a replicação da prática pedagógica, já que tudo está pronto. Nas falas do entrevistado, “é bom quem segue o roteiro, quem não segue o roteiro, está fora”.

Para ele ainda, essa prática está centrada no passado, na constante busca por um registro, um resgate de como o compositor gostaria que aquela obra fosse reproduzida, ou como seria reproduzida à época. O sujeito Rafael coloca o registro ainda não como vilão, mas uma forma de difusão e registro musical, antes das mídias do século XX, ao passo que o mercado editorial se desenvolve e surge também com a ideia de propriedade privada, propriedade intelectual, à medida em que se desenvolve uma indústria cultural da música.

Nesse sentido, o Rafael desenha o desafio: na educação, o caminho mais fácil é o que já está pronto, já está pavimentado, bem estabelecido, aceito pelos pares, validado e legitimado. Assim, nessas dinâmicas, os conhecimentos que também são complexos, de outros povos longe do etnocentrismo eurocêntrico, foram marginalizados. Eles também apresentam suas complexidades, suas peculiaridades, mas não foram formalizados ou sistematizados, ao passo que algumas dessas

práticas podem até mesmo perder o sentido de ser, à medida que são sistematizadas, formatadas, formalizadas. Destarte, o sujeito pensa a formalização como limitante para esse objeto.

Portanto, naturalmente nos provocamos sobre como trazer a experiência, a celebração musical para dentro da sala de aula? Problematicamos sobre a destruição da sala, a extrapolação das quatro paredes, a possibilidade de levar os estudantes aos mestres populares. Isso envolve carga horária, recurso, limitações, planejamento, vontade e desejo. Chegamos por fim, às questões das fissuras: Criar um arranjo, fazer uma roda de conversa, colocar no mapa, problematizar. Voltamos ao inédito viável Freiriano e o ato limite. Refletimos inevitavelmente se a criação musical em si, não pode ser uma forma de extrapolar essas feridas coloniais, ao passo que os músicos ou estudantes tomam consciência.

Quanto às falas do professor Odilon a respeito dessa mesma pergunta central do eixo planejamento e escolha de repertório, mais especificamente sobre a percepção dos traços de colonialidade na escolha do repertório e como isso é abordado no dia a dia, o participante diz que em suas aulas ele insiste para que deixemos de ser “caretas”, e salienta que somos pseudoeuropeus.

Nessa postura, ele questiona a harmonia tonal, o método, a relação assimétrica de palco e público, a figura do artista gênio, enfim, basicamente todas as formas de aproximação da música pelo viés etnocêntrico. Nossa conversa passa ainda por questões de infraestrutura, como o poder de compra, ou mesmo o acesso a equipamentos superiores e inferiores, já que frequentemente e por décadas, não tínhamos acesso a importações e passamos a ter acesso apenas aos piores equipamentos no Brasil. Para o professor Odilon portanto, a colonialidade se reflete na questão material, os piores amplificadores, válvulas, sintetizadores, pedais, instrumentos, valores absurdos em dólar, etc. Qual o impacto desse pensamento sempre precarizado na subjetividade do músico no Brasil? Como é fazer, criar e pensar arte sem a sombra da miséria?

Ele enfatiza a Música como uma prática muito conservadora e sublinha o fato de que o sonho do músico brasileiro mediano é ser o artista que se mudou do país em busca de condições mais dignas. Desse modo, o sujeito docente Odilon sempre que pode tenta trazer a questão para as aulas, a partir da ideia do antropoceno, de cidades inteligentes, sustentabilidade e ecologia crítica. Fica destacado ainda nas falas dele, que os rótulos de música erudita e popular são colonizadores, por que pensamos a

partir da mentalidade colonizada e em função dela. Abaixo, desenhamos o quadro 6 que compara as falas dos participantes docentes a respeito dessa última questão em especial, que é muito cara ao trabalho:

QUADRO 6 - Falas docentes sobre a relação entre colonialidade e repertório musical

Eixo analítico	RAFAEL	FERNANDO	ODILON
Categoria Possível	Resistência pragmática e viável.	Problematização discursiva e teórica	Crítica estrutural e ontológica
Percepção do problema	Afirma de modo enfático: “é brutal”. Denuncia o predomínio eurocêntrico e o apagamento de repertórios populares, indígenas, quilombolas e femininos.	Reconhece a influência da música europeia como parte da formação cultural, mas problematiza sua naturalização. Vê o “europeu” como construção simbólica em disputa identitária.	Afirma total influência e que somos pseudoeuropeus. Vê a colonialidade como estrutura totalizante — estética, material e subjetiva — que afeta a própria autopercepção dos músicos.
Estratégias	Buscar criar “fissuras” no sistema: trazer mestres populares, experiências extraclasse e repertórios não formalizados. Valorizar a experiência comunitária e a oralidade.	Promover reflexão crítica via textos e debates; Não substituir repertórios, mas tensionar seus sentidos políticos. Valorizar a consciência sobre a herança colonial e suas disputas, e posicionar-se.	Questionar padrões tonais e o modelo de palco/público; Trazer discussões sobre sustentabilidade e ecologia crítica para a área; Conectar colonialidade à materialidade dos instrumentos e consumo.
Crítica institucional	Denuncia a falta de espaço e tempo institucional (“frestas”, “fissuras”); estrutura curricular impede experiências vivas e mais reais.	Enxerga a colonialidade como produto de uma disputa política mais ampla sobre o que é “ser brasileiro”. Aponta o currículo como reflexo dessa disputa.	Vê o sistema acadêmico e artístico como perpetuador de um ideal eurocêntrico de sucesso. Denuncia a ideia de “fazer carreira fora” como aspiração colonial.
Concepção de repertório e saber musical	Repertório é vivido, processual, ligado à experiência e à comunidade; não se reduz à partitura ou fonograma	Repertório é ferramenta de construção de consciência política e estética; sua escolha define posicionamentos.	Repertório se reflete em materialidade e é influenciado por ela; atravessa fronteiras entre o musical e o político-tecnológico.
Implicações pedagógicas	Defende práticas que tragam “experiência” e “acontecimento”, rompendo com a sala de aula tradicional.	O ensino deve oportunizar a autonomia crítica do aluno: pensar o repertório como escolha política e histórica.	Defende ruptura epistemológica com o modelo europeu, repensando até a relação palco-público e o conceito de “gênio artístico”.

Fonte: Os autores (2025).

Nessa sequência, convidamos o participante Rafael a falar sobre a inclusão de repertórios locais, regionais, populares ou marginalizados no currículo. Ele cita que os cursos superiores do Brasil recebem uma diretriz para periodicamente reformular

seus currículos, e que atualmente o curso objeto de estudo deste trabalho está em reformulação. Foi destacado que cursos de música como os da UFPE e UFBA tem passado por movimentos importantes de integralização das discussões decoloniais em música a partir de um maior esforço em inserir os saberes orais como parte integrante do currículo. Nesse contexto, o professor se torna um mediador entre os alunos e os mestres populares, o que pode ser fonte de inspiração para outras experiências no Brasil. Em outro momento, o sujeito Rafael traz a expressão “colocar no mapa”, que vai ao encontro da consciência local e histórica da qual o docente Fernando se esforça em promover. Há também reconfigurações apontadas por ele na direção das pessoas com necessidades especiais, antes simplesmente invisíveis.

Assim, a música precisaria, nas falas do sujeito Rafael ser vista por outro prisma, uma outra escuta, da maneira como ela se insere na sociedade, de forma integrada, já que a experiência artística não é isolada. As artes integradas, a multitemática, a experiência artística, as multimídias, todos esses fatores devem estar na mesa de discussão. Há, nas falas dele um enorme isolacionismo na área musical. Não é possível, nem é preciso mudar tudo, de modo que podemos pensar nas fissuras a partir de experiências positivas em outras universidades, outros departamentos, de modo a pensar o inédito viável em pequenos passos reais.

Há uma escolha política inerente ao recorte de repertório, e retirar uma carga horária ou outra é também uma escolha política. Serão decisões difíceis que teremos no próximo decênio na educação, por que o mundo é cada dia mais dinâmico e os desafios também, como viemos demonstrando amplamente aqui. Assim, é preciso que essas escolhas estejam à luz das discussões latentes.

Outro ponto de apoio para a discussão com o Rafael foi o tripé ensino, pesquisa e extensão. O que na verdade deveria estar ancorado em três frentes acaba se apoiando apenas em duas vertentes da atuação acadêmica: a pesquisa e o ensino. Há, no entanto, um movimento na tentativa de nivelar esse tripé nas falas do Rafael e em nossa análise documental. Nessa continuidade, um outro ponto de contato entre a universidade e a sociedade é o estágio obrigatório no caso das licenciaturas. O curso objeto deste estudo já tinha a obrigatoriedade de estágio em todos os anos da graduação em versões anteriores do projeto pedagógico do curso, mas nesse momento de reformulação, a adequação ao estágio é mandatória em todos os cursos de licenciatura do Brasil. Ele conta ainda que, em outros cursos, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) acabava fazendo o papel de estágio

obrigatório. O participante frisa ainda que a extensão não se trata apenas de ensino, ela é mais ampla e possibilita uma intervenção mais vasta na sociedade. Destarte, ela pode se concretizar em vários formatos, uma apresentação, uma ação social, uma oficina, enfim. Formalizar no currículo essa extensão, na visão do entrevistado Rafael, obriga o aluno a entender contextos sociais dos quais ele nunca teria contato.

Assim, ele enxerga o estudante como uma instância da universidade na extensão, próximo das pessoas. Nesse sentido, quanto mais a universidade oportuniza se aproximar de diversos outros contextos sociais alheios a ela, mais diversa é nossa perspectiva. Nessa direção, o currículo, os planos pedagógicos dos cursos superiores precisariam de maior dinamismo, por que o mundo é dinâmico, os problemas mudam, e nossa perspectiva sobre os problemas também muda. Ao amarrar as falas ao PPC, percebemos um ponto forte do curso objeto desta pesquisa em relação a esse aspecto, já que a análise documental transparece, ao menos no nível burocrático, um esforço do corpo docente em ouvir as demandas do corpo discente bem como outros interessados, e parece atento a algumas dessas demandas ao se colocar com um documento em constante construção.

Quando questionado a respeito da ampliação de currículos regionais, contra hegemônicos ou marginalizados, Fernando se orienta a partir da crítica às identidades. Por sua vivência, formação e contato com a literatura, ele também parece carregar consigo uma espécie de lastro do sentimento europeu do pós guerra. A noção de que o nacionalismo levou às grandes tragédias, ao genocídio e aos horrores no século XX. Mas há outros genocídios baseados em raça em conluio entre Estado e Igreja que atravessaram nossa cultura e de que esmiuçamos na revisão de literatura. Essa discussão a respeito do repertório é um eco desses genocídios e dos epistemicídios musicais.

Quanto as suas percepções a respeito de debates semelhantes em outros níveis, ele menciona sua vivência instrumental com o saxofone clássico. A discussão nessa seara é se ainda vale a pena ou não tocar o repertório do século XVIII, XIX. Enquanto isso, ele denuncia que aqui no sul global, nossa discussão é ainda, conservatorial. O participante Fernando frisa ainda, que todo projeto político tem uma estética associada, e que a academia brasileira é mais eurocêntrica que os próprios europeus na visão dele.

Nos deparamos, portanto, com o desafio do recorte: O tamanho do repertório da música de concerto eurocidental, da “música popular brasileira”, do jazz, da música

urbana do século XX, XXI, da música rural, litorânea, erudita contemporânea, eletroacústica, das periferias, etc. Além disso, hoje, são mais de 295 ¹¹línguas sendo faladas, com suas peculiaridades, dialetos, fonemas, signos, símbolos, inflexões, cada uma certamente com no mínimo uma sonoridade, uma prática musical singular. Ainda não mencionamos as músicas da diáspora africana no Brasil. “É loucamente diverso” (Fernando). A própria cidade onde o objeto se situa pode ter práticas musicais absolutamente diferentes entre centro e periferias, zona norte, leste, enfim. A realidade factível é que não daremos conta da diversidade musical do mundo, por isso é determinante refletir criticamente sobre o recorte.

Para o docente Fernando, não há receita pronta para o problema que está posto, mas ele procura enquanto profissional, promover na aprendizagem a construção da consciência da historicidade e da localidade dos repertórios. Consciência local e temporal, consciência de que o outro não é um monolítico, “uma coisa só” e da complexidade das ramificações de culturas e povos nos processos de domínio ao longo dos séculos. Apesar de não trabalhar com bases freirianas, a palavra consciência apareceu mais nas falas do docente Fernando, que discursa nesses termos o tempo todo.

Provocamos: A unificação em torno de uma causa política precisa passar pela identidade. É a identidade que fortalece o movimento. Identidade por uma causa ou grupo. Ele concorda que para a ação política, a unificação é determinante. É a naturalização da unificação que se torna um problema. Para ele, há dois pontos de destaque no debate: a reificação das identidades de colonizado e europeu, e a autocrítica. É interessante pensar que há uma crítica ao identitarismo tanto na esquerda acadêmica quanto na extrema direita. Assim, ele reconhece que a identidade é fundamental para a ação política, mas necessita da autocrítica. Para ele, o contraponto vital da militância é a autocrítica.

Se a reificação acrítica das identidades é um problema, deveríamos então, construir uma narrativa acadêmica de modo a sublimar essas identidades, negar a divisão norte e sul global? Nos parece que há uma diferença abissal entre ultranacionalismo típico da Europa do século XX e a maneira como o Brasil fez e faz

¹¹BRASIL. **Ministério dos Povos Indígenas**. *Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas*. Brasília, DF: Gov.br, 10 out. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2025/10-1/censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>>. Acesso em: 26 out. 2025.

uso de seu *softpower* por meio da cultura, principalmente ao longo do século passado, possivelmente com resultados diplomáticos que até hoje trazem algum benefício a imagem do país. Evidentemente que de forma ambivalente, tal *softpower* nos reduza ao país do futebol e do samba e do mito da harmonia entre as raças. A esse respeito, por conta de tempo e escopo, deixaremos em aberto uma discussão que poderia ser rica em problematizar o papel da música nesse *softpower* ao longo do século XX, bem como a influência americana no nacionalismo do governo Getúlio Vargas. Ainda quanto a esse tema, recomendamos ao leitor a série da BBC [O Brasil do olhar estrangeiro](#), mais especificamente a parte 4, Brasil chega a Hollywood (BBC NEWS BRASIL, 2023). No entanto, é inegável que os esforços do século passado colocaram o músico brasileiro e sua produção em um lugar de prestígio no palco internacional. De forma curiosa, hoje o Funk, seus MC's e produtores são celebrados fora do Brasil e perseguidos por força de lei em território nacional. A branquitude idealiza a música negra do passado, e tem ojeriza por suas expressões contemporâneas.

Quando indagado sobre a mesma pergunta a respeito da ampliação ou inclusão de repertórios locais regionais, populares ou marginalizados, o docente Odilon responde que essa marginalização é uma questão crítica para o campo. Ele disserta que uma universidade como a do curso objeto deste estudo é referência nacional e até internacional e assim, para o entrevistado, ela deveria ser um ponto de efervescência artística, de referência e aglutinação.

Ele faz um paralelo entre a função do museu e o espaço acadêmico como bastião dessa memória. Assim, seria necessário repensar a relação entre a academia e a comunidade artística, a partir de ações concretas como um acervo da universidade, um catálogo de obras autorais da região. Para o professor Odilon, valorizar quem está ao nosso lado é fundamental e a universidade precisaria tomar essa responsabilidade para si. Esse termo “regional” do qual viemos tratando aqui pode ser entendido no sentido dessa valorização local de fato, das produções artísticas dessa comunidade em torno da universidade, que inclui docentes, discentes, e também e talvez principalmente, artistas fora da academia. O entrevistado cita a universidade como repelente de artistas.

Ao trazer nomes como Jorge Antunes (1942)¹², Jocy de Oliveira¹³, o sujeito Odilon defende ampliar a literatura da área de música e tecnologia para além de Pierre

¹² Compositor, poeta, político, regente e artista plástico precursor da música eletroacústica brasileira

¹³ Compositora, pianista e escritora Curitibana pioneira na música eletroacústica no Brasil

Schaeffer, para além da literatura básica. Para ele, é importante citar os brasileiros nesse caso não só pela mera nacionalidade, mas por que é bom, por que são pioneiros e porque, como conterrâneos, sua obra reflete muito mais nossa realidade do que do outro. No entanto, o fechamento absoluto para tudo o que é colonial é uma autossabotagem. Para ele, nosso trabalho simplesmente envolve uma carga dobrada, por que precisamos dar conta da práxis musical do colonizado e do colonizador. Podemos alinhar essa resposta a fala de Fernando, no sentido de que a jornada de trabalho do educador, artista pesquisador é tripla. Nesse sentido, ela se amplia mais ainda, por que precisamos lidar com a práxis artística, a pesquisa, e o ensino, ampliando o repertório, sem a lógica excludente do norte global.

Isto posto, é um desafio para uma classe já precarizada especialmente nas últimas décadas, assumir pra si a responsabilidade de fazer uma autocrítica e de estar em constante movimento. Tal postura exige dois pré-requisitos básicos: curiosidade epistemológica e desejo, que tem mais a ver com o sujeito do que sobredeterminações estatais, que nos colocam em posição de objeto.

