

**Instrumento de poder:
violinismo e hegemonia da música de
concerto em uma perspectiva decolonial**

Luiza Gaspar Anastácio

[...] em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência. [...] A regra é o prazer calculado da obstinação, é o sangue prometido. Ela permite reativar sem cessar o jogo da dominação; ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida (Foucault, 1984, p. 25).

Primeiro ato

Ao entrar na sala, não parecia ter interesse em ocultar o sorriso. Um sorriso tímido, mas bem grande, de expectativa, entusiasmo. Era sua primeira aula de violino na universidade, primeira aula com o professor novo, tudo por vir. Coincidência ou não, sua roupa era igual à do professor, nada demais, nada incomum, mas até a cor combinava – o que não foi tema de conversa em absoluto, nem de longe. Esse entrar expressava perguntas, mas só com o olhar: onde colocar o estojo do violino? Enquanto esperava que o aluno do horário anterior guardasse suas coisas, desocupando o espaço no cantinho da sala, o professor apontou outra cadeira vazia, encostada na parede, o que solucionou o problema de acomodação. O estojo já estava sendo aberto antes mesmo de tirar a mochila das costas, uma operação complexa que lhe exigiu sentar-se, deixar a mochila no chão ao pé da cadeira, e, aí sim, aperta arco, tira o violino, põe a espaleira. Tudo isso enquanto o professor iniciava a primeira conversa entre os dois, possivelmente a primeira de muitas.

As boas-vindas foram breves, resumidas em um par de palavras e acompanhadas por uma ainda mais breve apresentação para mim, que estava ali de “expectadora”: “Ele é novo, primeiro semestre”, disse o professor. Tive vontade de estender as boas-vindas, o que naquele momento não era possível, nem razoável. Embora passados apenas (e exatos) 40 segundos desde a sua entrada debutante – e sorridente – naquela sala, o tempo disponível parecia ser pouco, havia que ir direto ao ponto: “Você esteve fazendo aulas com alguém?” O sorriso se foi. A resposta do calouro veio acompanhada de justificativas, interrompidas pelo diagnóstico, implacável: “Você está com um nível ainda muito baixo. Não te digo com o objetivo de te desanimar, mas temos que ser realistas”, disse o professor enquanto o aluno consentia com a cabeça baixa. “O repertório da prova de seleção ficou *muito grande pra você*. Temos que ser muito conscientes, eu sei que a carga de matérias é pesada, mas isso é o principal, esse é o seu instrumento, isso é o mais importante.”

O professor expôs seu plano semestral e finalmente – nem cinco minutos haviam passado desde o início da aula – o violino expectante entraria em ação. “O que você vem fazendo? Alguma coisa de técnica? Alguma partitura? *Algo?*” O sorriso nesse momento era pequeno e nervoso, acompanhando a justificativa inservível que foi interrompida novamente pela indagação: “O que você trouxe?”

“Eu não trouxe *nada*, não sabia o que trazer”, respondeu o estudante desconcertado.

Nesses primeiros minutos eu já sentia uma angústia fatal que não poderia explicar bem de onde veio, vinha de muitos lugares. Várias lembranças despontavam na minha cabeça, revisei momentos e cheguei na memória bem nítida da minha primeira aula de violino, aos 12 anos. Lembra-me da minha expectativa, enorme, do meu sentir ao entrar na sala, e do meu outro sentir ao sair. Lembrei-me das minhas “boas-vindas” ao violino, não pude deixar de fazer a relação, afinal, acabava de presenciar uma situação similar em vários aspectos.

Seguia ali observando os dois, professor e aluno de pé, eu sentada num canto, tratando – em vão – de passar despercebida. O espaço da sala parecia cada vez menor. O professor apoiado no piano, o aluno em frente à estante, no meio da sala. “Toca qualquer coisa, preciso te escutar”, disse o professor. Mas, antes, o estudante necessitava expor algumas questões: lesão por tocar, dor. “Acho que é porque minha técnica é ruim”, confessava, “não quero dar desculpas”, dizia temeroso. A resposta do professor foi amena: “Não é desculpa, de jeito nenhum, isso acontece quando tocamos repertório que não estamos prontos para tocar. Tem uma ordem progressiva a seguir. Creio que sim, são problemas técnicos e se é assim vamos corrigir aqui. Vamos buscar um repertório condizente com o seu nível, mas que ao mesmo tempo justifique sua entrada aqui na universidade.” As perguntas que seguiram tinham relação com o repertório tocado anteriormente, quais concertos e métodos haviam sido estudados antes de fazer a prova de seleção para a universidade. Apenas uma das obras listadas pelo aluno correspondia às expectativas do curso e do professor – embora ele não estivesse preparado para mostrá-la naquele momento. “Não importa, toca alguma coisa, o que seja”, seguia insistindo o docente, decidido.

O aluno começa. Escala de Sol maior. Olhos fechados, ou melhor, apertados. A ideia era que fossem três oitavas, mas no final da segunda oitava ele parou. “Desculpa.” Abre os olhos, move e aperta o braço direito na tentativa de aliviar a tensão – de, talvez, aliviar a dor. “Não tem problema, tranquilo, seguimos”, disse o professor em atitude de apoio, enquanto dava voltas ao redor do aluno que seguia estático em frente à estante vazia.

Retoma a escala de Sol. Termina – ida e volta, três oitavas, todo o arco e sem vibrato –, mas não satisfatoriamente, segundo a expressão do seu rosto: sorriso sem graça, apenado, mãos secando o suor da testa enquanto o professor averigua algo entre seus livros e cadernos. “Algo

mais? Alguma pecinha ou algo?”, pergunta de costas para o aluno, bem comprometido com a busca entre papéis.

Depois de alguns segundos de silêncio, em meio ao seu notável desconforto, o aluno tentou começar uma peça. Arrisca. Tenta uma, duas, depois da terceira tentativa tocando as primeiras duas ou três notas, desiste. “Não me lembro...” O professor se aproximou, com o livro encontrado em mãos. “Nada de memória?” O aluno, acanhado, respondeu: “Eeeeh... músicas de... hummm... não são... é de filme...” E entre risos o professor comentou: “Qualquer coisa, não importa, de qualquer forma não conheço esse filme...”

O que veio em seguida foi marcante. Outro som, muito mais amplo – vibrato, glissandos, a postura, tudo era diferente –, tocado com firmeza, com vontade, com corpo em todos os sentidos. Tocou sem interrupção até o momento em que o professor parou de dar voltas observantes ao seu redor para folhear novamente o livro encontrado, numa busca incessante, aparentemente, pela partitura ideal para o caso que se apresentava. “Continuo?”, perguntou com o olhar desconcertado procurando o professor. “Não, já está bem”, respondeu o docente com a vista ainda posta nas páginas encadernadas.

Nenhuma palavra do professor sobre o que foi mostrado, nem sobre a escala, nem sobre a tentativa na qual falhou a memória, nem sobre a música de filme. A sensação que se projetava era de corrida contra o tempo, nada de rodeios – mais uma vez, direto ao ponto. E o ponto, neste caso, era a *técnica*.

Em primeiro lugar, postura. Elogios à sua estatura, “menino alto”, “você tem bom corpo”, dizia o professor. Depois o tema da regulação da espaleira, uma recomendação de marca de espaleira que quicá se ajustaria melhor – “Wolf”, *made in Netherlands*. E me transporto novamente a minha primeira aula de violino, na qual este acessório, desta mesma marca, também foi citado e, no meu caso, exigido.

“Segundo lugar”, anunciou o professor, “*agora sim vamos tocar alguma coisa*”. E se aproximou trazendo o método – Kayser¹ – *36 estudos elementares e progressivos*, um clássico da pedagogia violinística. Era este o livro misterioso. “Isto é pra ter alguma coisa pra tocar por agora.” E demonstrou, tocando um dos estudos. Começa e logo para. Faltava afinar as cordas. “Cordas novas”, diz ao aluno. Depois de tocar os pentagramas iniciais, em câmera lenta, sem vibrato nem variações dinâmicas, exemplificando como deveria ser estudado, pediu ao aluno que tentasse. “Também quero ver como anda sua leitura”, comentou. O aluno posiciona o violino e começa. Toca duas notas e é interrompido. Tampouco tinha afinado seu violino. O professor mostrou seu afinador eletrônico e, iniciando o processo de afinação, novamente surge o sorriso tímido do estudante: seu Lá estava longe daquele que requeria o aparato.

Afinado o Lá, começa a busca pelo Ré. Alguns segundos de tentativa, nervoso, e chega o professor bem perto verificando a afinação, com olhos atentos, meio fechados, testa franzida. De repente tomou o arco e o violino decidido a resolver o problema de uma vez, com uma expressão que não era exatamente de satisfação. Afinou rapidamente o violino do estudante. Depois de alguns conselhos de luteria com relação à manutenção do instrumento e recomendação de cordas melhores, devolveu o instrumento ao seu dono.

Violino afinado, prestes a começar a segunda tentativa de leitura do estudo proposto e a aula é interrompida por alguém que chama o professor. Este sai da sala atendendo a visita inesperada, enquanto o aluno rapidamente se põe a tocar o estudo, ignorando a recomendação de andamento – lento – e adiantando ao máximo a leitura, acelerado. Parecia querer aproveitar aquele intervalo lendo a maior quantidade de notas, e não ser, quem sabe, tão surpreso pela partitura. Mas o tempo foi breve, professor de volta à sala e era sua vez de tocar. Duas primeiras

1 Heinrich Ernst Kayser (Alemanha, 1815-1888).

notas, outra vez, interrompido. Já não era a afinação o problema. “Mais lento”, disse o professor, estalando os dedos no tempo desejado enquanto retomava as voltas ao redor do aluno. Passar do primeiro compasso não era tão simples. Equivoca-se na leitura, volta. Sai do tempo, volta. O professor corrige a postura do aluno, reposicionando os seus ombros tensos enquanto toca. Para, respira, volta ao princípio escutando o tararear do professor que indica a melodia almejada. Era trabalho para casa. Junto ao estudo, também a tarefa de preparar uma escala, “outra oportunidade” para a escala de Sol maior. Porém, dessa vez, seguindo estritamente as recomendações e correções, e era muito a solucionar: a premissa era “fazer bem em termos técnicos”, “zero movimento corporal, sem bamboleos”, “arco dividido em partes iguais”, “braço como um elevador, sem saltos”, “mudanças de cordas imperceptíveis”, entre uma série de indicações.

Em meio a uma e outra imitação que exagerava as suas supostamente claras falências, supõe-se que o estudante entendeu quanto e quão árduo trabalho teria pela frente. E guardou seu violino, estojo fechado, mochila nas costas, agradeceu e se foi. Até a próxima aula.

Eu, por outro lado, enquanto escutava os comentários do professor, seguia pensando no *nada*, no *algo*, e de alguma forma assustada e incomodada por não me surpreender com o que tinha visto ali.

Não havia surpresa, havia memória.

Relato e memória

Como ocorreu com tantos outros projetos, a dimensão etnográfica prevista para este estudo foi infelizmente abortada diante da situação de pandemia de covid-19 entre os anos 2020 e 2021. Mesmo assim, ainda que pontual, o relato anterior – apresentado como texto narrativo – é parte de uma experiência *em campo* que interage com memórias de situações vividas no meu próprio percurso musical e violinístico. Tal descrição não

representa uma tentativa de generalização, porém tampouco é percebida como um caso isolado ou uma exceção. Ao contrário, parece nos dizer muito sobre a tradição musical de concerto – a tradição “clássica” ou “erudita”² – e sua forma institucionalizada de transmissão de conhecimento: reflete valores, padrões de comportamento, relações de autoridade, processos de hierarquização e premissas correntes neste meio musical.

O episódio envolve uma delicada interação entre sujeitos: um professor, um aluno e uma “observadora”, compartilhando o espaço de uma sala por um determinado – e limitado – tempo. Por mais que a observação trate de interferir o menos possível nesse contexto, é razoável considerar o impacto gerado pela presença de uma terceira pessoa no momento da aula individual de instrumento, que comumente contempla a interação entre professor e aluno, exclusivamente.

As situações aqui descritas expressam – como qualquer relato – um ponto de vista situado, que não pretende ser imparcial, pela própria impossibilidade e descrença na imparcialidade ou neutralidade observante. No entanto, acredito que essa interação particular possibilita uma série de reflexões valiosas, que se relacionam com questões anteriores ao campo e surgidas no campo: *o que é mostrado? O que é velado? O que afirmam as palavras, os gestos, os corpos ali presentes? O que é desencadeado e interpretado a partir dessa experiência compartilhada?*

2 São vários os termos utilizados para referir-se à música de concerto de tradição europeia-ocidental e escrita: “erudita”, “clássica”, “cult”, “acadêmica” são algumas expressões amplamente adotadas, embora várias delas venham sendo problematizadas devido ao seu caráter controverso, pois envolvem, tacitamente, um juízo de valor. Não pretendo aprofundar aqui esta problematização, porém saliento a opção – sempre que possível – pela utilização do termo “música de concerto” ou “tradição de concerto”, referindo-me a esse meio musical. Concordo, entretanto, com Shifres e Gonnet (2015, p. 54), que apontam que a própria classificação de músicas e a utilização de categorias como *acadêmica*, *popular*, *étnica*, entre outras, já delata uma visão etnocêntrica da música.

Ao entrar na sala de aula com o intuito de observação, não pude deixar de traçar um paralelo com o que Nettl (1995) descreveu como uma “etnografia em casa”. “Em casa” por tratar, em princípio, de um contexto bastante familiar, vivenciado anteriormente, por vários anos, tanto na posição de aluna quanto de professora de violino, e agora experienciado a partir de outra perspectiva, que exigia uma atitude bastante distinta em vários aspectos, mas que não poderia deixar de estar imbuída pelas vivências passadas.

Confesso não poder explicar o porquê da escolha do violino, especificamente, como instrumento ao qual me dedicaria – e ao qual me dedico desde os 12 anos. O fato é que nessa idade comecei meus estudos “formais” de música, marcados por um contato constante e intenso com o ambiente musical de concerto.

Posso afirmar que minha formação como musicista/violinista é bastante “tradicional”, mas, ao mesmo tempo, marcada por algumas inquietações. Uma delas se refere à natureza notadamente eurocêntrica da tradição violinística, inquietação que surgiu ao longo dos anos de estudo, em diferentes momentos de meu percurso musical e de vida que suscitaram o interesse por “outras músicas”, mesmo que, ainda, inseridas no âmbito da música de concerto.

Talvez uma primeira etapa deste processo diga respeito à constatação de um vasto repertório “erudito” para além do cânone europeu: o repertório violinístico brasileiro, latino-americano. E, posteriormente, o contato com o repertório contemporâneo foram parte dessa – tardia – “descoberta”, que ocorreu, curiosamente, de forma *extracurricular*, a partir do fazer/compartilhar música fora do circuito violinístico de formação e prática ao qual eu me vinculava.

E esta suposta ampliação de possibilidades musicais, para além do estritamente tradicional em termos “clássicos”/violinísticos, estimulou reflexões, gerou perguntas. Suscitou a longo prazo o transcender do que em um primeiro momento era – ou foi – entendido como “musical”.

Instigou dúvidas sobre certas “verdades” amplamente aceitas, que logo se transformaram numa profunda desconfiança com relação ao modelo vigente, tão “naturalmente” admitido e praticado.

O presente estudo, apresentado nesta ocasião como capítulo de livro, consiste em um recorte da tese *Colonialidade e tradição: desvelando a matriz de poder adjacente às práticas musicais/violinísticas de concerto*, concluída no ano 2021 no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O espaço disponível neste livro exigiu um processo de adaptação e seleção do conteúdo apresentado. Reitero, entretanto, a possibilidade de acessar o conteúdo completo da pesquisa, disponível no Repositório Institucional da UFMG.³

Dos conceitos, referências e método

Apresento alguns conceitos fundamentais que emergiram no processo de pesquisa, além de trabalhos anteriores que apoiam a reflexão proposta neste estudo.

Para analisar a tradição violinística, recorro, em primeiro lugar, à ideia de tradição proposta por Eric Hobsbawn (2002a), que apresenta o conceito de *tradição inventada*. Segundo o autor, frequentemente, tradições que parecem ou proclamam ser antigas têm uma origem recente ou são criadas, deliberadamente, com o intuito de estabelecer uma relação com um passado histórico conveniente. A tradição inventada

[...] se refere ao conjunto de práticas, regidas normalmente por regras manifestas ou aceitas tacitamente e de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica

3 Cf.: ANASTÁCIO, 2021.

de maneira automática uma continuidade com o passado (Hobsbawn, 2002a, p. 3, tradução nossa).⁴

Diferentemente do que se entende por “costume” – caracterizado por uma maior flexibilidade nas práticas – e por “convenção” – que estaria mais relacionada a questões técnicas que ideológicas – a tradição impõe práticas fixas, na tentativa de estruturar certas partes da vida social como invariáveis ou imutáveis. Hobsbawn (2002a, p. 10) ressalta três tipos de tradições inventadas: as que estabelecem ou simbolizam a coesão social de grupos ou comunidades; as que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; e aquelas cujo propósito principal é a imposição de crenças, valores, comportamentos. De acordo com o autor, as tradições inventadas reintroduzem, de forma indireta, o status de superiores e inferiores, fomentando o “sentido corporativo de superioridade das elites” bem como a inferiorização dos dominados (Hobsbawn, 2002a).

No que concerne à tradição da música europeia/ocidental – a tradição da música de concerto – podemos citar alguns estudos dedicados à sua observação desde diferentes perspectivas. Henry Kingsbury (1988) e Bruno Nettl (1995) propõem uma abordagem etnomusicológica do meio musical de concerto a partir da realização de estudos etnográficos em conservatórios e cursos superiores de música, indagando valores e princípios fundamentais dessa música – ou tradição musical – inseridos no seu contexto sociocultural.

Para Nettl (1995, p. 8) uma questão central da etnomusicologia é “por que uma determinada sociedade tem uma determinada música e cultura musical”, afirmando que a vida e a estrutura musical podem “refletir, contradizer, parodiar, exagerar, suavizar e idealizar” questões cotidianas, evidenciando valores e princípios basais da própria sociedade. Este autor analisa o caráter mítico da tradição musical de concerto

4 Opto por traduzir as citações consultadas em espanhol.

propondo uma analogia com um sistema religioso: a adoração de divindades (análogas às figuras dos *grandes compositores*), o culto aos textos sagrados (correspondentes às partituras e ao lugar central ocupado pela notação musical) e os rituais construídos por esse sistema cultural/musical (como o ritual do *concerto* ou recital) são alguns dos pontos abordados. Também são observadas as relações internas entre sujeitos, evidenciando processos de hierarquização, relações de poder e disputas implicadas nesse campo. Kingsbury (1988), por sua vez, observa o conservatório como um sistema cultural considerando sua organização social e seus fundamentos, analisando conceitos como *talento*, *genialidade* e *individualidade*, patentes neste ambiente.

Essa tradição musical também foi analisada em sua inserção no cenário musical latino-americano. Estudos realizados em distintas instituições de ensino brasileiras destacam o processo de incorporação dos conservatórios de música – suas ideias e modelo pedagógico – às universidades, apontando que esse modelo, ainda hoje, constitui a base dos cursos superiores de música do país.

Uma das pesquisas realizadas nesse sentido é a de Marcus Pereira (2012), que apresenta o conceito *habitus conservatorial*, concebido a partir do conceito bourdieusiano de *habitus*, entendido como “história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal” (Bourdieu, 2009, p. 93).

Do mesmo modo, Carla Reis (2014), examinando a formação pianística oferecida em dois cursos de graduação em música de distintas universidades federais de Minas Gerais, aponta tensões geradas a partir da inserção do modelo conservatorial europeu na realidade contemporânea dos cursos universitários de música.

Observando dimensões ideológicas e de poder evidenciadas em escolas de música, apresentando como campo de estudo etnográfico o Instituto Villa-Lobos (Rio de Janeiro), Elizabeth Travassos (1999, 2002, 2005) questiona a hierarquização entre músicas, cursos e habilitações

dentro da universidade. Por outro lado, a musicóloga argentina Melanie Plesch (1998, p. 129) analisa esta relação com base nos conceitos de *centro* e *periféria* propostos pelo historiador italiano Carlo Ginzburg e levados às mais diversas disciplinas, sendo incorporados também pela historiografia das artes.

Como podemos constatar, a manutenção e/ou imposição dos moldes europeus no que diz respeito às *formas de experienciar música* vem sendo problematizada amplamente, o que é evidenciado por vários autores vinculados a diferentes áreas de pesquisa. São inúmeros os estudos dedicados à reflexão sobre as relações assimétricas de poder estabelecidas no meio musical, seja na esfera de formação ou no enfoque da própria tradição da música de concerto, situando-a histórica, social e culturalmente, questionando sua ideologia que traz – de forma naturalizada – concepções universalistas, essencialistas, etnocêntricas, que se encontram profundamente enraizadas.

Tal reflexão nos aproxima à principal base conceitual/teórica desta pesquisa, o *pensamento decolonial*, uma forte expressão do pensamento crítico latino-americano contemporâneo, que busca o desprendimento das lógicas eurocêntricas de pensamento a partir do reconhecimento dos limites e falências do projeto civilizatório da modernidade, propondo a aproximação a – e a visibilização de – alteridades subalternizadas pelo sistema colonial.

O projeto decolonial, que não é concebido com a intenção de formular uma teoria única ou escola de pensamento (segundo a concepção eurocentrada), conta com o aporte de diversos autores e autoras que, de forma independente, vêm realizando estudos em distintos campos de

conhecimento, atrelados, no entanto, a uma compreensão comum sobre conceitos fulcrais como *colonialidade* e *modernidade*.⁵

Um dos mais poderosos mitos do século XX foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduzia à descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo “pós-colonial”. [...] Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global”. [...] É aqui que reside a pertinência da distinção entre “colonialismo” e “colonialidade”. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais [...] (Grosfoguel, 2010, p. 394-395).

