



Perspectivas decoloniais sobre a formação violinística na educação formal em música: estudos iniciais, cânones, referências, rupturas e desafios

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

Letícia Oliveira Augusto de Carvalho
Universidade Federal da Paraíba
leticiaoacarvalho@gmail.com

Resumo. Este trabalho representa parte da pesquisa recém concluída, desenvolvida em curso de Mestrado (Educação Musical) e intitulada *Traços de (de)colonialidade na formação violinística inicial em instituições formais de ensino de música na cidade de João Pessoa/PB*¹. O recorte aqui apresentado assume um primeiro desdobramento da referida dissertação, tendo este, como objetivo principal, refletir sobre se há de fato como promover um ensino decolonial em violino na educação formal em música. Para isso, busco compreender: 1) idiosincrasias acerca do ensino formal em música; 2) concepções e orientações convencionadas que subsidiam a formação violinística inicial em instituições formais de ensino de música; 3) cânones/referências e rupturas/desafios presentes nesse contexto. A fim de proporcionar discussões acerca de perspectivas simbólicas, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, históricas e culturais, utilizarei os conceitos de colonialidade propostos por Grosfoguel (2007, 2010), Mignolo (2011, 2017) e Queiroz (2017, 2020, 2023); e decolonialidade por Queiroz (2023). Os resultados nos permitem constatar que, com a forma através da qual ainda pensamos, estruturamos e promovemos o ensino de música no Brasil, não é possível um ensino essencialmente e/ou totalmente decolonial, o que se aplica às trajetórias formativas de aprendizagem musical em instrumentos e, no caso deste trabalho, em violino. Partindo desta afirmativa, o trabalho evidencia um convite a reflexões que possibilitem contribuições em Educação Musical na busca por estratégias mais plurais no que se refere ao ensino de violino e ao debate sobre decolonialidade no Brasil.

Palavras-chave. Decolonialidade, Formação violinística, Educação formal.

Title. *Decolonial Perspectives on Violin Training in Formal Music Education: Initial Training, Canons, References, Disruptions And Challenges.*

Abstract. This work represents part of the recently completed research, developed in a Master's course (Music Education) and entitled *Traces of (de)coloniality in initial violin training in formal music teaching institutions in the city of João Pessoa/PB*. The excerpt presented here assumes a first development of the aforementioned dissertation, with this, as its main objective reflecting on whether there is indeed a way to promote decolonial teaching in violin in formal music education. To do this, I seek to understand: 1) idiosyncrasies regarding formal music education; 2) agreed concepts and guidelines that support initial violin training in formal music education institutions; 3) canons/references and ruptures/challenges present in this context. In order to provide discussions about symbolic, social, economic, political, ideological, historical and cultural perspectives, I

¹ No prelo.

will use the concepts of coloniality proposed by Grosfoguel (2007, 2010), Mignolo (2011, 2017) and Queiroz (2017, 2020, 2023); and decoloniality by Queiroz (2023). The results allow us to confirm that, with the way in which we still think, structure and promote music education in Brazil, an essentially and/or totally decolonial teaching is not possible, which applies to the formative trajectories of musical learning on instruments and, in the case of this work, on violin. Based on this statement, the work highlights an invitation to reflections that enable contributions in Music Education in the search for more plural strategies with regard to violin teaching and the debate on decoloniality in Brazil.

Keywords. Decoloniality, Violinist Formation, Formal teaching.

Institucionalização do ensino de música no Brasil

Com a invasão do Brasil pela corte portuguesa em 1808, envolvendo não somente questões tangíveis à territorialidade brasileira, mas também às nuances e subjetividades da sociedade e povo daquela época, o país sofreu impactos em diversos âmbitos, entre eles o educacional. É nesse contexto, qual seja, situação colonial, que no século XIX surgem as primeiras instituições formais de ensino de música.