Então, tem muito esse viés do que é o ser artista na América Latina, na América do Sul, ou mesmo no Brasil. E a gente chega muito nesse ponto, a gente roda, roda, roda, e chega nesse ponto de que até hoje, o norte global ali não se deu conta de que existe mais no planeta Terra do que eles, sabe? Enquanto a gente se dá conta disso. De vez em quando a gente se dá conta disso, a gente não faz parte do norte global, a gente faz parte dessa outra coisa. Então a gente tem que ter um trabalho dobrado. E quando a gente fala de um John Cage, por exemplo, não acho que ele estava falando todas aquelas coisas pensando no cara que morava no México, no cara que morava no Brasil. Ele estava falando isso pensando em Nova York, não estava pensando em outra coisa. No máximo Paris, entende? (Entrevistado docente Odilon)

Ao comparar cada fala, evidencia-se que a questão da inclusão de repertórios locais, regionais e marginalizados ultrapassa o plano da escolha estética, e assume também dimensões epistemológicas, éticas e inevitavelmente políticas. As falas docentes vão na direção de uma disputa simbólica em torno de quais saberes merecem ou não ocupar o espaço institucional, e de que esses recortes traduzem formas de ser e estar distintas. Nessa direção, o Rafael defende a formalização dos saberes populares e comunitários como resistência e criação de fissuras. Já o docente Fernando, adota uma postura fortemente crítica a reificação das identidades, replicando a lógica colonialista. Ele denuncia que todo recorte de repertório é uma posição política e que a simples substituição de um cânone europeu por um repertório

idealista “brasileiro”, pode reproduzir a lógica da exclusão. Já o docente Odilon, por sua vez, propõe uma leitura mais ontológica, na qual a universidade deveria funcionar como espelho e arquivo da produção artística de seu entorno, reconhecendo a criação local como um patrimônio vivo e um campo legítimo de investigação estética, epistemológica.

Embora de campos e práxis musicais diferentes, os participantes convergem ao indicar a necessidade de problematizar a prática educacional a partir dos traços de colonialidade, mas que isso não se reduziria a ampliação quantitativa de repertórios. Ela exigiria uma transformação qualitativa na maneira como se entende o próprio ato de ensinar música. Em uma tentativa de síntese, trata-se de deslocar o foco da transmissão de conteúdo (o que poderíamos chamar de educação bancária a luz de nossa bibliografia) para a construção de sentido, que vai ao encontro da ideia de consciência crítica, ou educação musical problematizadora, musicalidade crítica. Ou seja, um ensino musical que problematiza o lugar social de escuta, a historicidade das práticas e sua complexidade plural. Assim, podemos entender o currículo como um território de negociação simbólica, em que se joga a capoeira entre a tradição e as demandas de um mundo digital, fragmentado e em conflito constante. Nesse espaço, repensamos o pertencimento, a memória, a difusão e a criação musical a luz da educação no Brasil.

Para o Rafael, quando indagado sobre as estratégias de como incluir repertórios de estudantes em um movimento dialógico, ele argumenta que trabalha com a problematização, e cita por exemplo quais critérios seriam usados para incluir um outro repertório? A escolha de repertório vem, portanto em sua aula, de princípios mais horizontais, de discussões. Há, no entanto, um problema na autonomia que surge tanto nas falas do Rafael quanto do docente Odilon, o fato de que os estudantes não estão acostumados ao pensamento autônomo em sua maioria. Isso pode variar de acordo com a formação desses estudantes, se são oriundos de uma escola elitizada ou pública. Há um problema de expressão, de conversa, negociação, entendimento. Somos criados de forma a não pensar de maneira dialógica.

Há caminhos possíveis por meio do diálogo, para o professor Odilon, e esse diálogo pode ajudar a atravessar a zona cinza entre o autoritarismo e a licenciosidade, a autonomia e a verticalização. Um outro desafio é o de que as falas dos estudantes podem vir carregadas de pré-conceitos, reiterar abismos ou gerar outros problemas. O caminho da busca pela autonomia é mais sinuoso, e há uma dose de

indeterminação nessa busca, é preciso negociar com o caos. Assim, o Rafael procura gerar mecanismos para a participação em construção dialógica, mesmo com seus conflitos e contradições. A manutenção da hegemonia parece sinalizar que o corpo docente de um curso mais tradicionalista pode também não estar aberto a indeterminação, ao caos, e tende a solução pronta, consolidada, “validada”.

Nesse contexto, como docentes, talvez teríamos que mediar essas negociações, essas tensões, os limites, o exercício político em si. É preciso frisar aqui que, estamos lidando em termos de política o tempo todo no trabalho, em seu sentido mais literal de mediar diferentes visões de mundo em sala, no contexto do ensino de música. Não estamos falando meramente de política partidária ou da defesa militante de uma ideologia x ou y. Estamos justamente tratando do tensionamento e dos limites nessas negociações.

No, entanto, o Rafael narra que há situações em que o tradicionalismo é mais inevitável. O participante chama essa mediação de pacto pedagógico enquanto compartilha suas estratégias para sair do unidirecional. O desafio pragmático parece ser de fato esse: os estudantes buscam a condução, a resposta pronta, a receita para uma práxis musical de sucesso, para a ascensão da carreira, a direcionalidade, a “coisa pronta”. Ainda assim, a mera experiência de confronto, de desterritorialização, descentralização, é positiva. Para o Rafael, o estudante deve se lembrar disso, ainda que tenha se negado a participar ou opinar, ao ser confrontada, desequilibrada de seu lugar de objeto. Infelizmente, nos deparamos com essa tendência dos alunos a serem objeto e não sujeitos. Nesse sentido, as falas do Rafael e Fernando convergem na direção da busca incessante pela autonomia dos estudantes. Uma busca que parece ser decisiva e central em nossa discussão.

Para o docente Fernando, ainda que o repertório seja tratado de forma secundária em suas aulas em detrimento dos textos, é fundamental que os alunos façam associações entre estes e o repertório, e essa proatividade em trazer repertórios e textos é estimulada, por que faz parte da construção da autonomia. Há uma crise nessa tensão entre o discurso verbal e o não verbal no qual a música se encontra, e o foco da disciplina totalmente amparada em textos pode ser um desafio, já que o próprio Fernando conta que os alunos não leem. Se ninguém lê, não há discussão.

Ele entende que, como futuros profissionais, é preciso pensar o repertório, no entanto, em termos de marcas de processos culturais com os quais devemos interagir,

se posicionar e atuar. É preciso então nesse sentido um descolamento profissional do repertório. Este, pode ser visto como objeto de estudo, independentemente dos gostos pessoais. Esse descolamento parece ter potência de mitigar a celebração musical. Tal alienação entre profissional e gosto pessoal existe, portanto, por obrigações profissionais, por que determinados repertórios são importantes, porque podem trazer ideias fundamentais para um debate interessante.

Já Odilon denuncia a falta de autonomia de funcionários temporários contratados via processo seletivo simplificado e as exigências que as ementas trazem. Há uma sobredeterminação, fortemente hierarquizada, e esse profissional fragilizado em contratos juridicamente vulneráveis, fica limitado a mera obediência. Muitas vezes, nas falas dele, esses profissionais se quer participam das reuniões ou deliberações. Nessa direção, proposições novas são inócuas, e há uma disputa política interna entre corpo docente. A burocracia do plano pedagógico não te permite abrir o repertório ou subverter o ensino de qualquer forma. Nesse sentido, as ementas são restritivas, em sua visão.

Quanto aos desafios de ampliar, expandir ou incluir sugestões de repertórios dos estudantes, ele fala a respeito de suas experiências negativas nessas tentativas de inclusões. Para ele, o foco excessivo no repertório também não teve respostas positivas das turmas. Outros desafios citados são o fato de as turmas serem heterogêneas, com vivências e repertórios totalmente diferentes. Estamos atentos para essa heterogeneidade e por isso denunciemos a pasteurização do ensino e da subjetividade musical a partir de um repertório etnocêntrico.

De modo geral, há a percepção de que as turmas concentram na figura do professor, a esperança de resolução de um problema artístico, problemas de carreira artística. O que não vai acontecer. Para o professor Odilon ainda, esse profissional temporário, mais vulnerável no jogo político interno, pode sofrer possíveis retaliações ao fugir das ementas. Nesse sentido, problematizamos a desobediência civil e pedagógica nesse contexto. Ele coloca ainda, que pensar exclusivamente em repertório pode desagradar a turma, e há uma contradição da escolha, já que os alunos também estão enviesados pelo próprio repertório, o que foi mencionado também em nossa revisão de literatura. É o próprio repertório que pode ser motor de pré-conceitos e expectativas. Os estudantes podem assim reiterar esses pré-conceitos.

Para o docente Odilon, a abertura para a sugestão de repertórios trazidos

pelos estudantes pode ter uma face positiva ou negativa, de modo que alguns podem levar algo mais crítico, mas a maioria não. Ele relata ainda que não alcançou nenhuma experiência positiva ao deixar o aluno escolher livremente. Assim como mencionado pelos outros entrevistados docentes, chegamos na questão do conflito nos estudantes ao se verem frente a liberdade.

“Se vira, se encontra aí [...] o pessoal trava”. Os estudantes não são acostumados a ser autônomos, e a maioria parece nem querer, nas falas e experiência dos entrevistados. Nosso sujeito docente Odilon diz que nossa pergunta representa esse dilema, se seleciona, se respeita a ementa, se abre ao dialógico, o quanto abre e o quanto fecha nessa busca por autonomia estudantil.

De maneira geral, podemos entender que o sujeito Rafael valoriza o diálogo e a negociação como formas de promover a autonomia dos estudantes. Já Fernando acredita na importância de uma crítica autônoma e de manter uma certa distância profissional em relação ao gosto pessoal. Por sua vez, Odilon levanta questões sobre os limites tanto institucionais quanto psicológicos dessa autonomia. Juntas, essas três visões mostram que a participação no ensino musical na universidade não depende apenas da vontade do professor, mas também da cultura da instituição e da disposição dos alunos em aceitar a incerteza e a autonomia como parte integrante do processo de aprendizado.

Fernando reflete em relação aos seus próprios limites na discussão a respeito da expansão, inclusão de repertórios contra hegemônicos. Ele joga luz ao fato de que os docentes não dominam por exemplo a música clássica indiana ou a música rural brasileira do século XX, ou “a música indígena”. Ele denuncia que não existe uma só música indígena, como já mencionamos a variedade absurda de etnias ainda resistindo hoje, apesar de todo o processo de dominação. Há para ele uma lacuna nas etnografias, ao menos no aparato de sua expertise. Ainda assim, sempre que pode, ele tenta tratar em termos mais horizontais possíveis, evitando hierarquias.

Chegamos ao Funk carioca como uma expressão contemporânea e paradigmática para a discussão de repertórios populares e marginalizados. No Brasil, hoje esse parece ser um dos gêneros com a maior quantidade de ouvintes mensais, dividindo o pódio com o Sertanejo, ambos marginalizados nas discussões acadêmicas. Ele acredita que o primeiro estilo musical faz uso de temas moralmente ofensivos como máquina política, o que chama de máquina de guerra. Temas que são especialmente ofensivos para a moralidade da sociedade eurocristã e

consequentemente parte expressiva da moralidade hegemônica brasileira.

Argumentamos ainda sobre uma possível aproximação entre as formas pop de expressões eletrônicas da música, em comparação com a música eletroacústica. Para ele, essa aproximação não é possível, embora pareça ter alguma similaridade no uso do material musical, os músicos dessa área se orientam por uma prática musical da “alta cultura e baixa cultura”. É citado ainda, como exceção, o professor Carlos Palombini, pioneiro nos estudos sobre o Funk e intelectual que faz esse movimento da música eletroacústica para essa expressão popular do Rio de Janeiro no debate acadêmico.

Um ponto chave nessa fala, e que também já apareceu em outras falas dos entrevistados docentes, é o conservadorismo crescente entre os alunos, formados em geral em tradições conservatoriais. Para ele, seu trabalho em sala busca desestabilizar esses juízos morais, sem confronto ideológico, mas de modo a permitir a problematização crítica e a busca pela autonomia.

Enquanto isso, para o docente Odilon, quando indagado sobre a diferença no tratamento entre os repertórios erudito europeu e os repertórios populares do Brasil ou regionais, ele não vê diferença. O participante se coloca radicalmente contra a divisão entre erudito e popular, que para ele, no caso popular, remonta a um chauvinismo do final do século XIX para expulsar estrangeiros do território bem como suas formas de ser estar diferentes, ancorado no resgate de um folclore raiz. Enquanto isso, a ideia de erudito é ancorada no pensamento burguês da exploração do artista, da figura do gênio, um ser distinto do resto da população. Ambas são excludentes e prejudiciais para a discussão e retardam nossa possibilidade de olhar para a própria produção. Para esse participante, é preciso superar essa divisão binária.

Podemos ver junto as falas do Rafael, alguns problemas que implicam na postura crítica frente ao repertório. Esses problemas antecedem mesmo a formação acadêmica, e ela disserta a respeito disso a partir das lacunas e do letramento musical dos ingressantes. Na visão dele, o perfil destes está em constante mudança, e os professores tem inevitavelmente que lidar com tais mudanças. Outra questão citada tanto pelo Rafael quanto pelo sujeito Odilon é a disponibilidade e o acesso. Em sua região de origem, o sujeito de pesquisa Rafael fala que não havia possibilidade de um ensino um pouco mais qualificado, que permitisse subsídios de maior qualificação musical, havia uma limitação regional.

Na visão dele, o perfil está mudando negativamente, cada vez mais

precarizado quanto a bagagem musical. Ao tentar desvendar o porquê dos perfis estarem sofrendo tamanha mutação, ele aponta uma série de questões, entre elas o esvaziamento das licenciaturas em nível regional e global. São áreas pouco atrativas, tanto na rentabilidade quanto em termos de condições de trabalho. Há ainda na visão dele o despreço por processos longos, que pode estar ligado a padrões de consumo da era digital, e a formação acadêmica no curso objeto de pesquisa atualmente leva cinco anos.

Há ainda, mais questões que atravessam a rentabilidade. Em um curso vespertino com este em estudo, a maioria esmagadora precisa trabalhar e atua em diversos campos. Nesse contexto, há pouco ou quase nenhum tempo de estudo. Já mencionamos aqui a questão da permanência estudantil e o papel dos programas de permanência, que inclusive determinaram a carreira do Rafael quando traçamos o perfil da formação dos docentes.

Outras questões que envolvem ainda essa mudança de perfil, também tem relação com novos padrões de consumo que fizemos algum esforço para trazer ao debate. Na era digital, a escuta tem um outro perfil, e as referências são mais turvas. Nas falas do entrevistado, as referências pouco importam. Se observamos os serviços de *streaming*, não existe ficha catalográfica, e quando são indagados juridicamente, esses serviços jogam essa responsabilidade aos artistas, editores e distribuidores digitais de música. Enquanto isso, não só a rentabilidade passiva de direitos conexos, direitos patrimoniais de composição ou de produção ficam nebulosos, mas também o direito moral, de atribuir ao compositor ou aos envolvidos na obra, a sua autoria. Nesse contexto, temos uma geração sem referência, que ouve por playlists ou redes sociais, músicas em trechos de poucos segundos que tanto faz quem criou. Ao mesmo tempo em que podemos fazer uma crítica a ideia burguesa e americana de direito intelectual, era ela que subsidiava a existência da profissão de músico em uma certa medida. Poderíamos ainda, problematizar a pirataria das obras por serviços de inteligência artificial, discussão ampla que caberia vários trabalhos.

Ao citar o censo das universidades, nosso entrevistado Rafael disserta sobre o crescimento brutal das universidades particulares, um crescimento exponencial na percepção dele. Enquanto isso, a universidade pública oscila, e fica basicamente estagnada, pois já tem seu limite. Debatamos ainda, a respeito do reflexo real dessas percepções, já que o curso objeto deste trabalho oferta vinte vagas anuais, e no último vestibular, apenas dezesseis foram preenchidas.

Há outro fator nessas dinâmicas de mudança de perfil que diz respeito a diminuição do espaço público, ou de lugares de encontro entre as pessoas e a música, em comunhão. A relação entre o artista e a cidade, ou entre o repertório e a cidade também é citada nas falas do sujeito Odilon, que deveremos abordar logo menos. De qualquer forma, esse fenômeno da ultra individualização da experiência, também ajudaria a explicar as mudanças no perfil. O caráter das músicas no universo pop também tem sido radicalmente mudado nas últimas décadas, de modo que cada vez mais, há menos músicos. Em geral, o Rafael aponta para o fato de que não há mais bandas ou grupos. São cantores acompanhados de um DJ ao vivo ou mesmo de bases pré-prontas. O caráter de comunidade da música tem se perdido. Isso se reflete no interesse: “Por que tocar um instrumento ou querer ser professor?”.

Já o participante Fernando afirma que o curso teve um perfil historicamente conservador, mas tem melhorado muito ao longo de mais de duas décadas de sua atuação. Ele entende que no início de sua travessia profissional pela instituição, o curso era basicamente uma extensão do curso de música de outra instituição pioneira e de origem religiosa da região. Ele cita, no entanto, o contato de Koellreutter com sua formação, como contamos em outro momento, bem como a relação de outros docentes com o professor alemão naturalizado brasileiro, em um movimento de inserção do curso em um debate mais internacionalizado e arrojado na educação musical, especialmente no fim dos anos noventa. É possível notar, que embora de perfil historicamente conservador, o curso se posiciona em determinados momentos, de maneira bastante progressista, ou tão progressista quanto possível no contexto, como citado pelo próprio entrevistado. Hoje, ele percebe o curso posicionado de modo a permitir uma abertura muito maior que antes, uma mudança progressiva associada à renovação do corpo docente, à chegada de novas perspectivas pedagógicas e às transformações políticas e culturais mais amplas.

