

# PRÁTICAS COLONIAIS E HABITUS CONSERVATORIAL NO CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UERN

## Comunicação

### GTE 16 – Sociologia da Educação Musical

*Júlia Carneiro Fernandes*  
Uern  
*juleacarneiro@gmail.com*

*Andersonn Henrique Araújo*  
Uern  
*andersonnaraujo@uern.br*

**Resumo:** Trata-se de um projeto de pesquisa de TCC que está em desenvolvimento inserido na temática as práticas coloniais e habitus conservatorial vigentes no curso de Licenciatura em Música da UERN. O objetivo é elucidar como se dão as práticas coloniais inseridas no habitus conservatorial no curso presencial de Licenciatura em Música da UERN. O projeto conta com uma revisão de literatura com base na Sociologia da Educação Musical, relacionando-a com a História do Ensino Superior em Música no Brasil e triangulando com a experiência musical da autora deste artigo. Este trabalho traz a discussão sobre o impacto da colonização e do habitus conservatorial na Educação Musical brasileira ao longo dos séculos. A metodologia que está sendo utilizada também compreende a entrevista semi-estruturada com o corpo docente da faculdade de Música da UERN, a fim de detectar os resquícios da colonialidade e a presença do habitus conservatorial em suas formações, metodologias, planejamentos e práticas pedagógicas. A pesquisa se encontra na discussão de referenciais teóricos.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Educação Musical e Colonialidade; Habitus Conservatorial.

## INTRODUÇÃO

A colonialidade é uma marca de imposição deixada pela colonização que afeta e distorce diversos aspectos da cultura de uma nação. Ela é baseada na dominação cultural e na dominação dos saberes, e por consequência, na diferenciação dos povos de forma vertical no qual o colonizador europeu está acima dos nativos e escravizados.

A Educação Musical não ficou de fora desse invólucro. A prática, por muitos séculos no Brasil, sofreu grande repressão quando se tratava da música dos nativos. Quando a Coroa Portuguesa se alocou no Brasil, a cultura e o padrão de educação europeu foram intensificados. O ensino de Música institucionalizado pelo Estado era um instrumento da nobreza e da elite.

Até meados do Séc. XX, esse projeto teve grande foco em conservatórios que tinham o objetivo de preservar o modelo de sociedade europeu, sem o mínimo interesse de problematizar e questionar possíveis falhas neste padrão de ensino. Ainda restava a preocupação em repassar os valores eurocêntricos como pré-requisito para a boa formação de um musicista, ou mesmo como parâmetro para garantir o padrão qualidade inerente a um “verdadeiro músico”. A música popular permanecia fora da órbita do universo acadêmico.

Entendemos como principais características que fazem parte desse modelo: repertório de estudo baseado em composições europeias e/ou estadunidenses; grande valorização da teoria, harmonia e estilo de composição de um grupo de músicos europeus; exaltação da notação de partitura; necessidade de dominar a complexidade da notação; História da Música Ocidental (América do Norte e Europa ocidental); valorização do virtuosismo; padrões de performance; entre outros aspectos.

Percebi nos programas de disciplinas que estudei, o apreço a Música europeia. Como aluna da Licenciatura de Música da UERN, ingressante em 2020 e com prazo para finalização no segundo semestre de 2024, tive interesse pelo tema, me chamou a atenção a exacerbada glorificação de características musicais europeias. No início, eu achava "normal" a visão estereotípica da música erudita como sendo superior, principalmente dentro de um ambiente acadêmico. Mesmo quando estudamos Música Brasileira, o foco sempre estava na música de câmara, sendo esta influenciada pelos padrões de composição ocidentais. Esse tipo de

comportamento dentro da Universidade me causou incômodo. A forma como a Música estava sendo propagada pouco dialogava com as minhas vivências e nem com a forma que eu planejo minhas aulas como docente em formação. Mesmo quando algum professor tinha atitudes decoloniais no ensino, o sentimento era que no final das contas, o ensino conservatorial sempre predominava.