*Descolonizar*⁶ requer *reinterpretar*, de forma radical, o mundo e os fatos históricos de maneira não eurocêntrica, problematizando a naturalização, manutenção e perpetuação de estruturas de poder que, uma vez instituídas

-
- 5 Embora seja reconhecida certa confluência entre autores e autoras de referência (como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, María Lugones), sobretudo no que diz respeito a sua vinculação ao programa de pesquisa *Modernidad/Colonialidad*, é importante ressaltar que este não constitui um grupo homogêneo – ao contrário, apresenta posições divergentes em vários aspectos, que vêm gerando reformulações e críticas internas associadas a distintas opções de ação e/ou teorização (Escobar, 2003).
- 6 Opto pela utilização de ambos os prefixos, “de” (presente em termos como *decolonialidade* ou *decolonial*) e “des” (em termos como *descolonizar*, *descolonização* ou *descolonial*). Catherine Walsh (2014, p. 7) aponta para a pertinência da diferenciação das duas formas, embora não produzam significados discrepantes: enquanto o prefixo “des” infere uma oposição direta ou a constituição de antônimos, o prefixo “de” (suprimindo o “s”) pretende caracterizar um processo de continuidade, evidenciando as dificuldades em pensar uma reversão iminente e total da condição colonial ou um simples “desfazer” que leve, de forma imediata, a um estado nulo de colonialidade.

após a invasão do continente americano, seguem vigentes nos dias atuais, sendo inerentes e constitutivas do pensamento moderno/ocidental.

Dessa forma, não podemos dar como “encerrado” ou “superado” o tema do colonialismo após a suposta emancipação das antigas colônias, uma vez que a dominação se perpetua na manutenção das hierarquias e relações de poder que caracterizam a matriz colonial. Observamos o desdobramento do colonialismo em colonialidade, sendo esta, de acordo com Quijano (2010, p. 73), uma forma mais profunda e duradoura de dominação, consolidada ao longo dos últimos quinhentos anos.

A longo prazo em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e de produção de conhecimento e em uma parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, comprovadamente, colonizado. [...] A hegemonia eurocêntrica na cultura do mundo capitalista implicou uma maneira mistificada de percepção da realidade, o mesmo no “centro” e na “periferia colonial”. [...] A naturalização mitológica das categorias da exploração/dominação é um instrumento de poder excepcionalmente poderoso (Quijano, 2000, p. 378-379, tradução nossa).

É importante aclarar o conceito de *modernidade* aqui abordado, condizente com a proposta de reinterpretação da modernidade apresentada pelo pensamento decolonial. Entendo a modernidade não como um projeto emancipatório europeu idealizado a finais do século XVIII, mas sim como um *projeto civilizatório* que universalizou a forma eurocêntrica de percepção da realidade, suprimindo outras formas de ser e estar através da colonização – que constitui um sistema violento de destruição de outras civilizações ou culturas, impondo a implantação da cultura eurocêntrica nos mais diversos níveis de existência humana.

Juan José Bautista (2018) define a modernidade como “a produção histórica e cultural da subjetividade burguesa. É a implantação e desenvolvimento, no plano da cultura e da história, da burguesia” (Juan José Bautista / El espíritu de la revolución del siglo XXI | Día 1, 2018, [n. p], tradução nossa).⁷ Cabe ressaltar que trata-se da efetivação da subjetividade do *homem/branco/patriarcal/heterossexual/cristão/militar/capitalista* – o “homem moderno” –, que, em sua lógica civilizatória, instaura múltiplas hierarquias, em vários planos de dominação. Enrique Dussel (2000, p. 27), por sua vez, propõe uma visão da modernidade diretamente relacionada com a invasão do continente americano pelos europeus em finais do século XV, ressaltando como fundamental e determinante o fato de que esse momento histórico possibilitou a instauração do “mundo moderno”, que passou a ser compreendido – a partir da criação do “mito da modernidade” – como centro da história mundial. Com base neste pensamento universalizante, a Europa moderna, como “centro”, constitui todas as outras culturas como sua periferia.

1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade; ainda que sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A Modernidade se originou nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde confrontar-se com “o Outro” e o controlar, vencer, violentar; quando pôde definir-se como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer forma, este “Outro” não foi “des-coberto” como Outro, mas sim “en-coberto” como “o Mesmo” que a Europa já era desde sempre. Deste modo, 1492 será o

7 Trecho extraído da conferência “El Espíritu de la Revolución del Siglo XXI”. Cf.: JUAN José Bautista / El espíritu de la revolución del siglo XXI | Día 1, 2018.

momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (Dussel, 1994, p. 7-8).

Ressalto, portanto, que o processo – violento – de universalização do pensamento moderno eurocêntrico ocorre baseado num argumento desenvolvimentista/evolucionista, no qual o “homem moderno” – autoproclamando-se ápice da civilização – determina a si mesmo a função de “civilizar” outros povos, classificando e suprimindo outras formas de existência segundo sua própria lógica, a lógica da modernidade.

Sabe-se que a crítica à modernidade e ao eurocentrismo vem sendo elaborada desde perspectivas diversas – como os estudos pós-coloniais, a teoria da dependência, os estudos subalternos e o próprio pensamento pós-moderno. No entanto, a ressignificação da modernidade e a compreensão da colonialidade como um sistema intrincado de dominação que se perpetua e opera, ainda hoje, através de múltiplas formas de opressão – raciais, de gênero, epistemológicas –, aproximam-me da *opção decolonial*.

[...] o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico/raciais. A superioridade outorgada ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde a Ilustração, no século XVIII, este silenciamento foi legitimado sobre a ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite

científica e filosófica da Europa era considerado conhecimento “verdadeiro” [...] (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 20, tradução nossa).

Nesse sentido, é fundamental entender o papel desempenhado pelas instituições – políticas, acadêmicas, culturais – na manutenção e naturalização desse sistema de dominação.

Zulma Palermo (2009, p. 10) afirma que a construção da colonialidade – ou a implantação do pensamento moderno/eurocêntrico – no campo das artes se inicia, como a própria modernidade, com a invasão do continente americano. Desde o primeiro contato, as oposições qualitativas “superioridade vs. inferioridade”, “primitivo vs. civilizado”, vão reger os critérios estéticos que se põem em circulação – o que é corroborado por Shifres e Gonnet (2015), que problematizam a colonização do *fazer* e do *ser* musical decorrente de um sistema de ensino musical baseado em modelos jesuítas e conservatoriais. Segundo os autores

A colonização do pensamento musical na América excede o silenciamento e a consequente supressão dos repertórios originários, estendendo-se ao próprio conceito de música, de músico e suas respectivas formas de existência (Shifres; Gonnet, 2015, p. 51, tradução nossa).

Vivemos em um mundo onde a estética, ou seja, o conceito de gosto e beleza do ocidente, se considera superior frente ao conceito de gosto e beleza de outras culturas e de outros povos. [...] Temos hierarquias epistemológicas, eurocênicas, de dominação epistêmica, com as quais colonizaram o planeta inteiro. [...] Vemos o mundo através das lentes de homens europeus de 5 países, que são os que formam o cânone de pensamento das

universidades ocidentalizadas (¿Qué es la teoría decolonial? | Con Ramón Grosfoguel, 2019, [n. p.], tradução nossa).⁸

Luis Ricardo Silva Queiroz (2017, p. 133), inserido no contexto acadêmico-musical do Brasil, afirma, em concordância com os autores acima citados, que “a trajetória que demarcou a inserção e a consolidação da área [musical] nas universidades brasileiras é fortemente subsidiada por uma história de exclusões e *epistemicídios musicais*”,⁹ apontando “traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil”.

Acredito que afirmar a existência de “traços de colonialidade” no meio musical, dentro e/ou fora do âmbito universitário, consiste em atenuar a significância ou o peso da condição colonial imposta aos meios de formação e prática em música, considerando a realidade acadêmica atual. Sabe-se que o debate sobre a reformulação dos cursos de música nas universidades não só existe, como vem fomentando iniciativas promissoras. Entretanto, estas podem ser consideradas incipientes se examinamos um panorama acadêmico-musical mais amplo, tanto no Brasil quanto no exterior.

Ainda hoje observamos o enaltecimento de uma música legítima que, segundo Bourdieu (2007, p. 24), “representa a forma mais radical, mais absoluta, da denegação do mundo e, em especial, do mundo social”. Em sua índole classificatória, ainda que revestida de ares sacralizados, predispõe-se a desempenhar “independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais”

8 Fragmento de entrevista cedida à Rádio Itacat. Cf.: ¿Qué es la teoría decolonial? | Con Ramón Grosfoguel, 2019.

9 Entende-se por “epistemicídio” ou “epistemicídios” os processos de invisibilização, marginalização ou supressão de diferentes epistemologias ou formas de conhecimento. Queiroz (2017, p. 133) utiliza o termo “epistemicídios musicais” para designar “um conjunto de assassinatos simbólicos cometidos contra diferentes culturas musicais”.

(Bourdieu, 2007, p. 14), diferenças que desvelam uma brecha colonial – atravessada por processos de classificação e hierarquização, por relações de autoridade.

Dialogando com pesquisas que propõem uma reflexão sobre a tradição musical de concerto desde uma perspectiva sociocultural, histórica e filosófica, o presente estudo indaga o paradigma do *violinismo moderno*, problematizando sua natureza notadamente colonial. Pretende-se analisar – sob o prisma do pensamento crítico decolonial – a tradição violinística de concerto inserida no contexto latino-americano, explicitando sua matriz de poder intrínseca, objetivada através do seu repertório, das suas práticas pedagógicas, dos seus requisitos e pressupostos, observados tanto nos meios profissionais quanto de formação no instrumento. Para tanto, faz-se necessária uma observação mais ampla do campo da formação e prática musical de concerto, excedendo o âmbito específico das práticas violinísticas. A pesquisa proposta envolve sujeitos e instituições de quatro países latino-americanos, a saber: Brasil, Argentina, Uruguai e Bolívia – contando com a participação de colaboradores entrevistados e análise de documentos disponibilizados por orquestras e universidades.¹⁰

Espero instigar a reflexão sobre a tradição musical de concerto, com ênfase no *violinismo* praticado e difundido neste meio musical, propondo uma crítica mais ampla a um sistema de ensino e prática que ainda hoje fomenta, de forma implacável, lugares de exclusão. Esta crítica, no entanto, emerge internamente no âmbito da música de concerto de tradição europeia-ocidental e se restringe, a princípio, a este âmbito musical específico.

Em concordância com Mignolo (2010, p. 17), acredito que o desprendimento das lógicas coloniais é urgente e demanda uma virada epistêmica decolonial que aponte a outras formas de conhecimento adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de *ser*, *conhecer* e *entender* – o

10 Para mais detalhes sobre a metodologia utilizada, Cf.: ANASTÁCIO, 2021.

que, em relação à descolonização das práticas musicais, diz respeito à aproximação a *outras músicas*. Não se trata da negação ou “anulação” do paradigma moderno, mas sim de uma ampliação do campo de visão, que demanda, necessariamente, a visibilização de estruturas e mecanismos de poder que tendem a permanecer encobertos. Dessa forma, busco – a partir de uma crítica interna a um meio musical específico – colocar em evidência aspectos subjacentes à tradição de concerto que mantêm uma relação direta com o pensamento moderno/colonial.

[...] a crítica deste regime epistemológico é hoje possível devido a um conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, permitem identificar melhor que nunca a possibilidade e até a urgência de alternativas epistemológicas ao mesmo tempo que revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização.

[...] Simultaneamente, porém, as condições do tempo presente tornaram as diferenças culturais mais profundas e insidiosas e mais difícil lutar contra elas. [...] Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios (Santos; Meneses, 2010, p. 11-12).

Segundo ato: *a hybris, a música*

Como Deus, o observador observa o mundo a partir de uma plataforma inobservada de observação, com a finalidade de gerar uma observação verídica e fora de qualquer dúvida. [...]

Por isso falamos da hybris, do pecado da desmesura. Quando os mortais querem ser como os deuses, mas sem ter a capacidade de ser, recaem no pecado da hybris, e isto é, mais ou menos, o que ocorre com a ciência ocidental da modernidade. De fato, a hybris é o grande pecado do Ocidente: pretender ter um ponto de vista sobre todos os demais pontos de vista, mas sem que se possa ter um ponto de vista sobre esse ponto de vista (Castro-Gómez, 2007, p. 83, tradução nossa).

Demonstrar o caráter eurocêntrico das instituições musicais na América Latina – sobretudo aquelas vinculadas à tradição de concerto – pode soar redundante, já que os dados que o demonstram não são (nem pretendem ser) uma “descoberta” em si, chegando a beirar a obviedade. Ao expor à comunidade musical/acadêmica o projeto de pesquisa no qual se baseou este estudo, muitas vezes me deparei com reações adversas – uma mistura de negação, incômodo e incompreensão, frequentemente acompanhada de perguntas que, para mim, não faziam mais que escancarar o problema da colonialidade inerente a essas mesmas instituições: *“Tudo bem, é eurocêntrico. Mas... qual é o problema? Se não estudamos/ensinamos música europeia, vamos estudar/ensinar o quê?”*

Tais perguntas podem ser compreendidas como uma demonstração do quão enraizado está o paradigma moderno, posicionado acima de qualquer suspeita, como *aquilo que é porque deve ser*. Explicitam ademais uma distância aterradora entre as práticas musicais escolarizadas e o mundo social – e, conseqüentemente, qualquer reflexão atrelada a este mundo de corpos presentes, onde a existência de uma forma hegemônica de pensamento constitui a dominação e supressão de formas outras, mesmo que tacitamente.

De fato, a presumida descorporificação da mente europeia, a construção de um pensamento dualista e a crença numa racionalidade “neutra” – baseada na separação entre razão e corpo, razão e lugar, razão e

experiência – foi um dos pontos cruciais na construção do discurso colonizador, um discurso universalizante, mítico, no qual o homem europeu outorga a si mesmo o poder de criar categorias supostamente universais, e a partir destas categorias, classificar e definir “o outro”.

Consequentemente, este “sujeito universal” – o sujeito moderno – produz a “música universal”, cujos pilares estão fundados nos mesmos parâmetros eurocêntricos da ciência moderna, entre eles: o dualismo, o evolucionismo, a omissão do lócus da enunciação e a mistificação de categorias teóricas (Shifres, [s. d.] *apud* Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte I, 2020).¹¹ Com base nesses preceitos se estabelecem, entre os séculos XVII e XVIII (momento no qual, igualmente, consolida-se o poder da modernidade), os alicerces conceituais da “Teoria da Música” – ou melhor, as bases teóricas da música de concerto, adotadas ainda hoje.

Como ressaltam Shifres e Rosabal-Coto (2017), são consolidadas as categorias substantivas, nas quais o substantivo é sempre o moderno. O não moderno é adjetivado segundo o próprio paradigma da modernidade, que institui categorias adjacentes como “Música Popular”, “Música Folclórica”, “Música Antiga”, “Música Indígena”, entre outras. Desse modo, quando nos referimos à “Música”, implicitamente nos referimos à música da modernidade. Muito mais que uma formalidade referente a nomenclaturas, isso demonstra que “a colonialidade também se evidencia na denominação das categorias *através das quais se pensa* [...] e tal qualificação supõe uma valoração, assim como uma diferença/distância em relação ao protótipo” (Shifres; Rosabal-Coto, 2017, p. 86-87, tradução nossa, grifo nosso).

Esse processo é parte fundamental do modelo epistêmico moderno/colonial, denominado por Castro-Gómez (2007) como “a *hybris* do

11 Trecho extraído do vídeo *Colonialidad del saber en la experiencia musical*. Cf.: COLONIALIDAD del saber en la experiencia musical – Parte I. Racismo epistêmico: de la teoría occidental de la música a la psicología de la música, 2020.

ponto zero”: não estando vinculadas (supostamente) a nenhum lugar, a nenhuma subjetividade, tais categorias substantivas são mistificadas, reivindicando o status de universalidade.

Os cursos de música oferecidos em instituições de ensino em todos os níveis exemplificam este fenômeno: os “cursos substantivos” – por exemplo, a graduação em “Música” ou o bacharelado em “Violino” – contemplam a música de concerto de tradição europeia ocidental, de forma que outras práticas musicais são abordadas em “cursos adjetivados” – como as graduações em “Música Popular” ou “Música Argentina”. As disciplinas, repertórios e eventos seguem o mesmo padrão.¹²

A pesquisa realizada por Queiroz (2017), que analisou os cursos superiores de música oferecidos por dez universidades brasileiras, confirma essa predisposição, que, longe de ser uma questão brasileira, também é verificada em outros países – como demonstra o presente estudo ao abranger distintas universidades latino-americanas.

[...] nos cursos/habilitações de graduação do Brasil o termo “música” equivale, em 88% da realidade estudada, prioritariamente à “música erudita ocidental” ou músicas decorrentes de suas bases históricas e estéticas. Todavia, essa definição não precisa ser explicitada nas nomenclaturas dos cursos, nem nos perfis profissionais, pois, no Brasil, um curso de instrumento, por exemplo, se não apresentar outra indicação clara em sua definição, é, “naturalmente”, um curso de instrumento que terá a música erudita como eixo central do processo formativo. Essa “naturalização” é explicitamente um sintoma da colonialidade, que marcou a institucionalização da área no Brasil desde o período colonial, mas, sobretudo, a partir da criação

12 A separação entre categorias substantivas e adjetivadas é característica do projeto da modernidade, sendo observada nas mais diversas áreas de conhecimento.

de escolas baseadas nos modelos dos conservatórios europeus (Queiroz, 2017, p. 146).

Efetivamente, o processo de hegemonização da música de concerto na América Latina se vincula a uma história diretamente ligada à colonização, sendo as práticas musicais colonizadoras – aquelas que são, de forma direta ou indireta, partícipes do processo de subalternização de práticas musicais alheias à tradição europeia – iniciadas com as missões jesuíticas, aprofundadas pela formalização dos estudos musicais nos conservatórios e perpetuadas na incorporação dos estudos conservatoriais pelas universidades. Ademais, tal hegemonia é reforçada pelo status e prestígio atribuídos a instituições artístico-musicais herdeiras da tradição ocidental europeia – como orquestras sinfônicas e filarmônicas, teatros e auditórios – que, bem como os próprios conservatórios e universidades, privilegiam a difusão da música da modernidade.

Dessa forma, as instituições (incluindo as instituições musicais) assumem um papel determinante no processo civilizatório colonial, funcionando como laboratórios da ideologia dominante – ou “templos da fé moderna”: estabelecem-se como lugares de produção do conhecimento hegemônico, reputado como legítimo; reclamam a autoridade para separar o que é conhecimento válido e o que não é; operam na imposição da episteme europeia através da invenção e afirmação de cânones, instituídos como “verdade” (Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte II, 2020).¹³ Portanto, como afirma Shifres ([s. d.] *apud* Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte I, 2020, [n. p.], tradução nossa), “as instituições seguem formando sujeitos para o mundo moderno, não para questioná-lo”.

Considero a análise de grades curriculares de cursos superiores de Música pertinente à presente discussão, uma vez que explicitam os

13 Cf.: COLONIALIDAD del saber en la experiencia musical – Parte II, 2020.

conhecimentos legitimados pelas instituições – tanto aqueles considerados primordiais, indispensáveis ou “obrigatórios”, quanto outros considerados “secundários”, acessórios – evidenciando em última instância a ideologia (e a própria noção de música) adjacente aos cursos.

Apresento, como exemplo, os componentes curriculares referentes ao primeiro ano – dividido em dois semestres – de distintos cursos de graduação em música com habilitação em violino (ou interpretação musical com ênfase em violino), oferecidos em quatro universidades públicas latino-americanas: Universidade do Estado de Minas Gerais – **UEMG** (Brasil), Universidad Nacional de las Artes – **UNA** (Argentina), Universidad Mayor de San Simón – **UMSS** (Bolívia) e Universidad de la República – **UDELAR** (Uruguai). Ao considerar os títulos das disciplinas (os termos escolhidos para descrevê-las) como parte importante da problematização – por explicitar, por exemplo, as categorias substantivas e adjetivadas mencionadas anteriormente –, opto por não traduzir o conteúdo original em espanhol no caso das universidades estrangeiras. Posteriormente, apresento considerações sobre as disciplinas, conteúdos programáticos e propostas pedagógicas dos cursos, com base em documentos oficiais disponibilizados pelas instituições.

Componentes curriculares – Primeiro semestre de graduação

UEMG	UNA	UMSS	UDELAR
Percepção Musical I	Teoría Musical y Entrenamiento Auditivo	Lectura Musical I	Lectoescritura Musical
—	—	Educación Auditiva I	Rítmica Métrica
Contraponto I	Armonía I	Armonía I	Armonía
História da Música da Antiguidade ao Renascimento	Historia de la Música Occidental I	Temas de Historia de la Música I	Introducción a la Universidad ¹⁴
Música de Câmara A	Música de Cámara I	—	—
Canto Coral A	Práctica Coral	Práctica Orquestal y Coral I	Práctica Coral
Instrumento Harmônico I – Teclado	Teclado I	Instrumento Complementario I	Lectura sobre el Teclado
Instrumento I	Interpretación Instrumental I	Instrumento I – Violín	Instrumento
Consciência Corporal em Performance Musical I	Morfología I	—	Sensibilización Corporal

14 A disciplina “Introducción a la Universidad”, oferecida pela UDELAR, consiste numa abordagem da “história da instituição”, apresentando, segundo o plano de estudos, os conceitos fundamentais que regem a universidade, sua “evolução histórica” e estrutura de funcionamento atual.

Componentes curriculares – Primeiro semestre de graduação			
UEMG	UNA	UMSS	UDELAR
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	—	—	Acústica
—	—	—	Seminario de Interpretación

Quadro 1: Disciplinas ofertadas no primeiro semestre dos cursos de graduação em violino de quatro universidades latino-americanas

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa.

Componentes curriculares – Segundo semestre de graduação ¹⁵			
UEMG	UNA	UMSS	UDELAR
Percepção Musical II	Teoría Musical y Entrenamiento Auditivo	Lectura Musical II	Lectoescritura Musical
—	—	Educación Auditiva II	Repertorio
Contraponto II	Armonía I	Armonía II	Armonía

15 A maioria das universidades consultadas apresenta uma estruturação do curso dividida em semestres. Entretanto, na Universidad Nacional de las Artes (Argentina) observamos a segmentação anual, razão pela qual são incluídas as mesmas disciplinas no Quadro 1 e no Quadro 2, referentes ao primeiro ano de curso desta instituição.