O docente tece uma crítica ainda a figura de Koellreutter, que considera um personagem paradoxal: embora inovador em comparação ao meio brasileiro da época, ele mantinha traços conservadores e um discurso de vanguarda que muitas vezes superestimava seu próprio alcance revolucionário. A crítica se estende a seus seguidores, que perpetuaram uma retórica de inovação sem efetiva ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino musical.

A respeito do impacto de suas metodologias para a reflexão crítica, Fernando admite vários limites, já que é difícil mensurar após o fim do período da graduação, e

o distanciamento entre os docentes e estudantes. Ele reconhece que o retorno que recebe é de um pequeno recorte de estudantes mais próximos, mas que esse retorno é limitado e enviesado — geralmente vindo de alunos que obtiveram sucesso e se mantiveram em contato ou ativos no mercado ou na academia. "Eu procuro, como eu falei para você já aqui, trabalhar de modo a quebrar hábitos cognitivos cristalizados" (Docente Fernando). Embora não esteja familiarizado com o conceito de *habitus conservatorial*, parece ser a respeito disso que o entrevistado docente Fernando busca enfrentar.

A reflexão crítica a respeito do repertório, nas falas do professor Odilon emerge como uma consequência mais natural de sua postura autocrítica, e se reflete no dia a dia da sala, mais do que exatamente um procedimento metodológico bem formatado. Assim, ele entende que seu próprio modo de pensar e agir, marcado por constante autoquestionamento, acaba sendo transferido para os alunos, instaurando um ambiente de inquietação e problematização. Não obstante, o participante professor Odilon faz uma reflexão a respeito da disponibilidade e acessibilidade, como falamos nas falas do Rafael, que não tinha acesso algum a um ensino mais problematizador. Nesse sentido, para o sujeito docente Odilon não basta apenas o acesso a esses espaços de crítica ou de expansão, inclusão de novos repertórios, se os estudantes não entendem de modo significativo o porquê dessas críticas. Destarte, ele provoca a respeito de uma efetiva apropriação crítica e experiencial dos saberes.

A fala de Odilon descobre ainda uma preocupação em não fetichizar a diversidade, ao falar de práticas superficiais que apenas substituem um repertório pelo outro, sem alterar as lógicas de hierarquias culturais. Há nessa fala alguma semelhança às críticas do professor Fernando à postura de Koellreutter. Ele cita o exemplo dos ritmos de Minas gerais, ainda que ninguém da região tenha ido lá. Esse é um desafio de relativamente fácil superação, basta que nos desloquemos até as manifestações musicais em seus contextos, como possibilidade de fissura que já mencionamos, na tentativa de destruir as quatro paredes da sala de aula. No entanto, o exemplo ilustra o risco de transformar o popular ou regional em objeto de consumo acadêmico reiterando a postura da colonialidade sob um aparente pretexto de diversidade.

Tal crítica expõe uma tensão entre um discurso de abertura e diversidade curricular e a prática de apropriação simbólica. Assim para ele a mera presença dos repertórios populares ou locais no currículo não garantiria a efetividade de uma

descolonização epistemológica. Assim, percebe-se outro paradoxo, parecido com aquele apontado por estudantes do experimento de Green (2012) ao trazer a celebração musical dos estudantes para dentro da grade: Ao entrar formalmente na academia, um conhecimento não hegemônico se torna erudito, passa a deixar de ser celebrado?

O participante tem consciência dos limites institucionais e estruturais pelos quais a prática docente é atravessada, e pondera a construção de um espaço de crítica real, que demanda tempo, esforço e consistência em um trabalho de envolvimento coletivo. Sendo assim, o repertório assume uma função de mediação entre sujeitos, histórias e mundos objetivos e subjetivos. A escolha do que se ensina é inevitavelmente a escolha de qual humanidade se deseja formar. As falas docentes analisadas, portanto, mostram que, ainda que diante de restrições institucionais, a docência pode se tornar um ato político e estético de resistência, com potência para transformar a sala de aula em um espaço criativo, dialógico e de reconstrução do sensível. Destarte, o desafio é superar o cânone sem negá-lo ou reiterar juízos de valor moral, reconhecer as hierarquias sem perpetuá-las e ensinar música sem silenciar os mundos que nela contém.

6.7.4 Eixo 4: Consciência crítica, currículo e repertório

Nas falas dos três docentes, fica demonstrado formas diferentes de lidar com a presença ou ausência de discussões sobre colonialidade no ensino de música. Evidencia-se limitações estruturais quanto a diferenças epistemológicas e metodológicas na abordagem dessas questões. Assim, o Rafael localiza o problema em nível institucional, e faz uma denúncia da falta de tempo e de espaços formais de diálogo entre o corpo docente. Para ele, as discussões pedagógicas são sobrepostas por discussões burocráticas, deliberações jurídicas e de outras instâncias.

A fala do Rafael simboliza uma lacuna organizacional que impede o amadurecimento coletivo de reflexões pedagógicas entre o corpo docente, que poderia incluir a discussão latente da colonialidade do poder e do saber. Nenhum dos docentes tratam em sala de forma literal sobre a decolonialidade, mas em termos de etnocentrismo, conservadorismo, eurocentrismo, localidade e historicidade. Há um certo receio em tratar desses termos com o nome decolonial porque para eles é muito amplo e genérico, embora todos reconheçam a necessidade de lidar com o problema

e as discussões latentes nos últimos anos nessa direção. O Rafael e Fernando fazem uma autocrítica e contam que também preferem não lidar com o debate nos termos e autores decoloniais em razão do pouco contato com essa literatura.

A prática pedagógica desses docentes está pautada mais na sensibilização dos alunos para outras epistemologias do que na aplicação conceitual ou referencial da literatura decolonial. Embora reconheça a necessidade do tema, o professor Fernando se posiciona de forma analítica e crítica, como viemos destacando. Nessas falas do eixo “Consciência crítica, currículo e repertório”, fica desvelado na verdade uma postura crítica em relação ao tema entre todos os docentes. Assim, o docente Fernando descobre que alguns autores do campo decolonial podem reforçar um sectarismo, até mesmo um chauvinismo, ainda que segundo ele mesmo, tenha tido pouco contato com a literatura. De qualquer forma, sua postura é de evitar esse chauvinismo, típico na verdade do processo de colonização, da invenção de raça no conluio europeu entre Estado e Igreja católica apostólica Romana, como viemos afirmando.

Mesmo resistentes ao lidar com o tema ou entrar em contato mais profundamente com a literatura, há um consenso acadêmico sobre a importância de se debater. A abordagem do sujeito docente Fernando desloca a discussão, assim, em termos de relações de poder, a partir do eixo literário Foucaultiano. Ele reforça a tentativa de trazer repertórios literários e repertórios musicais para a luz de seus contextos, e prefere enfatizar o entendimento das práticas musicais a partir da historicidade e da localidade. Desse modo, o docente busca promover uma leitura menos dogmática e mais relacional das questões coloniais, centrada na análise crítica das estruturas que organizam a produção e a legitimação do saber musical.

Assim sendo, o docente Odilon trata desses problemas em termos técnico-estéticos e pela aproximação ecológica, amparada na ideia de antropoceno, sustentabilidade e da música como um modo de produção, que tem impacto portanto no meio ambiente. Identificamos ainda, uma contradição na fala desse docente, ao passo que este já denunciou a falta de autonomia de funcionários temporários frente às exigências que as ementas trazem, mas nas falas analisadas nesse eixo, ele diz que teve uma experiência muito positiva por sua passagem no curso e que tinha muita liberdade.

Desse modo, Odilon narra uma prática pedagógica ligada a crise civilizatória da contemporaneidade, de modo a articular o fazer musical às transformações sociais,

tecnológicas e ambientais. Para nós, é interessante debater a origem dessa crise a partir da cosmofofia e exploração visceral do norte global e que o Brasil continua hoje, com sua economia centrada na monocultura, nos latifúndios e no papel de fornecedor de commodities para alimentar o mercado mundial, que se configurou a partir dos processos dominatórios dos séculos anteriores e moldou o capitalismo global como conhecemos.

Assim, em comparação, o Rafael traz falas que representam o enfrentamento inicial e pragmático em um contexto estrutural e institucional adverso. Já Fernando opera em um nível de problematização conceitual e crítica do discurso e da literatura decolonial, ao passo que Odilon propõe uma expansão do debate por outras vias, mais interdisciplinares a partir de problemas globais, amparados em orientações da ONU (Organização das nações unidas) e do CNPQ.

Pensamos se a própria resistência ao lidar com a literatura decolonial poderia ser identificada com um traço de colonialidade. É evidente que uma discussão acadêmica mais recente pode ter seus limites, por que são tentativas de novas epistemologias, justamente em contraponto aquelas já cristalizadas, que beiram o dogma. Assim resistência é esperada e é entendida por nós como herança colonial, já que se trata exatamente de criar fissuras nessa colonialidade do saber herdada. Apesar disso, todas as críticas dos docentes são extremamente válidas, especialmente a respeito do chauvinismo e ajudam a amadurecer o debate. Assim como disse o sujeito de pesquisa Rafael, o trabalho desses profissionais parece lidar com esses problemas, mas com outros nomes. No entanto, como trata de questões de disputa política em diversos níveis, acreditamos que o ponto central é exatamente esse, dar nomes, simbolizar a partir de uma posição política. Nomear esses problemas complexos que estamos tratando em outros termos também pode designar uma posição política. Vale lembrar que docentes ligados a áreas mais tradicionais foram convidados para o trabalho, e, no entanto, não tivemos resposta.

Ainda a respeito da consciência crítica, currículo e repertório, evidencia-se uma tensão na fala dos três docentes, comum entre a intenção formativa e os limites institucionais, epistemológicos e práticos que condicionam a efetivação dessa consciência. Rafael percebe a construção da criticidade como um movimento fragmentado e informal, centrado na iniciativa individual de alguns professores em detrimento de uma diretriz formal e institucionalizada.

Segundo esse participante, a universidade carece de um processo contínuo e

formalizado de avaliação e reformulação curricular, que poderia de modo sistemático incorporar a reflexão sobre as relações de poder e dominação cultural. Em sua fala, ele enfatiza a dimensão estrutural, pragmática e processual da mudança, e aponta para limitações de tempo, escopo, “o que incluir, como incluir, em quanto tempo”, vamos escrever os arranjos, separar as obras de que maneira? Há destaque para o dilema entre o nivelamento do conhecimento musical de estudantes ingressantes (tarefa atribuída às matérias mais “duras” que são mais eurocentradas), e a discussão mais problematizadora. Discussão essa que pode mostrar outras perspectivas, mas que em geral se reduz às disciplinas de educação pelas falas dos participantes. Para Rafael, a falta de diálogo entre os setores do curso perpetua práticas eurocentradas.

Nas falas dos docentes Rafael e Fernando, há o reconhecimento de avanços pontuais apontados como acenos ou sintomas de que o corpo docente está de certa forma atento para a discussão. Alguns desses acenos são a inclusão das disciplinas de Música, Cultura e Sociedade, que já foi ministrada pelo docente Rafael. Outras disciplinas sinalizadas pelo docente Fernando que possibilitam a abertura de espaços de fissuras que oportunizam o debate sobre eurocentrismo ou colonialidade, ainda que em outros termos, são a Introdução à Estética, História da música 3, Metodologia de pesquisa e Metodologia de ensino.

Ao compreender o ensino como uma prática comunitária e dialógica, o docente Rafael chama atenção para uma questão importante: a mobilização estudantil, que para ele, está em crise de representação. Não há diálogo se a representação estudantil não ocupa os espaços políticos que lhes são de direito e reivindica suas demandas. Ele fala ainda, dos riscos de simplesmente incorporar repertórios acriticamente, sem refletir sobre o clientelismo. Este debate, portanto, não pode ter sua responsabilidade reduzida a um ator ou outro apenas, meramente apontando culpados ou buscando um inimigo comum.

Já Fernando narra uma percepção otimista e engajada, e acredita que o curso passou e continua passando por transformações significativas, especialmente na última década, à medida que o corpo docente muda e os próprios docentes mais antigos vão se transformando também. Nesse seguimento, a ideia de conscientização crítica vem sendo incorporada aos poucos no projeto político-pedagógico, que agora se chama projeto pedagógico do curso.

Ele reconhece a complexidade ideológica dessas mudanças e observa que conservadorismo e progressismo nem sempre se distribuem de forma linear no campo

político. Destaca ainda que o atual projeto político pedagógico é arrojado e plural, apesar das forças conservadoras que historicamente atuam no curso. O docente reforça a ideia de que a consciência crítica depende de uma estrutura institucional que legitime o debate político e cultural dentro da formação musical, rompendo com a lógica conservatorial ainda presente em muitos cursos.

Não obstante, o docente 3 traz a discussão do plano curricular para uma crítica existencial e experiencial da formação, e pensa que o verdadeiro senso crítico se constrói pela experiência da vida real e que assim, ficar no campo das teorias não basta. Nesse sentido, ele faz uma crítica a universidade e ao modo como ela se distancia da sociedade na lacuna da extensão, que já comentamos nesse trabalho. A fala revela a ideia de currículo como práxis, que articula teoria e experiência, produzindo a crítica nessa relação dialética.

Os três discursos articulam dimensões diferentes do mesmo processo. O entrevistado docente Rafael fala do entrave institucional, do diálogo entre as áreas, do clientelismo; O docente Fernando reconhece avanços estruturais e curriculares ao longo das décadas, com a rotatividade de ideias, pessoas e transformações do próprio corpo docente, com um PPP em transformação; já o docente Odilon propõe a superação do academicismo e a construção da consciência crítica a partir da vivência comunitária e da extensão. Juntas, as falas desenharam o panorama da consciência crítica sobre o repertório que se encontra em construção, atravessada por disputas entre a formalidade curricular, a autonomia docente e a urgência de uma formação comprometida com a realidade social e cultural que a circunda.

Finalmente, as respostas dos participantes docentes a respeito de quais práticas pedagógicas e mudanças curriculares poderiam ser adotadas para ampliar a diversidade e a representatividade do repertório musical convergem em um ponto: a transformação não deve ser apenas uma questão de acréscimo de conteúdos, mas sim uma mudança de paradigma nas relações entre a universidade, a comunidade e o próprio conhecimento musical. Ainda que com ênfases diferentes, todos salientam a urgência de reconfigurar o sentido da formação musical, deslocando de um eixo mais técnico e eurocentrado para um horizonte mais ético, político e relacional, em alinhamento com a educação musical problematizadora.

Para Rafael, a inclusão e a representatividade passam por uma reorganização institucional baseada em vínculos reais com o território e em dinâmicas sociais concretas. Sua visão é de que boa parte da saída para os problemas musicais mora

na socialização, na vivência em comunidade, poderíamos chamar de aquilombamento ou confluência, à luz da obra de Nego Bispo. “A festa é mais forte que a lei” (SANTOS, 2023, p. 44). Esse discurso valoriza a ideia de comunidade educativa como núcleo transformativo, onde pertencimento, o sentido compartilhado supera a burocracia hierárquica.

Em sua fala, o docente Rafael sugere uma educação musical que só será inclusiva à medida que for contextualizada e participativa, ligada à vida cotidiana e experiências culturais das pessoas. Assim, o ajuste curricular transcende o plano técnico, e torna-se uma reconstrução social do espaço universitário, em que professores e estudantes retomam um papel ativo e crítico frente a tensões políticas e mercadológicas que circundam a educação pública.

Nessa sequência, o participante Fernando encara o problema sob outro ponto de vista, mais epistemológico e filosófico, com destaque para a complexidade de se trabalhar com a ideia de diversidade no contexto cultural Brasileiro, infinitamente diverso, mesmo que nos limitemos apenas às práticas musicais nacionais. Ele acredita simplista a abordagem de apenas incluir uma soma de repertórios alternativos, e a aproximação do problema da diversidade em um viés idealista, ingênuo e romântico, que não enxerga a violência e os conflitos inerentes justamente dessa enorme diversidade de práticas musicais e culturais. Assim, ele prefere pensar a diversidade como campo de conflito e disputa, no que viemos chamando no trabalho de território e não como harmonia multicultural.

O que deve ser ponto crítico no currículo nessa perspectiva é a oferta de ferramentas críticas e reflexivas que oportunizem a compreensão e as implicações políticas de cada recorte estético e histórico. Ele evoca Jacques Rancière para indicar a valorização da autonomia intelectual a partir da ideia do mito da pedagogia presente em “O mestre ignorante”, reforçando a proposta de que o professor deve criar condições para que os estudantes acessem criticamente a multiplicidade e diversidade cultural, ao contrário de uma imposição de modelo de diversidade pré-formatado.

Já Odilon recomenda uma abordagem mais pragmática e integradora, que articula ensino, pesquisa e extensão em suas dimensões inseparáveis. A efetiva inclusão cultural dependeria dessa maneira, da criação de estruturas e estratégias institucionais de produção e circulação artística. Foram discutidas as ideias de empresa júnior como possível produtora cultural, ou incubadora artística, iniciativa que

pode ser novamente discutida a luz da iniciativa discente, como acontece em vários outros cursos que tem empresa júnior. Ele faz uma crítica a universidade que ao invés de reunir artistas da economia criativa, funciona como repelente desses profissionais enquanto na verdade, deveria operar como aglutinadora, fomentadora, ponto de encontro e efervescência entre artistas, docentes, estudantes e comunidade interna e externa.

