



COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA E OS REFLEXOS SOCIAIS DA PRÁTICA SINFÔNICA

Edwirges Margarita da Silva Apolinário
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
edwirgesmargarita@gmail.com

GT 14 - Conexões entre Etnomusicologia e Educação Musical: musicalidades, práxis de resistência e caminhos decoloniais

Resumo: Este artigo apresenta reflexões de uma pesquisa etnográfica de mestrado, e objetiva discutir os desdobramentos sociais da manutenção de práticas sinfônicas coloniais no ensino superior de música brasileiro. Reconhecendo o *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2020) sustentado pelo sistema de formação superior em música, reflito sobre as problemáticas dessa prática que carrega consigo a “promessa civilizatória”, enquanto reproduz lógicas de dominação e contribui para o apagamento de identidades culturais. Para além da crítica ao sistema, proponho um olhar empático sobre os sujeitos afetados por esse processo – destacando os músicos em formação e o público ouvinte – que se tornam vítimas de uma violência simbólica. Referências da etnomusicologia e educação musical me auxiliam na fundamentação teórica da discussão sobre música e relações sociais, colonialidade e o ensino superior de música, evidenciando uma forma de dominação que, embora não explícita, permeia os detalhes da vida social.

Palavras-chave: Ensino superior de música; Colonialidade; Prática sinfônica; Impacto social da música.

COLONIALITY IN HIGHER MUSIC EDUCATION AND THE SOCIAL REFLECTIONS OF SYMPHONIC PRACTICE

Abstract: This article presents reflections on a master's degree ethnographic study and aims to discuss the social consequences of maintaining colonial symphonic practices in Brazilian higher music education. Recognizing the *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2020) sustained by the higher education music system, I reflect on the problems of this practice, which carries with it the "civilizing promise" while reproducing logics of domination and contributing to the erasure of cultural identities. Beyond a critique of the system, I propose an empathetic perspective on the subjects affected by this process – emphasizing music students and the listening public – who become victims of symbolic violence. References from ethnomusicology and music education help me theoretically ground the discussion on music and social relations, coloniality, and higher music education, highlighting a form of domination that, while not explicit, permeates the details of social life.

Keywords: Higher music education; Coloniality; Symphonic practice; Social impact of music.

Introdução

Este artigo objetiva discutir os desdobramentos sociais da manutenção da prática sinfônica pelo ensino superior de música brasileiro. Reconhecendo os traços de colonialidade mantidos pelo sistema de ensino musical no Brasil através de métodos, abordagens e repertório propostos neste meio – com uma estrutura curricular semelhante à do Conservatório de Música do Rio de Janeiro¹ que foi fundado em 1847 e serviu de referência para outros conservatórios e cursos de música no território nacional (PEREIRA, 2020) – reflito sobre como a manutenção dessa prática se estende ao meio social através dos músicos em formação, com enfoque direcionado para um de seus principais cenários de atuação: a performance. Para isso, proponho uma visão holística da performance, a qual parte da compreensão da performance musical como um evento social, onde ocorrem interações e ações que impactam no e para além do universo musical.

Esta discussão faz parte das reflexões desenvolvidas ao longo da minha pesquisa de mestrado, que tem por objetivo investigar as dinâmicas sociais e as interações inerentes à prática sinfônica, observando como o processo construtivo da performance reflete na interação com o público. O estudo tem como base as experiências de campo vivenciadas na disciplina “Oficina de Performance de Violino” da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Acompanhei a turma no intervalo de 12 meses², e ao longo dessa vivência me aprofundei em percepções e novas reflexões sobre a temática, algumas das quais compartilharei neste trabalho.

Por prática sinfônica, tomo como referência a definição trazida por Araújo (2016):

O que denomino aqui práticas de música sinfônica abrange desde aquelas entendidas como prática comum, com repertório mais ou menos padronizado e apresentado sob a forma de concerto, até suas derivadas, que englobam

¹ A atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Foram 8 meses ativos em campo (janeiro de 2025 a março de 2025; setembro de 2025 a janeiro de 2026) participando da disciplina Oficina de Performance, conduzida pelo professor Eliézer Isidoro, professor efetivo de violino na UFJF, somados a uma visita esporádica que fiz à turma em julho de 2025, e às 3 apresentações públicas e provas fechadas realizadas a cada semestre ao longo desses 12 meses – dentro de 12 meses houve a ocorrência de 3 semestres, que tiveram duração mais breve que o comum devido ao ajuste do calendário ao período de greve ocorrida em 2024. As aulas da disciplina ocorrem no Teatro Pró-Música, espaço pertencente à universidade e localizado no centro de Juiz de Fora – espaço este que deixou uma marca significativa na história da prática sinfônica em Juiz de Fora. As apresentações públicas presenciadas foram realizadas no anfiteatro da Escola de Artes Pró-Música, conhecida como Casa de Cultura, também pertencente à universidade e com localidade mais central. Sendo a turma de um curso de graduação, sua composição se alterou ao longo desses meses, com estudantes se formando e novos estudantes chegando. Ao todo, estive em contato com 8 alunos, que contribuíram muito compartilhando suas vivências e perspectivas, assim como o professor Eliézer. Mais detalhes sobre a etnografia virão em minha dissertação final de mestrado, que está em processo de conclusão.



desde música de câmara ou canto coral ao uso de orquestras sinfônicas em contextos distintos da prática comum. (ARAÚJO, 2016, p. 311)

O universo sinfônico traz consigo uma aparência historicamente cultivada e consolidada, sendo de origem europeia, e visto como exclusivo da elite cultural. Sua “grandiosidade” se faz representada nos espaços, sonoridades, etiqueta e descrição sobre a prática. Características desta são atribuídas por elementos como “chique”, “elegante”, “difícil”, “sofisticado”, e contribuem para sua validação – como veremos ao longo do texto. Estes contrastes estéticos reforçam uma distinção social e influenciam as dinâmicas de inclusão e exclusão deste meio. Nesse sentido, escutar música clássica chega a ser sinônimo de inteligência e superioridade, uma vez que o indivíduo que consome esse material artístico é visto como alguém que “tem cultura”. Já ouviu essa história?