Tomados pelo anseio ao desenvolvimento sociocultural com base em inspirações na civilização europeia, um grupo de intelectuais formou a Sociedade Beneficência Musical, que manifestou-se ao governo requerendo subsídios para criação e implementação de uma escola de música. Neste ensejo, através do Decreto Imperial nº 238 de 27 de novembro de 1841 foi fundado o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, ao ter sido concedido “à Sociedade de Música desta Corte 2 loterias anuais por espaço de 8 anos, para o fim de estabelecer nesta mesma Corte um Conservatório de Música” (Brasil, 1841, p. 43). Esta foi a primeira escola de ensino musical instituída no Brasil, servindo de referência à instituições posteriores através do Decreto Imperial nº 496 de 21 de janeiro de 1847, que estabeleceu “as bases segundo as quais se deve fundar nesta Corte um Conservatório de Música, na conformidade do Decreto nº 238 de 27 de novembro de 1841” (Brasil, 1847, p. 10). O ensino de música no Conservatório deveria dedicar-se à promover aulas de conteúdos como rudimentos, solfejos, harmonia e composição, além de instrumentos de sopros e cordas.

Todavia, ao aspirar o mundo europeu como modelo, “práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos ‘civilizados’ de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música” (Queiroz, 2017b, p. 137).

Enquanto se dava o processo de institucionalização do ensino de música no país, a sociedade brasileira continuava o curso natural de desenvolvimento, envolvendo conflitos

sociais, econômicos e políticos e a construção de diversificados mundos que, segundo Queiroz (2017, p. 118) “caracterizam a cultura nacional”. Dentre esses diversificados mundos sociais está a instituição escolar que, ainda segundo o autor, “ao longo de sua história, ganhou legitimação social e ocupa, na contemporaneidade, papel importante no processo de enculturação dos sujeitos” (Queiroz, 2017, p. 113). O que ocorre no intermeio entre esses processos é que a regularização do ensino formal de Música no Brasil não acompanhou rupturas sociais concomitantes, sendo legitimado através da dominação de determinadas culturas sobre outras e delineando, desde o início, a formação musical institucional no país em pilares coloniais tais quais violências, exclusões, fortes traços de preconceitos, racismo, xenofobia, machismo, homofobia e misoginia, além de conjunturas sociais que envolvem miséria, fome e falta de moradia.

Segundo Queiroz (2023), a criação de instituições de ensino de música trazem benefícios para o desenvolvimento sociocultural do local em que estejam instaladas, inclusive no que diz respeito ao acesso a “conhecimentos e saberes musicais de contextos historicamente subalternizados”. No entanto, o autor completa que se essas instituições priorizam acesso aos conhecimentos dominantes em música perpetuados historicamente, há uma inclinação para a subalternização e exclusão de saberes característicos da teia social proveniente do lugar onde estão inseridas ou ainda “dos demais lugares do mundo que não estão entre os privilegiados pela lógica moderna/colonial” (Queiroz, 2023, p. 198-199).

A colonialidade, portanto, operou (e ainda opera) com exponenciais efeitos resultantes sobre a consolidação e desenvolvimento do ensino de música no Brasil em âmbito institucional, sobretudo na esfera formal.

Historicidade de traços coloniais na educação formal em música

Modernidade: uma narrativa de construção da sociedade ocidental

Nos contaram os livros e as aulas de história que o período histórico conhecido como modernidade se deu em meados do séc. XV e se estendeu até o início do séc. XX, tendo sido marcado por profundas transformações no âmbito político, social, econômico e cultural. Foi mediante o estabelecimento do ideal moderno que ocorreu a transição da idade média para uma era de culminâncias no que se refere ao desenvolvimento científico e progressos tecnológicos. Entendendo que a história é contada por quem têm o poder de fazê-lo, o que não nos é contado são as maneiras através das quais esse novo sistema-mundo foi instituído e consolidado. Queiroz (2023, p. 195), ao discorrer sobre o estabelecimento do colonialismo, a ascensão da Europa sobre países colonizados e o surgimento da modernidade, concorda com

Mignolo (2011, p. 2-3) quando afirma que a modernidade é “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa; uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais sombrio, a ‘colonialidade’” (Mignolo, 2011, p. 2-3 apud Queiroz, 2023, p. 195).