Componentes curriculares – Segundo semestre de graduação			
UEMG	UNA	UMSS	UDELAR
História da Música Barroca	Historia de la Música Occidental I	Temas de Historia de la Música II	Historia de la Música
Música de Câmara B	Música de Cámara I	—	—
Canto Coral B	Práctica Coral	Práctica Orquestal y Coral II	Práctica de Conjunto
Instrumento Harmônico II – Teclado	Teclado I	Instrumento Complementario II	Lectura sobre el Teclado
Instrumento II	Interpretación Instrumental I	Instrumento II – Violín	Instrumento
Práticas em Performance Musical A	Morfología I	—	Sensibilización Corporal
Antropologia Cultural	—	—	Seminario de Interpretación
—	—	—	Seminario de Interpretación

Quadro 2: Disciplinas ofertadas no segundo semestre dos cursos de graduação em violino de quatro universidades latino-americanas

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa.

O primeiro ponto observado, de caráter mais geral, já vem sendo problematizado em diversas áreas e diz respeito à estruturação curricular

que separa os distintos conhecimentos em várias disciplinas, determinando uma disposição arbórea. Esta disposição, verificada na totalidade dos cursos analisados, também foi evidenciada por Queiroz (2017, p. 152), que aponta que a formalização dos estudos musicais seguiu a tendência – própria da cultura ocidental – de dividir sua experiência em diferentes ramos de pensamento (e prática), e que a ideia de uma formação em música fragmentada, conformada por linhas específicas de especialização, elimina sua “interdimensionalidade humana e cultural”.

Segundo Edgardo Lander (p. 43, tradução nossa), “as atuais estruturas disciplinares das universidades latino-americanas, com seu parcelamento burocrático dos saberes”, obstaculizam severamente a abordagem de dilemas éticos e políticos – ou as “perguntas pré-teóricas” – com relação à própria atividade universitária e, através de uma censura metodológica, desqualificam a reflexão geral:

Estas estruturas disciplinares tendem a acentuar a naturalização e cientificação da cosmovisão e a organização liberal/ocidental do mundo, operando, assim, como eficazes instrumentos de colonialismo intelectual. Nesta estrutura de saberes parcelados, as questões de conjunto, os desafios éticos, as interrogantes sobre o para quê e para quem do que se faz carecem de sentido. Dentro de cada disciplina se socializam os estudantes na prática de uma “ciência normal” que se dedica à sua parcela da realidade e não tem por que interrogar-se sobre o sentido do conjunto (Lander, 2000, p. 43, tradução nossa).

Analisando, por outro lado, questões mais específicas relacionadas à conformação curricular apresentada pelas quatro universidades, podemos constatar não somente a homogeneidade das propostas apresentadas pelos cursos mas também a universalização e naturalização das práticas musicais da modernidade. As propostas curriculares podem ser divididas em

três subáreas principais – correspondentes aos estudos teórico-musicais, histórico-musicais e prático-instrumentais – sendo que a totalidade das disciplinas equivalentes a estas distintas áreas de conhecimento musical responde à epistemologia ocidental europeia, o que pode ser corroborado através da análise do seu conteúdo programático. Tal hegemonia, que exemplifico expondo somente os componentes curriculares dos dois primeiros semestres dos cursos em cada universidade, mantém-se durante os semestres posteriores, que tendem a seguir um percurso geral linear.

Nas quatro universidades, as disciplinas dedicadas à perspectiva histórico-musical – “História da Música da Antiguidade ao Renascimento”, “História da Música Barroca”, “Historia de la Música Occidental I”, “Temas de Historia de la Música I e II”, “Historia de la Música” –, por exemplo, abordam exclusivamente a trajetória da música de concerto europeia, sendo averiguada em apenas uma das universidades a especificação (ainda que passível de problematização) “Occidental”. Sou ciente dos debates e reformulações ao redor desta disciplina – como já exposto por Arcanjo (2012) e Castagna (2015) –, mas fica evidente a persistência do seu caráter totalizante em diversas instituições.

Do mesmo modo, as disciplinas relacionadas ao campo da “Teoria Musical” (como “Harmonia”, “Contraponto”, “Morfologia”, “Lectoescritura”, “Lectura” ou “Percepção Musical”) são todas substantivas, sem nenhuma especificação referente a *qual formulação teórica* está associada ou às categorias de base utilizadas, respondendo centralmente à compreensão dos mecanismos e elementos constitutivos da música de concerto europeia ocidental – suas formas de análise, estruturação, organização. Penso que mesmo que estes elementos ou categorias possam ser incorporados por outras práticas musicais, eles seguem estando totalmente atrelados a uma mesma lógica – a lógica da modernidade –, o que delata uma atitude universalista diante do conhecimento musical e reverbera na sistemática exclusão e invisibilização de possibilidades outras.

No que concerne às disciplinas práticas ou interpretativas, como “Música de Câmara”, “Práctica Orquestal”, “Instrumento” ou “Interpretación Intrumental”, o modelo é centrado no estudo do repertório canônico ocidental de concerto, segundo os moldes conservatoriais europeus (o que será explicitado e detalhado posteriormente). Esta afirmação é corroborada por professores e estudantes de violino dos cursos, que foram consultados.

Dos quatro componentes curriculares examinados, também me chama a atenção, especialmente, o apresentado pelo curso de música da Universidade Mayor de San Simón (Bolívia), uma graduação aberta no ano 2013: além das disciplinas substantivas já citadas, a matéria intitulada “Educación Auditiva” demonstra de forma explícita o pensamento classificatório e dualista do projeto da modernidade, baseado em oposições como civilização/barbárie, alfabetizado/analfabeto, em que o saber eurocêntrico – e seu *modus operandi* – corresponderia ao polo positivo, “esclarecido”, enquanto o não eurocêntrico corresponderia ao polo negativo, aquele que “carece de educação”.

Averiguo, entre todos os componentes curriculares examinados, uma única disciplina (“Antropologia Cultural”, oferecida pela universidade brasileira no segundo semestre do curso) que supõe uma abordagem diferenciada com relação às práticas musicais, vinculando-as aos estudos culturais. Em geral essas disciplinas, que dialogam com outras áreas de conhecimento, como a antropologia e a sociologia, são oferecidas em semestres posteriores – normalmente nos últimos períodos de graduação –, mas, na totalidade dos casos analisados, correspondem a uma parcela mínima do curso.

Ressalto também que, no caso de várias instituições brasileiras, a inclusão de disciplinas que abordem outras práticas musicais (como práticas de origem africana ou indígena) relaciona-se às políticas afirmativas e projetos de lei aprovados no nível nacional, que determinam a obrigatoriedade da incorporação desses conteúdos nos cursos. Porém,

estes, normalmente, são incluídos em disciplinas isoladas, consideradas “coadjuvantes” no processo formativo do estudante de música, não se vinculando de fato com os demais componentes curriculares – atrelados a uma visão tecnicista diretamente ligada ao paradigma musical moderno/eurocêntrico.

Parece-me fundamental destacar tais pontos, que envolvem também a dimensão subjetiva da colonialidade presente nas instituições. Essas questões são ainda agravadas se consideramos a forma como esses cursos se apresentam, as promessas e expectativas criadas: os cursos analisados não especificam a especialização nas práticas musicais de concerto – ou na música de tradição europeia ocidental –, mas, ao contrário, salientam uma formação musical ampla, que possibilitaria a atuação nos mais diversos âmbitos musicais.

A apresentação do curso oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Brasil), por exemplo, destacava uma formação em performance com conhecimento específico em Instrumento ou Canto para atuar como solista ou compor grupos musicais *das mais diferentes naturezas*.¹⁶ De forma similar, a Universidad Nacional de las Artes (Argentina) afirma que o graduado no curso superior de música oferecido pela instituição “estará capacitado para a interpretação como solista e integrando agrupações e orquestras em um amplo repertório que abarca *todos os gêneros acadêmicos e populares*” (UNA, [s. d.]).¹⁷

Declarações dessa natureza indicam a cumplicidade das instituições no arraigo e perpetuação da colonialidade do saber, ao reafirmar a hegemonia da episteme europeia/ocidental e contribuir no processo de

16 As informações referentes aos sites oficiais das universidades podem não estar mais disponíveis da forma como estavam à época de levantamento de informações para a elaboração da tese que deu origem ao presente capítulo, uma vez que os sites passam por atualizações periódicas. Para mais informações sobre o curso, Cf.: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, [s. d.].

17 Para mais informações sobre o curso, Cf.: UNA, [s. d.].

naturalização de uma ideologia que pressupõe a legitimidade inequívoca do conhecimento produzido pela modernidade – representado aqui pela música de concerto – cujo “domínio” possibilitaria, “naturalmente”, a atuação em qualquer outra prática musical.

A colonialidade do saber em dois perfis estudantis

Através de informações cedidas em entrevistas realizadas durante esta pesquisa, busco explicitar eventos ou situações em que a colonialidade do saber musical (a inferiorização de práticas musicais distintas à tradição de concerto, bem como a hegemonização das práticas eurocêntricas) é notória e pode ser relacionada diretamente ao contato com instituições de ensino musical. As entrevistas, de caráter livre, consistiram em conversas sobre temas vinculados à trajetória musical/violinística de dois estudantes, que narraram experiências pessoais relacionadas ao estudo e prática do instrumento, e cujas identidades, por razões éticas, serão resguardadas.

O primeiro estudante estava iniciando sua graduação em violino no momento da entrevista. Seu contato com instituições de ensino musical, no entanto, era anterior: havia frequentado, na própria universidade, o curso preparatório para o exame de ingresso ao nível superior e, anteriormente, começou seus estudos de violino em um conservatório próximo ao seu lugar de residência. A decisão de iniciar-se no estudo do violino, segundo suas palavras, aconteceu por “casualidade”, já que os primeiros instrumentos com os quais teve contato foram o violão e a flauta transversal. O conservatório onde deu início aos seus estudos institucionalizados de música não disponibilizava, porém, aulas desses instrumentos, levando-o a optar pela aprendizagem de um instrumento de cordas friccionadas.

Sobre esse conservatório, primeira instituição frequentada, o estudante se expressava com receio, sempre ressaltando que não era uma

entidade de “alto nível”, que “não tinha boa fama” – comparando-a com a universidade ou outros conservatórios e escolas de música de sua cidade – mas que, no entanto, foi a única à qual teve acesso.

Os primeiros trabalhos como violinista surgiram após alguns meses de estudo do instrumento – tocando arranjos de temas variados em casamentos e eventos em geral –, o que o influenciou na decisão de seguir a carreira musical e cursar o nível superior. Paralelamente, o estudante mantinha um trabalho noturno como ajudante em uma loja, atividade que abandonou após o ingresso na universidade.

Ao falar de suas práticas ou gostos musicais anteriores aos estudos institucionalizados de música, o estudante ressaltou sua preferência pela música popular, identificando-se como um “roqueiro”, mas que “não sabia nada” – ignorando, inclusive, sua experiência com o violão e a flauta, por exemplo. Suas palavras expressam uma mudança com relação a suas preferências musicais, marcada pelo ingresso no conservatório, bem como a omissão ou subalternização de conhecimentos anteriores às práticas conservatoriais:

Eu conhecia em especial certas músicas que geralmente se tornam famosas. Mas eu não sabia nada, zero. Quando entrei no conservatório comecei a escutar, também, música clássica. Meu compositor favorito, por exemplo, é Bach. Eu gosto principalmente do Barroco, Bach, Vivaldi [...].

Além do repertório estudado no conservatório – onde teve o primeiro contato com a música de concerto ou “clássica” – aprendia através de tutoriais no YouTube ou “tirando de ouvido” algumas peças que lhe interessavam – “todas muito simples”, segundo sua descrição –, como trilhas sonoras de filmes e séries (que em alguns casos também eram parte do repertório apresentado em casamentos ou eventos que o contratavam).

De acordo com o estudante, o processo de afastamento das práticas musicais “informais” (marcadas pelo contato com a música popular), deu-se de forma gradual, e ainda no conservatório lhe interessava tocar certas músicas “diferentes” (como temas de rock, chacareras). Pensar no enfoque exclusivo do violino “clássico” lhe causava desconfiança. Entretanto, esse afastamento foi acentuado com a entrada na universidade, no curso preparatório para o ingresso na graduação em música.

Com relação à música do violino ou da música clássica, antes de qualquer coisa eu queria tocar música, assim, popular, digamos. Mas conhecendo mais a música, música clássica, vendo como é, como é a interpretação, tudo isso, eu deixei de lado, deixei de tocar música popular. [...] Quando entrei no curso eu aprendi mais dos autores, também vi mais música clássica, de todo tipo, música acadêmica de Bach, Vivaldi, Mozart, Paganini e outros, então me chamou muito a atenção e comecei a gostar aí, e disse “não, a música popular é muito simples”, dizia pra mim mesmo, “quero chegar ao nível que exige a música clássica e quero superar-me, e sei que se eu conseguir todo o resto vai ser mais simples”.

Quando questionado, ainda, sobre a hegemonia do ensino da música de concerto nas universidades e sua opinião sobre a tradição pedagógica eurocêntrica, o estudante afirmou:

Geralmente toda a escola, todo o tema do ensino, está baseado na música clássica, não? Então para mim é muito necessário aprender isto primeiro. Claro, depois tem outros estilos, eu acho. E podem chegar a ser muito mais simples se você chega a dominar bastante o tema clássico. [...] A música que se desenvolveu mais é a música clássica, certo? A música da academia...

Sobre suas expectativas com relação à carreira, expressou entusiasmo ao revelar o interesse em atuar como solista, impulsionado pelo anseio de interpretar as “grandes obras” canônicas do violino – confessando que seu “sonho”, como violinista, é tocar o *Concerto para violino* de Tchaikovsky. Segundo ele, alcançar esta meta depende da “*dedicação total ao instrumento*”, ao estudo e desenvolvimento técnico-instrumental.

O segundo estudante entrevistado narra uma trajetória distinta: desde o princípio ressalta suas experiências anteriores aos estudos acadêmicos de violino, especificando, no entanto, que sua área de atuação se vincula à música popular, sendo integrante de uma “orquestra típica”¹⁸ de sua cidade – com a qual se apresenta como violinista há vários anos, de forma regular, em shows, festivais e eventos diversos – e, ademais, coordenador de um projeto de orquestra típica próprio.

Sobre as razões que o impulsionaram a ingressar no curso superior de música, além do interesse em “avançar tecnicamente” no violino alcançando um “maior nível em performance”, ressalta o interesse em disciplinas teóricas como “Harmonia” e “Contraponto”, que o auxiliariam na atividade de arranjador de peças instrumentais para as orquestras nas quais trabalha, sobretudo, para a orquestra que fundou.

Também revela, com desagrado, que a música à qual se dedica está, em geral, vinculada a um estereótipo de “boemia”, “desleixo” – expressando como meta pessoal a transformação desse imaginário, o que o impulsionou a criar um projeto próprio, sua orquestra típica, que consistiria em uma proposta “diferente”, “*mais séria*”.

É interessante notar sua ênfase na diferenciação entre músicos “empíricos” e “profissionais” (ou “estudados”), que delata a incorporação, ao longo do seu percurso musical, de categorias de valoração e classificação

18 “Orquestra típica” é o nome atribuído a grupos instrumentais formados, normalmente, por mais de oito integrantes, dedicados à interpretação da música popular de uma determinada região.

das distintas experiências musicais. Transcrevo alguns fragmentos da entrevista que narram situações aparentemente decisivas no processo de incorporação dessas categorias, que se relacionam diretamente ao seu contato com a “música clássica”, “a área do clássico”.

O primeiro evento descreve o contato inicial do estudante com a música de concerto, que ocorreu através de um violinista de sua cidade que o convidou a participar de uma orquestra. No momento deste primeiro contato com a tradição de concerto o estudante já tinha experiência como violinista de orquestras típicas, uma experiência que, entretanto, identifica como “empírica”.

A coisa é que este violinista era muito, muito bom. Mas sua área era o clássico, ou seja, ele tinha estudado música... ele tinha estudado música e eu era todo um empírico... E eu lembro que ele me convidou a entrar na orquestra dele [...] e havia músicos empíricos e também estudados... E, assim, eu entrei e aprendi a ler aí, o que é algo da música, ler, não é? As notas, a partitura... aí aprendi à força, a ler... e ele me indicou mais algumas coisas, mais do violino, não sei, postura... fiz umas duas aulas com ele em sua casa e frequentava a orquestra. [...] E dessa forma eu entrei nessa área do clássico, ou seja, eu não conhecia nada de música clássica, não conhecia mesmo... entrei nessa área, entrei na orquestra e estive uns dois anos.

O segundo episódio se refere a sua participação em festivais internacionais de orquestras típicas, que possibilitaram o contato – segundo ele – com outros músicos “estudados” e estimularam a criação do seu projeto próprio, que seria baseado em outros moldes.

Estou há quase dez anos com as orquestras típicas, que me permitiram viajar a países... com esta música fui ao Chile, ao México [...], fui em duas ocasiões a festivais internacionais no México, onde vão

músicos, não sei, do Japão... e desse modo começou minha inquietação por fazer um grupo próprio, mas um grupo diferente, não? Porque quando fui ao México vi músicos que têm escola, são músicos que têm uma base, com relação à música, têm uma base muito boa, são estudados, de alto nível, e fazem música típica a nível profissional, ou seja, é outro nível, não? Coisa que aqui neste país não tem, ou seja, não tem esta música, neste nível... então busquei [para o projeto próprio] músicos estudados [...].

Ao ser indagado sobre as questões fundamentais na diferenciação entre o músico “empírico” e o “estudado”, ou “profissional”, bem como sobre suas motivações para cursar a graduação em música, afirma:

O empirismo, de certa forma, não é tão ruim, o bom que tem o [músico] empírico é que desenvolve muito o ouvido, certo? Desenvolve muito... Mas... incorpora também “vícios” com o instrumento. É como que, por exemplo, eu faço arranjos musicais, harmonizo, empiricamente [...] mas não sei o que faço... [...] Bom, eu entrei na universidade, no curso de música, justamente para aprender... não entrei com a finalidade de ser “um grande músico”, ou seja, entrei com a finalidade de aprender e adaptar este conhecimento ao meu grupo. [...] E agora que estou no curso, está bem o curso, mas vejo que não é tão fácil, é bem complicado [...]. Eu, como aprendi empiricamente, incorporei muitos “vícios”... então mudar isso de um dia pro outro é complicado.

O estudante já se encontrava na metade do curso de graduação (ainda que defasado na disciplina “Violino”, ao não ser aprovado em todos os semestres), e, com base na experiência vivida na universidade, explicitou algumas adversidades com as quais se deparou, sobretudo na

parte prática-instrumental, relacionadas à dificuldade em adequar-se à técnica violinística de concerto exigida pela instituição.

Eu sentia que me frustrava um pouco, na verdade sinto que ainda estou um pouco frustrado, porque tenho muita dificuldade... As notas posso tocar, notas rápidas e tudo mais, mas o que me bloqueia é a técnica... ou seja, sai sujo, não sai muito afinado, muito estável, a leitura também, puxa... falha muito a minha leitura também... Ou seja, sinto que me falta uma base, uma base estável, sabe? [...] Na verdade me estresso muito com o violino, mas aí estou... [...] Sinto que até agora o que eu aprendi nos meus anos de música empírica eu não apliquei aqui na universidade. Então não tem opção, não tem que improvisar, direto à leitura e se toca, então o ouvido... isso que desenvolvi acho que não serviu muito...

Aprofundando o tema referente às supostas “bases musicais” indispensáveis à prática violinística, o estudante ressalta a necessidade de estudar a música clássica antes de qualquer outra, salientando a dificuldade que teve por ter iniciado tarde estes estudos, já na universidade, e numa idade avançada, segundo ele.

Acho que antes de tocar esta música que eu toco, é necessária uma base musical, ou seja, uma base clássica. Por quê? Porque na música clássica é onde você vai fazendo esta base estável, com relação a tudo, não sei, começamos a afinar bem, a ler partituras, que facilita muito depois, né? [...] E a música que eu toco, o meu estilo, é só mais um estilo, certo? Isso sim se pode aprender, não é algo que não possa ser aprendido, sim, é possível, e sendo um músico clássico se aprende mais rápido, porque já tem uma base e é só ajustar algumas coisas e nada mais...

A incorporação das categorias modernas/coloniais de classificação e hierarquização é perceptível em suas declarações, nas quais elementos associados às práticas “empíricas” são qualificados como problemáticos, como “vícios” que devem ser eliminados ou corrigidos – sendo retratados ou definidos através de termos como “sujo” – e que, supostamente, delatariam uma “falta de bases musicais”, sendo essas “bases” análogas ao estudo da técnica conservatorial.

Ao ser questionado sobre o seu sentir na universidade sendo um músico vinculado a outra prática musical, distinta da tradição europeia de concerto, o estudante expõe uma situação vivida em uma aula de “Harmonia”, na qual a inferiorização de outros saberes ou práticas musicais é explícita:

Especificamente na universidade, no curso de música, eu escutei e vi sim a preferência pela música clássica... É assim, digamos, se tem um aluno de um conservatório renomado e eu, que sou um músico de orquestra típica... não vão me dar a mesma importância que dão a um músico estudado. Não me dão essa importância. E eu vi casos, muitos casos. Um exemplo é um professor... Um colega, que também é integrante da mesma orquestra que eu, perguntou a esse professor: “na música que tocamos escutei algumas partes onde se harmoniza diferente... qual seria esta harmonia?” E o docente, para humilhar, disse: “É que não sabem, não podem fazer mais”. Então eu sinto que estão fechados em uma única coisa, não se abrem [...] Acho que antes de começar com a carreira de docente deveriam aprender a respeitar, não? Os estilos, os gêneros... [...] Esta parte eu sinto que falta na universidade, e se sente esta discriminação, há professores muito sarcásticos... Tenho amigos que entraram no curso e abandonaram, e são vários casos... então alguma coisa está mal aí.

Ainda conversando sobre esse episódio, o estudante o justifica de forma controversa, afirmando que muitos não sabem que todas as músicas já “avançaram”, profissionalizando-se. Tal afirmação nos parece equívoca na medida em que se insere na lógica hegemônica, posicionando, igualmente, a lógica eurocêntrica como aquela que deve ser incorporada por outras práticas, o que determinaria, em última instância, o seu grau de “avanço” ou “nível” – evidenciando uma perspectiva evolucionista com relação às diferentes práticas musicais.

Qualquer música hoje em dia já está muito avançada, então, a música típica tradicional, por exemplo, está harmonizada de forma diferente porque, logicamente, são músicos empíricos, mas se escutamos esta mesma música tocada agora, pelos grupos profissionais, é outro nível. Mas os docentes não sabem disso.

