



## **Desclassificar é preciso: a Pesquisa Artística como ferramenta decolonial na pesquisa acadêmica em tempos liminares**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SIMPÓSIO: ST-02. Formação musical, diversidade e cultura: etnomusicologia e educação musical em diálogos e interações.

*Bibiana Bragagnolo*

*Universidade Federal de Mato Grosso – bibiana.bragagnolo@ufmt.br*

*Leonardo Pellegrim Sanchez*

*Universidade Federal de Pernambuco – leonardo.pellegrim@ufpe.br*

**Resumo.** A partir de uma explanação inicial sobre a situação de liminaridade em que nos encontramos enquanto área, que se evidenciou ainda mais em decorrência da pandemia da Covid-19, compreendemos que no atual contexto da pesquisa acadêmica em música desclassificar é preciso. Assim, a presente pesquisa elucida os conceitos de classificação, mostrando os seus impactos nos saberes musicais e sua relação com o colonialismo, e, em seguida, da desclassificação. Esta última, por sua vez, é alinhada neste trabalho com os pressupostos da Pesquisa Artística e da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, esboçando um possível caminho para práticas artísticas e educacionais desclassificadoras.

**Palavras-chave.** Pesquisa Artística, Decolonialidade, Liminaridade,

**It Is Necessary to Declassify: Artistic Research as a Decolonial Tool in Academic Research in Liminal Times**

**Abstract.** From an initial explanation about the liminary situation in which we found ourselves as an area, that was emphasized even more with Covid-19 pandemic, we comprehend that in the actual context of academic research in music it is necessary to declassify. In this way, this research clarifies the concept of classification, showing its impacts in musical knowledge and its relation with colonialism, and, after, the concept of declassification. This last concept, for its turn, is aligned in this work with the assumptions of Artistic Research and of the autonomy pedagogy, from Paulo Freire, sketching a possible way for declassified artistic and educational practices.

**Keywords.** Artistic Research, Decoloniality, Liminality,

### **1. Introdução**

A peste do sars-cov-2 nos anos de 2020 e 2021 trouxe novos desafios para o ensino e para a pesquisa em artes. Afloraram e reafirmaram novas interações através de grupos de professores e alunos nas plataformas de whatsapp e telegram; popularizaram Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA; saímos de nossos ambientes corriqueiros de trabalho e transformamos nossos lares - nossos ambientes íntimos e de descanso - em estranhos e reterritorializados corredores e cafés que antes ocupavam as universidades com as quais convivemos. Estávamos, ou estamos, em um entremeio que nos confunde entre nossa intimidade e noss(o)a trabalho/comunidade.

Pensar nestas perspectivas nos remete a noção de liminaridade construída por Victor e Edith Turner. O conceito de liminaridade, emprestado de Van Gennep, é entendido por Turner (2013, p. 13) como a passagem entre status e estado cultural que foram cognitivamente definidos e logicamente articulados. Para o autor, no estado de liminaridade, iniciado no momento de ruptura e crise, os atores são tratados com o máximo possível de uniformidade, invisibilidade e anonimato estrutural. Neste estado as relações “sociais profanas são descontínuas, antigos direitos e obrigações são suspensos, a ordem social parece estar virada de ponta-cabeça”.

Em seus trabalhos finais, Victor e Edith Turner (2012) dedicaram-se a analisar os fenômenos culturais nas sociedades complexas e pós-industriais circunscritas ao universo ocidental. Para tanto, V. Turner cunhou a partir da noção de liminaridade o conceito de liminóide. Nestas “sociedades complexas”, as artes – teatro, dança, música entre outras práticas culturais – ocupam um local à parte do todo social e estão geralmente vinculadas aos interesses particulares de diversão e entretenimento (SILVA, 2005). Nesta mesma senda, Gebhardt (2019) argumenta que os fenômenos liminóides compartilham o potencial culturalmente criativo da liminaridade e reforçam a capacidade socialmente transformadora do ritual ao criar campo para indivíduos criativos criticarem e até subverterem o *status quo*.