Nesse sentido, o objetivo geral da investigação é elucidar como se dão as práticas coloniais inseridas no *habitus conservatorial* no curso presencial de Licenciatura em Música da UERN. Já os objetivos específicos são: A. Compreender os resíduos de colonialidade no *habitus conservatorial* da Educação Musical brasileira; B. Identificar resíduos da colonialidade presentes nas metodologias, práticas pedagógicas e referências utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Música da UERN; C. Identificar o posicionamento dos professores frente a colonialidade e o *habitus conservatorial*.

O presente projeto surgiu com o interesse de analisar e conhecer quais práticas coloniais e o *habitus conservatorial* que estão inseridos dentro de ambientes acadêmicos de ensino e prática de Música. Decidi dar ênfase ao curso presencial de Licenciatura em Música da UERN, o qual tenho vínculo e afeto como estudante. Tive acesso a esse tipo de conhecimento ao cursar algumas disciplinas do curso e ter indagações sobre o porquê dos componentes curriculares serem elaborados sob uma perspectiva colonial.

Para entender como essa temática de pesquisa tornou-se interesse na minha vida, sinto a necessidade de compartilhar minha jornada com a Música. Meu percurso musical começou aos 8 anos de idade, quando tive grande interesse em ingressar em aulas de violão, influenciada por meu vizinho da época que é professor de violão e criador do projeto “Ecoarte” para crianças e adolescentes de Mossoró-RN, cidade a qual sou naturalizada. Logo, nas primeiras aulas, já notava minha predisposição para tocar o instrumento e dali já senti minha conexão com a Música. Ao longo da minha infância, fui explorando outras possibilidades musicais, como o canto e a composição.

Durante minha adolescência tive oportunidades de fazer parte de alguns movimentos artísticos, como Teatro e Dança, que conjugados com a Música, me fizeram reafirmar a importância da Arte na minha vida e a forma como esta se interliga com o meu bem estar e com minhas perspectivas de futuro. Na mesma época, me entendi como uma pessoa

LGBTQIAP+ e isso me impulsionou a estudar sobre os meus direitos, e por consequência, acabei entendendo a importância política da Arte e as diversas minorias. Desde então, a Música e as lutas sociais andam juntas em minha vida.

No ano de 2020 ingressei na Licenciatura em Música da UERN. Apesar de todas experiências maravilhosas que experimentei, me surgiram alguns questionamentos que tornaram-se claros em alguns componentes curriculares que cursei. Por exemplo: a presença de duas disciplinas de História da Música Ocidental (que tem como foco a História da Música da Europa) e apenas uma disciplina de História da Música de nosso próprio País, que possui uma riqueza cultural, social e histórica não só gigante, como também extremamente relevante para a construção de uma identidade de professores e musicistas latino-americanos. Percebi também a presença de *habitus conservatorial* no ensino de Teoria Musical, por meio da exaltação da notação em partitura, da necessidade de dominá-la e uma inferiorização dos alunos que não conseguem realizar esse feito. Tendo como um senso geral que o musicista pode ser “menos músico” por não saber ler partitura. Também há predominância do estudo de pedagogos europeus para embasar uma revisão sobre a Educação Musical, apesar de estudarmos também pedagogos brasileiros, a maioria dos componentes se resume à Brasil (por ser nosso país) e Europa (por ser nosso continente colonizador).

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa vai realizar entrevistas com o corpo docente da UERN que serão anônimas, e com a utilização de gravação de áudio, sendo orientada por um roteiro de entrevista semiestruturada, que se encontra no Apêndice deste trabalho.

Em relação à abordagem do projeto, se encaixa como pesquisa qualitativa, tendo em vista que irá contar com entrevistas como uma de suas partes fundamentais.

Outro ponto importante a ser explicitado diz respeito aos objetivos, que são de origem exploratória e explicativa. Exploratória, pois deixa claro que existe uma problemática na pesquisa: o impacto da colonialidade e *habitus conservatorial* dentro da educação musical brasileira. E por fim, explicativa, dado que a pesquisa sonda as características da problemática, explica o porquê dessa problemática existir e como esta acontece.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se fundamenta em dois: bibliográfico/referencial e levantamento. O procedimento é bibliográfico pois utiliza-se de fundamentação de base para expor os conceitos da problemática com outros trabalhos escritos acerca do tema. Além disso, também conta com um procedimento de levantamento, pois levanta dados acerca dos resíduos coloniais e dos pontos de vista dos docentes entrevistados.