As trajetórias descritas e os fragmentos apresentados apontam para diferenças relevantes entre os dois estudantes entrevistados – seu percurso violinístico e de formação, suas experiências profissionais e interesses pessoais com relação à carreira musical – o que possibilita identificar dois perfis diferenciados.¹⁹

Não obstante as diferenças gerais que caracterizariam estes distintos perfis – marcados por formas diferenciadas de relacionar-se com o instrumento, com as instituições e práticas musicais –, destaco que ambas as trajetórias elucidam pontos fundamentais para a presente discussão, relacionados à colonialidade do saber manifesta no meio musical.

Os fragmentos das entrevistas aqui transcritos revelam a incorporação do pensamento moderno/colonial pelos dois estudantes, decorrente do contato com instituições de ensino e prática musical – como a orquestra, o

19 Para uma descrição mais detalhada sobre os dois perfis estudantis, Cf.: ANASTÁCIO, 2021.

conservatório e a universidade – que edificam uma compreensão eurocêntrica da “música”, instituída segundo os mesmos parâmetros eurocêtricos da ciência moderna.

A concepção evolucionista é notória nas declarações apresentadas, que posicionam, nos dois casos, a música de tradição europeia – ou “clássica” – como a mais desenvolvida, a mais complexa, a mais avançada, em oposição às demais formas de fazer musical, que estariam situadas em um estágio anterior, atrasado, mais simples. Tais afirmações testemunham a perspectiva teleológica incorporada que, segundo Shifres ([s .d] *apud* Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte I, 2020, [n. p.], tradução nossa), “supõe que a sequência histórica ou o percurso da Europa é o caminho a ser percorrido por todos, é a sequência histórica geral”. Podemos perceber claramente esta perspectiva através de diversos fragmentos retirados das duas entrevistas, como é o caso das afirmações “a música que se desenvolveu mais é a música clássica”, ou “qualquer música hoje em dia já está muito avançada”.

Também observa-se, nos dois casos, uma compreensão dualista com relação à música, refletida em oposições como “simples vs. complexo”, “empírico vs. estudado” (ou “profissional”), em que distintos saberes são classificados e desclassificados segundo o paradigma da modernidade, sendo inferiorizados os saberes e práticas musicais alheios à tradição europeia de concerto. Esta inferiorização é explicitada também no episódio – de violência simbólica – descrito pelo segundo estudante, no qual um docente, deliberadamente, deprecia outra prática musical alegando sua suposta incapacidade de igualar-se ao modelo eurocentrado.

A perspectiva universalista nas práticas violinísticas, por sua vez, impõe como primordial o conhecimento da técnica da música de concerto, determinada como base primeira e única no que diz respeito à prática do instrumento – enquanto outras formas ou técnicas violinísticas são compreendidas como nuances estilísticas (que podem ser facilmente

assimilados uma vez que a base tradicional europeia está formada), ou, em alguns casos, inferiorizadas, retratadas diretamente como falências.

Cabe salientar, igualmente, a mistificação de certas habilidades, categorias e/ou conceitos que são consolidados como “naturais”, como parte inseparável da própria música, reafirmando a universalização das práticas musicais modernas, hegemônicas – como ocorre com relação à leitura ou à notação musical: “*é algo da música ler, não é? As notas, a partitura...*”.

Tal ocorrência diz respeito também à omissão do lócus de enunciação – flagrante no discurso dos dois estudantes –, através da qual a Europa constitui as “categorias substantivas” citadas anteriormente, que passam de teoria em teoria de forma “autoevidente” (Shifres, [s. d.] *apud* Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte I, 2020) – como é o caso de parâmetros como afinação, interpretação, técnica, e como é igualmente notável nas compreensões de “música” e/ou “violino” expostas.

Shifres ([s. d.] *apud* Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte I, 2020) descreve o eurocentrismo como uma forma de situar a experiência europeia como a experiência única, universal, sendo imposto de distintas formas, o que é elucidado pelas considerações anteriores.

Retomemos, então, a pergunta apresentada previamente neste capítulo: “*Tudo bem, é eurocêntrico. Mas... qual é o problema?*”.

Coincindo com Mignolo (Charla abierta Rita Segato y Walter Mignolo / Laboratorio TyPA 2021, 2021),²⁰ quando afirma que o eurocentrismo antes do ano 1500 não pode ser considerado um problema, afinal, nada mais natural que cada cultura, comunidade ou civilização seja centrada em si mesma, em suas práticas e formas particulares de compreender sua própria realidade. Entretanto, o “problema” do eurocentrismo tem início em finais do século XV – momento da invasão do

20 Conferência virtual, ao lado de Rita Laura Segato: “Eurocentrismo, colonialidad y museos”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON-4v4U&ab_channel=FundacionTyPA. Acesso em: 15 jun. 2021.

continente americano – e diz respeito à sua expansão violenta, à imposição do paradigma europeu como “modelo universal” através de um longo processo de colonização, que perdura até os dias atuais através dos distintos e complexos mecanismos da colonialidade – do poder, do ser e do saber. O problema fundamental reside na relação com o diferente, na subalternização do “outro”.

Desse modo, é fundamental entender que a colonialidade do saber, como aponta Carrera (*Colonialidad del saber en la experiencia musical – Parte II*, 2020), refere-se aos mecanismos epistemológicos que permitem construir relações de poder cognitivo, representacional e experiencial, enquanto a episteme europeia atua como um modelo totalitário, que nega a racionalidade a todas as outras formas de conhecimento – relegadas a níveis “mais baixos”.

Outra perspectiva com relação ao eurocentrismo é apresentada por Rita Segato, que afirma:

Eurocentrismo, da maneira como eu entendo, é a outra cara da moeda do racismo. [...] O efeito da conquista e da colonização é a racialização do mundo, e o eurocentrismo é um dos aspectos do racismo porque é o que nos faz ver o sujeito produtor de conhecimento, de saber, o juiz do mundo, encarnado num corpo que é o corpo europeu, que é o corpo branco, desde o ponto de vista feminista é o corpo do homem, e que está em um universo, em um continente, que não é o nosso. Então eurocentrismo é uma das formas do racismo porque é uma das formas de expropriação de valor dos produtos do corpo racializado. [...] Somos eurocêntricos porque somos racistas (Charla abierta Rita Segato y Walter Dignolo / Laboratorio TyPA 2021, 2021, [n. p.], tradução nossa).

A questão racial, tema fundamental no que diz respeito às reflexões e debates acerca da decolonialidade ou descolonização, não poderia ficar à margem das problematizações sobre o ensino e prática musical.

Phillip Ewell (2019) aborda o tema de maneira frontal no campo da teoria musical, afirmando categoricamente que “a Teoria Musical é branca”. O autor, inserido no contexto acadêmico-musical estadunidense, enfatiza a branquitude institucionalizada, a “estrutura racial branca” – e masculina – que fundamenta as instituições musicais (sua ideologia, seus discursos, métodos, pedagogias, cânones), apontando que uma das funções das estruturas racializadas é justificar, tacitamente, os privilégios possuídos por pessoas brancas.

É fundamental, portanto, observar a diferença entre a compreensão do racismo como *estrutura* – que diz respeito às relações sociais e às práticas que mantêm e reforçam as hierarquias instauradas pela colonização –, e uma outra compreensão de racismo (que geralmente corresponde ao discurso branco ou branqueado), que o entende como fenômeno individual, como “preconceito”. Esta última nega a esfera social, relacional e institucional do racismo, ocultando sua condição estrutural.

Portanto, faz-se necessário explicitar, de forma clara e contundente, os mitos que sustentam a estrutura racial branca – a estrutura colonial – inerente à tradição musical de concerto, levando a discussão aos mais diversos âmbitos institucionais. Entre os mitos fundadores desta tradição, Ewell ressalta os pressupostos amplamente difundidos e naturalizados de que a música e a teoria musical das pessoas brancas é a melhor ou a única formulação teórico-musical concebível (com destaque para a produção teórica de origem germânica dos séculos XVIII, XIX e princípios do século XX), e que essa teoria, bem como as instituições e organizações adjacentes, não se relacionam em absoluto com as questões raciais ou de gênero – de forma que a crítica a partir desta ótica é considerada inconveniente, inadequada.

Saliento que esse panorama excede o âmbito da teoria musical abordado pelo autor norte-americano, o que pode ser constatado através dos dados que serão aqui apresentados – referentes ao repertório que compõe a tradição musical orquestral e violinística de concerto, bem como os currículos universitários de distintos cursos superiores de música da América Latina.

Concordo com Ewell (2019) quando afirma que evidenciar esses “mitos fundadores”, com a necessária explicitação de sua branquitude e masculinidade, é uma atitude fundamental no enfrentamento da estrutura racial branca e patriarcal da tradição musical de concerto, chamando a atenção, também, para a responsabilidade das instituições na perpetuação desta condição colonial, o que é corroborado por José Jorge de Carvalho (2019):

Historicamente, sabemos que o que chamamos de eurocentrismo foi instalado pelos brancos. Nem os negros nem os indígenas jamais procuraram nem desejaram rejeitar suas cosmovisões para se tornarem eurocêntricos. A questão da nossa colonização é, portanto, uma questão racial: o grupo eurocêntrico no Brasil é um grupo branco. Em outros termos, é preciso racializar essa discussão e afirmar que a nossa academia é colonizadora e branca (Carvalho, 2019, p. 90).

Com relação à repercussão desse debate em instituições musicais acadêmicas, ressalto o posicionamento de algumas universidades – como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)²¹ – que reconheceram, recentemente, a índole eurocêntrica e racista de seus currículos, o que poderia ser o início de mudanças concretas reverberando

21 Cf.: UNIRIO, [s. d.].

inclusive em outras instituições, ao trazer à tona um debate constantemente evitado, mas que, cada vez mais, mostra-se urgente e indeclinável.

A doutrina da hierarquia cultural não é, pois, mais que uma modalidade da hierarquização sistematizada, mantida de maneira implacável. [...] O racismo não é um todo mas sim o elemento mais visível, mais cotidiano – para dizer de uma vez –, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada. [...] O racismo não pôde esclerosar-se. Foi necessário que se renove, matize, mude de fisionomia. Foi necessário que experimente a sorte do conjunto cultural que o informava. [...] Este racismo que se quer racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, se transforma em racismo cultural. O objeto do racismo deixa de ser o homem particular e sim uma certa maneira de existir. [...] É necessário buscar, no nível da cultura, as consequências deste racismo. O racismo, já vimos, não é mais que um elemento de um conjunto mais vasto: o da opressão sistematizada de um povo. [...] Assistimos à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A língua, o vestuário, as técnicas são desvalorizadas. Parecidas tentativas ignoram voluntariamente o caráter incomparável da situação colonial (Fanon, 2017, p. 88-89, tradução nossa).

Terceiro ato: o teor da tradição

Até hoje, a fundamentação ontológica tem considerado o Centro como ponto de chegada e de partida. O ‘Ser’ tem sido, na verdade, o Centro. O ‘Pensamento’ tem sido um Pensamento Central. No Centro se encontram ambos. Fora

do Centro, encontra-se o ente, o contingente e o subdesenvolvido; aquilo que só passou a ser reconhecido através do Centro. Na sua globalidade, a metafísica impôs uma fundamentação filosófica que passa pelo Centro. A teoria do conhecimento, em todas as suas formas, impôs e continua a impor um Centro Esclarecido. A ética, por sua vez, impõe um Centro através do qual os valores se fazem valer (Augustín T. de la Riega *apud* Maldonado-Torres, 2010, p. 337).

Após apresentar questões gerais associadas ao processo de formação musical de matriz conservatorial e seu vínculo direto com a modernidade eurocentrada – evidente na manutenção das estruturas coloniais de poder adjacentes à compreensão eurocêntrica sobre a música –, cabe aprofundar a abordagem de uma tradição musical específica inserida no âmbito da música de concerto: a tradição violinística.

O estudo do violino é geralmente direcionado pelo aprendizado de diferentes técnicas ou mecanismos utilizados para desenvolver habilidades específicas no instrumento e, simultaneamente, é trabalhado um repertório básico ou conjunto de obras musicais no qual se aplicam tais técnicas instrumentais. As aulas individuais, nas quais o aluno tem contato direto e exclusivo com o professor do instrumento, representam a forma mais aceita ou legítima de transmissão desse conhecimento. Via de regra, são utilizados, segundo o critério e a escolha do professor, métodos e livros ou cadernos de estudo, combinados com determinado repertório notado em partituras, que organizados e trabalhados sucessivamente possibilitariam um desenvolvimento progressivo e a aquisição gradual de habilidades específicas, almejadas para o “domínio” do instrumento. Esse procedimento de ensino e aprendizagem, assim como o repertório selecionado, é parte de uma tradição transmitida de professores para alunos e sistematicamente reproduzida, em geral, nos moldes conservatoriais

europeus, incorporados por instituições de formação musical (entre as quais se incluem os cursos universitários de música) em nível mundial.

É interessante observar que o ensino musical proposto pelos conservatórios funcionou desde suas origens “aos moldes das corporações de ofício, onde um mestre (exímio conhecedor de sua arte) cuidava da formação de seus aprendizes” (Pereira, 2012, p. 44). Esta relação mestre-discípulo segue palpável no formato das aulas individuais de instrumento, configurada por uma notável verticalidade, em que o professor possui vasta autoridade e autonomia no direcionamento do aprendizado do estudante, muitas vezes sem intervenção institucional. Kingsbury (1988) e Nettle (1995) traçam um paralelo entre este modelo de ensino e os seminários de formação de sacerdotes, destinados, mais que à preparação para uma carreira, à orientação de uma devoção, envolvendo uma relação mais pessoal, moral e emocional que propriamente profissional ou econômica (Kingsbury, 1988, p. 20).

De acordo com Shifres e Gonnet (2015, p. 57), a realidade social da Europa de finais do século XVII acarretou transformações importantes nas concepções sobre a arte e a formação dos artistas, sendo o conservatório de Paris uma síntese depurada do modelo pedagógico surgido a partir dessas transformações – modelo que se estende até a atualidade e que envolve uma resignificação das relações de aprendizagem centrada no indivíduo, no desenvolvimento de atributos individuais (o que diz respeito também à implantação das lógicas liberais/capitalistas no plano da arte e da cultura).²²

Esta instância de formação – baseada sobretudo na aquisição de habilidades técnicas (em que a noção de *virtuosismo* é sumamente importante) e no estudo de repertórios direcionados por um “mestre” – supostamente outorga ao violinista as ferramentas necessárias para atuar nos meios profissionais de música, nos quais poderia ocupar-se

22 Cf.: SHIFRES; GONNET, 2015.

como professor/docente ou como instrumentista. No segundo caso, como instrumentista, destacamos a possibilidade de ingresso em uma orquestra, tendo em vista que, comumente, as orquestras – sejam sinfônicas, filarmônicas ou de câmara – são reconhecidas como instituições de grande relevância e prestígio no meio musical, exercendo enorme influência na formação de grande parte dos músicos, além de representarem um dos principais campos de trabalho no meio musical de concerto.

Observamos ainda que na maior parte dos casos as orquestras, compostas em sua maioria por músicos formados nos moldes citados anteriormente, também apresentam um repertório tradicional padrão estritamente ligado àquele trabalhado pelo estudante nos meios de formação. Cabe salientar que a orquestra e o conservatório, como concebidos nos dias atuais, possuem uma relação direta desde suas origens, que remontam à Europa dos séculos XVII-XVIII.

Dessa forma, verificamos a reiteração de um repertório *standard*, constituído por um conjunto específico de obras musicais, que será praticado pelo violinista no decorrer de toda sua trajetória artística, requerido e avaliado nas mais diversas ocasiões: trata-se do *repertório canônico* para o instrumento, parte fundamental da tradição musical de concerto.

Como ressalta Castro-Gómez, praticamente todas as áreas de conhecimento apresentam um cânone próprio, “que define quais autores devem ser lidos (as ‘autoridades’ ou os ‘clássicos’), quais temas são pertinentes e que coisas devem ser conhecidas” (2007, p. 84). Segundo o autor “os cânones são dispositivos de poder que servem para ‘fixar’ os conhecimentos em certos lugares, tornando-os facilmente identificáveis e manipuláveis” (2007, p. 84, tradução nossa).

É pertinente, portanto, averiguar: em que consiste o cânone violinístico de concerto? Qual é o repertório que ocupa um lugar tão central no que diz respeito à aprendizagem do instrumento? Que obras musicais o constituem e, conseqüentemente, direcionam a prática musical do violinista formado na tradição “clássica” ou “erudita”?

Acredito que a reflexão sobre a colonialidade em artes ou em música, bem como a compreensão mais profunda da própria tradição musical de concerto, extrapolam enormemente a questão do repertório. Como exposto anteriormente, a própria lógica musical eurocêntrica (bem como suas “categorias substantivas”, entre elas, a categoria “obra”) deve ser problematizada. Porém, na medida em que o repertório pode ser encarado também como uma objetivação da ideologia subjacente às práticas musicais modernas, enfatizamos a relevância dos estudos direcionados à sua observação crítica, principalmente tendo em vista que o campo da *performance musical*, ou das práticas interpretativas da música de concerto, segue, ainda nos dias atuais, reafirmando a sua centralidade em discursos e práticas, tácitos ou explícitos.

Desse modo, apresento dados extraídos de editais de concursos orquestrais e de provas de seleção de universidades – considerando que estes, ao tencionarem a avaliação de instrumentistas e o reconhecimento de suas aptidões, evidenciam, para além do repertório *standard*, os parâmetros musicais valorizados e a metodologia adotada para tal avaliação.

Através da coleta de dados e leitura das informações apresentadas nos documentos, pretendo não somente explicitar a homogeneização das práticas e do repertório orquestral e violinístico de concerto, mas também propor uma reflexão sobre essa tradição musical a partir do pensamento decolonial – considerando que aspectos fundamentais dessas práticas violinísticas, evidenciados através do seu *repertório canônico*, podem ser encarados como uma manifestação, no âmbito da cultura, do pensamento moderno colonial.

Habilidades específicas

O procedimento geralmente utilizado na seleção de músicos para compor uma orquestra é a audição. Este modelo é adotado pela maioria das

orquestras do Brasil e do mundo e segue um mesmo padrão, tanto no que diz respeito aos métodos de avaliação quanto ao repertório exigido, homogeneizado internacionalmente.

Podemos observar que as audições são usualmente organizadas a partir de um “repertório básico”, que é avaliado em duas instâncias: a primeira consiste na execução de obras que compõem o repertório específico do instrumento (repertório solo), a segunda, na execução de excertos orquestrais.²³

Cecconello (2013) descreve o repertório requerido em audições da seguinte forma:

Para o violino, na categoria repertório específico do instrumento, normalmente são requisitadas uma partita ou sonata de J. S. Bach e um concerto para violino, muitas vezes de W. A. Mozart. Essas obras podem ser requisitadas na íntegra ou apenas um ou alguns de seus movimentos, como é mais comum. [...] podem exigir, além do repertório para músico de seção, também a execução de obras de maior envergadura. Estas peças podem ser um grande concerto para violino, como os de Beethoven, Tchaikovsky, Brahms ou Sibelius, e ainda alguma peça virtuosística. Já na segunda categoria, o candidato deve executar excertos orquestrais. [...] O número de excertos solicitados por cada orquestra pode variar. Algumas exigem apenas três excertos, outras chegam a solicitar aproximadamente 30 (Cecconello, 2013, p. 28-29).

23 Excertos orquestrais são fragmentos ou pequenos trechos de obras compostas para orquestra (ex.: sinfonias, poemas sinfônicos), enquanto o repertório solo, ou específico, apresenta um ou mais instrumentos protagonistas ou solistas (ex.: concertos, sonatas). Cf.: CECCONELLO, 2013.

Cabe destacar, neste ponto, a naturalidade com que o autor emprega termos como “obras de maior envergadura” ou “grande concerto”, referindo-se a determinadas obras sacralizadas dentro do repertório tradicional, explicitando o teor essencialista, universalista e totalizante de um discurso que permeia, de forma naturalizada, o ambiente musical de concerto.

Apresento a seguir dois quadros que resumem o repertório exigido em audições de violino de distintas orquestras latino-americanas – do Brasil, da Argentina e do Uruguai. Os dados foram extraídos de editais de concursos abertos e publicados pelas seguintes instituições²⁴:

- Orquestra Filarmônica de Minas Gerais – **OFMG**: editais referentes a concursos abertos nos anos 2015, 2018 e 2020, sendo apresentada a somatória do repertório exigido nas três convocatórias.
- Orquestra Sinfônica Brasileira – **OSB**: editais referentes a audições realizadas nos anos 2014 e 2015, ambos com conteúdo idêntico.
- Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – **OSESP**: edital referente ao concurso realizado no ano 2018.
- Orquestra Sinfônica da Bahia – **OSBA**: editais dos concursos realizados nos anos 2017 e 2018, sendo apresentada a somatória dos dados extraídos dos dois editais.

24 Os editais analisados foram publicados pelas orquestras e universidades abordadas em suas páginas ou sites oficiais entre os anos 2014 e 2020. Alguns dos documentos já não estão disponíveis para acesso após o encerramento dos concursos e encontram-se conservados em arquivo pessoal.

- Orquestra Filarmónica de Buenos Aires – **OFBA** (Argentina): edital referente ao concurso realizado em 2019.
- Orquestra Sinfónica Nacional – **OSN** (Argentina): editais referentes aos concursos realizados nos anos 2016 e 2018, ambos com repertório idêntico.
- Orquestra Filarmónica de Montevideo – **OFM** (Uruguai): edital referente ao concurso realizado no ano 2018.

O Quadro 3 explicita o conteúdo completo exigido na primeira etapa das provas (geralmente eliminatória), correspondente à execução do repertório solo para violino, especificando compositores e obras requeridas. O Quadro 4 contém os nomes de todos os compositores requisitados nos mesmos editais para a etapa posterior, correspondente à execução de excertos orquestrais.

Para facilitar a visualização dos dados de todos os editais publicados pelas distintas orquestras num mesmo quadro, optei por não apresentar uma descrição detalhada com especificações de todas as obras e fragmentos solicitados (que em alguns casos são mais de vinte excertos, constando vários trechos orquestrais extraídos de uma mesma obra ou de obras distintas de um mesmo compositor).²⁵ Todos os editais se referem a concursos para instrumentistas de naípe – violino *tutti*. Não foram consideradas as obras exigidas para os cargos de *spalla* e chefe de naípe.