A modernidade e seus projetos de globalização e pensamento linear vieram junto com a colonialidade, pois, como afirma Mignolo (2017), “não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 2). Dessa forma, foram estabelecidas “bases muito fortes na lógica de construção do mundo, do viver e do entendimento de quem somos, no entanto a colonialidade não é consequência da modernidade e sim parte dela”, indica Carvalho² (2022, p. 2).

Enquanto país colonizado, sofremos as consequências do fato de que “o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental” (Mignolo, 2017, p. 8) e esse cenário respinga na maneira como entendemos e ensinamos música atualmente. Anastácio (2021) completa que “a Europa moderna, como “centro”, constitui a todas as outras culturas como sua periferia (Dussel, 2000, p. 27 apud Anastácio, 2021, p. 20). É nesse sentido que a América Latina e países colonizados ao redor do mundo buscam transgredir, na área de educação musical e outras subáreas da música, a partir da reflexão sobre aspectos sociais, históricos e políticos, como também fundamentados nas concepções de decolonialidade.

Colonialidade: sublinhando, fortalecendo e perpetuando dominações

Desenvolvido por pensadores, sobretudo na Latino América, como Mignolo (2011, 2017), a colonialidade é um conceito que se refere às persistentes influências coloniais nas sociedades contemporâneas, mesmo após o fim do colonialismo. Trata-se de uma estrutura de poder que vai além do colonialismo, abrangendo dimensões epistemológicas, culturais e sociais. Manifestado na hierarquização de saberes, onde conhecimentos europeus são privilegiados em detrimento de epistemologias diversas, o projeto colonial perpetua desigualdades sociais, econômicas e culturais, impactando profundamente identidades e relações em todo o globo.

Define Queiroz (2023) colonialidade como “uma força simbólica de controle, uma cultura de imposição não oficial que se estabelece a partir de construções hegemônicas instituídas nos países colonizados” (Queiroz, 2023, p. 194) por meio do domínio de diversos poderes, que sublinha em lugares outrora tidos como colônia o ideal “europeu/capitalista/militar/cristão/patriarcal/branco/heterossexual/masculino” e que “chegou

² No prelo.

às Américas e estabeleceu simultaneamente no tempo e no espaço várias hierarquias globais emaranhadas” (Grosfoguel, 2010, p. 70 apud Queiroz, 2023, p. 196) com a intenção (explícita ou implícita) de não promover sujeitos conscientes, críticos, emancipados e libertos de submissões, opressões, intolerâncias e hostilidades.

Perpetuando estigmas raciais e culturais, marginalizando grupos subalternizados e impondo normas sociais que refletem valores coloniais, respingos da colonialidade são aparentes em diversos âmbitos, inclusive no que se refere à educação. Conforme explica Queiroz (2023), “no caso específico do Brasil, o colonialismo chegou ao fim, como regime político oficial, em 1822. Todavia, as consequências da “violência em estado bruto” [...] deixou heranças sombrias e muito perversas” (Queiroz, 2023, p. 194). Em se tratando da educação musical, essa herança é “fortalecida e perpetuada pelos próprios colonizados” (Queiroz, 2023, p. 197), permanecendo “viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso-comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131 apud Queiroz, 2023, p. 196).

Colonialidade musical: uma face do projeto colonial

Como registro acima, a coloniidade atua como abrangente mecanismo de funcionamento da sociedade, perpassando “tessituras sociais”, entre elas a estruturação do organismo educacional, do qual a música não está dissociada. À vista disso, há o desdobramento do conceito de colonialidade, fazendo emergir mais “um braço” do esquema colonial, qual seja, o conceito de colonialidade musical. Segundo Queiroz (2023), a colonialidade musical trabalha como “parte intrínseca do projeto colonial que ascendeu sobre o mundo [e] caracteriza-se pela definição e imposição de uma referência única, hegemônica e universal de música” (Queiroz, 2023, p. 194), corroborando com a afirmativa de Castro; Shifres (2018) quando diz que “a música não escapa da lógica da colonialidade” (Castro; Shifres, 2018, p. 19)