Tal proposta realiza a ideia da universidade como instância dialógica entre a práxis acadêmica e o fazer artístico real, superando o isolamento academicista, especialmente agudo no campo da música, como foi dissertado aqui diversas vezes. Destarte, a diversidade não seria apenas uma revisão curricular, mas a mudança de postura pedagógica, substituindo um certo resquício de educação bancária por uma aprendizagem mais colaborativa e situada. Ele enfatiza a prática extensionista e a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, destacando a necessidade de experiências que articulem o local e o global, teoria e prática, técnica e sensibilidade social.

As três falas mostram como docentes de perspectivas epistemológicas e práticas diferentes enriquecem em muito a visão geral que temos do problema, e principalmente, das possibilidades de ação concreta. Ações futuras e em andamento. Suas falas configuram um terreno fértil para o amadurecimento da discussão em uma leitura rica e multifacetada a partir de uma ideia de inclusão curricular como prática política e epistemológica. Desse modo, o debate sobre repertórios mais diversos ultrapassa a dimensão estética e torna-se um problema de projeto civilizatório por se tratar de decidir que tipo de universidade se pretende sustentar, e para quais cosmologias e sujeitos a educação musical deve servir.

6.8 Concepções dos estudantes

6.8.1 Eixo1: Traços do perfil

As narrativas dos discentes Rosa e Jacob denotam trajetórias formativas diferentes, porém marcadas pela mediação social e pela busca de sentido na prática musical. A estudante Rosa começa a formação influenciada pela família e comunidade, em contexto de projeto social, em que, incentivada pelo irmão, encontra na flauta transversal a identificação e pertencimento. Atravessada por vínculos

afetivos e religiosos, sua socialização musical teve uma inserção que favoreceu a vocação docente, posto que desde os quatorze anos já trabalhava com educação. Mais tarde, a questão da educação foi determinante na escolha pela licenciatura em música.

Enquanto isso, Jacob apresenta um percurso um pouco mais tardio e autônomo, cuja aprendizagem musical foi construída em espaços mais informais e mediados pela cultura midiática. As aulas de violão coletivas no colégio foram determinantes para uma iniciação musical, motivada pelo irmão também, e rapidamente evoluiu para uma relação autodidata. A influência forte dos vídeos como forma de consumo e aprendizado musical é um destaque. Artistas e movimentos dos anos noventa como o Grunge e outros foram determinantes para aliar o aprendizado empírico e informal às experiências estéticas do rock, o comportamento, o pertencimento, o sensível. Isto é, um universo mais transversal aos espaços formais de ensino e sua escuta viciada. A opção pela licenciatura foi pragmática, como anuncia a fala do discente Ernesto também – o único curso superior disponível na região – e revelou a busca por ampliar o repertório e aprofundamento epistemológico, em contraponto a um real interesse pela área da educação. Foi uma oportunidade de entrar em contato com a teoria formal.

É interessante notar que nesse caso, o entrevistado expressa que espera de fato, encontrar um repertório diferente daquele do qual ele já domina, fenômeno que já discutimos à luz de Green (2022) a partir das falas de Odilon. Nesse caso, parece que a expectativa é de fato entrar em contato com um repertório totalmente alheio ao que se celebra musicalmente fora da academia “para conhecer músicas que eu não conheço ainda [...]”. Já os discentes 03, 04 e 05 contam sua história marcada pela informalidade e posterior busca também por legitimidade institucional. O discente Ernesto narra um percurso espontâneo e atrelado a experiências comunitárias e de autoformação. Ao exemplificar suas aulas com o professor de capoeira, ele indica a vivência com uma pedagogia da oralidade e prática em conjunto.

Ele decide cursar música como estratégia de validação e legitimação social “acho que se eu tiver o diploma, vai legitimar o meu ofício”. Já o discente Severino, cuja formação atravessa a mediação familiar e religiosa, constrói um percurso híbrido entre o aprendizado autodidata — “pesquisava vídeos na internet de videoaula” — e a formação orientada por um professor que utilizava “metodologia ativa de ensino”. Sua escolha pelo curso emerge tanto de uma experiência pessoal de reorientação de

vida quanto do incentivo docente: “meu professor [...] falava muito da faculdade”. Essa figura mediadora atua como elo entre o ensino não formal e o universo acadêmico, tornando o ingresso universitário uma continuidade de um processo de amadurecimento musical e existencial.

Finalmente, o estudante Rubens sintetiza de forma madura as tensões, expressando uma consciência reflexiva da própria trajetória. Inicialmente, ele aprende pela internet, e entende que isso não é aprender sozinho, mas apenas com uma mediação tecnológica. Tendo o pai como músico, mesmo sem orientação direta, o entrevistado discente Rubens conta uma compreensão crítica sobre a relação prática, pertencimento e institucionalização, “para viver a vida que eu queria viver, precisava ser licenciado”.

Assim, a licenciatura assume um papel de rito de passagem, da prática popular e informal para um profissional reconhecido, tanto em nível de performance quanto docente. Em conjunto, as três narrativas ilustram a confluência entre práticas musicais comunitárias, mediações tecnológicas e processos de institucionalização do saber musical. Enquanto o Discente Ernesto ancora sua experiência na oralidade e na vivência empírica, o sujeito de pesquisa Severino equilibra o autodidatismo e a mediação pedagógica, e o discente Rubens traduz a passagem do fazer artístico à docência como forma de legitimação social. Boa parte dos entrevistados pensam o curso a partir de uma ideia de legitimação dos saberes, mesmo sem interesse em licenciatura. Assim, a universidade poderia assumir para si a responsabilidade que já parece lhe ser atribuída, ainda que não intencionalmente. Servir como um território de encontro entre mundos — o oral, popular, informal e o acadêmico —, onde trajetórias diversas e híbridas, por vezes mais marginais, poderiam ter algum espaço para reelaboração, em um território de conflitos de projetos estéticos e políticos, que podem ser dialógicos entre si ou não.

É preciso ficar atento ainda para essas crises e os sinais que os estudantes estão dando ao responder o porquê de cursar essa graduação: “é o único curso disponível”, “a parte da licenciatura não é tanto do meu interesse”. Que sinais essas falas aliadas ao quadro de vagas sobrando e crescente evasão estão disparando? Para amparar nossas reflexões sobre os traços de perfil, elaboramos o quadro 7, comparando as falas a respeito do eixo:

Quadro 7 – Panorama geral dos traços de perfil discentes

Aspecto	Rosa	Jacob	Ernesto	Severino	Rubens
Idade e ingresso	22 anos, ingresso em 2021.	26 anos, ingresso em 2023.	26 anos, ingresso em 2023.	21 anos, ingresso em 2023.	25 anos, ingresso em 2022.
Instrumento principal	Flauta transversal.	Contrabaixo, violão, guitarra, percussão	Voz e violão.	Violão, guitarra.	Violão, cavaco, guitarra.
Formação inicial	Projeto social e professores formais.	Autodidata (vídeos, prática social).	Aprendizado popular e oral.	Autodidata e com professor particular (metodologia ativa).	Aprendizado pela internet e vivência na igreja.
Influências e ambiente	Família e professores; ambiente religioso.	Irmão e bandas de rock.	Cultura popular e convivência comunitária.	Família, igreja e rock nacional/internacional.	Pai músico e músicos da igreja.
Motivação para a licenciatura	Vocação para educação musical.	Interesse por conhecimento teórico e histórico. Legitimação.	Legitimação do saber popular.	Reorientação pessoal e influência do professor.	Consolidação profissional e identidade artística. Legitimação.
Dificuldades no vestibular	Não teve prova de habilidades específicas.	Dificuldade com solfejo e leitura.	Desempenho teórico mediano e nervosismo.	Dificuldade no solfejo melódico.	Não fez P.H.E.; reconhece limitação teórica formal.
Atuação profissional	Atua em educação e performance.	Atua com aulas e shows.	Atua com musicalização e idosos.	Experiência pontual em eventos e aulas.	Atua em performance e docência (escola e PIBID).
Sentido atribuído à música	Ferramenta educativa e social.	Expansão cultural e técnica.	Cuidado e transformação comunitária.	Reencontro pessoal e aprendizado contínuo.	Projeto de vida e emancipação artística.

Fonte: Os autores (2024)

Fica marcado nas falas trajetórias muito diversas, e que a formação musical se constrói em sua maioria fora dos espaços institucionais tradicionais. Há a forte presença de práticas musicais populares nas vivências, mesmo naqueles estudantes atravessados por uma educação mais formal ou institucionalizada. São atravessadas ainda pelo autodidatismo, pelos projetos sociais, influências e saberes familiares e comunitários. Assim, se configura todo um campo do saber que antecede a universidade. Em praticamente todos os casos, revelamos a busca por legitimação simbólica e profissional do fazer musical que só a universidade parece poder chancelar. Nesse caso, o diploma parece ser até mesmo mais importante que o processo em si ofertado pela instituição. Notamos também um destaque para as experiências vinculadas a igrejas, grupos informais, ambientes domésticos e da cyber

cultura (vídeo aulas, plataformas online). Esse cenário mostra um trânsito entre oralidade, postura analítica e prática em detrimento da teoria e formalidade.

Muito embora cada estudante tenha suas motivações particulares para cursar licenciatura em música, o que envolve desejos diversos como mostramos, há um eixo que atravessa todos: o reconhecimento da música em sua dimensão identitária e como caminho de transformação pessoal e social. Nesse panorama, se evidencia uma confluência entre o popular e o acadêmico, na qual os sujeitos constroem pontes entre o saber vivido e o saber institucionalizado, uma oportunidade de ressignificar o espaço universitário como extensão de suas próprias trajetórias musicais, ainda que com suas crises, mazelas ou traços de colonialidade possíveis.

6.8.2 Eixo 2: Relação entre produção, sujeito e consumo

Nesse eixo, pensemos como as falas discentes simbolizam ampla diversidade sobre o papel da escuta, do consumo e da produção musical na formação do sujeito musical contemporâneo. Há uma tensão identificada nas falas entre o prazer e o funcionalismo, o deleite e a profissão ou o estudo regular ou institucional. Fica claro o consumo mediado por demandas acadêmicas, refletindo a fricção entre autonomia estética e a racionalização técnica, analítica, inerente ao contexto da música no ensino superior.

Todos os participantes ouvem música em serviços de streaming, de modo que os principais mencionados são o Spotify, o Tidal e o Youtube. Eles demonstram consciência do consumo musical na era digital e da intermediação dos algoritmos, mas não é possível comparar essa escuta a uma escuta mais analógica, já que eles nem mesmo a conheceram. Também é difícil determinar qualquer juízo de valor positivo ou negativo a partir das falas, em comparação a uma escuta de mídias mais analógicas. Boa parte conta que ouve música não em um momento de escuta exclusiva, uma escuta focada ou acusmática.

Apesar da promessa de democratização ou da bandeira da inovação defendida por parte dessas companhias, a disseminação do acesso não se traduz necessariamente em ampliação de repertórios culturais, já que há uma reiteração do padrão de consumo direcionado, filtrado pelas próprias plataformas de maneira nebulosa e privada, e pelos hábitos de consumo já consolidados. É possível perceber uma boa variedade de repertórios, embora todos estejam limitados a atores

importantes da indústria musical, de décadas anteriores, ou outros mais recentes muito bem posicionados em relação ao music business da era da distribuição digital.

QUADRO 8 - Relação entre discentes e repertório

Discente	Artistas / Grupos / Estilos mencionados
Rosa	Djavan; Maria Bethânia; Moisés Marques; Morgana Moreno; Samba, Jazz, Canção
Jacob	Doechii; Deftones; Kendrick Lamar; Linkin Park; Primus; Tool; Hip hop, Samba, Rock
Ernesto	Caetano Veloso; Gilberto Gil; Luiz Tatit; Milton Nascimento; Renato Braz; MPB, Canção
Severino	Charlie Brown Jr.; Estevão Queiroga; MC Sid; Moacir Santos; Oficina G3; Hip hop, Rock, Gospel
Rubens	Abel Ferreira; Daniel Loureiro; Ella Fitzgerald; Joe Pass; Waldir Azevedo; Choro e Jazz

Fonte: Os autores (2024).

Quando nos debruçamos sobre os discursos, fica exposto a percepção de alguns entrevistados entre a escuta e o afeto. Alguns relatam em ambientes comunitários de projetos sociais uma escuta mais ligada à coletividade do fazer musical, enquanto outros como o docente Odilon mencionam o trabalho com asilos, a alegria e os vínculos criados. Tais vínculos afetivos e comunitários parecem ser determinantes para uma significação positiva dessa vivência ou para a criação de significados delineados positivos. Esse tipo de experiência aponta para uma produção musical situada, atravessada por práticas relacionais e pela dimensão social da música, em contraste com a produção intelectualizada e fragmentada do ambiente universitário. Contraditoriamente, a pesar dos processos de dominação e genocídio de povos originários, a racialização como dispositivo de dominação historicamente ligada a instituições religiosas, são essas mesmas instituições que hoje operam na linha de frente com a sociedade muitas vezes por meio de projetos sociais, em um contexto de produção e consumo musicais profundamente nichados, individualizados e ligados a instrumentações predominantemente eletrônicas por meio de samples e instrumentos virtuais, e mais recentemente a inteligência artificial. Nesse contexto, seriam as diferentes igrejas brasileiras, um dos poucos lugares restantes a oportunizar a celebração da produção musical em comunidade?

Essas reflexões expõem as experiências de produção musical situadas,

atravessadas por práticas de dimensão social, em contraste com espaços mais duros, intelectualizados e fragmentados no ambiente acadêmico. Notamos que o consumo é atravessado por uma busca de sentido, e pela tentativa de conciliar vivências musicais diversas. De um lado a música como mercadoria, objeto de estudo, de outro a música como prática de vida, forma de ser e estar no mundo. A segunda, envolve dimensões mais amplas, ligadas a moda, a personalidade, a crenças, círculos sociais, valores, formação subjetiva.

As falas sugerem que ainda que os discentes estejam imersos na indústria cultural, há formas de resistência e reapropriação. Alguns diversificam a escuta por meio de outras formas de relação com a mídia, com o formato, enquanto outros procuram uma escuta atenta e concentrada, preferindo o silêncio caso contrário. Esse tipo de postura pode indicar uma emergente consciência estética crítica em formação, voltada a repensar os modos de escuta consumo e pertencimento musical.

Os discentes 01 e 03 se aproximam em uma lógica formativa comunitária, onde a escuta tem valor pedagógico e social, a música como experiência de cidadania. Já o estudante Jacob representa um sujeito mais dinâmico e digitalizado, em que o aprendizado e o consumo estão mergulhados no ambiente da hipermídia, o que poderia indicar uma identidade mais móvel e fragmentada, ligada ao consumo líquido. Pelo contrário, o discente mostra uma vasta versatilidade e mesmo com as tensões acadêmicas sobre seu repertório, reafirma sua posição artística e estética frente ao mundo musical, ligada ao Rock. Enquanto isso, o discente Severino expressa uma síntese musical que passa por matrizes religiosas, populares, e mais recentemente acadêmicas, citando por exemplo a influência docente para evocar Moacir Santos. Já Rubens espelha uma fala mais direcionada a performance, que envolve também lidar com essa fricção entre o deleite e a obrigação musical, "Não é o que eu gosto muitas vezes".

Destarte, as falas exibem um campo de formação diverso, dinâmico, permeado por estruturais coloniais e mercadológicas, mergulhadas na tecnologia, mas ao mesmo tempo, surgem práticas resistentes, autônomas e de reconfiguração simbólica que atravessam essas escutas. Nesse contexto, o consumo musical se denota também como forma de produção identitária e exercício crítico — um espaço de aprendizagem estética e social, em que o ouvir, o escolher e o compartilhar tornam-se atos políticos de existência musical.

6.8.3 Eixo 3: Repertório prévio vs repertório da academia

Nesse eixo de análise, desnuda-se diversas experiências vinculadas a experiências pessoais, sociais e afetivas, de forma que os repertórios abordados na universidade são atravessados por tensões e descompassos epistemológicos. Há uma divisão entre dois polos, o primeiro representado pelo repertório institucionalizado, legitimado pela *doxa* do campo na academia, centrado em códigos eurocêtricos como sinônimo da única e possível linguagem e estruturação musical. O segundo, de origem mais popular ou ligado a práticas atribuídas ao que se chama de popular, que pode potencialmente estar mais ligado a comunidade de modo geral, compondo o repertório vivido e identitário dos sujeitos estudantes.

A estudante Rosa denota um esforço de conciliação entre os universos e enxerga uma relação entre o repertório celebrado e o repertório acadêmico. Ela destaca a coexistência dos repertórios com predominância da música de concerto nas disciplinas teóricas e a música popular nas práticas de conjunto, mas vê a forma como os professores lidam com a questão de maneira equilibrada. Há um reconhecimento nas falas dela da presença da chamada música brasileira, nome geralmente designado a MPB, e reconhece esse espaço nas matérias de canto coral e regência, que considera as mais dialógicas do curso. Assim como outros discentes, a participante conta que matérias da área de Educação e História da música III oportunizam muito a reflexão crítica, especialmente depois da segunda metade do curso, critério escolhido pelos pesquisadores para o recorte da amostra (Mínimo de 50% do curso concluído).

Nessa fala, é simbolizado a percepção de que há pouca hipervalorização de um ou de outro repertório. Há, entretanto, uma crítica a fragmentação curricular de forma implícita, de modo que a transversalidade entre as matérias depende mais da iniciativa individual de cada docente do que uma organização coletivamente articulada. Quanto a sugestão de mudanças, ela recomenda uma maior articulação entre as disciplinas e mais integração entre eventos e oficinas mais práticas, indicando consciência da necessidade de maior representatividade dos repertórios não hegemônicos mais representativos das realidades musicais do território. Ela conta ainda que muitas matérias não tem repertório, não tem escuta alguma. Houveram nessa entrevista muitas interferências do entrevistador, já que esta foi presencial e a entrevistada respondia pouco, de modo geral, assim como os outros entrevistados

discentes em comparação aos docentes.