25 Para mais detalhes, consultar na lista de referências complementares os *links* de acesso aos editais.

Audições orquestrais – Primeira etapa – Repertório solo

OFGM	OSB	OSESF	OSBA
Bach: um movimento de peça desacompanhada. Primeiro movimento de um concerto (sem ser Bach).	Mozart: Concerto nº 3, nº 4 ou nº 5. Primeiro movimento com cadência. Primeiro movimento de concerto a escolher entre: Beethoven, Brahms, Dvorak, Mendelssohn, Sibelius ou Tchaikovsky.	Mozart: Concerto nº 3, nº 4 ou nº 5. Primeiro movimento com cadência. Primeiro movimento de concerto a escolher entre: Beethoven, Brahms, Dvorak, Mendelssohn, Sibelius ou Tchaikovsky.	Mozart: um dos cinco concertos, completo. Bach: dois movimentos contrastantes de peça de livre escolha.
OFGA	OSN	OFM	
Mozart: Concerto nº 3, nº 4 ou nº 5, completo.	Mozart: Concerto nº 4 ou nº 5. Primeiro movimento com cadência e segundo movimento. Obra de livre escolha.	Mozart: Concerto nº 3, nº 4 ou nº 5. Primeiro movimento com cadência.	

Quadro 3: Lista do repertório exigido na primeira fase de provas para ingresso de sete orquestras latino-americanas

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Audições orquestrais – Segunda etapa – Excertos			
OFGM	OSB	OSESP	OSBA
Beethoven	Beethoven	Beethoven	Brahms
Brahms	Brahms	Brahms	Liszt
Mozart	Mendelssohn	Elgar	Rimsky-Korsakov
Prokofiev	Mozart	Mahler	R. Strauss
Schumann	Schumann	Mendelssohn	
Smetana	R. Strauss	Mozart	
R. Strauss		Prokofiev	
Tchaikovsky		Ravel	
		R. Strauss	
OFGA	OSN	OFM	
Mahler	Brahms	Beethoven	
Mendelssohn	Mahler	Mahler	
Schumann	Mendelssohn		
R. Strauss	R. Strauss		
	Leitura à primeira vista.		

Quadro 4: Lista dos compositores dos excertos orquestrais exigidos na segunda fase de provas para ingresso de sete orquestras latino-americanas

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Segundo especialistas no âmbito da música de concerto, “as orquestras costumam exigir uma lista de excertos de obras que abrangem diferentes compositores, de diferentes períodos e estilos, em diferentes

andamentos” (Cecconello, 2013, p. 30). De acordo com o regente e diretor artístico da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, Fábio Mechetti,

[...] a ênfase em trechos orquestrais como parte fundamental das audições é absolutamente convincente. É através dos excertos que se avalia se um candidato é [...] um músico de orquestra que vai se enquadrar em todos os quesitos e exigências que a orquestra assume.

[...] A escolha dos excertos segue uma lógica que busca observar os vários aspectos do desempenho do músico num espaço de tempo relativamente curto [...]. Praticamente todas as listas de audição visam cobrir os seguintes aspectos: ritmo, afinação, dinâmica, articulações e noções de estilo (Mechetti *apud* Cecconello, 2013, p. 30).

Embora *experts* da música de concerto ressaltem a diversidade do repertório que compõe as audições de orquestra, com demandas variadas e múltiplas – que supostamente constituem os parâmetros indicados para avaliar a qualidade de um músico e suas habilidades técnicas e interpretativas –, não podemos deixar de observar a total homogeneidade em relação a compositores e obras, ao lugar de produção dessas obras, às técnicas e *musicalidades* que este repertório apresenta.

Todas as obras citadas foram compostas por homens europeus, nascidos em nove distintos países entre os séculos XVII e XIX, com predomínio de compositores germânicos:

J. S. Bach (Alemanha, 1685 – 1750)	A. Dvorak (República Tcheca, 1841 – 1904)
W. A. Mozart (Áustria, 1756 – 1791)	N. Rimsky-Korsakov (Rússia, 1844 – 1908)
L.V. Beethoven (Alemanha, 1770 – 1827)	E. Elgar (Reino Unido, 1857 – 1934)

F. Mendelssohn (Alemanha, 1809 – 1847)	G. Puccini (Itália, 1858 – Bélgica, 1924)
R. Schumann (Alemanha, 1810 – 1856)	G. Mahler (República Tcheca, 1860 – Áustria, 1911)
F. Liszt (Áustria, 1811 – Alemanha, 1886)	R. Strauss (Alemanha, 1864 – 1949)
A. Bruckner (Áustria, 1824 – 1896)	J. Sibelius (Finlândia, 1865 – 1957)
B. Smetana (República Tcheca, 1824 – 1884)	M. Ravel (França, 1875 – 1937)
J. Brahms (Alemanha, 1833 – Áustria, 1897)	S. Prokofiev (Ucrânia, 1891 – Rússia, 1953)
P. Tchaikovsky (Rússia, 1840 – 1893)	

Quadro 5: Lista dos compositores contemplados em audições para ingresso em sete orquestras latino-americanas, com especificação da data e local de nascimento e de morte

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Não figura nenhuma obra composta por autores nascidos fora do continente europeu e nenhuma obra composta por compositoras mulheres. Observamos, mesmo tomando como referência orquestras latino-americanas, a exclusão absoluta do repertório produzido no Hemisfério Sul. Assistimos, portanto, à perpetuação de uma tradição que apresenta claramente uma *raça e gênero*, proveniente de um espaço muito bem delimitado e que invisibiliza toda a produção externa a este âmbito, tão reduzido. E, mais que isso, assistimos à naturalização de uma estrutura que reproduz um grande metarrelato hegemônico, que afirma – explícita ou implicitamente – que esta tradição musical (neste caso, violinística) abarca o *mais relevante, o essencial*.

As audições para ingresso em universidades não se diferenciam substancialmente: as provas de habilidades musicais específicas também são elaboradas de acordo com critérios bastante similares àqueles aplicados em audições orquestrais, estando diretamente relacionadas ao repertório violinístico canônico.

Foram selecionadas dez universidades latino-americanas, sendo sete universidades brasileiras (de diferentes regiões do país), uma argentina,

uma uruguaia e uma boliviana. Apresento nos quadros 6 e 7 dados relacionados ao repertório exigido nessas instituições em suas provas de habilidades específicas como requisito para ingresso no curso de graduação/bacharelado em violino. Os editais analisados foram:

- Universidade Federal de Minas Gerais – **UFMG** – processo seletivo 2018.
- Universidade do Estado de Minas Gerais – **UEMG** – processo seletivo 2019.
- Universidade de Brasília – **UnB** – processo seletivo 2018.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – **UFRGS** – processo seletivo 2019.
- Universidade de São Paulo – **USP** – processo seletivo 2018.
- Universidade Federal da Bahia – **UFBA** – processos seletivos 2018 e 2019.
- Universidade do Estado do Amazonas – **UEA** – processo seletivo 2017.
- Universidad Nacional de las Artes – **UNA** (Argentina) – processo seletivo 2020.
- Universidad de la República – **UDELAR** (Uruguai) – processos seletivos 2018 e 2020.

- Universidad Mayor de San Simón – **UMSS** (Bolívia) – processo seletivo 2020.

Ainda que as provas de seleção para universidades possam parecer um pouco mais diversificadas, com demandas mais variadas, é notável um padrão comum às audições orquestrais, diretamente relacionado ao repertório violinístico canônico.

Os exames também podem ser organizados em duas instâncias de avaliação,²⁶ de requisitos técnicos e de repertório específico para o instrumento, e os critérios de avaliação – habilidades técnicas específicas avaliadas – permanecem basicamente os mesmos, com enfoque em parâmetros como sonoridade, ritmo, afinação, articulação, dinâmica e noções de estilo, segundo exposto nos editais analisados.

Todos os compositores ou obras especificadas são parte do repertório tradicional também contemplado pelas orquestras. Apesar de observar algumas instituições que incluem uma peça brasileira no exame, esta, quando citada, não é acompanhada de maiores especificações.²⁷ Por outro lado, é notável a recorrência de nomes como R. Kreutzer (França, 1766 – Suíça, 1831), C. Flesch (Hungria, 1873 – 1944) e, novamente, J. S. Bach (Alemanha, 1685 – 1750) e W. A. Mozart (Áustria, 1756 – 1791).

Mais uma vez nota-se a ausência de compositores do Hemisfério Sul ou do *sul global* (exceto pela incipiente inclusão de uma obra brasileira de livre escolha em algumas instituições, que comento adiante). Obras

26 Para facilitar a visualização do conteúdo das provas, apresentamos uma divisão em dois eixos principais, um correspondente ao repertório específico para o instrumento (Quadro 6) e outro de requisitos técnicos (Quadro 7). Algumas universidades explicitam essa divisão em “etapas”, outras apresentam o conteúdo completo em uma lista única de obras a serem preparadas pelo candidato.

27 Não é minha intenção fazer qualquer generalização, mas sim explicitar uma tendência geral institucionalizada. Pode haver instituições que não se enquadram nesse perfil, sendo, porém, exceções.

não europeias e de autoria feminina são, novamente, excluídas, corroborando a preponderância da produção tonal de homens brancos ocidentais/modernos e seus parâmetros de validação.

Provas de habilidades específicas em violino – Repertório solo				
UFMG	UEMG	UnB	UFRGS	USP
Mozart: Concerto em Sol maior, primeiro movimento com cadência de Sam Franko.	Primeiro movimento de um concerto, com <i>cadenza</i> quando for o caso, a escolher entre: Bériot, Mozart (nº 3, nº 4 ou nº 5), Seitz, Viotti.	Um concerto clássico a escolher entre: Viotti (nº 23), Bériot (nº 9), Rode (nº 6 em Si bemol maior), Mozart (nº 3, nº 4 ou nº 5), Bach (Lá menor ou Mi maior).	Um movimento rápido de concerto a escolher entre: Viotti, Bériot, Bruch, Mendelssohn, Kabalevsky, Rode, Mozart, Kreutzer.	Primeiro movimento de um concerto com <i>cadenza</i> a escolher entre: Viotti (concertos nº 22 ou nº 23), Mozart (concertos nº 3, nº 4 ou nº 5) ou Haydn (concerto em Sol maior ou concerto em Dó maior).
Tartini: Sonata em Sol menor Op. 1, nº 10, primeiro movimento (<i>affettuoso</i>).	Bach: gigue da partita III, em Mi maior.	Uma peça de compositor brasileiro.	Telemann, Fantasia nº 10 (primeiro movimento).	
Bach: Allemande da partita II, em ré menor.	Leitura à primeira vista e leitura métrica.	Leitura à primeira vista.	Uma peça para violino e piano a escolher entre: Ten Have, Kreisler, Wieniawsky. Leitura à primeira vista.	Uma peça de livre escolha.

Provas de habilidades específicas em violino – Repertório solo				
UFBA	UEA	UNA	UDELAR	UMSS
Uma peça de livre escolha.	Uma peça de livre escolha.	Um concerto a escolher entre: Bach (Concerto em Mi maior) ou Haydn (Concerto em Sol maior).	Primeiro movimento de um concerto do período clássico (com <i>cadenza</i>). Ex.: Haydn, Mozart.	Bach: Concerto em Lá menor (primeiro movimento).
Uma peça brasileira de livre escolha.	Leitura à primeira vista.		Primeiro movimento (sem <i>cadenza</i>) de um concerto romântico <i>standard</i> ou peça concertante de dificuldade similar (Mendelssohn, Bruch, Wieniawski, Brahms, Tchaikovsky, Sibelius...).	Rachmaninov: Vocalise. Massenet: Meditação de Thais.

Quadro 6: Repertório solo exigido nas provas de habilidades específicas como requisito para ingresso nos cursos de graduação/bacharelado em violino de dez universidades latino-americanas

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Provas de habilidades específicas em violino – Demandas técnicas/estudos

UFMG	UEMG	UnB	UFRGS	USP
Kreutzer: Estudo nº 27.	Kreutzer: Estudo nº 8.	Um estudo a escolher entre: Kreutzer (a partir do nº 9), Mazas (vol. 1) ou Dont (Op. 37 ou 38).	Kreutzer: Estudo nº 5.	Kreutzer: Estudo nº 10.
Dont: Estudo Op. 37 nº 9.	Mazas: Estudo Op. 36 nº 7.		Kayser: Estudo Op. 20 nº 29.	
Flesch (Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas).	Flesch (Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas).	Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas.	Joachim Estudo nº 32 vol. 2.	
			Hermann: Estudo Op. 20 nº 53.	
			Escalas e arpejos na extensão de 3 oitavas.	

Provas de habilidades específicas em violino – Demandas técnicas/estudos

UFBA	UEA	UNA	UDELAR	UMSS
Kreutzer: Estudo nº 3. Flesch (Escala e arpejos na extensão de 3 oitavas).	Kreutzer: Estudo nº 9.	Rode: Estudo nº 2.	Dois estudos ou peças contrastantes para violino solo (Kreutzer, Rode, Dont... ou sonatas e partitas de Bach, Sonatas de Ysaye, Kreisler...).	Escala e arpejos na extensão de 3 oitavas.
			Uma escala maior, uma escala menor (harmônica, melódica ou natural), em 3 oitavas.	

Quadro 7: Demandas técnicas/estudos ou peças exigidas nas provas de habilidades específicas como requisito para ingresso nos cursos de graduação/bacharelado em violino de dez universidades latino-americanas

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Segundo Philip Ewell (2020), uma das principais estratégias de perpetuação da estrutura racial branca e sexista adjacente à tradição de concerto é a afirmação de que essas práticas musicais não têm nenhuma relação com a questão racial e de gênero:

Um dos pontos-chave que eu acabei percebendo é o quão importante é a manutenção do mito da neutralidade racial e de gênero para o campo da teoria musical. De fato, uma vez exposta essa neutralidade como sendo falaciosa, as estruturas racial branca e de gênero-masculina – que às vezes eu combino como estrutura “branca-masculina” [...] – da teoria musical estarão seriamente ameaçadas. Faz todo sentido, então, que a estrutura “branca-masculina” da teoria musical trabalhe incansavelmente para manter a ideia de que o que fazemos “nada tem a ver com raça ou com gênero” (Ewell, 2020, [n. p.]).

Essa observação pode ser plenamente aplicada ao campo da performance musical (no qual enfatizamos as práticas violinísticas). Mesmo sem sair dos parâmetros ou critérios de avaliação condizentes com o repertório padrão de concerto (afinação, ritmo, dinâmicas e articulações em diferentes “estilos” inseridos na linguagem tonal), não há um fator técnico-musical plausível que justifique a exclusão de obras provenientes de espaços exteriores ao continente europeu ou de autoria feminina, sendo que uma incontável quantidade dessas obras – invisibilizadas – contemplam os mesmos procedimentos musicais específicos e exigem do instrumentista as mesmas habilidades técnicas.

E, para além do repertório postulado, os próprios parâmetros musicais apreciados por essa tradição podem ser considerados limitados em vários aspectos: trata-se de uma concepção musical ideologizada, que consciente ou inconscientemente pressupõe – a partir de uma perspectiva seletiva e parcial – *o que é música*, e quais são seus elementos primordiais.²⁸ Averiguando as múltiplas possibilidades do instrumento e do instrumentista, mais que afinação, precisão rítmica e execução de diferentes dinâmicas e articulações (segundo sua compreensão moderna),

28 Cf.: MIDDLETON, 1990.

o violinista poderia aceder a uma notável multiplicidade de formas de fazer musical e de se relacionar com o instrumento, com o próprio corpo, com a noção de interpretação, de arte, de música, contemplando obras externas a este repertório *standard* e, em última instância, à própria visão eurocêntrica de música.²⁹

“Afirmar neutralidade racial e de gênero e dizer que raça e gênero não têm nada a ver com isso, é bobagem” (Ewell, 2020, [n. p.]). Parece-me pertinente trasladar esta proposição ao campo da performance musical e, ademais, concordo com o autor ao considerar que a expansão das práticas já existentes que focam somente em autores homens e brancos, para incluir também autores e autoras não homens e não brancos, assim como tradições não ocidentais, poderia enriquecer profundamente as práticas musicais de concerto.

No entanto – corroborando ainda as palavras de Ewell (2020) –, estamos congelados na inação no que diz respeito à raça e à branquitude, bem como às relações desiguais de gênero e, consequentemente, não somos capazes de ter a conversa franca e urgente que demanda este tema, diretamente relacionado à manutenção da matriz colonial de poder instaurada pelo projeto da modernidade eurocentrada.

De fato, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado [...]. O colonialismo continuou em forma de colonialidade do

29 Ainda que o presente estudo não aborde *outras formas de fazer musical* para além da tradição europeia-ocidental, parece-me fundamental ressaltar que a tradição de concerto – que pressupõe uma forma particular de entender-fazer-vivenciar músicas – está situada em meio a múltiplas e diversas *tradições outras*. O violino se insere de forma muito diferenciada em distintas culturas musicais.

poder e do saber, para usar a expressão de Aníbal Quijano³⁰ [...] (Santos; Meneses, 2010, p. 12).

Formas de “inclusão”, lugares de exclusão

A modernidade nos faz ver com sentido somente o que é moderno, e o que não é moderno, nos aparece como irracional, nos aparece como sem sentido – quando nos aparece, porque às vezes nem sequer nos aparece. A modernidade serve para ocultar e velar tudo aquilo que não é moderno, e quando aparece, aparece como inferior. Como pré-moderno. Como subdesenvolvido. Como irracional. E por isso nem nos ocorre querer seguir (Juan José Bautista / El espíritu de la revolución del siglo XXI | Día 1, 2018, [n. p.], tradução nossa).

A partir da explicitação da índole excludente – branca e patriarcal – da tradição musical-violinística concernente à música de concerto de tradição ocidental-europeia, cabe uma reflexão sobre o modo com que a *produção musical de concerto periférica*, alheia ou lateral à tradição canônica,

30 Cf.: QUIJANO, 2000, 2010.

vem sendo abordada tanto no Hemisfério Norte – o centro – quanto no Hemisfério Sul – a periferia colonial.³¹

Como evidenciou Quijano (2000, p. 379, tradução nossa), “a longo prazo em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e de produção de conhecimento”. Cabe ressaltar que *este modo* de percepção e produção de conhecimento existe de maneira a – e com o objetivo de – validar somente o conhecimento hegemônico e, inevitavelmente, inferiorizar o conhecimento e/ou a produção proveniente de outros espaços e sujeitos, a produção periférica. Dessa forma, acredito que enquanto as tentativas de “inclusão” do repertório periférico forem baseadas em critérios de validação hegemônicos ou eurocêntricos, sem desconstruir a matriz de poder que (consciente ou inconscientemente) inferioriza tal produção, o resultado será o mesmo: uma forma de inclusão que segue excluindo.

Um exemplo prático, retomando o conteúdo das provas de habilidades específicas, é a inclusão, nas provas de ingresso à universidade, de “uma peça brasileira de livre escolha”. Obviamente, não é minha intenção menosprezar tal iniciativa, mas é necessário refletir sobre uma tradição

31 É necessário relativizar o conceito “periferia” ou “periférico(a)”, na medida em que são identificadas hierarquias múltiplas, diferentes níveis de dominação no que diz respeito às práticas musicais. No interior do campo da música de concerto, foco deste trabalho, verificamos as relações de poder expostas, apontando para a natureza eurocêntrica desse meio musical. No entanto, não ignoramos que são notórias outras camadas de opressão, que dizem respeito à relação de assimetria *entre músicas*. A música de concerto – de tradição europeia/ocidental – instaurou-se como hegemônica em relação a outros fazeres musicais e, portanto, ainda que homens e mulheres do *sul* sejam invisibilizados dentro dessa tradição musical, eles se encontram numa posição privilegiada por se inserirem em um meio musical hegemônico. Segundo Travassos (1999, p. 120), “a música ‘clássica’ continua ocupando uma posição central e recebendo a reverência que a cultura musical do ocidente exige, de forma que a hierarquização entre músicas se dá na forma de círculos concêntricos, ocupados por tipos de música cuja legitimidade decresce à medida que se afastam do centro”.

na qual os “gênios”, “os mestres”, assim como as “obras de maior envergadura”, possuem nome e sobrenome, de tal maneira que a inclusão de obras periféricas de forma genérica ou sem maiores especificações não modifica essa estrutura, não interfere nessa relação de poder.

Da mesma forma, podemos problematizar a maneira como, no âmbito da música de concerto, o repertório brasileiro, latino-americano ou todo o repertório periférico é incluído nas temporadas de concerto de orquestras, no repertório de estudantes de música, enfim, a forma como esse repertório é geralmente abordado. Quando é abordado, aparece em segundo plano, através de peças de curta duração incluídas como abertura de concertos que, em geral, apresentam como “prato principal” ou “grande obra” alguma peça canônica tradicional, proveniente do centro global de produção de conhecimento, a Europa. Aparece também, muitas vezes, como representação do “exótico” ou vinculado a determinados estereótipos, como podemos averiguar na Figura 1, onde se observa um espaço selvagem, no qual uma criança convive com duas onças; ou personagens de pele morena, talvez indígenas, uma delas igualmente próxima à “natureza”.³²

32 Compartilho a compreensão de *estereótipo* proposta por Castellon, que sugere que o estereótipo não permite a possibilidade de autodeterminação, mas, ao contrário, é uma determinação exercida de fora pra dentro, baseada em características fixas exaustivamente repetidas que, ademais, pressupõem uma ideia de “unidade”: “é a afirmação daquilo que o outro é (ou imagino, ou me convém que seja) (Castellon, 2017, p. 25-28)”. É interessante observar que a narrativa estereotipada vinculada à representação do “latino-americano” no meio musical de concerto é, amiúde, reforçada pelos próprios latino-americanos, que muitas vezes têm suas escolhas (no caso dos intérpretes, as escolhas de repertório, por exemplo) direcionadas por expectativas externas, moldadas sob pressão do estereótipo.



(A)



(B)



(C)

Figura 1: Imagens vinculadas a CDs e/ou cartazes publicitários de concertos orquestrais dedicados ao repertório latino-americano

Fonte: imagens A e B – Discogs.com; imagem C – perfil da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais no Facebook.³³

33 Imagens disponíveis em: <https://www.discogs.com/release/9095217-Ginastera-Marquez-Farinas-Bernstein-Cupido-Aldana-Enriquez-Orquesta-Sinf%C3%B3nica-Carlos-Ch%C3%A1vez-Fernan>; <https://www.discogs.com/master/1194815-Villa-Lobos-Ch%C3%A1vez-Ginastera-Sim%C3%B3n-Bol%C3%ADvar-Symphony-Orchestra-Of-Venezuela-Eduardo-Mata-Latin-Ame>; <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2627422117299138&set=a.143156912392350>.