Durante o período colonial, potências colonizadoras impuseram práticas musicais próprias, crenças e valores culturais às regiões colonizadas, marginalizando, suprimindo e destruindo expressões musicais enquanto utilizavam “uma referência que modela as formas de pensar, criar, interpretar, vivenciar e transmitir o fenômeno musical a partir dos parâmetros da música erudita/clássica/de concerto produzida nos países dominantes da Europa Ocidental,

sobretudo entre 1500 [...] e as duas primeiras décadas do século XX” (Queiroz, 2023, p. 194-195). Isso levou à perda de diversidades musicais, homogeneização e gentrificação³ musical.

A colonialidade musical é, então, um conceito que descreve relações de poder e tem influenciado a produção, distribuição e consumo de música. Este termo vai além da simples análise de formas musicais, adentrando condições impostas por hierarquias sociais que moldam as músicas e seus significados em diferentes contextos socioculturais. Nossas formas de entender, inventar, tocar e ensinar música “estão também contaminadas por traços e tendências nefastos da colonialidade, como racismo, xenofobia, machismo, preconceito religioso, entre diversos outros aspectos estabelecidos pela lógica e pela imposição colonial e que se manifestam [...] nas práxis musicais e suas formas de ensino” (Queiroz, 2023, p. 195). Assim, segue o autor, “naturalizamos os assassinatos, as violências e os epistemicídios de negras(os), indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, entre diversos outros grupos e áreas geográficas localizados fora da estrutura de poder legitimada pela colonialidade” (Queiroz, 2023, p. 197).

Fundamentados no conceito contemporâneo de colonialidade musical, podemos dizer que ele pactua com abstenção e dissociação, na práxis e formação musical, de questões que envolvem traços, marcas, dilemas e definições associadas a gênero (não musical), raça e formas estéticas dominantes marcadas pelo poderio de muitas colonialidades.

Os currículos: paradigmas epistemológicos positivistas

Queiroz (2017), ao observar traços de colonialidade que marcam a institucionalização da música no Brasil, registra reprodução de estratégias de organização curricular, além do domínio da música erudita ocidental, relegando diversas culturas do país à subalternidade. “A trajetória que demarcou inserção e consolidação da área nas universidades brasileiras é fortemente subsidiada por uma história de exclusões e epistemicídios musicais” (Queiroz, 2017, p. 133). Pereira (2014) afirma que esse processo ocorreu a partir de direcionamentos relacionados ao que ele chama de *habitus* conservatorial, que legitima saberes mediante lógicas excludentes, elitistas, xenofóbicas e opressoras desde a década de 80. Há, pois, a sustentação, legitimação e “naturalização do sistema de valoração musical orientado por um *habitus* que influencia a prática curricular e pedagógica” (Pereira, 2014, p. 90) e reproduz dominações simbólicas romantizadas pelo mito do dom e pelo ideal de virtuosismo, ordens inscritas na concepção dos currículos em música e em práxis por eles promovidas.

³ Ver Dyndahl, Sindsel Karlsen e Ruth Wright, 2020.

Baseados no paradigma epistemológico racional positivista, currículos funcionam como lógicas administrativas estruturadas e estruturantes de colonialidades e, como reflete Queiroz (2023), são “organizados de forma unidimensional, prescritiva, fragmentada [e conduzidos] em uma direção única, sem cruzamentos, dentro de uma previsibilidade normativa que não se abre para curvas, contornos, transversalidades e mudanças de direção da música e da vida” (Queiroz, 2023, p. 202). Os documentos curriculares, pois, mantêm o enredo de conhecimentos e padrões estruturais de uma Europa do passado. O autor afirma que este modelo curricular opera em 6 dimensões principais: homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, sequencialidade, previsibilidade e disciplinaridade (Queiroz, 2023, p. 212-213).