Para músicos em atuação, não é difícil perceber que essa legitimidade cultural atribuída à música de concerto é retomada frequentemente nos diversos cenários musicais – seja ele de concerto ou não. Pode acontecer a partir do elogio de um concerto, de uma crítica a um músico de bar, e até mesmo em meio a discussões de que tipo de música é adequada para as crianças e jovens ouvirem (ou praticarem). Pessoalmente, considero válido trazer à tona a experiência frequente que tenho na visita a escolas públicas de Juiz de Fora, através de um projeto musical fundado e coordenado por mim, o Narrativa Sonora³, que se propõe a levar às escolas públicas da cidade apresentações do repertório de concerto de maneira didática, abordando uma narrativa a partir do conteúdo musical e gerando proximidade com os estudantes. A ideia principal é democratizar o acesso a essa experiência musical, através de uma proposta participativa que estimule a troca entre músicos e estudantes. Porém, em diálogo com professores dessas instituições logo depois das apresentações, que agradecem pela nossa visita, frequentemente os ouvimos falar do quanto os alunos necessitam conhecer “música de verdade”, além de associar aquela experiência a uma oportunidade de “acesso à cultura” – reforçando o que temos como senso comum, de que “música clássica” é que é música de verdade, e não esse “monte de bobagens” que os adolescentes consomem. É justamente em momentos como estes que vemos a importância do nosso papel como músicos em um diálogo ativo com a sociedade: a luta para a desconstrução desse imaginário que coloca a prática sinfônica em um lugar de superioridade e que deslegitima todas as outras

³ O projeto foi fundado em 2024 por mim, e a metodologia da abordagem das apresentações é fundamentada em meu trabalho de graduação (APOLINÁRIO, 2023), onde proponho estratégias de aproximação com o público para a performance da música de concerto. A principal estratégia utilizada é o desenvolvimento de uma narrativa musical – daí vem a inspiração para o nome do projeto, Narrativa Sonora.



práticas está em nossas mãos. E esta luta começa em um diálogo simples como este, no qual explico às professoras e professores – e também reforço para os estudantes – que, na verdade, o que eles consomem também é cultura, e o que levamos é apenas uma nova experiência.

Ao mesmo tempo em que essa prática é elogiada, há também o público que a vê e a percebe como “chata”, “antiga”, “cansativa” e “inacessível”, e essas características são atribuídas a partir da imagem e padrões mantidos por essa prática, ou experiências já vividas neste meio, sendo uma imagem ou vivência que não se adequa às necessidades sociais apresentadas, mas mantém os padrões que alimentam o público já formado – este, por sua vez, muito restrito. Como ilustrado por Small (1998), no universo de concerto está presente a ideia de que a performance tem como propósito principal apresentar ou reproduzir a obra, enquanto a participação do público se restringe à apreciação passiva e silenciosa de sua “beleza abstrata”. Esses e outros elementos marcam o cenário musical discutido que, para além de convenções musicais e artísticas, envolve relações de poder e dominação, padrões sociais e limitações que merecem atenção – uma vez que atingem não apenas o cenário artístico, mas também o cenário social.

Como apontado por Quijano (1992, p.2), “trata-se de uma colonização das outras culturas, mesmo que, sem dúvida, em diferente intensidade e profundidade segundo os casos”, a qual nos leva às crenças que até hoje são reforçadas, como a definição do que é ou não é música, definições de caráter de valor de uma obra, entre tantas outras. Desse modo, a cultura musical ocidental europeia ocupa um espaço de poder e legitimidade que contribui para sua sobreposição às demais culturas e realidades sociais. Essa ideia, permeando o coletivo social, “consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados” (QUIJANO, 1992, p.2).

Além disso, estes ideais que contribuem para a consolidação da cultura dominante andam lado a lado com a ideia de “modernidade” e, se tratando da prática musical, temos a prática sinfônica como, supostamente, a “mais avançada”, “mais moderna”, “mais atualizada”, “mais complexa”. Por outro lado, as demais práticas sonoras são vistas como “desatualizadas”, “informais”, “primitivas”, “atrasadas”, “simples” – percepções já ultrapassadas, mas que ainda hoje permeiam o cenário social. E o que está por trás desse contraste no cenário cultural discutido, na verdade, é a herança colonial branca, hegemônica e elitista da prática sinfônica e seus reflexos na realidade social em que está inserida. Aí que está “o lado escuro da modernidade” trazido por Mignolo (2017): na camuflagem da



manutenção da matriz colonial de poder em uma roupagem de modernidade e avanço. Afinal, como apontado pelo autor, “não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p.2).

Para além da definição resumidamente apresentada na citação anterior, Araújo (2016) mergulha em uma reflexão crítica a respeito dessa prática ao discutir o trabalho de Geoffrey Baker (2014) sobre *El Sistema* da Venezuela, refletindo sobre os reflexos da prática sinfônica para além da música – e todo o discurso salvacionista propagado através destes movimentos. Araújo (2016) pontua que no capítulo V do livro, Baker

reflete sobre a literatura internacional acerca das orquestras sinfônicas em sentido amplo, das profissionais às infantojuvenis, interrogando as possíveis implicações artísticas, psicológicas, pedagógicas e político-sociais da prática sinfônica no mundo contemporâneo. Essa literatura se mostra em geral não convencida, se não absolutamente cética, diante da capacidade de a referida prática ser capaz de propiciar experiência humana positiva entre seus praticantes, sujeitos a processos, em geral, autoritários, manipuladores e psicossocialmente danosos. (ARAÚJO, 2016, p.316)

Estes processos são intrínsecos a essa prática, e podem ser ainda mais impactantes quando tratamos de relações de poder e estruturas de dominação – relações e estruturas essas que muitas vezes se mascaram pelo pretexto da modernidade e promessa salvacionista (MIGNOLO, 2017).

Um dos espaços onde essas relações e estruturas são mantidas é o ensino superior de música, onde convenções e limitações foram consolidadas a partir da estrutura colonial, resultando na reprodução e legitimação de padrões excludentes e distantes da realidade sociocultural brasileira. Como apontado por Queiroz (2017), neste cenário identificamos “cursos que têm como única ou maior ênfase a música erudita ocidental” (p.143), ênfase que reforça a dominância da tradição de ensino ocidental europeia – o *habitus conservatorial* trazido por Pereira (2020) – em detrimento de outras práticas e identidades. O reflexo disso está na reprodução de uma prática elitista, excludente e tal reflexo no cenário trabalhado torna-se melhor compreensível a partir da lente da colonialidade, discutida por autores como Quijano (1992), Mignolo (2017), Pereira (2020) e Queiroz (2017; 2020).