Tomo como exemplo a Orquestra Filarmônica de Montevideu (Uruguai) e analiso sua temporada principal de concertos do ano 2019, composta por dezesseis apresentações realizadas no Teatro Solís. A metade dos concertos compreende exclusivamente obras tradicionais europeias, incluindo homenagens a compositores germânicos. A outra metade (equivalente a oito concertos da temporada) apresenta uma ou mais obras periféricas – em destaque na lista a seguir –, provenientes do Uruguai, Brasil, Argentina e México. Apenas uma obra de autoria feminina é interpretada na programação anual.

Explicitarei (Quadro 8) o repertório completo dos oito concertos que incluem obras exteriores ao cânone musical ocidental (destacadas em negrito), junto a informações sobre lugares, datas de nascimento e morte dos compositores e a duração das obras em minutos. Cada apresentação da temporada recebe um título atribuído pela instituição realizadora do evento, também explicitado junto às demais informações.

<i>El Nuevo Mundo</i>	Eduardo Fabini (Uruguai, 1882 – 1950) <i>Melga sinfônica</i> (11') Aram Khachaturian (Georgia – Império Russo, 1903 – Rússia, 1978) <i>Concerto para piano e orquestra</i> (33') Antonin Dvorák (República Tcheca, 1841 – 1904) <i>Sinfonia nº 9</i>, Op. 95, em Mi menor (40')
<i>Odisea en el Espacio</i>	Héctor Tosar (Uruguai, 1923 – 2002) <i>Serie Sinfônica</i> (20') Max Bruch (Alemanha, 1838 – 1920) <i>Concerto para violino e orquestra nº 1</i>, Op. 26, em Sol menor (24') Richard Strauss (Alemanha, 1864 – 1949) <i>Assim Falou Zaratustra</i> (35')
<i>Romanticismo Sinfônico</i>	Claudi Alzuyet (Argentina, 1957) <i>Buenos Aires Carpe Diem</i> (15') Yanella Bia (Uruguai, 1964) <i>Concerto para violino</i> (12') Robert Schumann (Alemanha, 1810 – 1856) <i>Sinfonia nº 4</i>, Op. 120, em Ré menor (30')

Grandes Músicos de Brasil	Maurice Ravel (França, 1875 – 1937) <i>Alvorada do Gracioso</i> (8') Henrique Oswald (Brasil, 1852 – 1931) <i>Concerto para piano e orquestra</i>, Op. 10 (30') Antonin Dvorák (República Tcheca, 1841 – 1904) <i>Sinfonia nº 8</i> (35')
Festival Pianíssimo	Johannes Brahms (Alemanha, 1833 – 1897) <i>Abertura Festival Acadêmico</i> (13') León Biriotti (Uruguai, 1929) <i>Danza de los Demonios de la ópera “Lilitb”</i> (10') Wolfgang Amadeus Mozart (Áustria, 1756 – 1791) <i>Concerto para dois pianos e orquestra</i>, k. 365, em Mi bemol maior (24') Gabriel Fauré (França, 1845 – 1924) <i>Pelléas et Melisande</i>, suíte Op. 80 (17') Albert Roussel (França, 1869 – 1937) <i>Bacchus et Ariane</i>, Op. 43, suíte nº 2 (18')
La Seducción de Don Juan	Alberto Nepomuceno (Brasil, 1864 – 1920) <i>O Garatuja</i> (10') Antonín Dvůrak (República Tcheca, 1841 – 1904) <i>Concerto para violino e orquestra</i>, Op. 53, em Lá menor (32') Richard Strauss (Alemanha, 1864 – 1949) <i>Don Juan</i>, Op. 20 (17') Richard Strauss (Alemanha, 1864 – 1949) <i>Till Eulenspiegel Lustige Streiche</i>, Op. 28 (15')
Festival Pianíssimo	León Biriotti (Uruguai, 1929) <i>Danza de los demonios de la ópera “Lilitb”</i> (10') Wolfgang Amadeus Mozart (Áustria, 1756 – 1791) <i>Concerto nº 23 para piano e orquestra</i>, k. 488 em Lá maior (26') Robert Schumann (Alemanha, 1810 – 1856) <i>Sinfonia nº 3</i>, Op. 97, em Mi bemol maior “Renana” (32')

<i>Ritmos Latinos</i>	Francisco Mignone (Brasil, 1897 – 1986) <i>Concertino para clarinete e orquestra</i> (12') Heitor Villa-Lobos (Brasil, 1887 – 1959) <i>Bachianas brasileiras nº 4</i> (22') Arturo Márquez (México, 1950) <i>Danzón nº 2</i> (10') Radamés Gnattali (Brasil, 1906 – 1988) <i>Concerto Carioca nº 2 para piano, contrabaixo, bateria y orquestra</i> (20')
-----------------------	--

Quadro 8: Concertos da Orquestra Filarmónica de Montevideo, temporada 2019

Na coluna da esquerda os títulos dos concertos e à direita o repertório apresentado.

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Na lista apresentada é notável a norma de estruturação dos concertos, e a partir dessa amostra latino-americana podemos destacar alguns pontos: por exemplo, a duração das obras periféricas apresentadas – sempre mais curtas em relação às demais; o lugar de abertura normalmente cedido a essas obras; os títulos dos concertos que, em geral, referem-se às obras centrais, de maior duração – e no caso do concerto intitulado “Grandes Músicos de Brasil”, igualmente, dedica-se uma parcela maior de tempo a obras europeias que brasileiras. O único concerto da temporada anual dedicado exclusivamente a obras latino-americanas – “Ritmos Latinos” –, vem associado a um estereótipo típico no ambiente da música de concerto, o elemento rítmico, vinculado à produção proveniente do Hemisfério Sul – estereótipo que também carrega uma conotação racial.

De fato, a escolha dessa orquestra para a análise se relaciona diretamente com sua proposta “descentralizadora”, ressaltada por sua regente e diretora artística, a maestrina brasileira Ligia Amadio, primeira mulher a ocupar o cargo na instituição. A maestrina, em entrevista cedida na

ocasião em que assumiu a direção da Orquestra Filarmónica,³⁴ destaca como foco do seu projeto artístico abordar, além do “repertório básico” de concerto – o repertório canônico –, repertórios mais ousados, inovadores e que busquem “valorizar o próprio”, dando ênfase ao repertório uruguaio e salientando a pouca visibilidade atribuída a repertórios e artistas locais. Segundo a maestrina, a visibilização de obras externas ao repertório básico ou tradicional não é uma prática comum.

De fato, ao analisar a temporada completa da mesma orquestra, referente ao ano 2015, anterior à proposta de “descentralização, democratização e ampliação de repertório” instaurada no ano 2017, observa-se a inclusão de apenas duas obras exteriores ao cânone em toda a programação anual, ambas peças de curta duração.

Porém, embora seja evidente a diferença entre as perspectivas artísticas apresentadas, o projeto “mais ousado” e “inovador” ainda atende a um padrão referente à tradição orquestral de concerto em nível mundial, no qual predomina a produção musical hegemônica ou central. Nettle (1995, p. 38), a partir da análise de temporadas de orquestras norte-americanas, afirma que independentemente das variações existentes com relação ao conteúdo e à estrutura dos programas de concerto de orquestras, é possível identificar um padrão que evidencia uma relação de hierarquia entre obras e a centralidade dos compositores canônicos na cultura musical ocidental, ressaltando que, mesmo que o grau de padronização tenha diminuído nas últimas décadas, a estrutura hierárquica dos programas foi mantida, e os *grandes mestres* da música ocidental seguem ocupando o “ápice” e fornecendo as *grandes obras* das apresentações (Nettle, 1995, p. 39-40).

Outra tentativa controversa de “inclusão” para a qual chamo a atenção – como ressalta Plesch (1998) – consiste numa variante do pensamento

34 Cf.: Entrevista – Conocemos a Ligia Amado, la primer mujer al mando de la Filarmónica, 2017.

central-hegemônico-moderno-colonial proveniente de espaços periféricos, que reivindica o lugar de gênio àquelas figuras emblemáticas que, por conjectura, “erroneamente” ou “injustamente” se encontram na periferia:

Uma variante deste pensamento [central] (que ainda que possa parecer oposta, é em essência idêntica) está representada por certa historiografia, geralmente nacional ou regional, que pretende reivindicar a produção periférica, insistindo em demonstrar por meios comparativos que esta se encontra em pé de igualdade com a produção central. Poderíamos dizer que, buscando na produção da periferia valores que foram estabelecidos a partir das características da produção central, afirma que os encontrou. Se enquadram aqui expressões tais como as que alguma vez se referiram a Aguirre como “o Grieg argentino”, a Sor como “o Beethoven do violão”. [...] Esta visão na verdade não questiona a ordem estabelecida, apenas postula que seu repertório se encontra na periferia por engano (Plesch, 1998, p. 130, tradução nossa).

Segundo Bautista (Juan José Bautista / *El espíritu de la revolución del siglo XXI* | Día 1, 2018, tradução nossa) “o que ocorre é que não temos consciência de que estamos vendo toda a realidade através de um marco categórico” produzido pelo próprio sistema moderno/colonial, tendo sido concebido única e exclusivamente para cumprir suas próprias metas. Assim, podemos presumir que, enquanto o paradigma da diferença colonial estiver – em níveis conscientes e subconscientes – tão profundamente introjetado, seguirão sendo reiteradas e institucionalizadas as “várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (Grosfoguel, 2010, p. 390), inerentes ao cânone ocidental, mas que excedem amplamente a questão do repertório, como foi destacado anteriormente.

[...] É possível sustentar que a imposição de um repertório, longe de ser o aspecto central da estratégia colonial, pode ser considerada simplesmente como um epifenômeno das ontologias impostas. Desta forma, a solução decolonial não pode definir-se pela substituição do repertório.

Nesse sentido, a reivindicação e conservação dos repertórios, sem um acompanhamento do questionamento profundo dos aspectos da colonialidade do saber musical discutidos anteriormente, pode ter um resultado paradoxal sempre e quando são utilizados pelos três principais recursos da colonialidade – o colonialismo (propriamente dito), o racismo e o nacionalismo – e, portanto, alienados (Shifres; Gonnet, 2015, p. 63, tradução nossa).

Último ato: “provincializar a europa”

Após apresentar diversas questões referentes à pedagogia e prática musical tradicional de concerto, problematizando padrões amplamente difundidos e aceitos neste campo, cabe apontar algumas alternativas direcionadas à transformação da realidade colonial constatada.

É evidente a impossibilidade de indicar soluções imediatas e definitivas, ou de pretender que tal transformação ocorra subitamente. Ao contrário, este processo requer encarar uma estrutura de poder que atravessa os mais diversos âmbitos, que foi e continua sendo construída e reconstruída de forma a manter uma matriz de opressão instaurada como única realidade possível, naturalizada como o que “deve ser”.

Concordo com Shifres e Rosabal-Coto, que afirmam que:

[...] a música, como uma das atividades humanas mais vitais, não pode ficar à margem de qualquer tentativa de modificar as hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, políticas e raciais que o sistema mundo moderno/colonial nos impôs (Shifres; Rosabal-Coto, 2017, p. 89, tradução nossa).

Por outro lado, sou ciente das dificuldades e contradições existentes, sobretudo, no que diz respeito às práticas musicais vinculadas à tradição de concerto ou “erudita”, que pode ser considerada a música hegemônica por excelência.

Logo, apresento algumas questões que me parecem fundamentais no percurso em direção à descolonização, não somente “musical” ou “violínica”, mas também cultural, social, cognitiva e epistemológica, aproximando do campo musical (mais especificamente ao âmbito das “práticas interpretativas” ou da “performance musical”) proposições já transitadas em outras áreas de conhecimento – o que desde o princípio requer (re)pensar as práticas musicais como parte de um contexto muito mais amplo. Nesse sentido, este estudo consiste em um pequeno aporte (tendo em vista a dimensão das transformações em questão) relacionado à *opção decolonial*.

Mignolo (2010, p. 13-14) faz referência a duas orientações simultâneas transitadas no processo em direção à descolonização: uma delas aponta a reconstrução e restituição de histórias silenciadas, enquanto a outra diz respeito ao “desprendimento” da matriz de poder colonial. Este estudo, propondo a análise crítica e explicitação de estruturas de poder adjacentes à tradição musical da modernidade, busca instigar esse desprendimento – o que constitui uma parte decerto importante em um processo ainda mais profundo.

Descolonizar é levar a cabo um processo de revelação e desmantelamento dos aspectos – muitas vezes ocultos e

dissimilados [*enmascarados*] – que sustentam o poder colonialista, para o qual é fundamental desprender-se de suas formas de pensar, de sentir, de atuar (Shifres; Rosabal-Coto, 2017, p. 86, tradução nossa).

Por conseguinte, busquei expor através de diversas fontes e dados concretos – como currículos universitários, editais, programas de concerto e entrevistas –, a matriz de poder colonial naturalizada pela tradição musical ocidental, plasmada no cânone musical/epistemológico reiterado e difundido pelas instituições musicais hegemônicas, como a orquestra e a universidade.

No entanto, ao desvelar a natureza colonial desta tradição, surge uma série de questões, entre elas: como pensar decolonialmente a música de concerto? Seria possível uma reestruturação das práticas pedagógicas e interpretativas da música de concerto de forma não eurocêntrica?

Para dar continuidade à discussão, entendo ser oportuno concentrar nossa reflexão em um âmbito institucional específico. Como já demonstrado, o enfoque poderia direcionar-se às mais diversas instituições musicais orientadas pelo paradigma moderno/ocidental – conservatórios, universidades, orquestras, teatros... Opto, entretanto, por levar o debate ao âmbito universitário, considerando que eventuais mudanças nesse campo poderiam, de forma efetiva, impactar os demais. Coincindo, portanto, com José Jorge de Carvalho (2019) ao afirmar a centralidade da instituição universitária nas lutas pela descolonização – social e epistêmica –, o que é patente em iniciativas já observadas nesse âmbito, que demonstram o interesse em transformações relacionadas à opção decolonial.³⁵

35 O *Encontro de Saberes* e a concessão de títulos de Notório Saber a Mestres dos saberes tradicionais são alguns exemplos de iniciativas. Cf.: CARVALHO, 2019.

Afinal, das universidades saem os quadros de servidores do Estado – o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc. A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais (Carvalho, 2019, p. 80-81).

A presente proposta não consiste na negação da música de concerto – suas teorias, práticas e repertórios –, mas sim no questionamento acerca da relação assimétrica de poder estabelecida entre *esta música* com relação a *outras músicas*, o que, finalmente, representa a diferença colonial, a posição de superioridade pretensiosamente ocupada por uma epistemologia ou etnia específica. Sendo assim, considero que o problema da epistemologia europeia/ocidental não diz respeito ao conhecimento produzido em si, mas sim a sua utilização pelo poder colonial, ou seja, sua universalização e utilização num projeto civilizatório colonizador, genocida e epistemicida.

A crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável. Mais ainda, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na negação simples de todas as suas categorias; [...] é necessário desprender-se das vinculações da

racionalidade-modernidade com a colonialidade (Quijano *apud* Mignolo, 2010, p. 15, tradução nossa).

Em oposição à negação total e radical dos conhecimentos produzidos pela modernidade, parece-me interessante pensar, como alternativa, a possibilidade de empreender um processo de “desuniversalização” e “desnaturalização” dos modelos eurocentrados na tentativa de outorgar-lhes seu devido lugar – o lugar de uma alteridade particular coexistente com outras. Desse modo, o objetivo consistiria em “provincializar a Europa”, não negá-la.

Como afirma Quijano (*apud* Mignolo, 2010, p. 16-17, grifo do autor, tradução nossa), “nada menos racional que a pretensão de que *a cosmovisão específica de uma etnia particular* seja imposta como racionalidade universal”.

Pergunto-me, então: como viabilizar a horizontalização das relações entre diferentes epistemologias, corroendo a estrutura hierárquica que posiciona o paradigma moderno/eurocêntrico como “modelo universal”? E, no caso das práticas musicais, como possibilitar uma relação horizontal entre distintas formas de compreender e vivenciar músicas, interpelando o pensamento totalizante intrínseco à tradição de concerto? E, mais ainda, como projetar transformações em estruturas já implementadas e estabelecidas?

Neste ponto, emerge o problema do “domínio da língua e da palavra legítima”, apontado por Silvia Rivera Cusicanqui³⁶ como determinante no processo de colonização, uma vez que o conhecimento colonizado implica que a busca de palavras e conceitos esteja sempre dirigida à Europa – o que é corroborado por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007):

36 O argumento consta em entrevista registrada por Boaventura de Sousa Santos no livro *Revueltas de Indignación y otras conversas* (2015). Cf.: SANTOS, 2015.

Necessitamos encontrar novos conceitos e uma nova linguagem que dê conta da complexidade das hierarquias de gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento e espiritualidade dentro dos processos geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do sistema-mundo (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17, tradução nossa).

Palavras, conceitos, discursos – como reiterado por inúmeros autores nas mais diversas áreas –, são instrumentos de poder que requerem especial atenção.³⁷ Portanto, “o nome das coisas” e sua definição cobram um outro sentido, e é imprescindível, de antemão, a problematização das categorias de base instauradas pelo pensamento musical moderno/ocidental – as “categorias substantivas” –, começando pela própria problematização do conceito *Música*, que assume um caráter universal segundo a lógica da modernidade.

Samuel Araújo (1992), considerando a dimensão discursiva e ideológica vinculada à noção hegemônica de “música”, propõe a reconceitualização da disciplina e seu objeto, apresentando a noção de “trabalho acústico” e “formações acústicas”:

O que chamamos música e passamos a tomar como referencial para “entender” práticas que percebemos como análogas (e.g. a “música indígena”), deve ser entendida como uma formação ou um conjunto de relações entre formas circunscritas no espaço e no tempo, através das quais seres humanos organizam, ou, mais precisamente, trabalham acusticamente o tempo [...];

O termo trabalho acústico parece assim caracterizar melhor a noção abstrata, universal de trabalho humano particular ao

37 Cf.: HOBBSBAWN, 2002a, 2002b; BOURDIEU, 2007; e FOUCAULT, 1984.

qual estamos aludindo, enquanto suas múltiplas manifestações coletivas circunscritas ao tempo e no espaço e mediadas diferencialmente [...] seriam denominadas formações acústicas (Araújo, 1992, p. 5).

A noção de “trabalho acústico” proposta por Araújo é um exemplo de reconceitualização em busca de uma forma “mais neutra” para designar múltiplas possibilidades de lidar com os “sons” e o “tempo” – incluindo, como uma delas, a “música” segundo sua compreensão ocidental/moderna.

Considero que outra ação possível é a adjetivação da categoria substantiva “música”. Esta, ao manter inicialmente a relação com conceitos habituais difundidos na comunidade musical acadêmica, apresenta-se como uma alternativa quicá mais simples (mesmo que não seja definitiva), mas que poderia ocasionar um impacto simbólico relevante – sempre e quando acompanhada de uma reformulação mais profunda, que não se restrinja apenas a mudanças de nomenclatura.

Como exposto anteriormente, parte fundamental do processo de universalização e naturalização da episteme eurocêntrica é o ocultamento do lócus da enunciação – o que lhe permite reivindicar o status de conhecimento neutro, objetivo, que supostamente não se vincula a nenhum corpo ou lugar específico.

Reconhecer o lugar de produção dos postulados situando-os em seu contexto particular, explicitando o lócus de enunciação, parece ser um passo importante para sua desnaturalização, uma vez que o destitui de seu caráter mítico universal, sua “autoevidência” ou sua posição privilegiada – o “ponto zero”.

Castro-Gómez e Grosfoguel apontam a necessidade de um “giro decolonial”, baseado na “construção de uma corpo-política do conhecimento sem pretensão de neutralidade ou objetividade”:

Todo conhecimento se encontra in-corporado, encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizados em pontos específicos de observação (ponto 1, ponto 2, ponto n...). A ideia eurocentrada do “ponto zero” obedece a uma estratégia de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo [...] (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21, tradução nossa).

Então, poderíamos considerar, como estratégia inicial, repensar as disciplinas e cursos de forma situada empreendendo uma reformulação que parte de seus próprios nomes, acrescentando às categorias vinculadas à música de concerto – ou à epistemologia musical da modernidade – os adjetivos distintivos correspondentes, despojando-as de seu caráter substantivo totalizante.

Dessa forma, um curso dedicado exclusivamente (ou centralmente) às práticas musicais ocidentais de concerto deveria explicitar esse enfoque desde o princípio: graduação em “Música de Tradição Europeia/Ocidental”? Ou “Música de Concerto”? “Música Acadêmica”, talvez?

O objetivo, aqui, não é propor a “nomenclatura ideal”, mas sim evidenciar a importância de desnaturalizar o fato de que, como já visto, a maioria absoluta dos cursos de “Música” – categoria substantiva, sem maiores especificações – aborda somente práticas musicais de uma etnicidade particular.

Do mesmo modo, as nomenclaturas das disciplinas e conteúdos oferecidos demandam reformulação: “História da Música Europeia Ocidental”, “Teoria(s) da Música de Concerto”, “Apreciação da Música de Tradição Europeia”, por exemplo, seriam, a meu ver, opções mais honestas para denominar disciplinas que se dedicam ao recorrido histórico ou aos postulados teórico-musicais dessa tradição específica, que muito diferem, simbolicamente, da totalizante “História da Música”, “Teoria da Música” ou “Apreciação Musical” – disciplinas que normalmente se

dedicam à abordagem de uma única tradição, a europeia, porém, sem explicitar seu lugar de fala.