Desse modo, instituído a partir da logicidade moderna, o projeto colonial curricular, enfatiza Queiroz (2023), através de rigoroso cumprimento, “vai levar as pessoas, mesmo sendo elas diferentes, ao mesmo perfil de estudante, também previamente delimitado dentro dos cânones da colonialidade” (Queiroz, 2023, p. 203). É nesse sentido que discuto o fato de que este modelo é perpetuado pelo próprio sujeito colonizado, ao passo que instituições educativo musicais coexistem em função da sua própria manutenção, imperando nelas “a luta dos defensores dos modelos disciplinares de origem europeia e da perpetuação dos conteúdos teóricos, composicionais e interpretativos consolidados na “civilização modelo” da cultura ocidental” (Queiroz, 2017b, 2019, 2020a, 2020b apud Queiroz, 2023, p. 197).

Quando se pensa em reformulação curricular, são ponderadas cargas horárias e formato de organização dos currículos, mantendo a disciplinaridade desses documentos, assim como as sequências hegemônicas dominantes definidas por Queiroz (2023) como gramatical, histórica, performática e de formação musical (Queiroz, 2023, p. 202-203). Portanto, a problemática do enrijecimento de propostas e falta de afinidade com trajetórias musicais de alunos se mantém. Penna e Sobreira (2020) argumentam que o “ensino disciplinar, frequentemente distanciado da vivência cotidiana (musical ou não) do aluno, também é característica de processos educativos tradicionais [...] que se consolidaram e legitimaram nesse padrão de ensino de música” (Penna; Sobreira, 2020, p. 6). Assim, “por meio de uma naturalização construída pela colonialidade [...], a pluralidade das práxis musicais, a diversidade de sujeitos, os dilemas e as demandas das sociedades que agregam as instituições de formação musical vêm sendo progressivamente desconsiderados pelas escolas e definições dos currículos em música”, conclui Queiroz (2023, p. 200).

Em síntese, ainda que seja possível perceber movimentações direcionadas à transgressões sobre a temática, no que se refere à dimensão estrutural não há relevantes

modificações, pois conteúdos, metodologias e disciplinas são mantidos ocupando “novas posições” dentro do mesmo currículo. Nos casos em que mudamos significativamente formas de estruturação curricular, não transgredimos nas maneiras de pensar o ensino. Isso diz respeito à complexidade dos mecanismos de dominação colonial, nos revelando que mesmo entre “diferentes propostas e discursos de renovação, transformação e ruptura, os alicerces da compreensão moderna/ocidental de música permanecem intactos” (Anastácio, 2021, p. 78). Pereira (2014) explica isso como se “existissem disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, orientassem inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição – e isso explicaria o caráter periférico e cosmético de tais “mudanças”” (Pereira, 2014, p. 92).

É importante ressaltar que a menção ao modelo conservatorial não tem por intuito colocá-lo como cerne da questão hegemônica colonial, este perpassa estruturas anteriores provenientes de divisões de classes, patriarcado, paradigmas da economia política capitalista, colonialidade do poder-saber, entre outros aspectos.

Lócus de enunciação, silêncio significativo, território do enunciado e subjetividade neutra: um diálogo entre conceitos

Embora haja diversos estudos que discutam efeitos da colonialidade no ensino de música, no que tange o ensino dos instrumentos de cordas friccionadas e mais especificamente do violino, há poucos trabalhos que reconhecem a situação colonial em que se encontram essas trajetórias formativas. Mesmo pesquisas que se propõem a discutir tal conjuntura de maneira ampla, o fazem considerando apenas pilares técnicos-estéticos que representam bases de métodos conservatoriais ou, na maior parte dos trabalhos, omitem adjetivos necessários à explicitação do que se está pesquisando.

Essa discussão se relaciona com a omissão do lócus de enunciação, elucidado por Anastácio (2021) como um traço colonial e como “parte fundamental do processo de universalização e naturalização da episteme eurocêntrica [...], o que [...] permite reivindicar o status de conhecimento neutro, objetivo, que supostamente não se vincula a nenhum corpo ou lugar específico” (Anastácio, 2021, p. 98).