De modo contrastante, o estudante Jacob narra uma fala marcada pela insatisfação e pela consciência da forte hierarquização entre repertórios. Há o reconhecimento de que o repertório acadêmico representa uma parcela da cultura, um recorte, assim como reconhece Rubens. Esse recorte privilegia a música eurocidental e suas estruturas formais, especialmente harmônicas em detrimento de outras epistemologias.

A fala de Jacob traz luz ao descompasso entre teoria, prática e repertório, já que ele não vê possibilidades claras de associar tais conhecimentos a sua prática. Ele deixa explícito o incômodo com a ausência de escuta efetiva nas aulas, no entanto, reconhece a necessidade de se apropriar do cânone para poder elaborar a crítica e revela um certo conformismo: “vai ser eurocêntrico mesmo”. Jacob entende que muitas vezes, em relação aos repertórios apresentados pela academia, a extração simbólica e o estabelecimento de interrelações ficam a cargo dos discentes. Tal afirmação faz sentido, já que são sujeitos autônomos e a priori capazes de elaborar, criticar, simbolizar, apesar de confessar uma certa dificuldade em fazer essas relações. Ele entende ainda que o repertório estudado na academia é um recorte político que representa uma parte de nossa cultura.

Ele conta de uma certa dificuldade em entender o porquê de não se dar um foco a tópicos como o timbre, uma escuta a partir de sensações, intencionalidades e não meramente um estruturalismo ligado ao *habitus*, e muito associado a estruturas harmônicas, melódicas, tonais e à escrita hegemônica. Para ele, a escuta mesmo, fica de lado. Ele entende ainda que há pouco ou nenhum espaço para sugestões dos estudantes. Para este sujeito, o curso não é dialógico nesse aspecto e não existe um debate das matérias de linguagem e estruturação musical, isso pode se dar devido à falta de tempo na carga horária. “De onde vem nossa teoria e quais problemas ela tem?” – Indaga o participante. Suas falas demonstram consciência crítica a respeito dos problemas que viemos debatendo no trabalho, e seu descompasso perceptível é preciso. Suas menções a sistemas alternativos, como as talas ou Konnakol Indiano, indicam curiosidade e desejo de ampliação epistemológica, ainda que perceba não haver território institucional para isso. Quando perguntado sobre sugestões para combater a hegemonia visível, ele não sabe responder. No entanto, mencionamos a disciplina de Música, cultura e sociedade como espaço de fissura para lidar com a questão, a qual o discente ainda não cursou.

Já o discente Ernesto expõe um discurso confuso e fragmentado, mas que consegue evidenciar a percepção de limitação curricular. Ainda que reconheça a autonomia docente e traga experiências pontuais de abertura, ele entende a dominância do repertório erudito eurocêntrico, e que há uma tendência a repetição dos mesmos modelos. Apesar de perceber aberturas dialógicas, fica apontado um receio em provocar o professor ou gerar conflito em sala, e surgem palavras como cansaço. No entanto, assim como outros discentes, ele entende que a universidade pode e deve também oportunizar repertórios diferentes, do contrário pode cair no clientelismo do qual já falamos, escravo das tendências do music business. Sua fala sugere uma espécie de auto censura fruto do cansaço, da rotina ligada ao trabalho, que impede uma problematização mais aprofundada. Ele traz discursos ancorados na ideia do mito das três raças “somos pretos e índios”, e menciona o contato com a música indígena por meio de rituais como a ayahuasca, transparecendo uma tentativa sincera de pensar uma lógica cultural um pouco mais ampla a partir de suas vivências, mas permeada de estereótipos e da narrativa mitológica e conciliadora das três raças.

Nessa sequência, o discente Severino desnuda uma visão crítica a respeito da hierarquização entre repertórios erudito e popular, embora reconheça avanços. Para esse participante, o curso valoriza expressões da música brasileira, mas descarta ainda gêneros como o Rock, o Rap, e o Gospel, este último, pelas suas lentes, por conta do conflito com a laicidade da instituição. É interessante imaginar, dado nossos argumentos desde o início deste trabalho, que curso de música seja um dos que mais estão atrelados a tradição eurocristã, sua cosmologia e moralidade, seus valores, suas potências e suas mazelas. Suas bases epistemológicas ainda estão arraigadas ao lastro cristão conforme viemos argumentando, e a música enquanto curso de artes, não consegue se livrar dessas amarras, em comparação às artes plásticas, artes cênicas, ao mesmo tempo que de fato, não lida diretamente como o fenômeno crescente da música de origem neopentecostal no Brasil.

Nesse contexto, para o estudante Severino, há um espaço dialógico até certo ponto, ao passo que conta critérios estabelecidos por alguns docentes para a sugestão de repertórios. Ele vê uma hierarquização evidente, mas percebe a problematização a partir da chamada música brasileira, enquanto pensa a questão a partir da falsa dicotomia entre música popular e música clássica. Sua percepção do nacionalismo presente na seleção de repertórios indica a permanência de um filtro ideológico que define o que é “aceitável” como música brasileira. O sujeito de pesquisa

Severino vê, no entanto, iniciativas contra hegemônicas na abordagem do repertório eurocêntrico. Ao ser questionado sobre mudanças potenciais, o participante conta que nunca refletiu sobre mudanças possíveis, mas entende que elas passam pela abertura a outros estilos, além de reconhecer o abismo entre o curso e a comunidade. Problematisamos ainda a questão da falta de interesse no curso, que não preencheu todas as vagas do último vestibular. A esse respeito, entre os discentes, este foi o único que trouxe alguma responsabilidade para a iniciativa discente, o movimento estudantil organizado.

Novamente destacamos que Pereira (2020) e Curtú (2013) entendem a seleção de repertório como o “loteamento do espaço sonoro” em que se define quem tem o direito de ser ouvido, estudado, celebrado. Tal processo está diretamente ligado ao que Quijano (2005) denomina *colonialidade do poder*. Destarte, as práticas docentes desnudam não apenas a persistência de um *habitus* conservatorial, mas o esforço de alguns professores em provocar fissuras epistemológicas, indo ao encontro de práticas mais dialógicas e emancipatórias.

Quanto ao estudante Rubens, há uma compreensão mais reflexiva em relação ao tema, de modo que ele reconhece a utilidade dos conteúdos acadêmicos em sua prática cotidiana, em especial aqueles ligados à linguagem e estruturação musical, mas aponta para uma contradição estrutural entre o repertório estudado e o repertório vivido ou celebrado. Por vezes, há confusões nas respostas em relação a sua vivência e aos contextos onde atua como profissional do ensino livre de música e sua posição de estudante, que é o foco deste trabalho. No entanto, há o reconhecimento da universidade como espaço de reflexão crítica, em que ele identifica uma lógica positivista e de prestígio sempre em função do passado. As falas são as mais densas coletadas e politizadas: discerne o cânone e o repertório mercadológico, e aponta para o apagamento dos gêneros mais ouvidos hoje, como o Funk, o Pagode e o Sertanejo. Ele interpreta essa curadoria excludente como um discurso de poder, em alinhamento a outras falas de participantes aqui analisadas. Rubens faz uma leitura da instituição como espaço que reproduz desigualdades, ainda que de forma ambivalente, possibilite resistências e reposicionamentos. Ao passo em que ele reconhece os extremos – de um lado o músico acrítico, de consciência massificada, e do outro o militante chauvinista anti europeu. Assim, ele busca por um equilíbrio que valorize a herança do capital cultural e da inevitável violência simbólica europeia, frente a necessidade de ampliar as escutas.

De uma forma geral, as falas discentes descortinam um cenário de tensão entre reprodução e reexistência. Os repertórios acadêmicos se oferecem como dispositivos de legitimação e pertencimento ao campo, nomos, enquanto os repertórios prévios cumprem função de pertencimento, identidade, prazer, sociabilidade e partilha do sensível. A academia que privilegia certas tradições está definindo implicitamente o que é saber musical e o que é ruído. Ainda assim, os estudantes tensionam tais fronteiras, e parecem operar pequenas fissuras no campo. Talvez essa tensão tenha intencionalidade, já que é dela que emerge a formação de uma consciência musical autônoma, que precisa aprender a negociar posições, narrativas, sentidos dentro de uma estrutura carregada de feridas coloniais que deixam marcas evidentes na área.

6.8.4 Eixo 4: Traços de colonialidade

Quanto aos traços de colonialidade, investigamos as percepções dos entrevistados discentes, e chegamos a resultados a partir das falas que indicam uma noção de colonialidade desigual entre os participantes. Essa noção oscila em compreensões estruturais, simbólicas e vivenciais. Mesmo que nem todos consigam elaborar o conceito em profundidade, existe a consciência compartilhada de que o *modus operandi* institucional e a formação acadêmica são atravessadas por lógicas herdadas do colonialismo. Dessa forma, a colonialidade aparece nas falas em estruturas de poder e violência simbólica quanto como subjetividade, desenquadramento, não pertencimento.

Isto posto, a estudante Rosa é a que mais denota uma certa cautela ao tratar da temática, na esperança de não banalizar a questão e causar efeito oposto a ideia de conscientização, problematização. Tal fato indica tanto reconhecimento e respeito ao tema, quanto insegurança frente a um vocabulário sensível e especializado, que em geral só é discutido nos espaços de pós-graduação. Essa hesitação é identificada em outras entrevistas e poderia ser lida como um vácuo de espaços institucionais para se discutir criticamente a música pelo prisma da temática colonial ou decolonial. Mesmo assim, a palavra dominação aparece frequentemente e nas falas da estudante Rosa, sintetiza sua percepção sobre a colonialidade como uma força hierárquica que se impõe sobre corpos e saberes, mas com origem, escopo e funcionamento ainda pouco debatidos.

Enquanto isso, o estudante Jacob fala em termos de uma definição consciente e conceitual. Ele reconhece a colonialidade como uma “imposição de uma cultura sobre a outra”, o silenciamento de outros repertórios e outras teorias musicais não etnocêntricas, e relaciona, portanto, essas determinações a essa hegemonia epistemológica musical. A menção a outras teorias musicais evidencia uma fissura decolonial em sua forma de pensar o problema, ainda que no plano mais teórico. A fala demonstra que há uma ambivalência na experiência acadêmica, que mesmo mergulhada em traços coloniais, o fez perceber a assimetria cultural e simbólica estruturante do campo da música. Ele, no entanto, não identifica movimentos concretos de enfrentamento dentro do curso.

Ao mesmo tempo, o discente Ernesto reduz a colonialidade em termos de coerção – “influência goela abaixo”, “exploração”. Embora com um discurso mais desorganizado e não linear, ele associa a colonialidade a processos alienantes, a um autoritarismo contemporâneo (“trumpismo”). Ao fazer associações ao imperialismo estadunidense de hoje, ele sugere que a lógica colonial não é apenas histórica, mas uma força que exerce influência neste momento em que escrevemos, e se atualiza, se reflete em práticas sociais e educacionais. Suas falas anunciam que já se pensa no tema, mas há uma dificuldade em formular, e revela a sensação de impotência frente a um sistema que naturalizou violências simbólicas.

Nessa direção, o estudante Severino também reconhece explicitamente que os traços coloniais são presentes nos dias atuais, e os conecta ao racismo estrutural, bem como a pouca ou nenhuma representatividade negra no curso. Há uma percepção que combina crítica e gratidão, já que apesar de reconhecer as marcas da colonialidade, afirma que o curso também proporciona acesso a repertórios antes inacessíveis. O dilema do acesso do qual já viemos desvelando aqui, tanto em falas discentes quanto docentes. Assim, fica nítida a relação ambivalente da academia e seu território de tensões, o que mostra a complexidade dessa vivência — a instituição é simultaneamente espaço de exclusão e de oportunidades. A entrevista desnuda o paradoxo de uma formação que democratiza o acesso a determinadas epistemologias musicais e seus repertórios integrantes, mas o implementa a partir de modelos estéticos e epistemológicos dos séculos passados, herdados da colonização.

Já o sujeito Rubens sinaliza um entendimento mais articulado a respeito da percepção dos traços de colonialidade. Ele a define como o “ato de um povo sobre outro” com violência, destruindo os laços, a arquitetura, instituições culturais e sociais,

enquanto a decolonialidade age como a capacidade desses povos de se articularem e “retomar e construir novos sentidos”. Ele enxerga desse modo o tonalismo e seu código musical eurocidental como expressões dessa dominação simbólica. Quanto maior é o domínio técnico sobre o código mais aceitação, prestígio, e quanto menor domínio desses nomus, mais excluído.

A análise abarca dimensões institucionais, a carga horária excessiva, a ausência de férias, aulas aos sábados, diversos fatores que produzem exclusão para quem não tem possibilidade de se dobrar a essas exigências, especialmente por conta da sobrevivência de quem depende da própria força de trabalho. O sujeito de pesquisa Rubens menciona que sua turma entra com vinte estudantes e atualmente tem cinco. Ou seja, 75% dos estudantes do curso evadiram. Com essa fala, ele reflete uma realidade brutal de desigualdade, não pertencimento e condições precárias de permanência estudantil, bem como faz a relação entre nossas discussões e a realidade concreta, atravessando muitas dimensões.

O que eu mais ouvi é, “eu não me enquadro, não me vejo nesse curso, não me vejo, não me... Não consigo me enxergar, sentir esse lugar de pertencimento”. Eu senti por essas questões, mas eu tinha muito mais questões para não me sentir pertencido do que pertencido, né? Uma grade com muitas matérias, né? Dez, onze, doze matérias num ano, né? Calendários que não têm férias, entende? Tem aulas no sábado, tem aulas período integral, tudo isso vai dificultando as pessoas que precisam trabalhar, desenvolver outras coisas (Entrevistado Discente Rubens)

A leitura da universidade como um “território branco e heteronormativo” é trazida a luz pelo estudante Rubens, que expressa um olhar bastante maduro a respeito das camadas de complexidade e de poder que estruturam o espaço acadêmico e musical.

Quadro 9 – Síntese das percepções discentes

Eixo / Discente	Rosa	Jacob	Ernesto	Severino	Rubens
Eixo 3 – Repertório prévio vs repertório da academia	Conciliação entre universos musicais; Crítica à fragmentação curricular; Defende mais	Repertório pessoal ligado ao rock e à hipermídia ; Reconhece forte hierarquização	Discurso fragmentado; Reconhece tendência a repetição de modelos; Expectativa de	Entende que o curso valoriza a música brasileira; Integra repertórios religiosos,	Reconhece utilidade técnica do repertório acadêmico, mas denuncia contradição entre o vivido e o

	integração entre disciplinas e repertórios locais; Música de concerto em disciplinas teóricas e música popular em práticas de conjunto	entre repertórios; tensiona cânone acadêmico; Descompasso entre teoria e prática; Escuta a partir das sensações ;	contato com repertório “novo”, distinto do popular; Receio do enfrentamento; Cautela com o clientelismo ; Mito das harmonia entre as raças;	populares e acadêmicos; influência docente perceptível; síntese cultural ; Menciona a iniciativa discente ;	institucional; Vê a universidade como espaço de reflexão crítica e disputa simbólica; Lê discursos de poder pelo repertório;
Eixo 4 – Traços de colonialidade	Cautela ao tratar da temática; Reconhece dominação simbólica, mas sente falta de espaço institucional para debate crítico; Reconhece a determinação hierárquica;	Define colonialidade como “imposição cultural”; percebe hegemonia eurocêntrica e silenciamento de outros saberes; consciência conceitual ; Não identifica movimentos concretos de enfrentamento;	Reconhece desigualdade e exclusão estrutural; percebe hierarquia simbólica nos repertórios; Sensação de impotência;	Entende a colonialidade como exclusão por domínio técnico e prestígio do tonalismo; consciência sobre hierarquias musicais; Paradoxo entre acesso e exclusão na academia;	Faz leitura política da exclusão; denuncia evasão e elitização; vê universidade como “ território branco e heteronormativo ”; identifica dominação estrutural e resistência .

Fonte: Os autores (2025)

Podemos concluir a respeito desse eixo, que todos os discentes reconhecem e percebem os traços de colonialidade em sua aprendizagem, mas em diferentes níveis, que vamos separar em três. O primeiro como estrutura de dominação cultural e epistemológica; o segundo como mecanismo de exclusão racial e social e o terceiro como experiência subjetiva de tensão, deslocamento e resistência. Ainda que o conceito não seja nomeado em alinhamento preciso às nossas definições a luz da literatura de Quijano (2007) e Mignolo (2011), seus efeitos são percebidos com clareza no cotidiano.

Cotidiano esse atravessado pela hierarquização de repertórios, ausência de representatividade, obstáculos de diálogos mais horizontais entre discentes e

docentes, ainda que haja sinalização de espaços dialógicos. Há também nesse sentido alguns avanços percebidos pelos discentes, e algumas sugestões de fissuras por meio de alternativas possíveis.