Dito isso, o objetivo deste trabalho é discutir os desdobramentos da manutenção da prática sinfônica no ensino superior de música a partir de uma perspectiva etnomusicológica, reconhecendo essa prática para além de seu teor artístico, e problematizando os impactos que essa estrutura dominante gera na sociedade brasileira. O trabalho se organiza da seguinte forma: a “Introdução”, onde contextualizo o tema; as seções centrais “Uma visão social sobre



a prática musical”, “Colonialidade e o ensino superior de música” e “Ensino superior de música, habitus conservatorial e violência simbólica” onde trago uma discussão mais teórica e reflexiva; “Reflexos da colonialidade na prática” onde trago reflexões voltadas para o cenário da prática musical, evidenciando cenários de violência simbólica no contexto de performance da música de concerto; finalizo com as “Considerações finais”. Ao longo das discussões, compartilharei algumas das minhas vivências do campo experienciadas na turma de violinos dos cursos de música da UFJF para minha pesquisa de mestrado.

Uma visão social sobre a prática musical

Este trabalho integra as discussões em desenvolvimento em meu trabalho de mestrado, onde me preocupo, principalmente, com o impacto social da prática da música sinfônica, no que tange à recepção musical e interações cultivadas neste meio. Essa perspectiva desperta a necessidade para uma discussão crítica sobre o que compreendemos como performance, revendo nossas prioridades e intenções enquanto profissionais da área, e refletindo sobre o processo construtivo para a realização deste ato.

Uma das possibilidades de compreensão da performance é a sua associação a um momento de exposição, reprodução, e símbolo de “resultado final”; uma ideia delineada pela estética, focada no resultado, na preocupação técnica, no espetáculo. Essa percepção de performance impacta diretamente na forma como nos preparamos para este processo, assim como nossas prioridades e preocupações. Acompanhando a turma de violinos em meu trabalho de campo, notei que as preocupações dos alunos se voltavam bastante para esta perspectiva, sendo ainda mais claro nos feedbacks recebidos após as apresentações semestrais da turma, onde compartilharam que associavam a performance a uma ideia de “desempenho”, compreendendo-a como um “produto final”, um momento para “apresentar um resultado”, “demonstrar”, tocar para o público. Essas percepções se fizeram concretizadas nas apresentações, onde foi notável um distanciamento maior entre os músicos e o público, mesmo que o espaço apresentasse um formato mais acolhedor e próximo – exceto pela última apresentação feita, onde eles trabalharam mais a proximidade com o público através de uma saudação (“boa noite”) e apresentação objetiva do repertório a ser tocado; alguns até se lembraram de se apresentar para o público.

Neste cenário de formação superior em música, estamos tratando de performances do repertório sinfônico, e observamos descrições que se aproximam do que é ilustrado por Small

(1998), onde ele descreve de forma crítica o cenário típico das salas de concerto, em que o principal propósito da performance é de apresentar ou reproduzir, e onde o público assume o papel restrito de ouvir sentado através de uma apreciação passiva e silenciosa da “beleza abstrata” da obra. (SMALL, 1998 apud TANCO, 2018).

Em contraste, é possível visualizarmos a performance de maneira mais ampla, refletindo sobre o que proporciona o próprio evento em si, assim como as interações e relações estabelecidas naquele tempo espaço, que movimentam o tecido social e cultural – ou seja, a perspectiva da performance como um evento social. A partir da definição de Zumthor (2007, apud ALMEIDA, 2011) onde ele pontua que “a performance é o ato presente e imediato de comunicação e materialização de um enunciado poético, ato que requer, além do texto – e portanto de seu(s) autor(es) –, intérprete e ouvinte.”, podemos apontar que o que proporciona a performance é o encontro. Tratando-se de um encontro social, além do performer, ouvinte e repertório, que são indispensáveis, é crucial que consideremos o contexto. Sobre isso, Small defende que “Como todo encontro humano, [a performance] ocorre em um ambiente físico e social, e estes também devem ser levados em conta quando perguntamos que significados estão sendo gerados por uma performance.”⁴ (1998, p.10). Neste sentido, podemos refletir sobre os significados da performance a partir das trocas e relações de comunicação proporcionadas por este evento.

Ao compreender a música como uma forma de comunicação entre os indivíduos, podemos aproximá-la da ideia de linguagem – mas não uma linguagem universal –, onde temos uma dinâmica de trocas, com o objetivo de transmitir determinada mensagem. Neste sentido, abrimos caminhos para visualizar a performance de forma holística, partindo de uma ótica que considera todo o cenário comunicativo proporcionado e as relações entre performer e público – assim como as maneiras pelas quais o músico poderá impactar seus ouvintes. Bauman (1975) aponta que:

Faz parte da essência da performance oferecer aos participantes um aprimoramento especial da experiência, trazendo consigo uma intensidade elevada de interação comunicativa que liga o público ao performer de uma forma que é específica da performance como modo de comunicação. Através da sua performance, o performer suscita a atenção participativa e a energia do seu público e, na medida em que valorizam a sua performance, permitem-se ser apanhados nela.⁵ (BAUMAN, 1975, p.305)

⁴ Tradução nossa. Original: “Like all human encounters, it takes place in a physical and a social setting, and those, too, have to be taken into account when we ask what meanings are being generated by a performance.” (SMALL, 1998, p.10)

⁵ Tradução nossa. Original: “It is part of the essence of performance that it offers to the participants a special enhancement of experience, bringing with it a heightened intensity of communicative interaction which binds the



Sob essa perspectiva, Bauman propõe que reflitamos sobre a experiência vivenciada, voltando a atenção para as interações proporcionadas no ato, com o objetivo de envolver o público na performance. Em outras palavras, à medida que o performer “suscita a atenção participativa”, o público se permite “ser apanhado nela”.

A importância de levantar essa discussão está exatamente na necessidade de suscitar este olhar crítico para visualizar a performance como um fenômeno social, para além da música. E este movimento se torna especialmente necessário na prática sinfônica, a qual tenta manter um padrão já estabelecido e levanta preocupações predominantemente musicais – em contraste com outras práticas sonoras, como as mais trabalhadas no campo etnomusicológico, nas quais vemos forte ligação da prática às funções sociais, assim como a preocupação de conectar-se à comunidade. Eu poderia adentrar a discussão de como estas últimas práticas podem estar muito mais próximas da nossa realidade cultural brasileira do que a prática sinfônica, mas este assunto merece uma discussão mais aprofundada em um próximo trabalho. Trata-se, portanto, de reconhecer que a música de concerto, sinfônica ou clássica também é étnica, assim como qualquer outra – como pontuado por Blacking (1973) – e visualizá-la dentro de um contexto social, não de forma isolada.