As “práticas instrumentais” ou estudos em instrumento específico tampouco podem estar isentos de modificações, principalmente se consideramos o lugar central que ocupam no paradigma epistemológico musical institucionalizado (prioridade absoluta para a maioria dos estudantes de graduação, sobretudo aqueles direcionados às práticas de performance). A atual disciplina substantiva “Violino”, por exemplo, deveria ser repensada de forma a explicitar seu vínculo com uma tradição musical específica – que via de regra corresponde à tradição musical ocidental de concerto, seu repertório e técnicas específicas.³⁸

Essas mudanças viriam impreterivelmente acompanhadas de reformulações estruturais que se refletem na própria descrição das disciplinas e cursos (ementas, perfis estudantis e de egressos, projetos político-pedagógicos, etc.), assumindo seu direcionamento e enfoque – o que se distingue do atual contexto, que pressupõe que a especialização na música de concerto habilita, “naturalmente”, à compreensão de outras práticas musicais.

Apresento no Quadro 9 o caso da disciplina “Violino” segundo a ementa vigente na Universidade Federal de Minas Gerais, do ano 2017:

Violino	Aula prática de violino, abordando aspectos técnicos e musicais da execução do instrumento, através da preparação de escalas, estudos e repertório solístico, camerístico e orquestral dos diferentes períodos da história da música.
---------	---

Quadro 9: Ementa da disciplina “Violino” oferecida no curso de graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

38 Obviamente essas sugestões podem estender-se a todas as habilitações ou orientações específicas – demais instrumentos, canto, composição, regência, etc. –, explicitando, de antemão, quais são os pressupostos teóricos e técnicos que encaaminham o processo formativo dos cursos.

Em oposição à descrição anterior – genérica e claramente totalizante – poderíamos propor, sem modificar o conteúdo da disciplina e justamente tentando lhe fazer justiça, uma alternativa que, ao reconhecer seu lugar próprio, não nega automaticamente a existência de outras possibilidades violinísticas (Quadro 10, modificações propostas destacadas em negrito)³⁹:

Práticas Instrumentais de Concerto: violino	Aula prática de violino segundo a concepção teórica e metodológica da tradição musical europeia de concerto. Abordagem de aspectos técnicos e musicais da execução do instrumento através da preparação de escalas, estudos e repertório solístico, camerístico e orquestral dos diferentes períodos e estilos delimitados pela história da música de tradição europeia ocidental, com ênfase no repertório canônico dos séculos XVIII, XIX e XX.
--	--

Quadro 10: Proposta alternativa para a ementa da disciplina “Violino” oferecida no curso de graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Entretanto, insisto que o processo de transformação – ou “giro decolonial” –, com a indeclinável explicitação do lócus da enunciação, não pode ser reduzido a nomenclaturas ou mudanças de caráter apenas descritivo, ainda que estas apresentem um notável valor simbólico. Para situar as práticas musicais de concerto é necessária a compreensão de sua ideologia adjacente, vinculando-a ao seu contexto social, cultural, histórico e político – em oposição a abordagens tecnicistas que encaram a música como uma abstração alheia a qualquer proposição ideológica.

39 O objetivo da proposta de ementa alternativa, aqui apresentada, não é determinar ou alterar o conteúdo da disciplina em questão, mas sim explicitar e detalhar o que é sistematicamente abordado nesta disciplina, porém, reconhecendo seu lócus de enunciação e os postulados teóricos aos quais se vincula, situando essa forma de conhecimento específica entre outras existentes – diferentemente do que ocorre em ementas supostamente “neutras”.

Reconheço que, pelo menos no âmbito musical universitário, existe certa circulação de ideias que envolvem um pensamento crítico, situado. Porém, estas normalmente ocupam uma posição marginal, secundária – e, portanto, não afetam os paradigmas musicais pré-estabelecidos, não geram impacto no pensamento hegemônico.

A base dos cursos universitários de música, conforme exposto nas seções anteriores, segue sendo aquela herdada do modelo conservatorial, implementada de forma acrítica – e reiterada não somente em instituições e cursos “tradicionais”, mas também em “novas propostas” que terminam adequando-se ao modelo vigente.

Uma alternativa para situar o conhecimento produzido pelos conservatórios – posteriormente difundidos nos cursos universitários de “Música” – é a reformulação dos currículos, de forma a incluir, necessariamente, uma carga horária muito maior de disciplinas que encaminhem à reflexão crítica acerca da tradição musical de concerto. Considero que essas disciplinas, ao contrário do que ocorre atualmente nos cursos, devem permear toda a trajetória universitária, possibilitando uma reflexão mais profunda e transversal – que muito difere da posição acessória ou coadjuvante que normalmente ocupam (como matérias isoladas, com carga horária mínima e desvinculadas da proposta geral dos cursos).

É evidente que a proposta de reformulação curricular, como tal, ainda inserida no formato acadêmico “clássico”, é também passível de problematização devido ao vínculo indiscutível com o paradigma moderno de sistematização do conhecimento, que orienta a própria ideia de formação disciplinar e currículo. Mas pensando em um projeto de transformação a partir das estruturas pré-estabelecidas e já instauradas, visando a um “desprendimento gradual”, considero pertinente a tentativa de repensar e reformular o sistema vigente para modificá-lo, também, desde seu interior, possibilitando sua abertura a outras possibilidades para além do paradigma epistemológico musical eurocêntrico.

Podemos verificar uma série de disciplinas já existentes e ofertadas em distintos cursos universitários, tanto de música quanto de outras áreas vinculadas às denominadas “ciências humanas” – como a história, a sociologia e a antropologia –, que poderiam oferecer ferramentas analíticas básicas para o estudo das práticas musicais de concerto de forma mais crítica e reflexiva.

Por exemplo, no campo da “História”, a perspectiva historiográfica – que remete ao aspecto discursivo e ideológico adjacente à “escrita da história” –, parece-nos interessante para uma apreensão mais crítica das “histórias da música de concerto”.

Outra área que poderia contribuir para uma formação musical mais situada é a “Etnomusicologia”, que, justamente, propõe o estudo do que entendemos por “práticas musicais” vinculadas ao seu contexto sociocultural.

No campo das “Ciências Sociais”, por outro lado, ressalto os aportes relacionados às reflexões sobre cultura, identidade e relações sociais e de poder, além da aproximação aos estudos pós-coloniais e decoloniais.

Entendo ser relevante indicar áreas de estudo e disciplinas correntes e já oferecidas, para demonstrar, também, que a transição em direção a um paradigma que propõe uma abordagem crítica e situada da música não requer necessariamente uma reinvenção total, um “começar do zero” no que diz respeito a ferramentas conceituais e analíticas.⁴⁰

É certo que muitas dessas ferramentas teóricas, entre elas as que se referem ao pensamento pós-moderno e pós-colonial (e mesmo certas abordagens “decoloniais”⁴¹), já foram problematizadas e criticadas justamente por não transcender o âmbito eurocentrado e acadêmico-ocidentalizado – consistindo então em “projetos incompletos”, que não dialogam com outras epistemes, limitados à realidade europeia – ainda que abordem

40 Para consultar uma lista com exemplos de disciplinas e ementas, Cf.: ANASTÁCIO, 2021.

41 Cf. RIVERA CUSCANQUI, 2006; CARVALHO, 2019.

esta realidade de forma crítica. Porém, em muitos sentidos, o conhecimento musical institucionalizado está atado a um esquema ainda mais conservador e tradicionalista, de forma que a simples reflexão sobre o eurocentrismo pode ocasionar grande impacto.

Saliento a importância de incorporar simultaneamente disciplinas que enfocam, de maneira frontal, questões referentes às múltiplas hierarquias instauradas pelo processo civilizatório colonial (de gênero, raça, classe, sexualidade), complexificando o debate sobre as relações e estruturas sociais vigentes.

Desse modo, são inúmeras as disciplinas que poderiam, se ministradas com critério, oferecer subsídios teóricos e metodológicos para uma compreensão diferenciada das práticas musicais. O principal desafio, então, parece ser a implementação destas ferramentas conceituais e analíticas de forma transversal – sua aplicação e comunicação com o núcleo mais tradicional da formação em “Música” –, permeando e intervindo em todo o processo formativo.

Vejo que um dos “pontos cegos” de inúmeras reformas curriculares (que inclusive propuseram questões similares às aqui apresentadas)⁴² consiste justamente em oferecer conteúdos de forma isolada, sem garantir sua intervenção efetiva no núcleo mais tradicional da formação musical, não atingindo, conseqüentemente, uma mudança de mentalidade mais profunda nas instituições. Esse processo de “marginalização” de conhecimentos vinculados a uma apreensão diferenciada sobre a música pode ser considerado fruto da grande resistência oferecida por esses setores “tradicionais”, tanto docentes quanto estudantes (que já iniciam a graduação com uma considerável carga de formação conservatorial prévia), vinculados a um pensamento que, claramente, não acompanha

42 Por exemplo, a reforma curricular aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano 2000, que esteve em vigor até o ano 2017. Para mais informações sobre a proposta curricular, Cf.: BARBEITAS, 2002.

as transformações já em curso em outras áreas de conhecimento e na própria instituição universitária.

É fundamental, portanto, reconhecer as dificuldades e entraves envolvidos numa mudança de paradigma real, que propõe uma apreensão mais situada e crítica das práticas musicais, sobretudo no campo da música de concerto, com indeclinável problematização do modelo conservatorial, que representa, finalmente, o paradigma musical da modernidade.

Sobre este conflito no âmbito musical acadêmico, Carla Reis afirma (citando Bourdieu):

[...] em qualquer campo descobriremos uma luta, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência, isto é, uma luta entre aqueles que se inclinam para as estratégias de subversão dos valores e das hierarquias e aqueles que tendem para a ortodoxia, para as estratégias de conservação, pois elas favorecem a manutenção das posições conquistadas. Assim, para se compreender a forma específica de luta que ocorre hoje no campo estudado, é preciso também considerar as permanências e resistências que estão vinculadas ao modelo conservatorial (Reis, 2014, p. 46-47).

As disputas envolvidas nos processos de reformulação curricular no campo da formação musical universitária exemplificam o cenário de tensão e confrontação descrito por Bourdieu. Por conseguinte, vejo como sumamente necessária a observação das “permanências e resistências”, mesmo nas lutas supostamente vencidas, nas conquistas alcançadas.

Neste ponto, cabe mencionar (além das propostas de reforma curricular verificadas nos cursos substantivos de “Música”) a implementação de cursos de graduação em “Música Popular”, observada nos últimos anos em distintas instituições de ensino superior. A inclusão dessa habilitação

no âmbito universitário pode ser considerada um grande passo em direção à ruptura com o modelo conservatorial eurocêntrico, no entanto, é fundamental analisá-la, também, de forma crítica.

Examinando, por exemplo, o curso de graduação em música (grau bacharelado) com formação específica em Música Popular oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (Brasil), deparei-me com uma proposta curricular comum a todos os cursos de bacharelado em música da instituição. No curso, com duração total de oito semestres, foi implementada – após uma reforma do plano de estudo ocorrida no ano 2018 – uma matriz curricular geral denominada “Percurso de Formação Geral”, obrigatória para todos os graduandos em música independentemente de sua área específica, totalizando 1.410 horas-aula, às quais são acrescentadas 255 horas correspondentes ao “Percurso de Formação Específica” escolhido pelo estudante – entre os quais se oferece o “Percurso de Formação Específica em Música Popular”, bem como os percursos de formação específica em canto ou instrumentos – como violino, piano, trombone, percussão, etc. Ademais, é exigida a integralização de determinada carga horária dedicada a componentes optativos e atividades complementares.

Apresento dois quadros correspondentes às disciplinas obrigatórias exigidas em dois percursos formativos distintos, oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia no curso de graduação em Música, nível bacharelado. No Quadro 11, é exposta a matriz curricular obrigatória no curso de graduação com ênfase em Música Popular, incluindo o núcleo geral e o específico. Logo depois, no Quadro 12, é exposta a matriz curricular obrigatória correspondente ao curso de graduação com formação específica em “Violino”, oferecido pela mesma instituição. Para facilitar a leitura, destaco (em negrito) as disciplinas específicas de cada habilitação, sendo as demais correspondentes ao núcleo obrigatório para todos os estudantes da graduação em música.

A pertinência desta comparação reside no fato de que as duas áreas de especialização, teoricamente, estão posicionadas em polos opostos.

De um lado, os cursos de graduação em “Violino”, considerados dos mais tradicionais e ortodoxos, diretamente vinculados ao modelo conservatorial europeu e, em geral, dedicados exclusivamente ao estudo teórico e prático da música de concerto ou “erudita”, embora – de forma universalizante, como já exposto anteriormente – não explicitem este enfoque. Do outro lado, e em contrapartida, os cursos de graduação em “Música Popular”, que normalmente representam um processo de transformação nas instituições, sendo implementados nas universidades, muitas vezes, como resultado de amplas e árduas negociações, por serem encarados como uma forma de ruptura com o paradigma tradicional, apontando à democratização e ampliação do conhecimento musical para além do modelo hegemônico.

Observando as duas propostas curriculares, percebemos facilmente que sua natureza, entretanto, é idêntica, havendo uma pequena diferença marcada por certas disciplinas correspondentes ao percurso de formação específica de cada uma – por exemplo, “Improvisação” e “Estudos Históricos da Música Popular”, no caso da formação em Música Popular –, mas que tampouco representam uma mudança de paradigma no campo epistemológico, sendo disciplinas estruturadas a partir das mesmas bases tradicionais, eurocêntricas. A partir desse exemplo verificamos, então, a naturalização, também no caso da formação em música popular, da epistemologia europeia com imperativa omissão do lócus da enunciação no que diz respeito aos postulados vinculados ao pensamento hegemônico, bem como a reiteração de suas categorias teóricas substantivas, universalizantes.

É possível, assim, constatar uma incoerência entre o discurso que frequentemente sustenta e justifica a implementação de cursos

direcionados à música popular – assim como outros cursos teoricamente vinculados às *epistemologias do sul* – e sua forma de implementação na prática⁴³.

Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia – Formação específica em Música Popular			
1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Teoria da Música	Harmonia I	Harmonia II	Análise Musical I
Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III	Percepção Musical IV
História, Música e Cultura	Estudos Históricos da Música I	Estudos Históricos da Música II	Estudos Históricos da Música III
Prática Musical	Prática de Conjunto I	Prática de Conjunto II	Prática de Conjunto III
Canto Coral I	Canto Coral II	Harmonia em Música Popular	Oficina de Projetos I
Música e Tecnologia na Produção Musical	—	Improvisação I	Arranjo I
Formação do Profissional em Música	—	—	—

43 Para uma leitura do Projeto Político e Pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia (2018), tomado como exemplo, Cf.: ANASTÁCIO, 2021.

**Graduação em Música da Universidade Federal
de Uberlândia – Formação específica em Música Popular**

5º sem.	6º sem.	7º sem.	8º sem.
Análise Musical II	Pesquisa em Música I	Pesquisa em Música II	Pesquisa em Música III
Percepção Harmônica	Trabalho de Conclusão de Curso	Filosofia da Música	Oficina de Projetos III
Estudos Históricos da Música IV	—	—	—
Prática de Conjunto IV	Rítmica	—	—
Introdução à Pesquisa em Música	Oficina de Projetos II	—	—
Arranjo II	Prática de Performance e Produção em Música Popular I	Prática de Performance e Produção em Música Popular II	Prática de Performance e Produção em Música Popular III
Estudos Históricos em Música Popular	—	—	—

Quadro 11: Disciplinas obrigatórias do curso de graduação em Música com formação específica em Música Popular, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

**Graduação em Música da Universidade Federal
de Uberlândia – Formação específica em Violino**

1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Teoria da Música	Harmonia I	Harmonia II	Análise Musical I
Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III	Percepção Musical IV
História, Música e Cultura	Estudos Históricos da Música I	Estudos Históricos da Música II	Estudos Históricos da Música III
Prática Musical	Prática de Conjunto I	Prática de Conjunto II	Prática de Conjunto III
Canto Coral I	Canto Coral II	—	Oficina de Projetos I
Música e Tecnologia na Produção Musical	Violino I	Violino II	Violino III
Formação do Profissional em Música	Técnica do Violino I	Literatura do Violino I	Literatura do Violino II

**Graduação em Música da Universidade Federal
de Uberlândia – Formação específica em Violino**

5º sem.	6º sem.	7º sem.	8º sem.
Análise Musical II	Pesquisa em Música I	Pesquisa em Música II	Pesquisa em Música III
Percepção Harmônica	Trabalho de Conclusão de Curso	Filosofia da Música	Oficina de Projetos III
Estudos Históricos da Música IV	—	—	—
Prática de Conjunto IV	Rítmica	Metodologia do Ensino e Aprendizagem do Violino I	—
Introdução à Pesquisa em Música	Oficina de Projetos II	—	—
Violino IV	Violino V	Violino VI	Violino VII
—	—	—	—

Quadro 12: Disciplinas obrigatórias do curso de graduação em Música com formação específica em Violino, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

Para além do caso específico da Universidade Federal de Uberlândia, observamos que a implementação de cursos de graduação em “Música Popular” em universidades – não somente brasileiras, mas também de outros países da América Latina – segue um padrão similar no que concerne à manutenção da perspectiva eurocêntrica com relação à música, o que averiguamos também na inserção de habilitações em “Instrumentos Nativos” (Bolívia), “Música Autóctona, Clásica y Popular de América” (Argentina), “Música Argentina”, entre outras.⁴⁴

Embora a suposta ampliação com inserção de novos cursos e habilitações possa ser considerada uma conquista no campo da formação e produção institucional de conhecimento em música, muitas vezes ela corresponde apenas a uma substituição de repertório (segundo a compreensão moderna/ocidental), que não questiona, em absoluto, as bases da epistemologia europeia. Ao contrário, grande parte desses cursos segue legitimando o pensamento musical hegemônico, a crença numa “arte universal”, sua forma de estruturação, sistematização e, conseqüentemente, sua ideologia adjacente. É possível constatar que grande parte dessas propostas “novas” não se comprometem efetivamente com uma abordagem das práticas musicais situada e contextualizada – política, social e culturalmente –, relacionando-se pouco ou nada com outras formas de vivenciar a música, com práticas de fato outras. Estão, portanto, mais atreladas ao paradigma da música ocidental de concerto do que a outras propostas com um maior potencial “descolonizador”, que realmente problematizam as múltiplas hierarquias observadas no sistema colonial.

44 Foram analisados os planos de estudo e matrizes curriculares de uma série de universidades que oferecem outras opções de formação musical além da graduação tradicional em música (direcionada à música de concerto), entre elas: Universidad Mayor de San Simón (Bolívia), Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) e Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Para mais detalhes, Cf.: ANASTÁCIO, 2021.

Em síntese, parece-nos fundamental compreender que o cerne da questão colonial/decolonial não é o “objeto” de estudo em si, mas sim a forma de abordagem, referente a qualquer conteúdo. Ou seja, é possível afirmar que a questão central não é *o que* ensinar ou estudar, mas sim *o como*. Busco demonstrar essa “irrelevância” do conteúdo ou prática musical evidenciando o caráter notoriamente etnocêntrico e colonial de diversos cursos supostamente dedicados a práticas musicais do *sul global*.

Desse modo, penso que é possível concretizar um projeto não eurocêntrico de curso de graduação em música de concerto (incluindo as mais diversas habilitações – como composição, regência, canto, violino ou qualquer outro instrumento) com enfoque específico nas práticas musicais de tradição europeia/ocidental. Seu êxito, entretanto, dependeria da implementação – por certo transversal – de uma abordagem necessariamente crítica, situada, que vincula o conhecimento musical difundido em todas as áreas e disciplinas ao seu lugar de produção e premissas ideológicas, desnaturalizando-o, “desuniversalizando-o” – e possibilitando sua coexistência com outras práticas, de forma horizontal.

Encontro de Saberes

As proposições até aqui apresentadas correspondem, sem dúvida, a iniciativas ainda circunscritas a “este lado da linha” (parafraseando Santos, 2010). Elas consistem, como já exposto, em visibilizar e problematizar a estrutura hegemônica instaurada, possibilitando uma transformação em direção à descolonização epistêmica – o que no meio musical tradicional de concerto, ao que tudo indica, requer dar certos passos elementares, começando pelas mais básicas reflexões sobre relações de poder e eurocentrismo.

Entretanto, considero que um processo de transformação real não consiste apenas em problematizar e repensar a epistemologia europeia/

ocidental (ainda que esta seja uma parte fundamental e imprescindível): a descolonização passa, necessariamente, pela visibilização de outras epistemologias, outras formas de saber e ser, suprimidas pela lógica civilizatória colonial.

Considero duvidoso pensar que a construção de uma relação horizontal entre diferentes epistemologias seja baseada apenas na observação de uma única forma de conhecimento – a moderna/ocidental –, sem a aproximação a outras realidades possíveis. Nesse sentido, ainda me referindo ao âmbito universitário, é fundamental a inserção de *conhecimentos outros*, uma abertura a outras possibilidades epistemológicas.

Pensar a transformação da universidade em direção à “pluriversidade” parece ser a meta definitiva de um projeto de desprendimento real da matriz de poder colonial no campo acadêmico.

O desprendimento é urgente e requer uma virada epistêmica [*vuelco epistémico*] descolonial (que está em andamento em distintas regiões do planeta) aportando os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de conhecer e entender, e portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas. A “comunicação intercultural” deve ser interpretada como comunicação inter-epistêmica [...]. A noção de desprendimento guia a virada epistêmica descolonial em direção a uma universalidade-outra, ou seja, em direção à pluriversalidade como projeto universal (Mignolo, 2010, p. 17, tradução nossa).

A noção de “pluriversalidade” é análoga a outras perspectivas que se referem à coexistência e diálogo horizontal entre seres e saberes, como é o caso da “ecologia de saberes” proposta por Santos (2010, p. 44-45), baseada no “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos

heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”.

A “transculturalidade”, abordada por Santiago Castro-Gómez, apresenta-se como outro conceito afim, visando a uma conjunção epistêmica (a ampliação, não negação ou exclusão do paradigma moderno), uma abertura do campo de visão – o que pressupõe que “diferentes formas culturais de produção de conhecimento podem conviver sem ficar submetidas à hegemonia da episteme da ciência ocidental” (Castro-Gómez, 2007, p. 86, tradução nossa). Ademais, o autor afirma que já começam a ser revisados, explícita ou implicitamente, os pressupostos epistêmicos que marcaram a “hybris do ponto zero”, apontando, como alternativa, a aproximação a outros saberes para que:

[...] todos os conhecimentos ligados a tradições ancestrais, vinculados à corporalidade, aos sentidos e à organicidade do mundo, enfim, aqueles que desde o ponto zero eram vistos como “pré-história da ciência”, comecem a ganhar legitimidade e possam ser considerados como pares iguais em um diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007, p. 89, tradução nossa).