## REVISÃO TEÓRICA

Foi indispensável buscar alguns conceitos básicos sobre a colonialidade e *habitus conservatorial* para este projeto. Pois estão relacionados ao que significa a dominação dos povos e como atinge a Educação Musical brasileira atualmente. Isto é um alicerce para identificar essas características nas entrevistas com o corpo docente da Universidade.

Em primeiro plano, torna-se imprescindível buscar não só qual o conceito de colonialidade, como ela surgiu e como se dá na atualidade. Segundo Queiroz (2020, p. 157),

A colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Na prática, sendo constitutiva da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal.

A afirmação de Queiroz nos ajuda a entender que a colonialidade anda de lado a lado com o surgimento da história moderna. Dessa maneira, surge também a ideia da Europa como centro do universo, não só geograficamente, mas em todos os outros aspectos, como: costumes, saberes, padrões, crenças e educação. Daí vem a perspectiva da dominação, do poder e do saber, onde toda e qualquer cultura e sociedade que não segue os padrões europeus não só são considerados aculturados, como também devem abandonar seus costumes e ancestralidade para que a cultura europeia possa ser imposta. Assim, cria-se uma cultura de dominação e exploração, onde os povos nativos

foram invadidos pela Europa sofrem o apagamento histórico, de forma violenta e forçada.

Sob essa perspectiva, Marino (2017, p. 154) já afirma que:

A história pode ser reconstruída a partir do descobrimento da América, quando nascem, simultaneamente, a modernidade, o capitalismo e a América Latina. O emergente poder capitalista mundializa-se, sendo que seus eixos centrais hegemônicos – a colonialidade e a modernidade – localizados na Europa, estabelecem um novo padrão de dominação.

Cria-se então um paradigma, onde os países europeus impõem sua cultura nos territórios explorados, com a finalidade de explorá-los, pois são considerados inferiores.

A finalidade da exploração "refere-se ao processo no qual o pensamento moderno subalterniza todo o conhecimento produzido fora dos parâmetros de sua racionalidade, o que engloba as epistemes tradicionais e ancestrais das colônias" (Mignolo, 2000 apud Flores-Flores, 2007, apud Marino, 2017, p. 156).

O eurocentrismo engloba questões que vão além da exploração braçal, mas da exploração dos saberes. Marino (2017, p. 157) alega que ele “não é apenas uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas de todas aquelas pessoas que foram educadas sob sua hegemonia, naturalizando as experiências dos sujeitos nesse padrão de poder.” Assim, as culturas nativas já possuíam um leque de conhecimentos e modos de viver antes da chegada dos portugueses, onde viviam em sociedade de forma eficiente, porém esse modo de viver não era vista com bons olhos por não atender aos interesses de dominação do colonizador.

Quijano (2008) também discute que: “Ele (eurocentrismo) enraizou-se de tal maneira nas experiências históricas latino-americanas que ‘a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete’”. (Quijano, 2008, p. 129-130 apud Marino, 2017, p. 157).

Durante a chegada dos portugueses no território brasileiro, a primeira forma de implantação de educação musical impelida aos nativos, foi realizada pela igreja, mais especificamente, pelos jesuítas. Segundo Marino (2017, p. 160),

[...]quando o processo de colonização foi instaurado no Brasil, aqui já aconteciam práticas musicais sob formas ritualísticas de canto e dança vivenciadas pelos diversos povos ameríndios. Com a chegada dos jesuítas, em 1549, inicia-se a catequização dos indígenas, na qual a música teve papel preponderante.



A Música possuía um lugar não só de instrução como também de apagamento religioso, onde os indígenas eram considerados impuros e pecadores por não terem conhecimento, nem praticarem a religião cristã. A Salvação Cultural vem como uma tentativa de conversão/exploração dos povos nativos, partindo movimentos educativos-religiosos, trazidos principalmente por estas ações jesuíticas, sendo estas as primeiras formas de intervenção na cultura musical originária. Assim, impondo uma severa dominância em seus costumes, por meio da inserção da música sacra em suas vivências, e lecionada dentro dos padrões europeus da prática musical (Araújo, 2024, p. 132).