Acredito na importância de defender o estudo da prática sinfônica para além da música, e para além do músico, considerando o contexto no qual ela está inserida, uma vez que sua reprodução gera impactos no contexto social que precisam ser considerados e avaliados. Para entender a música, “[...] precisamos perguntar quem ouve e quem toca e canta em qualquer dada sociedade, e o porquê” (BLACKING, 1973, p.24). De modo semelhante, Merriam (1964) traz reflexões sobre “música na cultura ou “música como cultura”, e incentiva a busca do *como* e *por que* na abordagem etnomusicológica. Essas perguntas nos abrem caminhos para uma investigação crítica e contextualizada, e nos permitem aprofundar nossa visão sobre aquilo que é normalizado.

Em minha pesquisa etnográfica, trago Seeger como uma de minhas principais referências, que também levanta questionamentos fundamentais:

O que acontece quando as pessoas fazem música? [...] Por que um indivíduo particular ou grupo social executa ou ouve os sons no lugar, no tempo e no contexto que eles(as) o fazem? Qual a relação da música com outros processos nas sociedades ou grupos? Quais efeitos as performances musicais

audience to the performer in a way that is specific to performance as a mode of communication. Through his performance, the performer elicits the participative attention and energy of his audience, and to the extent that they value his performance, they will allow themselves to be caught up in it.” (BAUMAN, 1975, p.305)



tem sobre os performers, a audiência e outros grupos envolvidos? [...] Qual o papel do indivíduo na tradição, e o da tradição na formação do indivíduo? [...] (SEEGER, 2008, p.240)

Perguntas como estas norteiam não apenas o trabalho etnográfico, mas uma atuação mais consciente e crítica do performer, que passa a refletir sobre seu papel na música e em outras esferas sociais.

Para ilustrar, vale ressaltar trabalhos como “Música para impacto social”⁶ da Guildhall School, do “Grupo Quinto” abordados por Boechat e Zanon, “Da terra à Lua” sob a direção de Nívea Freitas, e “BrÁfricanos” de Amana Veiga, que trazem novas perspectivas sobre a performance. O projeto “Música para impacto social” buscou compreender a atuação de projetos de práticas musicais de impacto social em 4 países (Bélgica, Colômbia, Finlândia e Reino Unido), incluindo suas estratégias de atuação e as formas como elas atuam no contexto social. Das perguntas elaboradas pelo projeto direcionadas aos profissionais entrevistados, destaco uma, que pode ser adaptada ao contexto social que discutimos aqui: “Até que ponto [os músicos] ajustam sua prática pré-existente em resposta às necessidades sociais identificadas?”⁷.

Boechat e Zanon (2016) abordam a música erudita como ritual e suas implicações, apresentando os trabalhos do Grupo Quinto que “A partir de discussões sobre esse conceito e a relação da plateia com o espetáculo, concluiu-se que [...] criam novos rituais e dialogam com o público de forma a torná-lo parte ativa do mesmo.” (BOECHAT; ZANON, 2016, p.7). As autoras trazem o conceito de ritual para descrever os cenários das salas de concerto e citam as convenções deste contexto – alguns deles já abordados anteriormente: público em silêncio, nenhum diálogo, distanciamento, músicos de preto, e casos de desconforto quando quem não conhece os padrões aplaude no momento errado – e refletem sobre as implicações da manutenção desse formato, apontando que “A repetição desse modus operandi tradicional não representa, em si, um problema.” (BOECHAT; ZANON, 2016, p.2); porém, elas reconhecem que “o fato é que estamos nos deparando com uma barreira um tanto quanto desafiadora quando tratamos de público.” (BOECHAT; ZANON, 2016, p.2). Para essa discussão, as autoras evocam os trabalhos de Ford e Sloboda⁸ (2012), que trazem a comunicação verbal como proposta para aumentar o grau de pessoalidade em performances e envolver o público, e Marinho e Carvalho (2011), que falam de propostas alternativas em performances de

⁶ Tradução nossa. Original: Music for social impact.

⁷ Tradução nossa. Original: “To what extent do they adjust their pre-existing practice in response to identified social needs?”

⁸ Autores também envolvidos no projeto “Música para impacto social”.



concerto, como recursos teatrais e multimídia, dentre outros que têm sido explorados em obras artísticas na contemporaneidade. Este é o caso dos dois últimos trabalhos citados, “Da terra à lua”⁹ e “BrÁfricos”¹⁰: o primeiro propõe um recital com compositores do cenário de concerto – como Messiaen, Debussy, Villa Lobos, entre outros – com proposta temática e performance envolvendo música de câmara e recursos multimídia (audiovisual); o segundo se apresenta como um espetáculo de exaltação à ancestralidade, combinando flauta e percussão e explorando elementos visuais e sensoriais (como o olfato)¹¹

Trabalhos como estes chamam atenção para novas perspectivas de performance, reconhecendo-a como um evento social, e construindo-a para além da proposta técnica e expositiva. Tais perspectivas nos auxiliam no fortalecimento de práticas através do envolvimento do público, promovendo uma contribuição sociocultural significativa. Porém, no que tange à prática de concerto no Brasil, o ensino superior de música – um dos principais meios que reproduzem essa prática – caminha em direção oposta a essas perspectivas, refletindo em sua estrutura a herança colonial de tradição europeia, dificultando a democratização do acesso a essa atividade cultural e, como apontado Boechat e Zanon (2016), criando barreiras para a formação de público.

Colonialidade e o ensino superior de música

Tratando das práticas de performance musical no ambiente acadêmico, vemos a predominância do repertório de concerto de tradição europeia (QUEIROZ, 2017; PEREIRA, 2020). As estruturas curriculares dos cursos contribuem para a manutenção de uma prática limitada ao repertório sinfônico e à proposta ritualística das salas de concerto, reforçando padrões de dominação e violências simbólicas. Essas estruturas são reflexos da herança colonial, que permeia o tecido social, sendo alimentada consciente ou inconscientemente e interferindo nas práticas e relações. Dito isso, reconhecer os aspectos da colonialidade no ensino superior de música é um importante ponto de partida para a abertura de novas possibilidades de âmbito prático para a realização de mudanças – reforço o “âmbito prático” compreendendo que para além das reflexões teóricas, devemos discutir maneiras de converter argumentações em ações práticas, a fim de promover mudanças efetivas no meio educacional, cultural e social.