Essas relações de indivíduos liminares/liminóides, concretos, históricos e idiossincráticos podem implicar numa dimensão da experiência social chamada por Turner de *communitas*: “a direct, spontaneous, and egalitarian mode of social relationship” (TURNER 1982, p. 202). Segundo Dawsey (2005) diante da percepção do momento de crise, numa situação de liminaridade, as pessoas “podem ver-se frente a frente”. Ou seja, as diferenças e estatutos entre os interlocutores sofrem abalos desclassificatórios, de fato não acabam, e talvez nem diminuam, mas a percepção das relações hegemônicas e abissais se evidenciam.

Assumir esta dimensão liminóide de artistas pesquisadores e do fazer artístico numa conjuntura pandêmica é intensificar de forma impensada as relações liminares desenhadas pelos Turner’s. No nosso momento pandêmico, e da necropolítica instaurada no Brasil, esta relação de “ver-se frente a frente” - mesmo que via plataformas e AVA’s- evidenciou as abissalidades já presentes entre os interlocutores no pensar e fazer música dentro da academia. Entretanto, esta relação no contexto acadêmico nacional não é novidade e já foi descrita por Queiroz (2017, 2020) ao referir que o ensino institucionalizado de música no Brasil - na forma como foi constituído e vem sendo mantido - afirma “uniculturalidades, dominações e, conseqüentemente, exclusões” que, ao seguir o imaginário de ideal masculino,

branco e europeu, e seu respectivos conjuntos de saberes hiper classificados e hierarquizados, articula relações de apagamentos, epistemicídio e estruturas de suporte de silenciamento dos interlocutor não-europeu (QUEIROZ, 2017).

Quando nos referimos a saberes classificados nos referimos à noção de classificação como parte inerente da construção do conhecimento humano, de modo que ao organizar o universo que nos envolve, criamos categorias e classificações, a fim de apreender a complexidade da realidade. Porém, a maneira como o conhecimento tem sido classificado, e que é fruto da ciência moderna com seu viés positivista, acaba por criar uma única possibilidade de classificação. Segundo Gutiérrez, “ao ordenar, o desordeno em suas demais possibilidades” (2020, p. 25), levando-nos a refletir sobre a maneira como tal ordenação se passa em nossa sociedade e quais possibilidades outras de classificação permanecem ocultas e silenciadas. Especificamente no Brasil, devido ao modo colonizante que em geral constitui a gênese de nossas escolas superiores de música, esta estrutura classificante fez com que nossas instituições fossem “sucumbidas a categorias epistemicidas de valoração e exclusão: como música popular, folclórica, entre outras consideradas de “menor” valor artístico nas instituições formais do país” (QUEIROZ, 2017).

Nesta perspectiva, Queiroz aponta frontalmente a violência em se manter programas público-institucionais de orquestras e cursos vocacionados à música erudita europeia do passado em um país com todo o tipo de diversidade e problemas sociais. Segundo o autor, estas ações financiadas para replicar modelos coloniais ao ensinar e reproduzir repertórios desconexos da realidade dos interlocutores se mostram cada vez mais como projetos vazios e de certa forma violentos (QUEIROZ, 2020). Este entendimento aponta para o que Small, ainda em 1998, defendeu ao referir que quando uma instituição define o que é a “real música”, ou “música artística”, e inclui apenas um único viés está em realidade desmusicalizando seu alunado. Small, aproximando-se dos saberes de Freire (1996), argumenta que tal processo resulta de estratégias assumidas por professores/orientadores que aparentemente se importam mais com a manutenção e percepção do sentido totalizante e auto referenciado da música que se propõem a ensinar/pesquisar - em nosso contexto geralmente europeias - do que do desenvolvimento musical e artístico/acadêmico do estudante/orientando.