Também converge com essa ideia o conceito de silêncio significativo, associado a Bakhtin (1895-1975). Bakhtin (2003) argumenta que a criação verbal é essencialmente dialogada e que a construção de significados se dá através da interação e conflito entre diferentes vozes sociais, históricas, políticas e culturais. Por isso, silêncio significativo pode ser entendido não apenas como ausência de palavras, mas como parte integrante e ativa do

processo comunicativo, onde o significado das falas é influenciado e moldado pelo silêncio que as cerca, podendo destacar palavras ou revelar ênfases não explicitadas. Nesse sentido, o silêncio não é vazio, mas cheio de sentidos potenciais e pode ser tão expressivo e carregado de significados quanto à fala verbal.

Equitativamente, Bubnova, Baronas e Tonelli (2011) entendem que “o território do enunciado, entendido como enunciação, abarca não apenas o dito explicitamente, mas também a esfera do silêncio significativo, do suposto, do não-dito” (Bubnova; Baronas; Tonelli, 2011, p. 273). Seguindo este raciocínio, Castro; Shifres (2018) afirmam que ocorre a “imposição de uma suposta subjetividade neutra enquanto [se] nega os sentidos próprios dos sujeitos e das culturas subalternizadas” (Castro; Shifres, 2018, p. 19), sendo esta uma circunstância diretamente relacionada à suposta subjetividade moderna e ao duplo movimento imposição-negação.

O ensino de violino na atualidade

Com os avanços nas ciências em geral, não podemos conceber um ensino de música ultrapassado, paralisado em um tempo-espaço que não mais nos representa. O mesmo ocorre para o ensino de instrumento, que tem passado por debates com vistas a superar perfis de formação musical questionáveis em muitos sentidos.

Na dissertação⁴ de Mestrado da qual se origina este trabalho, entendo formação inicial como sendo os 2 primeiros anos de formação do sujeito em instituições formais de ensino de música, buscando compreender a construção de uma base de formação violinística. Nesse meio, a prática do violino “é fortemente vinculada a certos pressupostos assentidos e incorporados tanto nos meios profissionais quanto de formação no instrumento [e] está associada a uma tradição musical com características estabelecidas, que expressa normas e princípios, parte da “cultura legítima” segundo o pensamento moderno/eurocêntrico”, conforme discorre Anastácio (2021, p. 4).

Após análises realizadas acerca de concepções instituídas por estruturas curriculares referentes ao ensino de violino, este pode ser caracterizado como normativo, disciplinar e tendencioso, pautado em repertórios eurocêtricos dominantes, desvalorização de culturas e tradições musicais, falta de diversidades, abordagem hierárquica e hegemônica da teoria, percepção e expressão musical e modelos pedagógico musicais centralizadores. Defino esta

⁴ O estudo considerou como universo de pesquisa instituições formais de ensino de música da cidade de João Pessoa/PB.

configuração como tríade repertório-método-curriculo. Entretanto, vale ressaltar que tal limitação, segundo Queiroz (2023), ultrapassa a dimensão da estruturação curricular e “transborda para o universo da práxis pedagógica” (Queiroz, 2023, p. 226).

Nessa perspectiva, pondero sobre se há como promover de fato um ensino decolonial de violino. Como assegura Queiroz (2023), “a verdade é que ainda não temos condições de propor caminhos que realmente visem a “mudar a ordem do mundo” da música nas instituições de ensino, pois isso implicaria uma transformação radical [...] frente à trajetória colonial e excludente” (Queiroz, 2023, p. 216) que historicamente nos mantém prisioneiros da colonialidade. Penso que o que pode ser feito é encontrar brechas dentro da própria estrutura colonial; possibilidades pedagógico musicais que representem os contextos sobre os quais se tratem as referidas trajetórias formativas em violino, pois ainda que esse instrumento tenha sido historicamente atrelado a um contexto de uso, no fim ele é em si um instrumento, um aparato que soa e deve servir de ferramenta aos fins sonoros que se apresentarem.

Elucido algumas reflexões sobre rupturas que podem nos direcionar a perspectivas formativas decoloniais em violino na educação formal, considerando variáveis existentes sobre músicas, indivíduos, aspectos pedagógicos e avanços tecnológicos.