⁹ Página do projeto no instagram: <https://www.instagram.com/daterraaluaprojeto?igsh=MWx1bTA2N3RzZGlibw==>

¹⁰ Página do projeto no instagram: <https://www.instagram.com/brafricos?igsh=ajVnMTJxMWdlbHNx>

¹¹ Presenciei a segunda edição de BrÁfricos, que ocorreu em setembro de 2025 no Teatro Paschoal Carlos Magno de Juiz de Fora (MG).



A manutenção das práticas de música sinfônica na academia estão associadas ao próprio discurso da colonialidade, que reafirma seus ideais elitistas na disseminação do que seria “cultura de verdade”. O propósito civilizatório traz consigo um discurso atrelado ao avanço, à modernidade, à evolução, tomando a cultura ocidental europeia como símbolo do topo da cadeia evolutiva da humanidade. Mignolo pontua que

[...] a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. (MIGNOLO, 2017, p.8)

Vale sempre reforçar que essa perspectiva de “cadeia evolutiva” é questionável. Afinal, como comparar civilizações diferentes, com padrões de vida e cultura singulares e perspectivas sociais e cosmológicas distintas? Determinar lógicas de “primitivismo” e “avanço” para diferentes contextos sociais a partir de uma única lente eurocêntrica, nada mais é do que uma maneira de reforçar padrões de dominação e preconceitos enraizados pela lógica colonizadora, como apontado por Mignolo. Nesse sentido, o fenômeno presente no cenário musical brasileiro que marginaliza as práticas culturais populares nacionais e, ao mesmo tempo, reverencia toda a “grandiosidade” da prática sinfônica – vendo-a, inclusive, como elemento de transformação social – é reflexo do cultivo dessa lente colonizada e colonizadora.

Ainda tratando de colonialidade e do processo de colonização, Quijano nos lembra que “[o]s explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas” (1992, p.1). Ele detalha melhor o assunto, evidenciando que

[...] ao observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, [...], é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou das “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante.” (QUIJANO, 1992, p.2)

Partindo dessa constatação, vemos que reconhecer o peso histórico da colonização sobre as civilizações colonizadas envolve reconhecer os apagamentos e violências – físicas e simbólicas – envolvidas neste processo e, para além disso, reconhecer que este fator histórico permeia nossa vida social até os dias atuais, nas relações e estruturas hoje já padronizadas e naturalizadas pelos indivíduos. Essa naturalização, por sua vez, torna mais difícil o processo de desconstrução de estruturas e padrões de dominação na sociedade e na cultura “pois a



colonialidade nos impôs verdades e valores [...] que, sobretudo para os colonizados, são extremamente difíceis de serem percebidas e problematizadas.” (QUEIROZ, 2017, p.155). Neste trecho, Queiroz fala especificamente da música, mas esta observação vale para o contexto social como um todo. Portanto, levantar cada vez mais debates como este torna-se imprescindível se almejamos mudanças.

Seguindo essa linha de pensamento, o ideal “moderno”, “avançado” e “superior” também reflete na perspectiva de produção e legitimação do conhecimento. Como já citado anteriormente, o conhecimento ocidental é aquele tomado como o correto e verdadeiro, enquanto outras formas de produção e conhecimento são subjugadas e têm seu valor questionado. Na mesma lógica de missão civilizatória, “o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental.” (MIGNOLO, 2017, p.8). Após percorrer essa breve discussão teórica, podemos tratar da problemática do conhecimento legitimado na academia – ou melhor, dos conteúdos legitimados e mantidos na estrutura curricular do ensino superior de música no Brasil.

Ensino superior de música, habitus conservatorial e violência simbólica

Para aprofundar a discussão sobre os impactos sociais da manutenção de práticas sinfônicas no ensino superior de música, é válido trazer a discussão sobre currículos da graduação e a ideia de *habitus conservatorial* abordada por Pereira (2020). Reconhecendo que os cursos de música são o principal espaço de formação de músicos de concerto, se o objetivo é repensar abordagens práticas e trazer uma visão social sobre a prática musical, é imprescindível voltarmos nossas atenções para este meio. É justamente por isso que optei por esse contexto para o desenvolvimento do trabalho etnográfico: se tratamos dos impactos sociais da prática sinfônica, chegaremos aos músicos dessa prática e, conseqüentemente, ao sistema de ensino que os forma.

É possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o **desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo** (Pereira, 2012), e às outras músicas que atravessam a vida (pessoal e profissional) dos estudantes e o contexto em que os cursos estão inseridos — muitas vezes silenciadas como processos, quando não ausentes das discussões que ali se realizam. (PEREIRA, 2020, p.4)



Dessa forma, o sistema contribui para a manutenção de lógicas de dominação, privilegiando e reforçando a legitimidade da música ocidental europeia, enquanto contribui para a invisibilização e deslegitimação de outras práticas sonoras.

[...] ao se estruturarem **com base na e para a música erudita ocidental europeia, tais currículos estariam funcionando como colonizadores dos sentidos**, como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada (PEREIRA, 2020, p.4)

O que acabamos por alimentar através destes sistemas é mais um projeto de “missão civilizatória” a partir da imposição de uma abordagem musical dominante, e o *habitus conservatorial*, conceito proposto por Pereira (2020) ancorado no *habitus* de Bourdieu (2009, p. 93), nos auxilia na compreensão desse cenário. Pereira propõe o conceito “na tentativa de explicar a permanência da mudança”:

Sem ser necessariamente um modelo que é reproduzido de maneira completamente irrefletida, as práticas curriculares das licenciaturas em Música – e poder-se-ia ampliar para os bacharelados – permitem vislumbrar um retrato de disposições históricas incorporadas e assumidas como a versão do possível, que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, acaba por orientar inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição colonial. Essas disposições auxiliam a compreender o caráter sempre periférico e cosmético das reformas, bem como a similaridade entre os cursos de Música no Brasil (PEREIRA, 2020, p.7)

Desse modo, como bem apontado por Pereira (2020), podemos compreender que o *habitus conservatorial* está para além do repertório, e abrange todas as articulações e conteúdos do contexto teórico-prático: está no tipo de música que se faz, em como se faz, onde se faz, etc. Queiroz, outra importante referência nos estudos de colonialidade e ensino superior de música, também evidencia essa estrutura para além do repertório, ao apontar que “[p]ara a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais.” (QUEIROZ, 2017, p.154).