Ao passar dos séculos, a maneira como o projeto de Educação Musical atingia o Brasil foi tornando-se cada vez mais abrangente e com mais poder de dominância, na medida que o território se expandia sob a soberania da Coroa Portuguesa.

Após a independência do Brasil, Queiroz (2020, p. 156) reitera que apesar de o Brasil oficialmente ter se libertado da colonização portuguesa, a hegemonia europeia foi imposta oficialmente na América Latina até o final do século XIX. A dominação cultural e a referência elitista dos colonizadores ainda ressoava fortemente no Brasil Império como resíduos de colonialidade. Portanto, não há como negar que mesmo após a libertação do Brasil da dominação de Portugal, os traços da colonialidade continuam presentes em cada detalhe que envolve a sociedade brasileira.

No âmbito da Educação Musical, essa estrutura de sociedade continuou sendo reproduzida no Brasil. A institucionalização ganhou força principalmente no final do século XIX. Queiroz (2020, p. 158) ressalta o motivo pelo qual a institucionalização do ensino de Música do Brasil tornou-se forte após a independência:

Essa realidade impactou fortemente a institucionalização da música no Brasil que, nas sombras dos colonizadores, foi concebida como um artefato de perpetuação da 'boa cultura'. Uma cultura de elites que visava criar, no trópico que se erguia como país, uma nação "civilizada" que, como tal, precisava de uma música que exercesse o mesmo papel elitista que tal fenômeno desempenhava na nobreza e na burguesia europeia. (Queiroz, 2020, p. 158)

Durante o Brasil Império, essa institucionalização operacionalizou-se com a inauguração do primeiro conservatório: o Conservatório Imperial de Música, inaugurado no ano de 1847. Esse processo possuía fortes influências do Conservatório de Paris, e surgiu como

um artifício de europeizar o país e trazer os “bons costumes” citados por Queiroz. Em seguida, erguem-se então no Brasil diversos conservatórios de música que, como pela etimologia da palavra sugere, tinha objetivo de “conservar” os costumes atrelados à música europeia, onde as expressões culturais dos povos originários ficavam de fora. Por sua vez, esse projeto educativo de nação não atendia a maioria da população, mas sim, uma pequena parcela da aristocracia brasileira.

No ano de 1930, a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira a introduzir o diploma de curso superior para maestro e professor de instrumento e de canto, segundo Queiroz (2020, p. 165). Em virtude disto, o autor também argumenta sobre o surgimento da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro durante os anos 1950, 1960 e 1970:

A música chegou à universidade trazendo consigo a mesma colonialidade que estabeleceu sua institucionalização no território conservatórios de destaque foram incorporados por universidades federais e estaduais, como é caso do primeiro conservatório (o Conservatório Imperial de Música, mencionado anteriormente) que, depois de mudanças institucionais, se tornou a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse contexto, mesmo as instituições que criaram novas escolas ou departamentos de música mantiveram o modelo colonial de ensino da música erudita europeia e as estratégias de ensino dele derivadas (Queiroz, 2020, p. 165).

As universidades que se sucederam tornaram-se uma espécie de “extensão” do ensino conservatorial já existente no Brasil, cujo, segundo Queiroz (2020), não só se copia a música que a colonialidade nos ensinou a adorar e desejar, mas se copia também os materiais e as formas de ensinar tal música. Também se torna nítido que nunca houve uma observação da sociedade como um todo para a elaboração dos cursos de Música nas universidades públicas brasileiras. O que deveria ser um espaço que democratiza a educação para pessoas de todas as classes sociais deixou de lado a população não elitizada.

Além de perceber o contexto histórico no qual a educação musical, marcada pelo eurocentrismo e colonialidade perpassou o Brasil, é interessante também entender como se dá o modelo de ensino conservatorial dentro das universidades brasileiras, este, que foi influenciado pelas marcas deixadas pela colonialidade.