Há nas falas livres finais um desejo latente por transformação e pertencimento, e mesmo os mais críticos reconhecem a importância do curso como um espaço de formação, mobilidade, acesso. No entanto, fica apontado a ânsia por um ensino mais integrado a realidades locais e culturais brasileiras, mais multiculturais e mais integradas às identidades plurais dos estudantes e do mundo. É perceptível o sentimento predominante de ambivalência: por um lado um orgulho de pertencer a esse espaço privilegiado, que embora cheio de mazelas é também lotado de virtudes, mas o claro desconforto com a burocracia, com o modelo, a super estrutura. Isto posto, os traços de colonialidade não são mera herança, são realidade concreta e presença cotidiana, naturalizada pela *doxa*, pelo *nomus*, fato que os estudantes nomeiam, questionam ou se silenciam, mas não deixam de perceber os efeitos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, situada no campo da decolonialidade no ensino superior em música, possibilitou investigar a área a partir de um objeto claramente delimitado: um curso de Licenciatura em Música de uma instituição pública do interior do Paraná, estado do Sul do Brasil, um país latino americano com lastros profundos da violência simbólica da colonização ibérica. Nesse contexto, por meio dos dados levantados, buscou-se refletir sobre o grau de conscientização dos licenciandos a respeito dos traços de colonialidade que atravessam o ensino superior em música. Para tanto, recorreremos a um referencial teórico ancorado principalmente em Green (2022), Freire (2018) e Bourdieu (2009), mas também em Quijano (2005, 2007) e Mignolo (2011).

A partir de conceitos como o *habitus* conservatorial (Pereira, 2013), foi possível identificar a presença de traços coloniais nas concepções e nas práticas relacionadas ao repertório, em estreita conexão com as aprendizagens musicais. Os resultados obtidos contribuem para uma reflexão crítica sobre o *nomus*, a *doxa* (Bourdieu, 2009), a naturalização e normatização dessas influências nos currículos de música e indicam caminhos para desafiar, tensionar e provocar fissuras nessas estruturas, por meio do desenvolvimento da consciência musical crítica dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem.

Metodologicamente, o estudo envolveu uma análise documental, que abarcou desde a observação das provas de habilidades específicas, publicadas online, até a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das ementas das disciplinas. Foi também descrita nas [referências discográficas](#) uma série de obras que podem se tornar uma *playlist* analítica com base em anotações estudantis documentadas em cadernos de estudo. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, das quais emergiram os eixos de análise do estudo de caso. Entre os docentes, tais eixos foram: Traços de perfil, Ser docente, Planejamento e escolha de repertório e Consciência crítica, currículo e repertório; e, entre os discentes: Traços de perfil, Relação entre produção, sujeito e consumo, Repertório prévio versus repertório da academia e Traços de colonialidade.

O principal objetivo deste trabalho “investigar os processos de conscientização dos traços de colonialidade possíveis nas aprendizagens de repertório no contexto da formação do licenciando em música” foi atingido, ainda que dentro dos limites inerentes ao escopo e à natureza qualitativa da pesquisa. Não se

pretende, portanto, generalizar os resultados, uma vez que o estudo abrange um número reduzido de participantes e se refere a um contexto específico. O Brasil, país de dimensões continentais e grande diversidade cultural, social e epistemológica, requer prudência nas generalizações. Com vistas a essa prudência e rigor metodológico e científico, discutiremos mais das limitações do trabalho logo a frente.

Os objetivos específicos envolveram a análise das interações estabelecidas entre os licenciandos e seus repertórios, bem como a relação entre repertório e conscientização. Tais objetivos foram plenamente atingidos, na medida em que ficou evidente que docentes e discentes reconhecem a presença de traços de colonialidade e sua influência direta sobre a seleção e a legitimação dos repertórios musicais. Contudo, as diferentes experiências, formações e literaturas de referência de cada docente, bem como as trajetórias plurais dos discentes, revelam que cada sujeito se aproxima do problema de modo singular e com distintos níveis de crítica, e com significados delineados (Green, 2022) sobre os repertórios eurocêntricos em níveis distintos.

As análises dos eixos “Relação entre produção, sujeito e consumo” e “Repertório prévio versus repertório da academia” demonstram as múltiplas formas de interação entre os estudantes e seus repertórios. Contudo, os dados também indicam que o tratamento do problema apenas em termos de repertório é insuficiente. As falas revelam que a escuta e a produção musical são permeadas por tensões entre o deleite estético e o funcionalismo acadêmico — entre a música como experiência de prazer e a música como objeto de análise e avaliação.

Outro objetivo específico consistiu em identificar as intersecções entre repertório e aprendizagens musicais, e investigar de que modo os repertórios apresentados e legitimados pela academia refletem traços de colonialidade. Este objetivo foi atingido parcialmente, pois, embora as falas evidenciem que o repertório acadêmico ainda sustenta o nomos (Bourdieu, 2009) e as hierarquias tradicionais, também apontam esforços pontuais de docentes e discentes para tensionar esse quadro. As análises indicam que o consumo musical é mediado não apenas por dispositivos tecnológicos e algoritmos, mas também por valores institucionais e lógicas de mercado, que tem influência determinante nos significados delineados construídos.

À luz de Freire (2018), observou-se que o processo de conscientização é gradual e heterogêneo. Alguns estudantes expressam consciência crítica mais aguda

frente às estruturas coloniais e curriculares, enquanto outros demonstram uma certa naturalização dessas dinâmicas. Essa variação reforça a ideia de que o repertório, ainda que eurocentrado, pode funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento de uma escuta e de uma postura mais crítica.

As tensões veladas no ambiente de aprendizagem musical tornam-se visíveis quando os discentes reconhecem que algumas disciplinas — como Estética, História da Música III e as matérias de Educação — promovem uma problematização mais incisiva. Contudo, a estrutura curricular e o *habitus* conservatorial ainda prevalecem como forças de manutenção de valores de distinção e prestígio associados aos repertórios eurocentrados.

O terceiro objetivo específico, voltado a compreender a influência do repertório na formação docente e identificar traços de colonialidade e *habitus* nos repertórios musicais, também foi alcançado. A pesquisa mostra que o repertório não atua apenas como conteúdo, mas como dispositivo formativo, influenciando juízos de valor, modos de escuta e identidades docentes. O discurso discente evidencia como o repertório canônico ainda define legitimidade e prestígio, configurando um traço de colonialidade do saber e do ser no campo da música. Assim, reafirma-se que toda escolha de repertório é uma decisão política, o que justifica o esforço científico de problematizá-la.

Constatou-se ainda a internalização do *habitus* conservatorial: muitos estudantes naturalizam a superioridade da música erudita e a crença de que é preciso “dominar” o código tonal para poder criticá-lo — uma armadilha epistemológica que adia ou inviabiliza a crítica. Apesar disso, surgem práticas contra hegemônicas, como a busca por repertórios locais, comunitários e híbridos, que apontam deslocamentos e aberturas dentro do *habitus* dominante.

Buscou-se também identificar os significados musicais emergentes nas falas dos participantes e refletir sobre suas implicações pedagógicas. Este objetivo foi alcançado, ao evidenciar que o repertório é mediador de dimensões afetivas, éticas e políticas: afeto, pertencimento, resistência, identidade e ofício. Tais significados extrapolam o domínio técnico, demonstrando que o fazer musical é, sobretudo, um ato de humanização e diálogo.

As implicações pedagógicas emergem na necessidade de práticas mais dialógicas, currículos mais flexíveis a diferentes epistemologias musicais e deslocamentos da escuta tradicional para outras formas de percepção sonora como

eixo de formação. Embora o curso estudado apresente um Projeto Pedagógico progressista e aberto ao diálogo, sua efetivação encontra barreiras em políticas públicas limitantes e na precarização das relações de trabalho docente. A ausência de professores de determinadas áreas, como percussão, e o uso recorrente de contratos temporários ilustram essa realidade. Ainda assim, conclui-se que mesmo em espaços hegemônicos e em territórios em disputa, a música pode promover aprendizagens emancipatórias e reflexivas, em sintonia com a educação musical problematizadora.

Por fim, analisamos as práticas de consumo musical dos licenciandos e verificamos como o uso de plataformas de streaming, algoritmos e intermediários culturais afetam a formação de seus repertórios pessoais e dialogam — ou não — com o repertório acadêmico. O objetivo também foi atingido, evidenciando um consumo predominantemente mediado pelas plataformas digitais. Esse fenômeno revela novas forças de legitimação que tensionam o poder da academia e da indústria cultural, deslocando a experiência estética para lógicas de conveniência, algoritmo e visibilidade.

Nesse cenário, observamos uma dissociação entre o consumo cotidiano e o repertório acadêmico, embora existam experiências de convergência em iniciativas docentes que valorizam repertórios brasileiros. As plataformas digitais, ao mesmo tempo em que reforçam hegemonias, também podem viabilizar novas descobertas e resistências. O contexto atual delinea uma ecologia musical fragmentada, em que a mediação tecnológica redefine as práticas formativas e os modos de escuta. Assim, reafirmamos que pensar a formação musical a partir da decolonialidade significa repensar o lugar do repertório, da escuta e do sujeito, deslocando o ensino da reprodução para a criação, da subordinação para o diálogo e da colonialidade para a consciência crítica.

Limitações e outras reflexões

Esta pesquisa trata de um estudo de caso e não uma generalização estatística. É evidente que se trata ainda de um trabalho de forte cunho crítico e político e não nos pretendemos a estabelecer qualquer verdade ou generalização para outros cursos de licenciatura em música espalhados pelo Brasil, muito embora questões em comum possam surgir, como o crescente desinteresse em licenciaturas

e altas taxas de evasão.

Já mencionamos as limitações do trabalho, e acreditamos crucial que possamos circunscreve-las, a fim de marcar também possibilidades de expansão e amadurecimento do debate acerca dos estudos decoloniais em música. Em um momento inicial, o foco de atenção seria o corpo discente, mas entendemos que a contribuição docente foi mais rica para a discussão nesse caso. Podemos destacar duas dificuldades nesse sentido, a primeira diz respeito à negativa de parte do corpo docente ligado a áreas mais tradicionais em aceitar o convite para participar do trabalho. Representantes de áreas como a linguagem e estruturação musical ou ligados a instrumentos que são o arquétipo máximo do *habitus* conservatorial (Pereira, 2013) se negaram a participar, o que infelizmente pode empobrecer o debate. A segunda já mencionada diz respeito às falas discentes, que podemos considerar tímidas ou pouco articuladas em relação aos docentes. Naturalmente, o domínio de um tema ou a expertise em estabelecer conexões entre o debate, a literatura e o repertório se mostraram mais eficaz nas falas docentes, pela própria dimensão da práxis musical e profissional. Outro elemento de grande empecilho diz respeito ao financiamento público da pesquisa, que não existiu no caso desse trabalho, causando inclusive prejuízo profissional para um dos autores pela perda de oportunidade de trabalho e alocação de mão de obra em período comercial.

Outra reflexão importante surgiu a partir das falas docentes, e diz respeito a como podemos não repetir o chauvinismo típico do colonialismo e de seu lastro, reificando identidades mitológicas a pretexto de uma possibilidade de soberania musical. Ou seja, a partir do mito do bom selvagem, reiterar de forma acrítica a separação entre norte e sul global, américa latina e Europa em um corte seco, generalizante e superficial, que não dá conta da complexidade histórica e local de séculos de formação do próprio povo eurocidental e também brasileiro. Esperamos que o esforço desse trabalho tenha conseguido revelar que buscamos agir exatamente na direção oposta de um possível chauvinismo latino americano, ressentido e de certa forma com lastro cristão.

Outra limitação reconhecida ao longo do processo de construção e envolvimento com a literatura diz respeito a ideia de poder da qual estamos tratando. É preciso reconhecer que há outras literaturas para lidar com a questão do poder que não tratam apenas da econômica e racial, perspectivas que nem sempre estão ancoradas nas relações de trabalho e, portanto, centradas no lastro de dominação

que originou a configuração do capitalismo global como conhecemos a partir das dominações marítimas ibéricas. A esse respeito, há uma outra ramificação bibliográfica que mencionamos brevemente aqui, ligada a Mbembe (2018) e a teoria do poder Foucaultiana. Nosso recorte tangencia essa bibliografia já que a escolha política do trabalho é lidar com o poder em termos de colonialidade, ainda que com suas fragmentações e limitações de uma área do conhecimento em construção e justamente por isso, não hegemônica.

Enquanto Quijano (2005, 2007) nomeia as macroestruturas, nosso trabalho faz um esforço de descer para o campo empírico da colonialidade no ensino musical na América Latina, mais especialmente no Brasil, mais especificamente ainda, no Paraná. Isto posto, estamos atentos para dinâmicas complexas localizadas temporal e historicamente, e outras tensões étnico e não lineares pós-coloniais que complexificam o debate em outros termos de relação de poder. Isto posto, naturalmente, podemos pecar por generalizações em alguma medida. Estamos atentos também para a cautela necessária ao tratar a colonização do Brasil nos mesmos termos da América espanhola ou Peruana de Quijano (2005, 2007), dado suas diferenças geográficas e de processos de poder complexos e longos. A esse respeito, mencionamos na contextualização deste estudo a influência direta da coroa portuguesa no Brasil, primeiro país a ter uma capital de metrópole dentro da colônia. Ou seja, há uma influência direta e agressiva na colônia de exploração, que permeia também a relação com os oceanos pacífico e atlântico, e suas rotas marítimas.

Do ponto de vista da crítica a obra de Quijano (2005, 2007), a questão da subjetividade do músico-artista-professor latino americano pode ser um ponto de expansão no trabalho. Tentamos abordar essa lacuna por meio da obra de Pereira (2013) e Bordieu (2009) a partir da ideia de *habitus*, os acordos tácitos introjetados, as disposições subjetivas e violências simbólicas de um campo. Apesar das limitações, tais choques epistemológicos surgem como um resultado indireto de uma feliz consequência não declarada desse estudo. Como um dos autores desse esforço, entendo que metacrítica, ou seja, a crítica da crítica seria de grande valia. Ao ser criticado, nosso estudo pode provar seu impacto e relevância ao ser revisitado, citado, confrontado, principalmente para melhorar suas lacunas e fortalecer o campo. Destacamos as lacunas também por que as entendemos como oportunidade.

Revela-se ainda uma latente necessidade de encontrar ferramentas epistemológicas para que superemos a dicotomia binária entre popular e erudito para

além da separação frequente entre alta cultura e baixa cultura, típica de uma percepção excludente geralmente oriunda de literaturas ligadas a escola de Frankfurt ou ao próprio senso comum. Essa dualidade parece não dar mais conta da explosão de manifestações musicais que existem, resistem e se criam diariamente em um país dinâmico e de proporções continentais como o Brasil. Também não é exatamente preciso determinar o que é erudito e popular, ao passo que por vezes, há intersecções entre repertórios populares que ocupam os mesmos espaços de prestígio do erudito, tem funcionamento extremamente semelhante no campo em intersecção. Ainda, o que se chama de popular na academia não são em geral repertórios numericamente populares de fato em termos de consumo de mercado já há décadas, se observarmos os números dos streamings hoje no topo das paradas. Ou seja, há um cânone também na esfera “popular”. Tentamos afinar esse debate brevemente principalmente por meio da ideia de loteamento do espaço sonoro de Curtú (2013).

Outra limitação que surge a partir das falas docentes é aquela que diz respeito ao vácuo de etnografias e um resgate impossível, ligado ao mito da origem. Para essa, de fato, ainda não temos uma possibilidade de solução ou ampliação do problema, embora possamos endereçar a questão para a área da etnomusicologia, com possibilidade futura de aprofundar a literatura nessa direção. O que podemos especular é que o resgate do folclorismo modernista de 100 anos atrás de modo acrítico sem frisar suas lacunas não é uma opção viável do ponto de vista do debate acadêmico. Devemos concluir ainda a partir das falas, que o pragmatismo possível depois de nossas reflexões é que o trabalho do músico a luz de um ensino mais decolonial é multiplicado, visto que, ao assumir a lógica da expansão e inclusão de repertórios, devemos dar conta de alguma forma tanto do cânone quanto do não hegemônico, do multicultural. Um enorme desafio de fato, considerando o trabalho triplo que o ofício exige, já que envolve ensino, pesquisa e fazer artístico articulados.

Mais uma das limitações percebidas é a vastidão de possibilidades do que pode ser considerado colonialidade, posto que vivemos em um país colonizado de república e democracias jovens. É um equívoco imaginar que a colonização é um fenômeno estático do passado, já que essas disputas estão até hoje acontecendo nesse exato momento. Nesse sentido, fica demonstrado tanto nas falas discentes quanto docentes a percepção de que muitas coisas podem estar incluídas nesse campo decolonial. Nessa direção, esse trabalho buscou fechar o escopo conceitual a respeito do tema e “dissecar” a discussão no campo da música e aprendizagem, em

um esforço justamente de evitar termos amplos demais, ou discussões com pouca densidade teórica e de mera militância política e ideológica.

Como mais uma limitação da discussão, passamos pelas políticas públicas, que talvez não seja de fato limitação do trabalho, mas da própria governança pública em si. Ainda que os projetos pedagógicos possam ser em nível de discurso bastante arrojados (como identificamos no PPC do curso objeto), eles não se tornam factíveis sem vontade política, ou melhor, sem pressão da sociedade civil para que o Estado cumpra o seu papel. Apesar da limitação, conseguimos problematizar o porquê do Estado ao mesmo tempo financiar e combater o ensino superior público e autônomo. Ainda nesse sentido, esbarramos mais uma vez na questão da política pública: se pretendemos currículos mais dialógicos e multiculturais, quem vai ensinar músicas de outros povos, tempos e lugares, se toda a formação é predominantemente baseada no eixo hegemônico eurocidental? Para essa questão, talvez possamos nos amparar na pesquisa, na formação continuada e na internacionalização da universidade pública. É certo que os intercâmbios acadêmicos podem ter muito a oferecer para essa mazela do ensino.