É através dessas reproduções e incorporações que lidamos com cenários de violências simbólicas¹², das quais destaco aquelas que recaem sobre o músico em formação e sobre o

¹² Apesar de ser atribuído a Bourdieu, o termo “violência simbólica” não vem de nenhuma bibliografia específica. Ele tem sido comumente utilizado por estudiosos em discussões nas áreas de ciências sociais e humanas para trazer, justamente, a ideia de que a violência pode ultrapassar o físico. Ainda que não proposto em primeira mão por Bourdieu, é inegável a contribuição do autor na abordagem do tema – por isso, será utilizado como principal referência neste trabalho.



público ouvinte – e que irei abordar mais adiante. Compreendendo os símbolos como “instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação”, Bourdieu (1989, p.10) explica que “eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’.” (BOURDIEU, 1989, p.10). Trazendo para o contexto da prática sinfônica, podemos compreender o repertório, a etiqueta das salas de concerto, os rituais da performance sinfônica, a roupagem elitista, etc, como símbolos que contribuem para “reprodução da ordem social” e integram o *habitus conservatorial*. Ao contribuir “fundamentalmente para a reprodução da ordem social”, os símbolos ou “sistemas simbólicos” atuam “enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento” (BOURDIEU, 1989, p.11). Desse modo, podemos compreender que os “sistemas simbólicos” atribuem padrões e ideias que se tornam, na prática, instrumentos de dominação, e contribuem para a “ordem social” na manutenção das estruturas de poder. Sendo assim:

[...] os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’. (BOURDIEU, 1989, p.11)

A legitimação e reforço dessa estrutura de dominação de uma classe em detrimento de outra (ou outras) pode ser vista no cenário musical discutido. Portanto, ao tratarmos dos impactos sociais da prática sinfônica, vemos que os músicos praticantes dessa prática no Brasil são formados predominantemente por conservatórios e pelo ensino superior de música – que mantém estrutura curricular semelhante à do anterior (PEREIRA, 2020). Porém, é preciso reconhecer que, por mais evidente que possa ser a existência dessa estrutura, ainda parecemos nos conformar com a forma como ela é articulada e nos submetemos a esse tipo de sistema, mesmo que não concordemos com eles. E para que essa mudança aconteça, o primeiro passo é reconhecer – é o que fizemos até aqui; o segundo é agir para além da teoria. Já temos uma discussão forte sobre colonialidade, ensino superior de música, e práticas musicais, mas o quanto disso tem sido colocado em prática? O quanto tem sido trazido para os cenários de formação na prática, para além das teorias acadêmicas?

A próxima sessão é justamente para refletirmos todos estes pontos no âmbito prático, podendo servir como ponto de partida para trazermos essas desconstruções para os cenários



educacionais e musicais que fazemos parte. A partir da discussão trazida até aqui, poderemos compreender melhor os desdobramentos da colonialidade no cenário musical acadêmico voltando nossos olhares para o cenário prático, evidenciando impactos sobre dois sujeitos afetados por esse processo: os músicos em formação e o público ouvinte.

Reflexos da colonialidade na prática

Depois de passarmos pela definição de conceitos, e situarmos a colonialidade no ensino superior de música, podemos nos voltar para o cenário de performance musical e os cenários de violência simbólica deste contexto, que são notáveis desde o momento de entrada do músico no ensino superior até o momento de sua apresentação, sendo uma estrutura que atinge não apenas os músicos, mas também o público – tanto o público frequentante quanto o não frequentante dos espaços de concerto, uma vez que essas estruturas ainda reforçam padrões estéticos e culturais que atingem todo o tecido social.

Ao retomar a compreensão da performance como um todo, em uma perspectiva holística, identificamos um fenômeno complexo, e que conta com diferentes variáveis. Para além da obra do “grande compositor morto” (SMALL, 1998, p.1), temos outros elementos presentes; e, ainda mais importante, para além destes elementos, temos pessoas em um potencial cenário de trocas e interação. Neste caso, os principais personagens são o performer – que neste caso que estamos discutindo, são os músicos em formação – que vai se apresentar, e o público ouvinte. Começemos pelo performer.

Ao lembrarmos o conceito de Bourdieu, podemos ver que os músicos “como todas as vítimas de violência simbólica, [...] [incorporam] as estruturas através das quais se realiza a dominação que sofrem e que a submissão não é efeito de um ato de consciência e de vontade”¹³ (BOURDIEU, 2012, p.3). A incorporação dessas estruturas e práticas pelo músico podem ocorrer em diferentes estágios – poderíamos já começar pelo estágio em que o músico presencia uma apresentação musical no ambiente acadêmico, mas como vamos falar do público em breve, começemos por um momento mais a frente. Um dos primeiros estágios que o performer precisa incorporar elementos dessa prática dominante ocorre quando ele precisa passar por um processo seletivo para ter acesso ao ensino superior de música. Nestes processos, conhecidos como “testes de habilidade específica”, os músicos precisam

¹³ Tradução nossa. Original: “como todas las víctimas de la violencia simbólica, [...] [incorporan] las estructuras a través de las cuales se realiza la dominación que ellas sufren y que la sumisión no sea el efecto de un acto de la conciencia y la voluntad” (BOURDIEU, 2012, p.3)



demonstrar conhecimento (teórico e prático) sobre a prática musical que é legitimada e reconhecida academicamente (a qual muitas vezes não é familiar ao músico): a música erudita ocidental europeia. Sobre isso, já podemos levantar os primeiros questionamentos: por que não exigir a habilidade de uma prática que faz parte da vivência daquele músico? Por que não algo que faz parte de sua identidade musical? “A estrutura de formação privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas não somente com a cultura brasileira, mas também com a vida cotidiana dos alunos”, como destacado por Pereira (2020, p.8). Questões como essas têm sido levantadas na academia e levadas em consideração no processo de adaptação – em alguns casos, até anulação – dos testes de habilidade específica das universidades brasileiras.

Ao falar de “identidade musical”, me refiro às experiências musicais/culturais que contribuíram para a formação daquele indivíduo fora da academia; é sobre o que ele gosta de escutar e tocar, sobre experiências sonoras que ele vivencia em seu ciclo social, sobre o que ele compreende como música antes de buscar “se encaixar no sistema”. Esse afastamento da sua identidade já causado no processo de candidatura é oficializado quando o músico entra na academia e precisa, justamente, “se encaixar” naquele ambiente. Isso ocorre porque as práticas impostas e a teoria musical ensinadas não dialogam com a sua realidade (QUEIROZ, 2017); o que é exigido do músico em formação é exatamente o conhecimento de um padrão musical europeu.