Torna-se significativo saber o motivo pelo qual o modelo conservatorial é atravessado pelo termo “habitus conservatorial”. Segundo Bourdieu (2008), habitus é um construto teórico criado para analisar os modos como determinado grupo de pessoas age por meio de



uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 2008 apud, Penna e Sobreira, 2020, p. 3). O “habitus” se apresenta como um conjunto de características próprias de um determinado âmbito, realizado por indivíduos que vivenciam aquele determinado ambiente. É importante evidenciar que o uso do termo “conservatorial” é recente, usado pela primeira vez no ano de 1995 por Maura Penna, quando se referia a esse modelo de ensino arcaico de música (Penna e Sobreira, 2020, p. 3). Ainda sobre o termo, Penna e Sobreira (2020), também alegam sobre sua origem:

Antes de o Conservatório de Paris tornar-se a referência consagrada para o ensino de música, como veremos adiante, o termo “conservatório” designava instituições criadas para cuidar de órfãos e desvalidos, conservando-os longe dos perigos da marginalidade. Para tanto, o ensino de música era um recurso corrente, sendo estas instituições responsáveis pela formação de excelentes músicos. (Penna, Sobreira, 2020, p. 3).

Pode-se observar que o “conservatorial” e o conservadorismo caminham juntos. Sendo assim, tornou-se uma nomenclatura padrão quando se refere à forma tradicional de educação iniciada nos conservatórios europeus. O habitus conservatorial seria um conjunto de características reproduzidas dentro dos ambientes de ensino musical que possuem organização pedagógica baseadas na cultura da música de câmara europeia e estadunidense.

Sobre o modo de ensino conservatorial, Pereira (2014) afirma que “as concepções ligadas ao modelo conservatorial de ensino estão tão arraigadas que, mesmo quando se tenta fazer reformas curriculares em cursos superiores de música, sua incorporação é extremamente forte e inconsciente, de modo que as mudanças se tornam ‘periféricas’ e ‘cosméticas’”. Dando continuidade a esse modelo de pensamento, Jardim (2002) argumenta que “o modelo conservatorial não pensa o que faz, porque não acredita que o que faz pode ser pensado. Preocupa-se apenas em repetir e, em repetindo, assegurar sua própria repetição e manutenção” (Jardim, 2002, apud, Penna e Silveira, 2020, p. 4). Assim, reiterando o quão impregnado esse tipo de modelo de ensino permanece na educação brasileira mesmo após anos da libertação do Brasil.

De forma a exemplificar quais as características exatamente configuram o ensino conservatorial, Barbeitas (2002) defende um aspecto interessante nas propostas pedagógicas inseridas nas universidades: “Esse modelo constituiu a base não só do currículo, mas de todo

um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX” (Barbeitas, 2002 apud Penna e Silveira, 2020, p. 5 ).

Penna ressalta como esse efeito ocorre nos princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia etc.) e não o manejo das relações sonoras. A autora também ressalta a importância de trazer a Música nas aulas como linguagem e expressão artísticas e como o foco no virtuosismo trazido pelo modelo conservatorial - baseado nos ideais da música erudita europeia -, e como a rigidez do modelo afasta o aluno do desejo de expressão.

Diversos paradigmas estão presentes no habitus conservatorial como consequência dos resíduos deixados pela colonização. Souza (2020) estuda uma perspectiva de educação musical afrodiaspórica e reitera a importância do fazer musical através do corpo e da oralidade, tanto como forma de expressão, como também forma de registro, trazidas pelos povos africanos.

O sentir está relacionado às sensações que o fazer musical desperta no corpo físico e na capacidade que ele tem de racionalizar a partir de uma lógica sinestésica e das suas memórias. Esse corpo não só sente como também registra. Nesse sentido, temos uma quebra de paradigma em relação à maneira como entendemos o registro musical tradicionalmente (Souza, 2020, p. 257).

Esta afirmação gera um conflito com o ensino de música dentro do modelo conservatorial, dando ênfase às metodologias e práticas pedagógicas trabalhadas por professores que operam metodologias que estão centradas na exaltação da escrita em partitura, verticalização de ensino entre professor e alunos, uso único do cânone europeu e estadunidense, a heteronomia discente em relação às práticas realizadas em sala, a utilização de referências e autores que possuem viés conservatorial em suas obras, centradas no conhecimento erudito que nada conversa com a realidade das raízes brasileiras e culturas também de outros países e continentes.