Este modo de entender, de forma unívoca, a totalidade sob forma da ordem - classificada de forma hierarquizante por assim dizer - foi apontada por Santos (2002) como o cerne do que estrutura a razão metonímica. Dentro das relações criadas no campo da pesquisa

e ensino em música, a razão metonímica pode ser percebida como algo que desconsidera qualquer componente do conhecimento que não seja parte dela própria. Nesta situação, as relações dialógicas são criadas através de pares simétricos e correspondentes que reafirmam estruturas hegemônicas, ou então com a absorção de elementos externos, mas hierarquizando-os de forma subalterna. Com isso, a pesquisa e o ensino em música propõem, ou têm proposto, uma monocultura do saber e do rigor científico e negam, por assim dizer, as relações de dissenso e paraconsistência como possibilidades de conhecimento.

A razão metonímica é aquela que impõe e assume a música de um “outro” sem dar conta de que de a “nós” pouco se refere. Segundo Queiroz (2017) este mecanismo aqui chamado de classificado, na acepção de Gutiérrez (2007), reafirma traços coloniais perversos e musicalmente epistemicidas por excluir saberes que não são parte desta razão hegemônica.

Numa perspectiva latino-americana esta lógica é demonstrada por Souza, Ramirez e Larsen (2020, p. 146) ao afirmarem que mesmo quando os cursos de música integram em seus currículos conteúdos musicais não europeus, estes são entendidos como expressões artísticas externas, ou “exóticas”, e não pertencentes à manifestação “musical artística” associada de forma totalizante, hierarquizada e hiper classificada à música europeia - novamente a razão metonímica se faz presente. Este entendimento aponta para o que Quijano (2000, p. 225) argumenta ao afirmar que historicamente fomos conduzidos a aceitar estas perspectivas construídas pela colonialidade como representativas e totalizantes de nossa sociedade. Como resultado da razão metonímica, não é possível identificar nossos próprios saberes e problemas a não ser por uma maneira distorcida e parcial.

Essas relações antes classificadas, incorporadas e normalizadas em nosso meio em alguma medida ficaram insustentáveis e ou, possivelmente, abaladas no instante em que as estruturas pensadas para os momentos nos quais a interação, do ver e ser visto, do falar, ver e ler de forma compartilhada com a presença dos interlocutores, foram suspensas pela pandemia. Nessa conjuntura, em que nosso fazer já liminóide se depara com a intensificação do estado de liminaridade, pensar como uma *communitas* - e em nossa perspectiva como artistas/liminóides - nos mostra duas dimensões paradoxais. Uma que desnuda e evidencia a violência da razão metonímica já discutida e a outra que, devido à natureza liminar destes tempos, mostra as fissuras epistêmicas de desclassificações e dissensos.

Se optarmos por não desclassificar o conhecimento e não nos abirmos para novas experiências em torno da produção e ensino de música na academia correremos o risco de sofrer com a pobreza de experiências que, segundo Santos, “não é expressão de uma carência,

mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (2002, p. 245). Com esse entendimento, especialmente neste contexto liminarmente agravado, desclassificar o conhecimento e as relações entre os interlocutores na produção e ensino de arte é de certa forma incontornável. Desclassificar é preciso, mas como?

## **2. A classificação como violência e ferramenta colonial e hegemônica**

O modo como o conhecimento se organiza em nosso mundo é a consequência e a culminância do pensamento do hemisfério norte, eurocêntrico. De acordo com Gutiérrez (2014), a classificação também estaria por trás de projetos territoriais, culturais e cognitivos de colonização se esgueirando por trás de atos de violência simbólica. Contudo, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2002, p. 239), o que revela a classificação como uma operação de categorização excludente e que leva ao reinado do conhecimento hegemônico, o único validado, e que atua, assim, como ferramenta colonial.