Assim, em quatro ou cinco anos de formação, o conhecimento do músico é modelado pelos padrões estruturais dominantes, “educado” com a “prática correta” de se fazer e ensinar música (QUEIROZ, 2017). Sobre isso, compartilho, ainda, de um questionamento trazido pelo autor: “Se reconhecemos que ‘há diversidade(s) em música’ (QUEIROZ, 2015) e que músicas são transmitidas de muitas formas, por que a educação superior brasileira está hegemonicamente pautada em uma forma unilateral de organizar os currículos?” (QUEIROZ, 2017, p.153). Seguimos com questionamentos como este até os dias de hoje.

Dessa forma, a violência simbólica que recai sobre o músico em formação no ambiente de ensino acadêmico pode ser identificada por meio da imposição de uma prática musical vinda da classe dominante, que atua na reprodução e manutenção das estruturas de poder desconsiderando a identidade musical dos estudantes. Queiroz (2020) sumariza bem os questionamentos trazidos pelo cenário até aqui apresentado:

Até quando, Brasil, vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música? Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais e a



exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional? Até quando, Brasil, vamos legitimar um ensino de música elitista e descomprometido com os problemas que dia a dia assombram pessoas desfavorecidas pela pátria colonialmente ensinada a ser excludente? (QUEIROZ, 2020, p.155)

Assim como Queiroz (2020), é válido questionarmos o sistema que temos perpetuado, e não somente questionar, mas também agir para a mudança deste padrão que legitima violências, e contribui para o apagamento de outras práticas e identidades culturais.

Além do performer temos, do outro lado da sala de concerto, o caso de violência simbólica que recai sobre o público ouvinte – em especial, o ouvinte que não é familiarizado com essa prática; a seguir compreenderemos o motivo desse recorte. Ao partirmos de um olhar etnográfico, tomando como referência a abordagem de Anthony Seeger (2008), podemos iniciar nossa reflexão por um elemento do pré-concerto: a escolha da vestimenta. De antemão, já aponto que o problema não está na etiqueta proposta pelo ambiente, mas sobre o significado carregado através dessa roupa. Além das estruturas alimentadas que reforçam o vínculo com a classe dominante, temos, no Brasil, a percepção da música de concerto como a música de elite, de modo que entendemos o frequentamento das salas de concerto ou a escuta da música erudita como práticas da classe média alta. E essa percepção não está equivocada, afinal, temos neste cenário musical o cultivo de práticas da classe dominante – a classe privilegiada da sociedade – em contraste com a classe popular que é marginalizada e privada de experiências e oportunidades socioculturais. E o que essa percepção tem a ver com a escolha da vestimenta para assistir a uma apresentação musical “nos padrões europeus”? A roupa, neste cenário, se torna um *símbolo* representativo da elite, da vestimenta “cult”, “requintada”, “elegante”, “bela”. Se analisarmos com cuidado, podemos ver uma situação significativa de violência simbólica neste cenário, uma vez que o indivíduo precisa “vestir uma classe” que ele não faz parte. Incorporando “as estruturas através das quais se realiza a dominação que sofrem”, os ouvintes se submetem não por “um ato de consciência e de vontade” (BOURDIEU, 2012, p.3), mas na tentativa de “fazer parte” daquele contexto e “ser aceito”. Assim como o músico, ele tenta “se encaixar”.

Pode-se dizer que ninguém obriga o público a usar determinada vestimenta, mas sabemos que a escolha livre de sua roupa vai resultar em olhares e comentários preconceituosos, assim como quando alguém, por não ter familiaridade com a música erudita, aplaude entre os movimentos de uma sinfonia – se ele não foi introduzido a esse contexto, como poderia saber?! –, o que nos leva a outros elementos de manifestação da violência



simbólica sobre o público nesse cenário. É pertinente apontar que os padrões de vestimenta também são marcadores para quem está no palco: atualmente, vemos mulheres jovens desafiando o sistema e se vestindo e se produzindo como desejam para o palco, o que gera inquietação em dobro – afinal, estamos falando de um cenário musical historicamente ocupado por homens hétero brancos habituados a dizer como a mulher deve ou não se portar ou se vestir, ou que espaços ela deve ocupar. Este é um tema igualmente importante que merece atenção aprofundada em um outro momento, mas tratando de padrões de dominação e estruturas de violência, não podemos deixar de lembrar das discussões de gênero.

Retomando a referência de Small (1998), temos no cenário performático de música erudita padrões de comportamento já estabelecidos: o público sentado, em silêncio, o músico, muitas vezes, também em silêncio, trazendo somente a música através de seu instrumento, sendo ela o foco principal para ser apreciado naquele momento. Para além da questão estética pontuada anteriormente, há a questão do conteúdo no momento da apresentação: é subentendido que o ouvinte vá para uma sala de concerto sabendo como apreciar aquela música; ele não é introduzido a este contexto, e o conteúdo musical é “despejado” sobre ele. Desse modo, temos um formato de apresentação direcionado à plateia imediata (ouvintes ativos daquela prática), e o conhecimento e familiaridade se tornam mais uma exigência implícita para o frequentamento da sala de concerto – ou para a escuta da música erudita em qualquer contexto. Portanto, podemos identificar nestes comportamentos mais uma prática de violência simbólica no cenário da música de concerto, onde as estruturas de poder e dominação de uma cultura predominam, e através desses símbolos “cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação” (Bourdieu, 1989, p.11).

Ao ampliar nossos olhares para o cenário completo da performance musical, podemos ver como essas violências simbólicas sobre os músicos e os ouvintes influenciam no impacto desse fazer musical na sociedade. Considerando que, na performance, o músico é aquele que tem o papel de transmitir uma proposta e o público é aquele que recebe essa proposta, podemos indagar: será que o músico que precisou abrir mão de suas vivências e familiaridades musicais para estar naquele cenário musical – como vimos anteriormente, ao tratarmos da identidade musical do performer – vai buscar transmitir algo para além do que lhe é exigido naquele cenário? Como ele poderia passar algo com convicção ou consciência para o seu público se está imerso em um ambiente onde o foco maior é a obra canonizada, que está, até mesmo, à frente do próprio músico?