A música afrodiaspórica, apresentada por Souza (2020), é baseada no registro pela oralidade e pelo corpo, juntamente com a autonomia do aluno, a exploração e experimentação, e o acesso às múltiplas vivências. O trabalho também traz o conceito de vivências para além da sala de aula. Para o autor:

A Europa é tida como referência para as sociedades mundiais, sob o discurso de civilização, de progresso, de expansão de sua cultura. As estruturas desse projeto se consolidaram de tal maneira que mesmo após o fim dessa relação político-econômica elas permanecem nas relações que constituem a nossa sociedade, inclusive na produção, consumo e ensino de música (Souza, 2020, p. 253)

É indispensável considerar como o modelo de ensino conservatorial deixou e deixa de fora todas as raízes da música brasileira, além de acreditar que a música popular não deve ser inserida no modelo tradicional. É necessário, na educação musical brasileira, com enfoque na educação superior,

[...]um currículo que contemple as diversidades de linguagens sonoras e suas interfaces, que incorpore as novas tecnologias articulando a prática curricular com o fazer musical e, ao mesmo tempo, com as exigências do mercado de trabalho do músico, contribuindo para a formação musical e geral do indivíduo, consciente de sua ação transformadora nas sociedades do século XXI. (Esperidião, 2002 apud Penna, Silveira, 2020, p. 20)

Por conseguinte, não deve-se deixar de entender como a colonização afetou a cultura como um todo, nos deixando à mercê dessa busca pela identidade brasileira. É necessário que como educadores musicais, busquemos se libertar das amarras empregues pela dominação de cultura, dominação de saberes e dominação musical provenientes da colonização europeia. Assim, desprender-se do ensino conservatorial, promover a liberdade artística, incluindo referências que conversem com a cultura musical brasileira e não a subjugar como desprovida de complexidade e competência.

## **CONSIDERAÇÕES**

É inegável que o modelo de ensino conservatorial acaba por vedar a expressão individual artística dos alunos, além de almejar uma incansável busca pela perfeição. Dessa forma, deixando claro que, sim, a educação musical está entranhada pelo eurocentrismo e conservadorismo, de forma que todo e qualquer ambiente musical brasileiro possui traços coloniais, por mais que em alguns casos, haja a busca por uma perspectiva de ensino decolonial, a dominação dos saberes causou marcas tão profundas na educação musical brasileira, que mesmo séculos após a independência e a separação de Portugal, o país ainda possui traços coloniais difíceis de superar.

A pesquisa não só tem como conteúdo apontar as características coloniais presentes no Curso, mas também gerar uma reflexão acerca de como esses padrões estão enraizados nos ambientes de ensino musical e também no próprio sujeito. A partir disso, pretende-se que essas discussões sejam utilizadas para embasar possíveis mudanças curriculares junto ao Núcleo Docente Estruturante, NDE, responsável pela análise e fomento de transformações, adaptações e inovações do Projeto Político de Curso. E ainda, se for o caso, incentivar a formação continuada do corpo docente do Curso de Licenciatura em Música da UERN na finalidade de que as práticas pedagógicas se atentem a outros modos epistêmicos de viver para além do imposto pelo padrão musical europeu colonizador.

Dessa forma, analisando as características do curso presencial de Licenciatura em Música da UERN através das entrevistas, espera-se que possa gerar uma perspectiva para outros leitores, pesquisadores e professores em Música para que busquem entender a dinâmica de dominação do saber proporcionada pela colonização europeia do Brasil através das falas dos sujeitos que estão em ação em sala de aula.

Problematizar e avaliar modelos de ensino é um fator imprescindível para a educação, pois levantando questionamentos e buscando formas de superar os desafios encontrados, a educação torna-se coerente para quem está envolvido ativamente nela, sejam estes os professores ou alunos. Entender a identidade musical do Brasil, indo além das violências sofridas pela exploração colonial durante três séculos, é mais do que necessário para um modelo de ensino que busca se desprender das correntes que a colonização do Brasil nos trouxe, e dessa maneira, validar a profundidade da música nacional, música esta que foi construída e propagada pela grande massa presente na diversidade cultural do país, a massa que se afasta da nobreza e da elite brasileira e se aproxima da música feita por indígenas, negros, mulheres e outras minorias que de fato representam a música popular.