Esta maneira única de nos relacionarmos com o conhecimento não corresponde, de fato, com a complexidade do mundo, senão, pelo contrário, leva a uma reprodução fractal do mesmo esquema organizativo em todos os níveis de cultura e das mentalidades (GUTIÉRREZ, 2007, p. 8-9). Neste sentido, Gutiérrez também faz a crítica à invenção da essência, através da qual se

desenvolvem, então, sistemas de classificação baseados na exclusão, no maior ou menor grau de analogia e aproximação com o cânone ontológico, na seleção e localização em sentido crescente ou decrescente, segundo o grau de propriedade das coisas e seres, a uma infinidade de padrões ridículos e particulares com ambição universal (GUTIÉRREZ, 2020, p. 74).

Sendo a divisão de categorias uma lógica arbitrária, os materiais existentes no mundo precisam se enquadrar, muitas vezes forçando definições convenientemente para assegurar que a exceção ou discrepância será conformada ou absorvida pela regra da totalidade.

A já mencionada razão metonímica (SANTOS, 2002) é também outra crítica bastante importante dentro deste contexto, pois denuncia os problemas causados pela necessidade de classificação da realidade em partes subordinadas a totalidades. Gutiérrez (2013, p. 97) a identifica como aquela que racionalmente confunde a parte com o todo, o gênero com a espécie e que nos faz crer que os objetos observáveis e seus sistemas de

descrição são totalidades que representam não o nosso próprio mundo, mas o mundo de outras culturas e a realidade mesma. “O ocidente tem a peculiar convicção de que seus localismos hão de ser de interesse universal” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 97), o que culmina na homogeneização do todo e das partes imposta pela própria ideia de totalidade.

A música, enquanto conhecimento socialmente produzido, se insere no universo classificatório hegemônico, reproduzindo como universais saberes que são, em verdade, situados. Tais saberes são constantemente reproduzidos nas engrenagens do ensino musical e também da produção de conhecimento, através das instituições como conservatórios, escolas de música e universidades (CHIANTORE, 2017; LEECH-WILKINSON, 2016). Os escritos de DeNora (2003, 2004) são relevantes para que compreendamos a natureza social da música e possamos perceber o quanto nossas práticas, artísticas e pedagógicas, são dominadas pelo sistema de classificação socialmente vigente, que muitas vezes aparece como a única verdade possível, e o quanto isto impacta nossas práticas. Reforçando esta perspectiva, Assis coloca que a maneira como definimos teoricamente o conhecimento acerca da música e da obra musical “estabelece profundas restrições no que é considerado como aceitável e inaceitável, como possível e impossível, o que é permitido e o que é proibido, então fornecendo ao mercado musical instrumentos precisos de estudo e controle” (2018, p. 45), levando à compreensão de que julgamentos ontológicos têm, de fato, consequências empíricas.

Deste modo, compreendendo o conceito de classificação e suas implicações na realidade concreta, inclusive musical, que remetem à valorização do conhecimento hegemônico e consequente manutenção do *status quo*, se vê necessária a reflexão sobre o seu oposto, a desclassificação, que aparece neste contexto enquanto uma possibilidade de caminho decolonial.

### **3. Desclassificar é preciso**

Se existe um conhecimento que é hiper classificado e do qual não é possível extrair a pluralidade lógica, se faz necessária a desclassificação. Desclassificar não consiste em simplesmente retirar as categorias classificatórias, mas sim desvelar a complexidade do mundo para torná-lo mais acessível ao entendimento. Deste modo, a desclassificação consiste em desmontar uma estrutura de ordenação dominante, que é geralmente hierarquista, e reclassificá-la com parâmetros distintos aos dessa estrutura. Dentro do contexto da proposta decolonial, a desclassificação surge como “um projeto de recolonização descolonizante” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 97). Em última instância, a desclassificação atua na denúncia do

dogmatismo epistemológico, das convenções e convicções, que tão graves repercussões causaram nas relações interculturais e na colonização automática e sistêmica do outro (GUTIÉRREZ, 2013, p. 101). Este processo de desclassificação chama à incorreção política mediante a desobediência simbólica e epistemológica, sendo entendida como única possibilidade para o florescimento da criatividade, da emancipação e do dissenso e, portanto, de um futuro descolonizado para os conhecimentos (GUTIÉRREZ, 2013, p. 101). Isso porque a desclassificação ignora sistematicamente fronteiras e barreiras e pratica um pensamento fronteiro a partir de um sul epistêmico.