Ainda sobre a vontade política, a velocidade do Estado em reconhecer novas demandas frente a um mundo cada vez mais dinâmico é outro impasse. O aparelho estatal ancorado na burocracia está sempre atrasado, e vive em função do passado. Uma última limitação identificada é o clientelismo como uma armadilha. As próprias falas discentes demonstram que, amparar-se exclusivamente nas demandas de novos estudantes a respeito do repertório pode não fazer sentido, posto que esses mesmos repertórios estão impregnados pelas determinações de um mercado musical cada vez mais agressivo e igualmente excludente, que favorece mecenas que reiteram e alimentam a máquina no contexto do loteamento do espaço sonoro (Curtú, 2013), hoje predominantemente digital, etéreo e sem referências.

Como possibilidades de fissura, surgem algumas sugestões principalmente a partir das falas. O modelo de ensino de oficina é uma das sugestões discentes para lidar com o problema da hegemonia colonial em música, considerando uma maior integração entre o curso, os festivais e outros profissionais que podem permear a universidade. O pilar da extensão esquecido por muitos anos na universidade pública brasileira também surge como uma possibilidade do inédito viável, de modo que iniciativas como uma incubadora de artistas, uma empresa júnior ou o catálogo de todos os artistas regionais que circundam o curso aparece nas falas como luz de

possibilidade de fissura.

A transversalidade também é outro ponto de fissura possível, já que ela pode surgir entre temas nas próprias aulas em contraponto a uma visão positivista de conteúdo, de repertórios, bem como pode também ser transversal entre cursos. Por vezes, apontamos a falta de comunicação absoluta entre cursos da mesma área, no mesmo centro de estudos, como artes cênicas, artes visuais, moda, ou ainda, programas de rádio educativa. Fica evidente que pensar o ensino musical não em termos do regime representativo das boas imitações dos séculos XIX e anteriores, mas em termos de experiência estética, de regime estético (Rancière, 2009), o que exige uma visão mais ampla da escuta e da práxis musical, que passa pela relação do artista com o corpo, com o figurino, com o cenário, a luz, o timbre, com a indústria, com outros povos, enfim, numa perspectiva muito mais ampla do que o hiperfoco em estruturas melódicas ou harmônicas eurocêntricas. Nesse sentido, revela-se também a necessidade de destruir temporariamente os limites físicos da sala de aula, também por meio do pilar extensionista. Visitas em campo são uma possibilidade de inédito viável, que certamente exigem esforço, como todo desejo tem um preço a bancar.

Embora tenhamos denotado traços de colonialidade evidentes, o curso objeto se demonstra em movimento, e o progresso é claramente percebido pelos docentes mais antigos ao longo de décadas de reformulação de currículo e de pessoal. O movimento de progresso também fica sinalizado na maneira como as provas de habilidades específicas vão se transformando ao longo dos anos, embora tais mudanças possa refletir também a tentativa de diminuir o desinteresse latente dos candidatos ao vestibular. A última reforma em percursos formativos é uma das sinalizações desse movimento.

Por fim, entendemos que assim como o território musical, os cursos de música são territórios, mais uma vez sob o prisma do loteamento do espaço sonoro (Curtú, 2013). Território que foi ocupado por determinados repertórios, que carregam consigo crenças, modos de ser e estar, epistemologias, valores. A moral que permeia esses valores é reiterada há décadas, e embora sejam problematizados, apresentam pontos cegos acerca das discussões, seja na falsa dicotomia erudito/popular ou na discussão decolonial, que embora tenha seus limites, precisa ser aprofundada e amadurecida, e não estigmatizada ou invalidada. A invalidação dos estudos decoloniais em música pode emergir como mais uma tentativa conservadora de resistir em aceitar os debates latentes na área frente à clara necessidade de mudança, seja pela própria demanda

de um ensino mais horizontalizado e plural ou por necessidades de problematizar o mercado musical. É essa a problematização que pode oportunizar que os músicos existam e sobrevivem nessa indústria, com os desafios do século XXI, que já está caminhando para o seu segundo quarto, mas que opera em um ensino que reitera o *Zeitgeist* musical eurocidental do século XIX, XVIII, XVII. Mesmo assim, por ser território de tensionamentos, o curso objeto, apesar de suas lacunas, oportuniza pequenos espaços de crise, de conflito, o que é muito positivo para a formação de músicos críticos, sujeitos, artistas em sua autonomia e potência.

Entendemos que os cinco objetivos foram majoritariamente atingidos, embora em graus diferentes de profundidade e evidência, o que amadurece a discussão. Nossas análises transparecem um campo de formação extremamente heterogêneo e tensionado por forças coloniais e mercadológicas, mas também contra hegemônicas. Nesse cenário, o repertório surge como mediador entre técnica, identidade e poder, e evidencia o desafio de transformar o ensino de música em uma prática mais próxima a celebração musical, crítica e plural tanto quanto possível. Nossa pesquisa avança à medida que situa o repertório como categoria de análise epistemológica, e não meramente como conteúdo ou detalhe, anunciando suas implicações estéticas, sociais e políticas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Educação Musical na Contemporaneidade**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG (SENPEM), 2., 2002, Goiânia. Anais Goiânia, 2002. v. 1, p. 18-29. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.ufg.br/Para%20%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf> Acesso em: 12 fev. 2018

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Consumismo *versus* consumo. In: BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 37-69.

BBC NEWS BRASIL. O Brasil do olhar estrangeiro: parte 4, Brasil chega a Hollywood [Vídeo]. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GXUq5b8-HwM&list=PLCX5XjxKTpTk2H0dAEIYFd5HOuB1GfUwd&index=4>>. Acesso em: 16 out. 2025.

BEINEKE, Viviane. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais**. Educação. Santa Maria, p. 45-60, 2012.

BRASHIER, 2013, **In Gamelan You Have to Become One “Feeling”**; TENZER, 2012, Identity and Genre in Gamelan Gong Kebya. Disponível em: <https://www.facebook.com/musicarsebrasil/videos/378556132868713/>>. Acesso em: 14 out. 2023

BEZERRA, Wesley Simão. **(De)Colonialidade e formação rítmica: uma análise do Curso de Licenciatura em Música do IFPE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40371>. Acesso em: 25 set. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Enade. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-eexames-educacionais/enade/resultados>. Acesso em: 06 de junho de 2024.

BUENO, Eduardo. **Capitães do Brasil: a saga dos primeiros colonizadores**. São Paulo: Objetiva, 1999.

BUENO, Paula A. R.; BUENO, Roberto, E. Habitus Conservatorial entre Jovens Professores de Música no Paraná. In: Pereira, M. V. M. **Habitus Conservatorial: das pesquisas às transformações das práticas**. Juiz de Fora, MG: Pró-Música/UFJF, 2024. p. 199-223. Disponível em <<https://shorturl.at/nHMXM>> Acesso em: 05 dez. 2025.

CAROSO, Luciano. Xisto Bahia: ilustre e desconhecido. In: **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**, 2006. p. 407-414.

CARMO, Raiana Maciel do; OLIVEIRA, Maria Clara Leite e. **Desobediências epistêmicas nas atividades extracurriculares do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros**: relato de experiências a partir de opções decoloniais. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2022. **Anais**. São Paulo: ABEM, 2022. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v5/papers/1393/public/1393-5497-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

CECCON, Gabriella Zanatta; DE BARROS VEIGA, Paulo Eduardo; RICCIARDI, Rubens Russomanno. **Possíveis influências de Herder em Lereno**: o neologismo de Volkslied (canção popular), o lundum e a modinha enquanto Zeitgeist nas origens da música popular. **Revista da Tulha**, v. 8, n. 1 e 2, p. 11-36, 2022.

COHON, João Casimiro Kahil; SANCHEZ, Leonardo Pellegrim; DEL PINO, Ramón. Apresentação do Dossiê: Música Enquanto Prática Decolonial. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas-SP, v. 10, n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/issue/view/886>>. Acesso em: 07 set. 2024.

CONSERVATORIO: In: SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de Música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CROCKETT, J. **Guitar Player: The Inside Story of the First Two Decades of the Most Successful Guitar Magazine Ever**. Backbeat Books, 2015. **Edição do Kindle**.

CRUZ, Pâmela Barroso de Araújo; ALMEIDA, Jessica de. **Traços de colonialidade em narrativas de licenciandas em Música**: abordagens (auto)biográficas como ponte entre experiências de vida e formação. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 2-30, jun. 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33438/1/30%2B30-serie-paralaxe-5-RI.pdf#page=9>>. Acesso em: 04 set. 2024.

DA COSTA CUERVO, Luciane; RIGO, Rosa Maria. Pensamento crítico na formação de professores de música: andragogia mobilizada pelos cantos de tradição oral. **Orfeu**, v. 8, n. 2, e0108, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23964/16275>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

CURTÚ, Anamaria Brandi. **Música, educação e indústria cultural: O loteamento do espaço sonoro**. São Paulo: Editora Escuta, 2013. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/rwp2p/pdf/curtu-9786557144848.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2025

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DAVIS, Miles; TROUPE, Quincy. **Miles**. Simon and Schuster, 1990.

DE ANDRADE, M. **Pequena História da música**. 9. ed. São Paulo: [s.n.], 1980.

DOS SANTOS MARQUES, Ana Carolina; FONSECA, Ricardo Lopes. **Os territórios das mulheres negras no rap por meio das batalhas de rima**. Caderno de Geografia, v.30, n.61, 2020. Disponível em <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/download/22347/16630>>

DE LIMA, Leticia Dias; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Currículo do curso de música e a formação do músico popular: um estado de conhecimento**. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 341–358, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.53970. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53970>>. Acesso em: 23 out. 2024.

DUTRA, Pedro. Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. **REVISTA DA ABEM**, v. 32, n. 2, p. e32201-e32201, 2024.

HOOKS, Bell et al. “Confrontação da classe social na sala de aula”. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: WMF Martins Fontes**, v. 2, 2013, p.235-251

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. **A construção de territórios por mulheres negras por meio do hip hop: Aproximações teóricas**. **Geografia em Atos (Online)**, 2020, 1.16: 20-44. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/7286>>. Acesso em: 07 set. 2024.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas a fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. 141 f. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **O Ensino de música no Brasil oitocentista**. Encontro Anual da ABEM, v. 5, p. 187-202, 1996

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; JUNQUEIRA, Lilian de Castro. **A contribuição do repertório da música popular brasileira e das músicas regionais como uma metodologia significativa e emancipatória na formação de pedagogos.** *Revista UFG*, v. XVI, n. 18, p. 107-116, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/download/49893/24502>>. Acesso em: 07 set. 2024.

GREEN, Lucy. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música:** uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da Abem*, v. 20, n. 28, p. [61-80], 2012. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104/87>>. Acesso em: 08 set. 2024.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: A way ahead for music education.** Routledge, 2017.

GREEN, Lucy. **Music, gender, education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GREEN, Lucy. **Music on deaf ears:** significado musical, ideologia e educação. Trad. Alan Caldas Simões. Curitiba: Appris, 2022.

KENNEDY, Michael; KENNEDY, Joyce. **Oxford concise dictionary of music.** 1996. Disponível em: <<https://www.oxfordreference.com>>

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018. 80 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MARQUES, A. C. DOS S.; FONSECA, R. L. **Os territórios das mulheres negras no rap por meio das batalhas de rima.** *Caderno de Geografia*, v. 30, n. 61, p. 308, 4 abr. 2020. Disponível em: <<https://shorturl.at/yE3AI>>. Acesso em 09 set. 2024

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity:** global futures, decolonial options. Durham & London: Duke University Press, 2011.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; BARBOSA, Amanda Martins. **Um currículo para o cultivo do músico popular profissional:** uma análise da proposta da Bituca—Universidade de Música Popular. *Orfeu*, v. 9, n. 1, e0202, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/25022/17137>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Habitus Conservatorial:** do conceito a uma agenda de pesquisa. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23, 2013. *Anais.* Natal, ANPPOM, 2013. Disponível em:

<https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Possibilidades e desafios em música e na formação musical**: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio*, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330106042_Possibilidades_e_desafios_e_m_musica_e_na_formacao_musical_a_proposta_de_um_giro_decolonial>. Acesso em: 6 set. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior em Música, colonialidade e currículos**. 2020. Revista Brasileira de Educação, 25, e250054. disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250054>>

PURCINO, G.; PURCINO, D. **Colonização na educação musical** - uma análise do ensino de piano à luz da colonialidade. p. 1–17, out. 2023. Disponível em <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1456/public/1456-7803-1-PB.pdf> Acesso em: 09 set. 2024

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil**: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, 2017, 25.39. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726/501>> Acesso em: 09 set. 2024.

QUEIROZ, L. R. S.; DANTAS, L. M. **Colonialidade nos cursos de graduação em música popular no Brasil**. In: XXV Congresso Nacional da Abem, 2021. *Anais [...]*. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1120/public/1120-3383-1-RV.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros de. **Coloniality in music teacher education: the current reality of undergraduate programs in Brazil**. In: World Conference on Music Education (online), 34., 2020, Helsinki. **Proceedings**. Australia: International Society for Music Education, 2020. p. 523-531.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Coloniality and modernity/rationality**. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 168–178, 2007. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>>. Acesso em: 04 set. 2024.

QUEIROZ, LUIS RICARDO SILVA; PEREIRA, MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS DE. **COLONIALITY IN MUSIC TEACHER EDUCATION: THE CURRENT REALITY OF UNDERGRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL**. IN: WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION (ONLINE), 34., 2020, HELSINKI. PROCEEDINGS... AUSTRALIA: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 2020. P. 523-531

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões**. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, 2018.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: Estética e Política**. 2ª edição ed. [s.l.] Editora 34, 2009.

REIS, M. B. de; JUNQUEIRA, L. de C. **A contribuição do repertório da Música Popular Brasileira e das músicas regionais como metodologia significativa e emancipatória na formação de pedagogos**. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/49893/24502>. Acesso em: 6 set. 2024.

REIS, Leandro Augusto dos; ALMEIDA, Miriam Hitomi Kawabata de. **RESENHA SIMÕES, Alan Caldas. Musicalidade crítica: fundamentos para uma Educação Musical pautada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire**. Curitiba: Appris, 2020. 233 p. *Revista da Abem*, v. 30, n. 2, p. 1–5, 16 nov. 2022. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1113/632>>. Acesso em: 09 set. 2024

REIS, Leandro Augusto dos. A linguagem musical e seus múltiplos sentidos: Processos de musicalização como possibilidade de letramento musical. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. esp.1, p. e023074, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18iesp.1.17535. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17535>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROCHA, Matheus Silva; SILVA, Helena Lopes da. **Ensino de história da música no Brasil: reflexões sobre a perpetuação de cânones e colonialidades na formação e atuação do educador musical**. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2022, São Paulo. Anais. São Paulo: ANPPOM, 2022. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1098/public/1098-5577-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 28, n. 52, p. 167-187, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7583/4921>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

Porto Alegre: Bookman, 2001.

9. REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS

BACH, Johann Sebastian. **Sonatas and Partitas for Solo Violin, BWV 1001-1006**. Intérprete: Shunske Sato (violino). Gravação: Netherlands Bach Society, 2020. 1 vídeo (2h 47min 23s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MRKy3kX8XUM&list=PLecKPCyj4yRP8P_v2XXxP85CGaXxs4LWw&ab_channel=NetherlandsBachSociety>. Acesso em: 23 mar 2025.

BARTOK, B. **Microkosmos**. 1926. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uJXnj55_Bzl>. Acesso em: 14 out. 2023

BEN, Jorge. **Mas que nada**, 1963. Intérprete: Jorge Ben. YouTube, 29 out. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hq0XftC43Zo>. Acesso em: 17 abril 2025.

BERLIOZ, H. **Symphonie Fantastique**. dez. 1830. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TT9SqYOldGQ>>. Acesso em: 14 out. 2023

BERG, A. **Concerto para violino**. 19 abr. 1936. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Qd9t18ene8>>. Acesso em: 13 out. 2023

BERG, A. **Sonata para Piano Op. 1**. 1910. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CVkhnBNnNjE>>. Acesso em: 13 out. 2023

BEETHOVEN, L. VAN. **Sonata para Piano n.º 21, Op. 53**. 1804. Disponível em: <<https://youtu.be/J3118HTo5rY>>. Acesso em: 13 out. 2023

BEETHOVEN, L. VAN. **Sonata No. 8 Op. 13 (Pathétique)**. 1804. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SrcOcKYQX3c>>. Acesso em: 14 out. 2023

BOULEZ, P. **Le Marteau sans maître and Pli selon pli**. 1955. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AwxB4IFMy3U>>. Acesso em: 14 out. 2023

BRAHMS, J. **Sinfonia No. 3**. 1883. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jZIHMTUssypk>>. Acesso em: 13 out. 2023

BREAM, J. **Julian Bream Concert** 1978. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1rzzKztneQ>>. Acesso em: 15 out. 2023.

BROUWER, L. **Estudios Sencillos** (Nos. 1–10). 1972. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LJ26dSKdu-o>>. Acesso em: 14 out. 2023

BUARQUE, C. **Injuriado**. 1998. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nqoUT8NJqvs>>. Acesso em: 14 out. 2023

CAGE, J. **4'33"**. 1952. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU>>. Acesso em: 14 out. 2023

CARCASSI, M. **Méthode Complète Pour la Guitare, Op. 59**. Paris, 1836.