A perspectiva futura é a possibilidade de realização das entrevistas semiabertas que estão em processo de avaliação no conselho de Ética. Pretende-se no segundo semestre de 2024 realizar entrevistas com 3 professores voluntários do curso de Música, os critérios são de maior tempo de atuação no curso. Tais entrevistas serão gravadas pelo celular, catalogadas, e confrontadas com a teoria trazida neste artigo.

## Referências

ARAÚJO, Anderson Henrique. **A Salvação Cultural no ensino de Música em projetos sociais.** 2024, 447 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

MARINO, Gislene. **Aspectos da colonialidade na América Latina: reflexões teóricas e implicações no campo da música.** 3º Nas Nuvens... Congresso de Música. de 01 a 08 de dezembro de 2017

PENNA, Maura. SOBREIRA, Silvia. **A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial.** OPUS v. 26 n. 3 set/dez. 2020 DOI 10.20504/opus2020c2611.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior em Música, colonialidade e currículos.** Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música.** PROA: Revista de Antropologia e Arte. Unicamp, 10 (1), P. 153 - 199, Jan - Jun, 2020

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

SANTOS, Marcos do Santos. LUHNING, Angela. **Perspectivas descoloniais e os estudos da música de matriz africana: aproximações possíveis.** I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo. 2020.

SOUZA, Luan Sodré. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da ABEM**, v. 28, 2020.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**OBJ. GERAL:** Elucidar como se dão as práticas coloniais inseridas no habitus conservatorial no curso presencial de Licenciatura em Música da UERN.

#### PERGUNTAS DE INTRODUÇÃO

PERGUNTA 1: Qual o seu nome? [A entrevista será anônima]

PERGUNTA 2: Qual a sua formação, e em quais instituições elas ocorreram?

PERGUNTA 3: A quanto tempo você leciona na UERN?

PERGUNTA 4: Quais as disciplinas que você ministrou no semestre de 2024.1?

**OBJ. ESP. 1:** Compreender os resíduos de colonialidade no habitus conservatorial da Educação Musical brasileira.

PERGUNTA 5: Qual a porcentagem aproximada de músicas do cânone europeu que você utiliza em suas aulas? Você poderia dar alguns exemplos?

PERGUNTA 6: Qual a porcentagem aproximada de músicas indígenas e afrobrasileiras que você utiliza em sala de aula? Poderia dar alguns exemplos?

PERGUNTA 7: Com que frequência você ministra aulas expositivas? [a aula no qual você traz os conteúdos e ensina para os alunos]

PERGUNTA 8: Com qual frequência você dá autonomia para os alunos escolherem os conteúdos utilizados em sala de aula? Poderia citar um exemplo?

PERGUNTA 9: Com qual frequência você dá autonomia para os alunos escolherem os métodos de ensino

PERGUNTA 10: Com qual frequência você dá autonomia para os alunos escolherem o repertório utilizados em aula?

PERGUNTA 11: Com qual frequência você dá autonomia para os alunos escolherem os referenciais e materiais que fundamentam os conteúdos que são utilizados em sala de aula?



**OBJ. ESP. 2:** Identificar resíduos da colonialidade presentes nas metodologias, práticas pedagógicas e referências utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Música da UERN.

PERGUNTA 12: Com qual frequência você utiliza atividades que trabalhem com a corporeidade no processo de aprendizagem da música? Pode citar exemplos?

PERGUNTA 13: Com qual frequência você realiza aulas de campo com os seus alunos? Cite exemplos.

PERGUNTA 14: Qual o papel da escrita musical na disciplina que você leciona.

PERGUNTA 15: Qual o papel da oralidade ou a transmissão oral ocupa em suas aulas? Cite exemplos.

**OBJ. ESP. 3:** Identificar o posicionamento dos professores frente a colonialidade e o habitus conservatorial.

PERGUNTA 16: Quais são os aspectos que você considera indispensáveis na formação de um professor de música? Porque?

PERGUNTA 17: Quais são os autores que você utilizou durante os cursos que você ministrou na Licenciatura no semestre letivo de 2024.1?

PERGUNTA 18: Para você esses autores reproduzem o cânone musical europeu?

PERGUNTA 19: Das metodologias que você utiliza, quais em são vinculadas aos aspectos europeus de ensino e quais rompem com a visão hierárquica e horizontal em sala de aula?