Dessa forma, a estrutura dominante permanece, e as consequências recaem sobre o público, que recebe a performance nos moldes já trazidos aqui, com uma proposta voltada para o público imediato. Tal proposta mantém a elitização do acesso a essas experiências musicais, excluindo a classe popular e caminhando no sentido contrário da democratização do acesso à prática sinfônica. Portanto, contribui para a manutenção de um cenário social que restringe o acesso a essa prática musical – não apenas o acesso relacionado ao contato, mas uma acessibilidade que permita que pessoas de diferentes vivências musicais possam desfrutar dessa prática de maneira inclusiva. Pensada para além da exposição, a performance da música de concerto poderia ser um espaço de trocas (BAUMAN, 1975), e tal pensamento pode nos gerar perguntas como as de Small:

O que significa quando essa performance (desta obra) ocorre neste momento, neste lugar, com estes participantes? Ou, para simplificar, podemos perguntar sobre a performance, qualquer performance em qualquer lugar a qualquer momento, O que está, de fato, acontecendo ali?¹⁴ (SMALL, 1998, p.10).

Será que, como músicos praticantes, temos consciência do papel social que assumimos ao nos colocarmos diante do público?

De tudo isso, alguns dos pontos mais evidentes que pude notar em meu trabalho de campo foram a predominância (absoluta) do repertório sinfônico e do ritual de performance tradicional. Sobre este último, notei o distanciamento entre os músicos e o público, como já citado anteriormente. A respeito do contato com o público, me chamou atenção o nível do impacto de questões como ansiedade e inseguranças na performance por parte dos alunos, que compartilharam um pouco de suas percepções e sensações ao longo do processo construtivo da performance nas aulas da disciplina. Objetivo discutir tudo isso detalhadamente em minha dissertação final; para o momento, fica esta breve exposição.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo levantar discussões acerca dos desdobramentos da colonialidade no ensino superior de música, reconhecendo seus impactos na e para além da academia. Vimos que o assunto apresenta muitas camadas, e cada uma delas exige uma atenção mais aprofundada que não cabe neste trabalho. Sua profundidade evidencia a

¹⁴ Tradução nossa. Original: “What does it mean when this performance (of this work) takes place at this time, in this place, with these participants? Or to put it more simply, we can ask of the performance, any performance anywhere and at any time, What's really going on here?” (SMALL, 1998, p.10)



importância de buscarmos, cada vez mais, debater os traços de colonialidade no cenário acadêmico. Mas para além do debate, também é necessário agir na prática para a desconstrução desses padrões e estruturas – seja no mais simples do cotidiano, como relatei da minha experiência com o projeto musical nas escolas, ou nos cenários mais complexos de debates, palestras, aulas e abordagens de repertório. Como aponta Mignolo (2017), é necessário um esforço para sair desse padrão:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade [...] (MIGNOLO, 2017, p.6).

O pensamento de(s)colonial é “uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais” (MIGNOLO, 2017, p.6).

A partir dessas reflexões, considero possível visualizar o ambiente acadêmico de maneira crítica, de modo que surjam questionamentos que visem a desconstrução e reconstrução das estruturas e padrões. Afinal, se deparar com um ponto crítico, como apontado por Queiroz (2017), é de um todo positivo, pois é a partir daí que surgem possibilidades de transformação. E no caso da prática sinfônica, temos a esperança de que, na luta ativa e constante para o desenvolvimento dessas discussões críticas na academia, possamos caminhar rumo a uma prática sinfônica mais democrática, mais acessível, e que dialogue com o cenário sociocultural brasileiro.



Referências

ALMEIDA, Alexandre Zamith. **Por uma visão de música como performance**. Opus, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76, dez. 2011

APOLINÁRIO, Edwirges Margarita da Silva. **Performance musical como exposição ou conexão?** A utilização de narrativas musicais e do desenvolvimento expressivo como estratégias de comunicação com o público. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.

ARAÚJO, Samuel. **A prática sinfônica e o mundo ao seu redor**. Estudos avançados, v. 30, n. 86, p. 311-322, 2016.

BAKER, G. **El Sistema: orchestrating Venezuelan youth**. Oxford: Oxford University Press. 2014.

BECKER, Howard. **Arte como ação coletiva**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. In: Uma teoria da ação coletiva. p.205-225. 1977

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press. 1974.

BOECHAT, Joana; ZANON, Fernanda. **De frente para o público: o concerto como ritual em dois trabalhos do Grupo Quinto**. Anppom, Belo Horizonte, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Violencia simbólica**. Revista Latina de Sociología, v. 2, n. 1, p. 1-4, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico** (1989) Trad. Fernando Tomaz, São Paulo, Bertrand Brasil, 2011.

GUILDHALL SCHOOL. **Music for social impact: Practitioners' contexts, work and beliefs" (MFSI)** Disponível em:

<https://www.gsmd.ac.uk/research-engagement-services/research/externally-funded-research/music-for-social-impact> Acesso em: 16 jul.2024.

MARINHO, Helena; CARVALHO, Sara. **Ritual in the Context of Contemporary Music Performance**. Performance Studies Network International Conference - Online Resource, v.3, n.3, p. 1-10, 2011.

MERRIAM, Alan. **The anthropology of music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964. (Cap. 1: The study of ethnomusicology).

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. RBCS, v 32, n. 94, jun. p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/822/82200608.pdf>.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior em Música, colonialidade e currículos**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250054, p. 1-24, 2020.



QUEIROZ, Luis Ricardo. Até quando, Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *Revista de Antropologia e Arte*, Campinas (SP), v. 10, n. 1, p. 153-199, Jan-Jun 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil**: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade e Modernidade/Racionalidade**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Org.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, FLACSO. p. 437-449. 1992.

SEEGER, Anthony. **Etnografia da música**. Traduzido por Giovanni Cirino. *Cadernos de Campo*, São Paulo (1991), v. 17, n. 17, p. 237-260, 2008.

SLOBODA, John; FORD, Biranda. **What Classical Musicians Can Learn from Other Arts about Building Audiences**. *Guildhall School of Music: Understanding Audiences Working Paper 2*, v. 2012, n. February 2011, p. 1–12, 2012.

SMALL, Christopher. **Musicking**: The meanings of performing and listening. Wesleyan University Press, 1998.

TANCO, Matías Germán. **La comunicación performer-público en la performance de la música académica**. *Revista de Psicología*, Argentina, v. 17, n. 2, p. 22-44, 2018.