Disponível

em: <<https://www.youtube.com/watch?v=idVYu4m0tgo&pp=ygUqTcOpdGhvZGUgY29tcGzDqHRIIHbVdXlgbGEgR3VpdGFyZSwgb3AuIDU5>>. Acesso em: 14 out. 2023

CARLEVARO, A. **“Preludios Americanos” No 3 Campo**. 17 dez. 2009. Disponível

em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gkej5OwdsBI>>. Acesso em: 15 out. 2023

CARTOLA. **Ensaboa**. (Copacabana Records, Ed.) Rio de Janeiro, Juarez Barroso, 1976. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X4bEC5zZWvQ>>. Acesso em: 15 out. 2023

CHOPIN, F. **Prelude No 4 in E minor, Op 28**. 1839. Khatia Buniatishvili. Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=JDZ_DINfsWk>. Acesso em: 13 out. 2023

COLEMAN, O. **Lonely Women**. (Atlantic, Ed.) Hollywood, California, Nesuhi

Ertegun, 22 de maio 1959. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=DNbD1JIH344>>. Acesso em: 13 out. 2023

DAUGHERTY, M. **Deus ex Machina**. set. 2009. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Wa9npooZQmY>>

DAVIS, M. **So What**. (Columbia, Ed.) Teo Macero, 17 ago. 1959. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=yIXk1LBvlqU&pp=ygUTU28gV2hhdCBNaWxlcyBEYXZpcw%3D%3D>>. Acesso em: 13 out. 2023

DE CURITIBA, H. **A Barracuda Correu**. 1966. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yExg_ntVUaE>. Acesso em: 14 out. 2023

DEBUSSY, C. **VIII. La fille aux cheveux de lin**. 1909. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=TOxJpPiFe0k>>. Acesso em: 13 out. 2023

DEBUSSY, C. **III. Le vent dans la plaine**. 1909. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=1N5fvYejvXk>>. Acesso em: 13 out. 2023

GERMANO, Douglas. **Douglas Germano** [vídeo]. YouTube: Cultura Livre, 12 de out 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ldms5wpUP8A>. Acesso em: 17 abril 2025

GESUALDO, Carlo. **The Complete Madrigals**. THE KASSIOPEIA QUINTET.

Belgium:Globe, 2004. (6 CDs). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=tmKv0hLJGTk>>. Acesso em: 14 out. 2023

HAYDN, Joseph. **Quarteto de Cordas Opus 76, nº 5, 2º movimento (Largo)**.

Intérprete: Quatuor Mosaïques. Gravação: 2003. 1 vídeo (7min 12s). Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWLrHydXav0&pp=ygUIT3B1cyA3NiAtIG7CujUsIDLcuiBtb3ZpbWVudG8qLSBIYXlkbg%3D%3D>. Acesso em: 23 mar 2025.

HINDEMITH, P. **Ludus Tonalis**. 1942. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=v-dbA56DI4s>>. Acesso em: 14 out. 2023

HOLST, G. **The Planets**, Full Suite. 1916. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Isic2Z2e2xs&>>. Acesso em: 15 out. 2023

HOLST, G. **First Suite for Military Band**. 1909. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AKIGs59nRc8>>. Acesso em: 15 out. 2023

JOBIM, T. **Insensatez**. (Verve, Ed.), 1961. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=PHle9B5pIDI>>. Acesso em: 14 out. 2023

LEAVITT, J. **Laus Deo**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y-oD2CJqAbY>>. Acesso em: 14 out. 2023

LIGETI, G. **Six Bagatelles**. 1953. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=txMWXvD8kL4>>

LISZT, Franz. **Eine Faust-Symphonie (Sinfonia do Fausto)**. Intérprete: Orquestra Filarmônica de Berlim; regente: Daniel Barenboim. Gravação: 2015. 1 vídeo (1h 12min 45s). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=flXQsrFAoy0&ab_channel=ClassicalVault1>. Acesso em: 23 mar 2025

LISZT, F. **Dante Symphony S. 109**. 1855. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=yW2YkLFuWlohttps://www.youtube.com/watch?v=yW2YkLFuWlo>>. Acesso em: 14 out. 2023

MAHLER, G. **Symphony No.5**. 1902. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=vOvXhyldUko>>. Acesso em: 15 out. 2023

MESSIAEN, Olivier. **Quatuor pour la fin du temps** (Quarteto para o fim dos tempos). Intérpretes: Antje Weithaas (violino), Sol Gabetta (violoncelo), Sabine Meyer (clarinete), Bertrand Chamayou (piano). Hochrhein Musikfestival Productions, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QAQmZvxVffY>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MONTEVERDI, C. **L'Orfeo**. 1609. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=jUep3sqe35o>>. Acesso em: 14 out. 2023

NESTRÓVSKI, A.; SIM, C. 2010. **Pra Que Chorar (Ich Grolle Nicht)**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=dFjD3z5EYqk&list=PLjMk_448Pd1O8Fgg_6a7teBr_R9Gc7fdi&index=12>. Acesso em: 14 out. 2023

PART, A. **Cantus in memory of Benjamin Britten**. 1977. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=GMF2C2-zcWM&>>. Acesso em: 14 out. 2023

PEARL JAM. **Do the Evolution [Letra]**. Disponível em:
<https://www.pearljam.com/music/song/do-the-evolution/lyrics>
. Acesso em: 05 out. 2025.

PEIXE, G. **Lúdicas n.5** - Modinha. 1980. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=tSlGB8aCSK8>>. Acesso em: 15 out. 2023

PIXINGUINHA; LACERDA, B. **1 a 0**. (I. Vitale, Ed.), 1946. Disponível em:

<<https://pixinguinha.com.br/discografia/1-x-0-um-a-zero/>>. Acesso em: 14 out. 2023

RACHMANINOFF, S. **RAPSÓDIA SOBRE UM TEMA DE PAGANINI, OPUS 43**. 18 ago. 1934. Disponível em: <<https://youtu.be/mowK3YSNSB8>>. Acesso em: 14 out. 2023

RAMEAU, J.-P. **Hippolyte et Aricie**. 1 out. 1733. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=c-4i_Rfax5M&pp=ygUaaGlwcG9seXRlIGV0IGFyaWNpZSByYW1lYXU%3D>. Acesso em: 14 out. 2023

SATIE, E. **Gymnopédie No.1**. 1887. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=S-Xm7s9eGxU>>

SCHUMANN, R. **Carnaval, Op. 9 - 14**. Reconnaissance. 1834. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ogTCWo6YmRM&pp=ygUkQ2FybmF2YWwsIE9wLiA5IC0gMTQuIFJlY29ubmFpc3NhbmNI>>. Acesso em: 14 out. 2023

SCHUBERT, F. **Erlkönig**. 1815. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=JS91p-vmSf0&pp=ygUYRnJhbnogU2NodWJlcnQgRXJsa8O2bmIn>>. Acesso em: 14 out. 2023

SEBASTIAN BACH, J. **The Musical Offering BWV 1079**. 1747. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=PcTVkOzrzQs>>. Acesso em: 14 out. 2023

SEBASTIAN BACH, J. **Prelude and Fugue no. 17 in A-flat major, BWV 862**. 1722.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GH-kkZQQ8G8>>. Acesso em: 14 out. 2023

STRAVINSKY, I. **Octet**. 1923. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=YyqLnP0hOnl&pp=ygUVT2N0ZXRvI0KAKyBTdHJhdmluc2t5>>. Acesso em: 15 out. 2023

SCHOENBERG, A. **String Quartet No. 1 in D minor, Op. 7**. 1905. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=SmDIGYj0y1Y>>. Acesso em: 14 out. 2023

SCHOENBERG, Arnold. **Farben (Das Buch der hängenden Gärten, Op. 15)**.

Intérprete: Orquestra Sinfônica da Rádio da Baviera; regente: Rafael Kubelík.

Gravação: 1967. 1 vídeo (5min 45s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Up5UwkKybJw&ab_channel=greatclassicrecords>. Acesso em: 23 mar 2025

SCHUMANN, R. **Ich Grolle Nicht**. 1840. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=bYTW4TSi4Ug>>. Acesso em: 14 out. 2023

STRAVINSKI, I. **Sagração da primavera**. Paris, 29 maio 1913. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zxYGQVc2Bg&t=601s&pp=ygUrU2FncmHDp8OjbyBkYSBwcmltYXZlcmEg4oCTIElnb3lgU3RyYXZpbmNreQ%3D%3D>>. Acesso em: 14 out. 2023

STRAUSS, Richard. **Don Juan, Op. 20**. Intérprete: hr-Sinfonieorchester – Frankfurt Radio Symphony; regente: Andrés Orozco-Estrada. Gravação: 2017. 1 vídeo (18min 45s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XG4uBRBMdzY&ab_channel=hr-Sinfonieorchester%E2%80%93FrankfurtRadioSymphony. Acesso em: 23 mar 2025.

TCHAIKOVSKI, P. I. **O quebra nozes**. São Petersburgo, Rússia, 18 dez. 1892. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4rTjJUcJNAw>>. Acesso em: 14 out. 2023

VILLA-LOBOS, Heitor. **Bachianas Brasileiras nº 4**. Intérprete: Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OESP); regente: Isaac Karabtschevsky. Gravação: 2012. 1 vídeo (23min 45s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IKjCiENbWoU&ab_channel=Villa-LobosChannel. Acesso em: 23 mar 2025.

VILLA LOBOS, H. **Rosa Amarela**. 1932. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WM2K2NphLWM>>. Acesso em: 14 out. 2023

VILLA LOBOS, H. **Que lindos olhos**. 1941. 14 peças do Guia Prático. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RLqQkgLpleM>>. Acesso em: 14 out. 2023

WAGNER, R. **Cavalgada das Valquírias**. 1856. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GGU1P6IBW6Q>>. Acesso em: 14 out. 2023

WAGNER, Richard. **Tristão e Isolda**. Intérprete: hr-Sinfonieorchester – Frankfurt Radio Symphony; regente: Andrés Orozco-Estrada. Gravação: 2017. 1 vídeo (3h 47min 45s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5NvUyCdKAXM&ab_channel=hr-Sinfonieorchester%E2%80%93FrankfurtRadioSymphony. Acesso em: 14 out. 2023

WEBERN, A. **Five Pieces for Orchestra Op.10**. 1913. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=reqqQ-kBJQ0>>. Acesso em: 14 out. 2023

APÊNDICES

APÊNDICE A - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA OS PARTICIPANTES DISCENTES

Traços do perfil

- a. Você pode me dizer quantos anos você tem e quando entrou no curso de Música?
- b. Me diz que instrumento você toca, e já há quantos anos toca ele?
- c. Como foi seu começo na música? Esse foi seu primeiro instrumento, você aprendeu sozinho, teve professores, fez aula em conservatório, aprendeu na igreja ou em algum projeto social? Me conte em detalhes por favor.
- d. Em seu início musical, como e quais foram suas inspirações? Teve um episódio específico em sua vida que te fez tomar a atitude de tocar, tem um artista ou uma figura que representa esse desejo? Há pessoas na família que já tocam?
- e. Por que escolheu fazer o curso de licenciatura em música?
- f. Como foi o processo de do vestibular pra você? Teve alguma dificuldade na prova de habilidades específicas?
- g. Você já trabalha com música? Se sim, há quanto tempo, e em quais contextos?

Relação entre sujeito, produção e consumo

- a. Como você ouve música hoje, quais são os momentos do dia, é uma escuta exclusiva para o momento da música, você ouve sempre acompanhada de um vídeo? De que forma costuma consumir música? É sempre mais ligada ao streaming, usa CD's, discos, rádio?
- b. Você frequenta teatro com frequência? O que costuma consumir no teatro? A música que você consome ou consumiu está inserida no ambiente do teatro?
- c. Quais repertórios você gosta de ouvir? Consegue citar cinco artistas favoritos? Há algum repertório que você ouve repetidamente todos os

dias? Por que?

d. Seu repertório favorito mudou ao longo do tempo? Por que e como foram essas mudanças? Você pensa que tanto o curso de música que faz quanto outros cursos que já tenha feito possa ter influenciado seus gostos musicais? Conte em detalhes.

e. Na sua visão, há alguma relação entre o repertório que você toca, e o repertório que você consome? Como se dá essa relação?

Repertório prévio vs repertório da academia

a. Há alguma relação entre o repertório que você estuda na universidade, e o repertório que você consome no seu dia a dia? De que forma é essa relação?

b. Como você descreveria o repertório musical predominantemente abordado no seu curso? Me conte sobre isso.

c. Você sente que o repertório musical com o qual você já estava familiarizado, antes de começar o curso, é representado nas aulas? De que maneira?

d. Como você avalia o papel do professor na escolha do repertório? O professor geralmente decide sozinho ou há espaço para sugestões dos alunos? Conte-me mais sobre isso.

e. Você acredita que as disciplinas oferecem um espaço dialógico para a sugestão de repertórios alternativos, locais, regionais ou não hegemônicos? Por que?

f. No espaço institucional, há alguma diferença percebida por você nos tratamentos dos repertórios eurocêntricos e outros repertórios? De que forma?

g. Em algum momento do curso, alguma disciplina estimulou reflexões sobre os traços de colonialidade ou o eurocentrismo no tratamento do repertório ou nas metodologias abordadas?

h. Na sua perspectiva, você considera que o curso promove uma conscientização crítica sobre as relações de poder e dominação cultural presentes na música? De que forma?

i. Na sua opinião, como o curso poderia ser mais inclusivo e representar melhor as diversidades culturais, tanto locais quanto globais, no

repertório musical? Quais mudanças você sugeriria?

Traços de colonialidade

O que você entende quando ouve ou lê a palavra colonialidade ou decolonialidade?

Para finalizar, há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com o repertório musical no curso? Tem algum aspecto que não falamos que você acha importante destacar? Esse é o seu momento.

APÊNDICE B - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA PARTICIPANTES DOCENTES

Traços do perfil

- a. Você pode me dizer quantos anos você tem e quando começou a atuar como docente no curso de Música?
- b. Me diz que instrumento você toca e já há quantos anos toca ele?
- c. Como foi seu começo na música? Conte ainda se esse foi seu primeiro instrumento, se aprendeu sozinho, teve professores, fez aula em conservatório, aprendeu na igreja ou em algum projeto social? Se possível, conte em detalhes por favor.
- d. Em seu início musical, como e quais foram suas inspirações? Teve um episódio específico em sua vida que te fez tomar a atitude de tocar, tem um artista ou uma figura representativa desse desejo? Há pessoas na família que já tocam? Conte sua história.
- e. Quais repertórios você gosta de ouvir? Consegue citar cinco artistas favoritos? Há algum repertório que você ouve repetidamente todos os dias ou muito frequentemente? Por que esse repertório te cativa?
- f. Na sua visão, há alguma relação entre o repertório da sua prática musical, e o repertório que você consome em casa? Como se dá essa relação?

Ser docente

- a. Você pode compartilhar um pouco sobre sua trajetória como docente? Conte mais detalhes que ache significativo pra você.

- b. Que experiências musicais influenciaram sua forma de ensinar, e qual o papel do repertório nas disciplinas que ministra?
- c. Em sua opinião, quais fatores guiam suas decisões na escolha de repertórios para as disciplinas que ministra? Você tende a priorizar certos estilos ou gêneros musicais? Se sim, quais e por quê?

Planejamento e escolha de repertório

- a. Como você vê a relação entre o repertório abordado no curso e a formação dos licenciandos em música? Quais desafios ou oportunidades surgem ao incluir diferentes tipos de música?
- b. Você percebe traços de colonialidade na escolha do repertório musical? Em sua visão, há uma predominância perceptível da música erudita europeia? Como você lida com essa questão nas suas aulas?
- c. Qual é a sua visão sobre a inclusão de repertórios locais, regionais, populares ou marginalizados no currículo? Você sente que isso é valorizado na formação dos alunos? Como isso se reflete nas suas escolhas didáticas?
- d. Como o processo de seleção de repertório é conduzido em suas aulas? Há espaço para sugestões e preferências dos alunos? Como você integra a participação dos estudantes nesse processo?
- e. Você acredita que existe uma diferença no tratamento dado ao repertório erudito europeu em comparação com o repertório popular brasileiro ou regional? De que forma essa diferença pode impactar o aprendizado dos alunos?
- f. De que maneira as metodologias de ensino que você utiliza nas aulas promovem a reflexão crítica sobre o repertório? Você acha que o curso oferece espaço suficiente para que os alunos questionem as escolhas musicais?

Consciência crítica, currículo e repertório

- a. Em sua prática docente, você costuma abordar questões como colonialidade ou eurocentrismo no ensino de música? Como essas discussões são recebidas pelos alunos e pelo corpo docente?
- b. Nos conte se você acredita que o curso como um todo promove uma

conscientização crítica sobre as relações de poder e dominação cultural presentes no repertório musical? Como essa conscientização pode ser incentivada no currículo?

c. Na sua opinião, quais mudanças ou ajustes poderiam ser feitos no currículo para tornar o repertório musical mais inclusivo e representativo das diversas expressões culturais?

d. De acordo com sua visão e experiência, quais práticas pedagógicas poderiam ser adotadas para fomentar essa diversidade? Você entende isso como uma necessidade?

Para finalizar, há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com o repertório musical no curso ou com a temática que tratamos? Tem algum aspecto que não falamos que você acha importante destacar? Esse é o seu momento.

APÊNDICE C – ARTEFATOS DE CADERNOS DE GRADUAÇÃO

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1admG49K20DZZgkUQySzmti96hBWGtiYd/view?usp=sharing>

Descrição: Coleta de artefatos de cadernos de graduação com foco especial às anotações de repertório

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DAS ENTREVISTAS

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/171dKureGFZ8FAF_TiZkUtAjzvr7So7oL/view?usp=sharing

Descrição: Transcrição integral de todas as falas dos entrevistados