É de extrema relevância que se considere expressões musicais para além dos aspectos técnicos violinísticos. Enquanto a técnica continua sendo importante para o ensino de violino, há também que se dar ênfase à expressão musical através da trajetória dos estudantes, da experimentação e do explorar diversos estilos musicais.

O repertório, quesito discutido enquanto traço colonial, deve se expandir para incluir variedades de gêneros musicais e composições autorais de estudantes. Essa alternativa possibilita abordagem criativa, interativa e intercultural, onde professores podem incluir improvisação, composição colaborativa, projetos em grupo que incentivem criatividade e jogos musicais, inclusive com uso de tecnologia.

No que diz respeito ao ensino de violino, a tecnologia desempenha papel crescente no sentido de possibilidades metodológicas e da práxis instrumental. Ferramentas como plataformas de ensino, gravações de áudio-vídeo e aplicativos de prática musical podem ser utilizados para processos de ensino aprendizagem, não apenas como recursos complementares, mas como opções conscientes, reais e vivas para aula de música. Com intuito de citar alguns exemplos, gostaria de mencionar os aplicativos eBatuque e Moisés. Este primeiro disponibiliza *loops* de percussão brasileira a serem utilizados no estudo de instrumentos (não só percussão) e o segundo possibilita isolar ou extrair vozes de instrumentos, modificar tonalidades e andamentos em tempo real, sincronizando o metrônomo

à música. Outras ferramentas disponíveis são canais do *YouTube*, a exemplo do Canal do Pandeiro e da série Fuá do Guegué no canal Guegué Medeiros, que oferecem *loops*, *playbacks* e *backing tracks* rítmicos e podem ser utilizados no ensino de violino.

Existem ainda plataformas de ensino *online*, como a *Hotmart*, que oferece cursos voltados à aprendizagem de violino brasileiro popular, a exemplo de cursos propostos por Carol Panesi, Ricardo Herz e Nicolas Krassik. Faço referência a esses 3 violinistas sem desconsiderar trajetórias de tantos(as) outros(as) violinistas e rabequeiros(as) que estão à frente do movimento de violino brasileiro popular e da abertura de caminhos mais plurais, tanto no que se refere à práxis artística como ao ensino de instrumento. Entretanto, é importante reconhecer que os cursos mencionados são opções pagas, ao contrário disso estaria partindo de uma suposta neutralidade econômica. Penso, entretanto, que instituições de ensino poderiam adquirir esses cursos para serem contemplados em ações formativas. Em todo caso, vale ressaltar que os sujeitos acima mencionados disponibilizam *online* e gratuitamente amplo material dedicado ao violino.

Cito também, enquanto movimentações transgressoras na PB, a reestruturação do Curso de Licenciatura em Música da UFPB; atividades musicais desenvolvidas no Curso de Mestrado em Rabeca da UFPB (o primeiro no país) e a criação da Pequena Orquestra Popular da UFPB, que vem possibilitando vivências de experimentação, improvisação e criação musical coletiva em diversos instrumentos, incluindo os instrumentos de cordas friccionadas.

Ainda no que diz respeito às inovações⁵, agora em nível de Brasil (ou Brasis), cito os Cursos de Graduação em Música Popular da UNICAMP e UNESPAR. Outros exemplos são os festivais, que embora envolvam aspectos questionáveis acerca da cultura do festival, atualmente contemplam a música brasileira popular, como aconteceu de maneira inédita durante a pandemia com o Festival Internacional de Música em Casa, tendo promovido edição dedicada aos saberes e músicas populares e dispondo de uma classe de cordas populares.