Sobre a prática desclassificatória, Gutiérrez (2007) propõe algumas estratégias, como o uso do oxímoro, da polissemia e a simulação do outro. O autor também considera a proposição de Santos (2005) que sugere como prática o estudo do elemento final e habitualmente mais discriminado nas dicotomias dissociando-o das ações do seu oposto, como por exemplo: estudar o universo da mulher sem o homem, o dos colonizados sem os colonizadores, do sul sem o norte, etc. Em todas as práticas desclassificadoras, é relevante levar em conta que o exercício emancipador não somente seja conceitual, senão iminentemente político e prático.

Seguindo neste sentido, no âmbito musical, compreendemos que a Pesquisa Artística, enquanto um posicionamento, possui potencial de atuação como prática alinhada à desclassificação e, conseqüentemente, descolonizante.

#### **4. Pesquisa Artística como forma de desclassificação**

A Pesquisa Artística (PA) consiste em uma modalidade de pesquisa em performance na qual as figuras do pesquisador e do artista se juntam no pesquisador-artista, que atua como pesquisador sem deixar de lado sua atividade como artista. Muito pelo contrário, na PA, as próprias problemáticas de pesquisa vêm da prática artística, criando uma relação entre teoria e prática que é indissociável. Atualmente ainda existem muitas vertentes sobre o que é a Pesquisa Artística e o que a caracteriza como tal (cf. LOPEZ-CANO, OPAZO, 2020; CHIANTORE, 2020; CORREIA, DALAGNA, 2020 e 2019; ASSIS, 2018). Porém, a sua maioria, apesar de algumas diferenças em nível teórico ou filosófico, entende a Pesquisa Artística como uma prática na qual o performer se posiciona de maneira crítica e reflexiva e, a partir dessas inquietações, cria (ou repensa) objetos artísticos e musicais, o que abre caminho para os processos de desclassificação na performance.

Assim, a Pesquisa Artística, neste entendimento, necessita ser uma articulação da experiência com os cânones da prática, com o corpo de conhecimento da área, ou ainda com o sistema de crenças e valores do próprio artista, consistindo em um momento de reavaliação e renovação, uma tomada de consciência e reorientação do artista (COESSENS et al., 2009, p. 92). Tal compreensão da Pesquisa Artística necessita que o performer esteja constantemente engajado em repensar a prática, compreendendo a mesma como um processo aberto e dinâmico, em contraste com a prática enquanto reprodução de um conhecimento canônico classificado e imutável. A Pesquisa Artística permite assumir um posicionamento desclassificatório e, neste contexto, podemos conceber a obra de arte e o fazer artístico como interface crítica para a realidade (BETTS, 2007). Em artigo anterior esta concepção de Pesquisa Artística foi largamente explanada e também foram apresentadas algumas estratégias de desclassificação na performance musical (BRAGAGNOLO, 2021).

Contrapondo esta perspectiva da Pesquisa Artística com a situação ainda altamente classificada e colonizada da música e, conseqüentemente, do ensino musical no Brasil (PENNA, SOBREIRA, 2020; QUEIROZ, 2020), propomos aqui a possibilidade de utilização desta enquanto ferramenta na construção de um ensino musical mais alinhado com os pressupostos da desclassificação e que se conecta de alguma forma com a pedagogia da autonomia de Freire (1996). Esta conexão opera no sentido de que a Pesquisa Artística, nos termos apresentados, articula as relações de assunção e autonomia.