No que diz respeito aos cursos universitários atuais, são verificadas diversas disciplinas – inseridas no formato acadêmico clássico – vinculadas a saberes e práticas musicais externas à epistemologia moderna/ocidental. Nos cursos de graduação em música, essas disciplinas são vinculadas sobretudo à área de “Etnomusicologia” (ou “Música e Cultura”), mas também averiguamos uma série de disciplinas em outras áreas de formação, como a pedagogia e a antropologia.

No entanto, considero ser de suma importância citar uma iniciativa promissora empreendida por algumas instituições de ensino superior a partir do ano 2010: o Encontro de Saberes, que promove a abertura da universidade ao conhecimento produzido por mestres e mestras de saberes

outros – indígenas, quilombolas, de comunidades afro-brasileiras e culturas populares tradicionais – como professores em disciplinas regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores (Carvalho, 2019, p. 80).

Implementada por dezoito universidades brasileiras e com disciplinas oferecidas por uma universidade colombiana e uma austríaca (Vianna, 2023), a iniciativa está sendo acompanhada (em algumas instituições) por um processo de reconhecimento dos saberes desses mestres e mestras através da concessão de títulos de doutorado por meio de “Notório Saber”, outorgando-lhes assim a mesma titulação de um professor doutor – uma demanda dos próprios detentores desses conhecimentos, que reivindicaram o direito de ensiná-los nas instituições –, modificando uma estrutura que até então permitia sua atuação apenas como “informantes” em disciplinas ministradas por docentes formados no modelo acadêmico tradicional eurocêntrico.⁴⁵

O movimento surgido com a implementação do Encontro de Saberes em 2010 na UnB corresponde a uma intervenção em um ponto estratégico do sistema acadêmico brasileiro que corre paralelo a outras intervenções afins, tais como as cotas para negros e indígenas e as Leis nº 10.639 e nº 11. 645, movimentos que impulsionam processos de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos das licenciaturas (Carvalho, 2019, p. 82).⁴⁶

45 Cf.: CARVALHO, 2019.

46 As Leis nº 10.639 e nº 11.645, aprovadas no Brasil nos anos 2003 e 2008, respectivamente, são consideradas um marco no que se refere às políticas de inclusão do país, ao determinar a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes às culturas afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

Como exemplo, apresento a proposta do segundo semestre de 2021 referente à Formação Transversal em Saberes Tradicionais⁴⁷ (Quadro 13), forma através da qual o Encontro de Saberes se concretizou na Universidade Federal de Minas Gerais, oferecida aos diversos cursos de graduação da instituição como possibilidade para integralização curricular:

Formação Transversal em Saberes Tradicionais	
Do seio ao solo: vivenciar os saberes das matriarcas quilombolas	Com a participação de oito matriarcas quilombolas, mestras dos saberes ancestrais afro-brasileiros, o curso será partilhado por alunos da universidade e por jovens quilombolas de diferentes comunidades, com o intuito de criar um duplo movimento, por meio de trocas e diálogos: descolonizar o conhecimento (na academia) e akilombar o pensamento (nos territórios). As mestras, mulheres negras, nos apresentarão a história e as formas de vida dos territórios quilombolas, as lutas nas quais se engajam e como os saberes tradicionais enfrentam os desafios do presente.
Artes e culturas de Ifã	A disciplina “Artes e Culturas de Ifã” apresentará a tradição filosófica dos povos de Nigéria, Benin e Togo tendo como capital espiritual iorubana Ilé-Ifã. Sua grande influência nos povos da diáspora possibilitou a fundamentação religiosa do candomblé no Brasil, Cuba e em outros países das Américas. Ifã é, ao mesmo tempo, a consciência do universo e o sistema divinatório que a acessa e se expressa através dos 256 Odù, isto é, 256 símbolos gráficos representativos das energias presentes na criação, em que cada um deles dá acesso a um corpo literário composto por centenas de versos, histórias,

47 Para mais detalhes sobre a Formação Transversal em Saberes Tradicionais, Cf.: UFMG, [s. d.].

Formação Transversal em Saberes Tradicionais	
Artes e culturas de Ifá	cantos, encantamentos e curas. Ifá relaciona-se com as forças da natureza e as manifestações invisíveis da criação como estudo e catalogação que formulam e explicam a dinâmica e a forma do universo. Ifá vai além da função divinatória e engloba a literatura, artes visuais, matemática e filosofia articulando amplamente os saberes.
Saberes do Batuque	Batuque é o nome pelo qual são conhecidas as tradições africanas e as experiências do sagrado presentes no Rio Grande do Sul. Elas estão organizadas sob a forma de várias nações, as quais são compostas por diferentes histórias, saberes, linhagens rituais e práticas do axé. O batuque é orientado por um modo de vida comunitário e tem no ilê, ou casa de culto, um dos seus principais territórios rituais. Cada uma dessas casas está genealogicamente vinculada a pelo menos uma nação, e desse vínculo pode resultar um conjunto de relações entre casas que, embora diferentes e autônomas entre si, compartilham desse pertencimento a uma mesma tradição. Entre a casa e a nação, por sua vez, pode se interpor a bacia, a qual, via de regra, diferencia as linhagens de axé em vários segmentos rituais, pluralizando as ancestralidades negras. A disciplina “Saberes do Batuque” contará com a participação de mestras e de mestres vinculados a diferentes casas, bacias e a algumas dessas nações, tais como Oyó, Cabinda, Jeje/Gêge e Ijexá.

Quadro 13: Temas oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais na Formação Transversal em Saberes Tradicionais, no segundo semestre de 2021
 Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos de pesquisa.

A possibilidade de aproximação dos estudantes e professores universitários dos mais diversos cursos aos conhecimentos apresentados nas “Formações Transversais em Saberes Tradicionais” (ou no Encontro de Saberes), reconhecidos como legítimos, reflete um processo de abertura

do meio acadêmico brasileiro – ou, ao menos, de parte dele – ao diálogo com outros saberes que transcendem as lógicas da epistemologia moderna/ocidental, o que poderia, a longo prazo, suscitar uma transformação em direção à “pluriversidade”.

Descolonizar, no nosso caso, seria um duplo movimento. Primeiro, desvincular-se do mandato introjetado de repetir o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico). Ou seja, desobrigar-se de reproduzir o eurocentrismo compulsório. [...]

Chamo o movimento das cotas e do Encontro de Saberes de descolonização porque ele surgiu com a finalidade de transformar o espaço acadêmico, invertendo o sentido do ciclo repetitivo da nossa colonização eurocêntrica. [...]

O segundo movimento seria não de restaurar um momento acadêmico anterior, não colonizado, mas de refundar nossa academia [...] (Carvalho, 2019, p. 90).

Essa mudança concreta, no entanto, não diz respeito apenas ao reconhecimento institucional “formal” ou “teórico” acerca da perpetuação da condição colonial que estabelece a assimetria entre epistemologias, com a consequente adoção de medidas e políticas afirmativas para “emendar” o problema estrutural detectado. Depende, também, do impacto que este reconhecimento – bem como as políticas e ações decorrentes – possa gerar na comunidade acadêmica como um todo. No caso das “Formações Transversais em Saberes Tradicionais” (UMFG), por exemplo, observa-se uma quantidade ainda pequena de estudantes que optam por incluir no seu processo formativo saberes não eurocêntricos (no que se refere a estudantes do curso de graduação em música, a quantidade é mínima).

Dessa forma, compreendo que, ainda que seja facilitada a possibilidade de acesso a esses conhecimentos, a preponderância do pensamento hegemônico colonizado, com consequente marginalização de epistemologias alheias à tradição europeia, segue sendo a norma, impedindo a ampla difusão de outros saberes que já circulam no próprio espaço universitário.

Por isso, reitero a importância de empreender um processo de descolonização em duas direções simultâneas: por um lado, o desprendimento e desuniversalização do paradigma ocidental/eurocêntrico, com a necessária contestação do mito da modernidade; por outro, a abertura ao diálogo com outras formas de conhecimento que apresentam uma resistência ao processo de dominação instaurado pela colonização.

Acredito que a universidade pode representar um espaço significativo (embora, certamente, não seja o único) no enfrentamento à realidade colonial, um espaço que poderia promover um debate real acerca da decolonialidade e da descolonização.

Referências

- ANASTÁCIO, Luiza Gaspar. *Colonialidade e tradição: desvelando a matriz de poder adjacente às práticas musicais/violinísticas de concerto*. 2021. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48162>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ARAÚJO, Samuel. Descolonização e discurso: notas acerca do poder, do tempo e da noção de música. *Revista Brasileira de Música*. Rio de Janeiro, v. 20, p. 7-15, 1992.
- ARCANJO, Loque. História da Música: Reflexões teórico-metodológicas. *Revista Modus*, Belo Horizonte, ano VII, n. 10, p. 9-20, maio 2012.
- ARCANJO, Loque; MIRANDA, Márcio Antônio de. Práticas musicais, redes de sociabilidade e cultura intelectual na correspondência entre Francisco Curt Lange e Claudio Santoro (1940-1946). *Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2016.
- BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 75-81, set. 2002.
- BAUTISTA, Juan José / El espíritu de la revolución del siglo XXI | Día 1. Youtube, 2018. 1 vídeo (76 min). Publicado pelo canal Redalbatv. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MalsOazcrdk&ab_channel=redalbatv. Acesso em: 24 mar. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CASTAGNA, Paulo. Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da história da música no Brasil do nosso tempo. *Arteriais*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, v. 1, n. 1, p. 147-157, 2015.
- CASTELLON, Marco Ernesto Teruel. “*Brazilian Guitar Music*”: identidade e estereótipo no repertório brasileiro para violão solo. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo entre saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CECCONELLO, Márcio. *Excerto Orquestral para violino do poema sinfônico Don Juan Op. 20 de Richard Strauss*: um estudo técnico-interpretativo. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CHARLA abierta Rita Segalo y Walter Mignolo / Laboratorio TyPA 2021. Eurocentrismo, colonialidad y museos. YouTube, 2021. Vídeo (93 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON4v4U&ab_channel=FundacionTyPA. Acesso em: 15 jun. 2021.

- COLONIALIDAD del saber en la experiencia musical – Parte I. Produção: SACCoM Argentina. YouTube, 2020. Vídeo (121 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kfPVyzL1Ttk&ab_channel=SACCoMArgentina. Acesso em: 17 jun. 2021.
- COLONIALIDAD del saber en la experiencia musical – Parte II. Produção: SACCoM Argentina. YouTube, 2020. Vídeo (102 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kfPVyzL1Ttk&ab_channel=SACCoMArgentina. Acesso em: 15 jun. 2021.
- DUSSEL, Enrique. Europa modernidad y eurocentrismo. In: DUSSEL, Enrique. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 24-33.
- DUSSEL, Enrique. *El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del 'mito de la modernidad'*. La Paz: Plural Editores; Universidad Mayor de San Andrés, 1994.
- ENTREVISTA – Conocemos a Ligia Amado, la primer mujer al mando de la Filarmónica. Produção: Arriba gente. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WUmcU9bNefl&ab_channel=ArribaGente. Acesso em: 17 jun. 2020.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.
- EWELL, Philip. *A Estrutura Racial Branca do Campo da Teoria da Música: Confrontando o Racismo e o Sexismo no campo da Teoria da Música Americano*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Instituto Villa-Lobos. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/a-estrutura-racial-branca-do-campo-da-teoria-da-musica-confrontando-o-racismo-e-o-sexismo-no-campo-da-teoria-da-musica-americano/view>. Acesso em: 23 out. 2021.
- FANON, Frantz. Racismo y cultura. In: ZAPATA, Patricia; GARCÍA, Feliz Valdés; CÉSAIRE, Aimé; PÉPIN, Ernest; BEAUVOIR, Simone de; GEORGAKAS, Dan; VALDÉS, Marta; JOHNSON, Linton Kyesi. *Leer a Fanon, medio siglo después*. Buenos Aires: CLACSO, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-417.

- HOBBSAWN, Eric. Introdução: La invención de la tradición. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002a. p. 7-21.
- HOBBSAWN, Eric. La fabricación en serie de tradiciones: Europa 1870-1914. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002b. p. 273-318.
- KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, nueva época, años VI y VII, n. 12-13, julio-diciembre de 1999, enero-julio del 2000.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 337-382.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Philadelphia: Open University Press, 1990.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on school music*. Champaign: University of Illinois Press, 1995.
- PALERMO, Zulma. *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009.
- PALESTRA “A estrutura Racial Branca da Teoria da Música” com Philip Ewell. Produção: MusicaUniRIO. YouTube, 2020. Vídeo (129 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_9hx1Eshel&ab_channel=MusicaUNIRIO. Acesso em: 2 nov. 2021.
- PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós-diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

- PLESCH, Melanie. También mi rancho se llueve: problemas analíticos en una musicología doblemente periférica. *Jornadas Argentinas de Musicología, (Mendoza, 1994) y VIII Conferencia Anual de la A. A. M.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”. Secretaría de Cultura de la Nación, 1998. p. 127-138.
- ¿QUÉ es la teoría decolonial? | Con Ramón Grosfoguel. Produção: Itacat Rádío. YouTube, 2019. Vídeo (51 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1d6Mn8plgX8&ab_channel=ItacatR%C3%A0dio. Acesso em: 2 jul. 2020.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-system research*, v. 2, Binghamton NY, p. 342-386, 2000.
- REIS, Carla Silva. *Trajetórias em contraponto: uma abordagem microsociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. In: YUPI, Mario (ed.). *Modernidad y pensamiento descolonizador: memoria del Seminario Internacional*. La Paz: U-PIEB-IFEA, 2006. p. 3-16.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolívia: Proyecto ALICE.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

- SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos – Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, v. 3, n. 2, p. 51-67, 2015.
- SHIFRES, Favio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, p. 85-91, 2017.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 119-144, 1999.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: IV Congresso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, 2002, Distrito Federal, México. *Actas [...] México, Distrito Federal: IASPM-AL, 2002.*
- TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, 2005.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES (UNA). *Licenciatura en Música con orientación en Instrumento*. Buenos Aires: UNA, [s. d.]. Disponível em: https://musicalesysonoras.una.edu.ar/carreras/licenciatura-en-musica-con-orientacion-en-instrumento_18616. Acesso em: 16 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG). *Música – Instrumento e Canto (Licenciatura)*. Belo Horizonte: UEMG, [s. d.]. Disponível em: <https://www.uemg.br/courses3/course/musica-instrumento-e-canto-licenciatura>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Saberes Tradicionais UFMG*. Belo Horizonte: Saberes Tradicionais UFMG, [s. d.]. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *Apresentação*. Instituto de Artes. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, [s. d.]. Disponível em: <https://www.iarte.ufu.br/m%C3%BAAsica>. Acesso em: 9 set. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO). *Nota do Colegiado do Instituto Villa-Lobos sobre racismo estrutural e eurocentrismo em seus Cursos*. Notícias. Rio de Janeiro: UNIRIO, [s. d.]. Disponível em: <https://www.unirio.br/cia/ivl/news/nota-do-colegiado-do-instituto-villa-lobos-sobre-racismo-estrutural-e-eurocentrismo-em-seus-cursos>. Acesso em: 1 set. 2021.

- VIANNA, Letícia C. R. Encontro de Saberes: o espírito do tempo e o estado da arte de uma proposta de transformação social. *PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói, v. 13, n. 25, p. 267-301, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/58015>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial*: Entretejiendo caminos. Querétato: En cortito qué's pa' largo en esta, 2014.

Referências complementares

- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo*: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2014.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo*: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2014. p. 57-74.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: XXIII Congresso da ANPPOM, 2013, Natal. *Anais* [...]. Natal: ANPPOM, 2013.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. La noción de 'derecho' o las paradojas de la modernidad post colonial: indígenas y mujeres en Bolívia. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo*: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2014. p. 121-134.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, v. 64, n. 1, p. 48-55, 2012.
- SEGATO, Rita Laura. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo*: Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2014. p. 75-90.

- SEGATO, Rita Laura. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.
- SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.
- TURINO, Thomas. *Music as Social Life: the politics of participation*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2008.

Filmes/Vídeos

- ENRIQUE Dussel y otra mirada sobre la historia universal. Produção: NatGeA. YouTube, 2013. Vídeo (52 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6GLzHSlGf4o&t=42s&ab_channel=NatGeA. Acesso em: 2 jun. 2020.
- RAMÓN Grosfoguel / Marxismos Negros | 1. Produção: redalbatv. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zLhrsFnXBZc&ab_channel=redalbatv. Acesso em: 1 set. 2021.
- COLÓQUIO Virtual: Giro decolonial 21 | 08 | 2020 – Mesa 2 Geopolítica do Conhecimento. Produção: ¡DALE! Decolonizar a America Latina e seus Espaços. YouTube, 2020. Disponível em: https://youtube.com/watch?v=xRzRY-wCxO4&ab_channel=%C2%A1DALE%21DecolonizaraAmericaLatinae seusEspa%C3%A7os. Acesso em: 21 ago. 2020.

Sites institucionais

Orquestras

- ORQUESTA FILARMÓNICA DE BUENOS AIRES (OFBA). *Convocatoria Audiciones Orquesta Filarmónica de Buenos Aires*. Buenos Aires: OFBA, 2019. Disponível em: <https://teatrocolon.org.ar/es/concurso/orquesta-filarmonica-de-buenos-aires>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- ORQUESTA FILARMÓNICA DE MONTEVIDEO (OFM). *Bases de llamado a audición abierta CMOFM-001*. Montevideo: OFM, 2018. Disponível em: https://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/cmofm001audicionviolino_fm.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

ORQUESTA SINFÓNICA NACIONAL ARGENTINA (OSN). *Condiciones generales*: concurso Orquesta Sinfónica Nacional. Buenos Aires: OSN, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y0aY-8JTpVkfH1RSORUqjdNGZysOke5a>. Acesso em: 24 mar. 2019.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DE MINAS GERAIS (OFGM). *Repertório para audição*. Belo Horizonte: OFGM, 2015. Disponível em: <https://filarmonica.art.br/filarmonica/audicoes/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DE MINAS GERAIS (OFGM). *Lista de repertório para audição*. Violino seção. Belo Horizonte: OFGM, 2018. Disponível em: <http://www.filarmonica.art.br/wp-content/uploads/2015/06/filarmonicamg-audicao-agosto2015-violino.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.

ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA (OSB). *Audições OSB 2014*. Rio de Janeiro: OSB, 2014. Disponível em: https://www.osb.com.br/upload/Portal/doc/Audicoes-OSB-2014/audicoes_2014_repertorio_02_violino_tutti_cat3.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

ORQUESTRA SINFÔNICA DA BAHIA (OSBA). *Processo Seletivo de músicos*. Publicação do Edital nº 1/2017. Salvador: OSBA, 2017. Disponível em: http://blogs.correio24horas.com.br/a-toda-prova/wp-content/uploads/2017/06/Edital-Sele%C3%A7%C3%A3o-M%C3%BAscos-OSBA-01-2017_FINAL.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

ORQUESTRA SINFÔNICA DA BAHIA (OSBA). *Processo Seletivo de músicos*. Publicação do Edital nº 1/2018. Salvador: OSBA, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1izEcwOh_qNSqQ8qZ9AJptwl76BkgPSvy/view. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORQUESTRA SINFÔNICA DO ESTADO DE SÃO PAULO (OESP). *Audição OESP 2018*. São Paulo: OESP, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y0aY8JTpVkfH1RSORUqjdNGZysOke5a>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Universidades

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). *Instrumentos – Pruebas de Admisión 2018*. Montevideo: UDELAR, 2018. Disponível em: https://www.eumus.edu.uy/eum/sites/default/files/_pruebas_admision_instrumentos_2020_aprobadas_por_cd_del_31_10_19.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). *Plan de Estudio/2005*. Montevideo: UDELAR, 2005. Disponível em: <https://www.artes.udelar.edu.uy/carrera/licenciaturas-instituto-de-musica/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (UMSS). *Programa de lic. en musica*. Cochabamba: UMSS, [s. d.]. Disponível em: <https://www.umss.edu.bo/programa-de-lic-en-musica/>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES (UNA). *Artes musicales y sonoras*. Buenos Aires: UNA, [s. d.]. Disponível em: <https://musicalesysonoras.una.edu.ar>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN (UNSAM). *Licenciatura en Música Argentina*. San Martín: UNSAM, [s. d.]. Disponível em: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/eayp/386/artes/musica-argentina>. Acesso em: 10 set. 2021.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO (UNTREF). *Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América*. Buenos Aires: UNTREF, [s. d.]. Disponível em: <https://www.untref.edu.ar/carrera/musica-autoctona-clasica-y-popular-de-america>. Acesso em: 12 set. 2021.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*. Redenção: UNILAB, [s. d.]. Disponível em: <https://unilab.edu.br>. Acesso em: 28 set. 2021.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História*. Acarape: UNILAB, 2018. Disponível em: <https://unilab.edu.br>. Acesso em: 28 set. 2021.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *1ª certificação de habilidade específica de 2018*. Edital nº 1 – 1ª HE/2018, de 17 de abril de 2018. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE_18_1/arquivos/1__HE_2018_EDITAL_DE_ABERTURA.PDF. Acesso em: 25 fev. 2019.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *2018 Manual do candidato*. São Paulo: Fuvest; USP, 2017. Disponível em: <https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/Manual-Cand-Fuvest2018.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG). *UEMG Vestibular 2019*. Belo Horizonte: UEMG, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y0aY-8JTpKfHIRSoRUqjdNGZysOke5a>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Conteúdos programáticos – Provas de habilidades específicas*. Cursos de música, dança e teatro. Manaus: UEA, 2017. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTAzNzE1>. Acesso em: 1 mar. 2019.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação 2019 – Área de artes – habilidade específica – música*. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/programa_de_habilidade_especificamusica_2019.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Edital complementar ao edital do concurso Vestibular UFMG 2018 – Habilidades*. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest_edital_ufmg2018.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Edital complementar ao edital do concurso vestibular 2018 – Habilidades*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <http://www2.musica.ufmg.br/index.php/2014-07-16-11-51-23/>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Ementário EMUFMG 2017*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Formações transversais UFMG*. Catálogo – 2021/2. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Graduação; UFMG, 2021. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/FT/CatFT20212.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). *Prova Específica de Música do Concurso Vestibular 2019*. Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2016/01/VIOLINO-Bacharelado-CV-2019.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.