Considerações finais

A colonialidade é um conceito complexo que aborda relações de poder derivadas dos períodos coloniais e que persistem até os dias atuais. Embora muitas vezes associada apenas à dominação colonial europeia sobre territórios, a colonialidade transcende fronteiras geográficas. Um aspecto fundamental e ferramenta de dominação da colonialidade é a imposição de epistemologias que servem aos interesses hegemônicos. Essa é a chamada

⁵ Considerando as dimensões deste texto, ressalto que não seria possível ampliar o leque de exemplos, mas que esse aprofundamento pode ser realizado em pesquisas futuras.

colonialidade do saber e que, no campo de estudo no qual este trabalho é desenvolvido, pode ser denominada colonialidade do saber musical.

No que diz respeito ao violino, percebo que a formação inicial está à margem das discussões em Educação Musical no Brasil e no mundo. Pouco se discute sobre espaço-tempo da aprendizagem, o que pode ser definidor das continuidades formativas de sujeitos. Além disso, aponto cânones e referências coloniais encontradas nas formas de organização e estruturação dos cursos de música, bem como nas trajetórias formativas em violino no âmbito da educação formal, afirmando que não é com a perpetuação do modelo de disciplinarização que vamos reagir às soberanias impostas, pois mesmo algumas inovações ainda podem ser entendidas como coloniais.

Este trabalho apresenta, portanto, uma discussão teórica que busca aproximar os estudos sobre decolonialidade e currículo em música à realidade do ensino de violino na atualidade. Para isso, a partir do entendimento de decolonialidade por Queiroz (2023) como uma “concepção/atuação propositiva para reagir, romper e transgredir a lógica colonial instituída, visando a reconstruir a cultura e a sociedade a partir de parâmetros que contemplem, dialoguem e interajam com uma ampla diversidade de formas de saber, viver, existir, produzir e compartilhar o mundo” (Queiroz, 2023, p. 215), promove reflexões que almejam contribuições em Educação Musical na busca por dinâmicas transgressoras no que se refere ao ensino de violino na educação formal e ao debate sobre decolonialidade no Brasil.

Referências

ANASTÁCIO, Luiza Gaspar. *Colonialidade e tradição: desvelando a matriz de poder adjacente às práticas musicais/violinísticas de concerto*. 2021. [135f.]. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Decreto n. 238 de 27 de novembro de 1841. Concede à Sociedade de Música dessa Corte duas loterias anuais por espaço de oito anos para o fim de estabelecer nesta mesma Corte um Conservatório de Música. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 4, v. 1, p. 43, 1841.

_____. Decreto n. 496 de 21 de janeiro de 1847. Estabelece as bases segundo as quais se deve fundar nesta Corte um Conservatório de Música, na conformidade do Decreto n. 238 de 27 de novembro de 1841. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 10, v. 2, p. 10, 1847.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*, v. 6, p. 268-280, 2011.

CARVALHO, Letícia Oliveira Augusto de. Traços de colonialidade na formação violinística inicial em instituições formais de ensino de música na cidade de João Pessoa: considerações acerca de uma análise documental em andamento. In: XXXII Congresso da ANPPOM, v. 32, 2022, Natal. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2022. Disponível em: <Microsoft Word - 1327-5349-1-DR.docx (anppom.org.br)>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CASTRO, Sebastián Tobías; SHIFRES, Favio. Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. *Revista Átemus*, v. 3, p. 19-26, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e cultura*, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

_____. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. In: ESCOBAR, Arturo; MIGNOLO, Walter. *Globalization and the decolonial option*. New York: Routledge, 2010. p. 65-77.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

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

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. Disponível em: <A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial | Penna | OPUS (anppom.com.br)>. Acesso em: Acesso em: 01 jul. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

_____. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, v.



18, p. 163-191, 2017. Disponível em: <5838-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)>. Acesso em: 01 jul. 2024.

_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <Vista do Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões (abem.mus.br)>. Acesso em: 01 jul. 2024.

_____. Até quando Brasil?. PROA Revista De Antropologia E Arte, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020. Disponível em: <Vista do Até quando Brasil? | Proa: Revista de Antropologia e Arte (unicamp.br)>.

_____. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane. Educação Musical: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec Editora, 2023, p. 191-240. Disponível em: <Currículos criativos e inovadores em música - proposições decoloniais.pdf - Google Drive>. Acesso em: 01 jul. 2024.