Freire (1996) traz como ponto fulcral na constituição da prática educativa-crítica a criação de condições para a assunção de seus interlocutores como seres “social[ais] e histórico[s], como ser[es] pensante[s], comunicante[s], transformador[es], criador[es], realizador[es] de sonhos, capaz[es] de ter raiva porque capaz[es] de amar.” (p. 41). Nesta perspectiva, ao aproximar esta relação desclassificada entre interlocutores também está assumindo que “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 1996, p. 42). Esta estratégia defendida por Freire desclassifica as relações e o conhecimento estruturado pela razão metonímica e traz para centro da discussão a presença do educando/educador como personagens ativos. Nesta senda Arroyo argumenta que,

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ARROYO, 2000, p. 89).

Pensar nesta perspectiva nos remete ao posicionamento também de assunção da Pesquisa Artística ao não mais separar e/ou classificar de forma hegemônica o artista do pesquisador, ou estudante do artista, ou mesmo o professor do artista. Neste sentido, assumir a Pesquisa Artística como ferramenta educativa desclassificatória e contrahegemônica é assumir o potencial reflexivo e artístico de todos os envolvidos no processo de ensino e pesquisa em música. É reafirmar que o trabalho do professor/orientador é o “trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996 p. 64). Assume-se assim o papel de condução e mediação de uma relação de heteronomia, fruto da razão metonímica e da hiperclassificação, para uma relação de autonomia, sem no entanto perder a responsabilidade e o rigor exigido. Segundo Freire (1996 p. 59) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético” e, assim posto, é também meio pelo qual se sobrepõe a presença das diferenças e dissensos como fator que conduz os sujeitos dialógicos a aprenderem e crescerem na diferença.

Ao assumirmos que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, encontramos nos pressupostos agenciados pela Pesquisa Artística; saberes, métodos e princípios, com potencial transformador da curiosidade ingênua, “o saber de pura experiência feita” (FREIRE 1996, p. 29), no que Paulo Freire defende como curiosidade epistemológica.

#### **4. Considerações finais**

A relação liminar extremada em nossos tempos de peste, e ameaça às estruturas democráticas, trouxe para relação de ensino e pesquisa em música duas dimensões; uma de aproximação de seus intervenientes por se perceberem mais próximos da *communitas* na qual estão inseridos e, a outra, que revela a urgência de assumirmos uma postura aqui entendida como desclassificatória em relação às nossas práticas artísticas e educacionais em música.

Desclassificar é combater a falta de experiência como uma expressão de arrogância. Um tipo de arrogância que nega por não querer ver - que não valoriza devido à hiperclassificação hierarquizante - as experiências circunscritas às relações criadas por estes intervenientes liminóide (estudantes, docentes, artistas) e que cerca e constrói as relações que agora, neste momento liminar, afloraram e não poderão (nem deverão) ser esquecidas.

Neste sentido, dentro do âmbito do ensino e prática musicais, apontamos a Pesquisa Artística como possível ferramenta na construção de um caminho que vise processos desclassificatórios e, conseqüentemente, decoloniais.

A reflexão crítica sobre a prática é premissa da relação teoria/prática que a PA propõe e que corrobora a perspectiva de Freire. Sem ela a teoria se torna inócua e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 22). Esta afirmação traz em si a percepção de que assumir as práticas e os saberes dos intervenientes, de forma desclassificada, no processo de ensino é condição sem a qual não há produção de conhecimento.

Assim, esta proposição visa abrir espaço para que saberes outros, para além dos hegemônicos, floresçam e contaminem a ordem da classificação. A partir de uma postura de cultivo do dissenso e da pluralidade, assim como do pensamento crítico em relação ao próprio conhecimento validado e ao *status quo*, o pesquisador-artista se desvela enquanto potencial agente transformador das práticas musicais, sejam elas de ensino ou de produção artística.

### Referências

- ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: Simpósio Paranaense de educação, Londrina. Anai. Londrina, p. 77-90, 2000.
- ASSIS, Paulo de. Logic of experimentation: Rethinking Music Performance through Artistic Research. Ghent: Orpheus Institute, 2018.
- BETTS, Nancy. A Obra de Arte como Interface Crítica. In: Anais do 16º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS - Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. (424-43), 2007.
- BRAGAGNOLO, Bibiana. Práticas de desclassificação na performance musical: perspectivas emancipatórias para a Pesquisa Artística. Revista Vórtex, Curitiba, v.9, n.1, p. 1-24, 2021.
- CHIANTORE, Luca. Retos y oportunidades en la investigación artística en música clásica. Quodlibet, N. 74, 2020.
- CHIANTORE, Luca. Undisciplining music: Artistic research and historiographic activism. ÍMPAR. V. 1, N. 17, 2017, p. 3-21.
- COESSENS, Kathleen; CRISPIN, Darla; DOUGLAS, Anne. The artistic turn: a manifesto. Ghent, Leuven University Press, 2009.
- CORREIA, Jorge; DALAGNA, Gilvano. Premises for Artistic Research. In: Cahiers of Artistic Research 3. Aveiro: UA Editora, 2020.
- CORREIA, Jorge; DALAGNA, Gilvano. Premises for Artistic Research. In: Cahiers of Artistic Research 2. Aveiro: UA Editora, 2019.
- DAWSEY, John C. Victor Turner e antropologia da experiência. Cadernos de Campo (São Paulo 1991), 13(13), p. 163-176, 2005
- DENORA, Tia. Music in everyday life. Nova York: Cambridge University Press, 2004.
- DENORA, Tia. After Adorno: Rethinking Music Sociology. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GEBHARDT, Nicholas, Rustin-Paschal, Nichole e Whyton, Tony (Coords.). *The Routledge Companion to Jazz Studies*. New York: Routledge, 2019.
- GUTIÉRREZ, Antonio García. *A ojos de la arena: Ejercicios de desclasificación*. Madrid: ACCI ediciones, 2020.
- GUTIÉRREZ, Antonio García. *La Organización Del Conocimiento En El Nuevo Orden Transcultural: La organización del conocimiento en el nuevo orden transcultural: del totalitarismo a la desclasificación (la razón como creencia y la OC como burocracia)*. *Brazilian Journal of Information Science: Research Trends*, Vol. 8, nº 1/2, 2014.
- GUTIÉRREZ, Antonio García. *La organización del conocimiento desde la perspectiva poscolonial. itinerarios de la paraconsistencia*. *Perspectivas em Ciência da Informação*. V.18, n.4, 2013.
- GUTIÉRREZ, Antonio García. *Desclassificados: pluralismo lógico y violencia de la clasificación*. Barcelona: Anthropos, 2007.
- LARSEN, J. C., SOUZA, C. L. de, & MARTINEZ RAMIREZ, L. L. (2020). *A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe*. *PROA Revista De Antropologia E Arte*, 1(10), 122-152. Recuperado de <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3460>
- LEECH-WILKINSON, Daniel. *Classical music as enforced Utopia*. *Arts & Humanities in Higher Education*, V. 15, 2016.
- LÓPEZ-CANO, Rubén; SAN CRISTÓBAL, Úrsula. *Investigación artística en música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa*. *Quodlibet*, N. 74, 2020.
- PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. *A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial*. *Revista Opus*, v. 26, n. 3, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *El Milenio huérfano*. Madri: Trotta, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N. 63, 2002.
- SILVA, Rubens Alves da.. *Entre ‘artes’ e ‘ciências’: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais*. *Horizontes Antropológicos*, 11(24), 35-65. 2005.
- SMALL, C. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press. 1998
- TURNER, Edith L. B. *Communitas: the anthropology of collective joy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.
- TURNER, Victor W. *O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura*. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1974 (2013)
- TURNER, Victor W. *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, Ritual: An Essay in Comparative Symbolology*. In V. Turner. *From Ritual to theatre: the Human Seriousness of Play*. New York, NY: PAJ Publications, 1982.
- QUEIROZ, L. R. S. *Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões*. *Revista da ABEM*,



Local de publicação, 25, may. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/726>>. Acesso em: 03 Jun. 2021.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil?. PROA Revista de Antropologia e Arte, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Argentina. p. 246, 2000.