



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAISA RIBEIRO DE SOUZA

**(DE)COLONIALIDADE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA -
MACAPÁ/AP**

MACAPÁ-AP

2025

RAISA RIBEIRO DE SOUZA

**(DE)COLONIALIDADE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA-
MACAPÁ/AP**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

Orientador Prof. Dr. Albert Alan de Sousa
Cordeiro.

MACAPÁ-AP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S729d Souza, Raisia Ribeiro de.
(De)colonialidade em um curso de Licenciatura em Música - Macapá/AP / Raisia Ribeiro de Souza. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico.
128 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientador: Albert Alan de Sousa Cordeiro.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Colonialidade. 2. Decolonialidade. 3. Ensino de música. I. Cordeiro, Albert Alan de Sousa, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 780.7

RAISA RIBEIRO DE SOUZA

**(DE)COLONIALIDADE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA-
MACAPÁ/AP**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade para a obtenção do título de Mestra.

Macapá, _____ de agosto de 2025.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Universidade Federal do Amapá-PPGED/UNIFAP.
(Titular Interno)

Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz
Universidade Federal da Paraíba-PPGEM/UFPB
(Titular Externo)

Agradecimentos

Nesses dias me veio à memória a poesia de Murilo Mendes: “Ninguém sonha duas vezes o mesmo sonho [...] Deus de onde tudo deriva É a circulação e o movimento infinito. Ainda não estamos habituados com o mundo nascer é muito comprido.” E por estas palavras reinicio meus agradecimentos.

Agradeço ao Eterno que me amou primeiro e que emana todo conhecimento e sabedoria, e realiza os desejos do meu coração. E por me amar demais me permitiu ter a companhia das melhores pessoas na trajetória desta escrita, e como gostaria de descrever com exatidão a honra, a alegria e cumplicidade de tê-los em minha vida.

Ao meu pai, que toda vez que mencionava que eu estava fazendo Mestrado, não continha as lágrimas, posso imaginar a alegria de saber que o investimento dado à minha educação estava resultando em uma carreira acadêmica. Muito obrigada por todo amor e esforço.

À minha passarinha, que voou regressando para casa em um verão como este no meio de uma pandemia, atravessando para sempre minha existência. Tudo que vivenciamos me permitiu acreditar que outra sociedade é possível, na qual ser justo e empático são valores inegociáveis. Você sem dúvida foi a melhor Mestra e a maior incentivadora, parece que posso ainda te ouvir nas madrugadas orando por mim! É... está acontecendo! As portas da universidade foram abertas para nós! Obrigada por não desistir!

Ao meu rei, Luís, Leonardo Junior, que esteve comigo em todo o processo, segue o mesmo elogio que me fizestes: “Parabéns! A mamãe, ia ficar orgulhoso de ti” Fostes o pai, o tio, o irmão e o amigo. Obrigada por cuidar e segurar as “pontas”. Gratidão. Ao meu irmão Leonei, que se alegrou e me motivou a continuar, assim como meus sobrinhos Ana, Artur e Luísa, realmente sou muito abençoada com a existência de vocês!

À Kátia, que olhou com sinceridade e amor e disse: “minha filha, você não vai desistir, conte comigo, você vai vencer! A gente vai dar o jeito!” E as palavras se transformavam em ações, obrigada por me encorajar, por ser exemplo, por cuidar de nós! Fostes o abraço, o conselho amigo, o lar de dias certos quando a incerteza rondava meus ideais. A ti sou grata porque chegar até aqui foi possível com sua sororidade, muito obrigada por tudo!

Às famílias Oliveira, Ribeiro e Souza, muito obrigada! À Bianca, Débora e Manu pelo amor, cuidado e companhia ao meu bem maior. Mara, Bruno, Aline, Robsônia, Bia, Ivane, Carla, Karina, Celeste, César e Elva (in memoriam) meus primos/amigos que sempre acreditaram no meu potencial, aos meus padrinhos, Elvira e Sebastião, assim como minhas tias Rosa, Dada, Edith, Ibanize, Raidi, Marli, Valquíria, Creusa e meus tios Ivan (in memoriam) e Álvaro que investiram em mim.

Ao meu grupo de estudo Milagres: Cirlene, Delcirene, Edilea, Carina, e aos amigos Cláudio, Katiane e Tiago, tê-los conhecidos/as fez toda a diferença neste percurso, foram telefonemas, madrugadas, abraços, choro, mas, bastante risadas! Fizemos o “L”, empurramos o carro, entramos na contramão, tomamos café e nos alegamos com as conquistas uns/umas dos/as outros/as, vocês foram o nascer do sol para mim!

E haja amigos/as nessa vida! Ana Letícia Sfair pela presença constante, que a Música me aproximou e por estar comigo independente das circunstâncias, você é como presente para nós! À Ágda Xavier, que de reuniões e mais “tretas” na UEAP, a amizade se fortaleceu! Aos demais amigos/as Bibi, Rosirene, Hérica, Kerolly, Mayara, Bruna, Isis, Maria, Helena, Gau, Alan, Hermon e Ana, Edna, Tércia e Família, Leiliane, Francisca e Família, Zara e Ezequiel! À amada IBC e MCM que me apoiou!

Ao amado João Ruah, pela compreensão da ausência, paciência e gentileza por me abraçar após cada retorno! Quando eu pensava em desistir, você me ensinava a prosseguir, sim, essa escrita também foi por você, amor eterno!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Albert Cordeiro, que suleou essa pesquisa, e me fez acreditar que “com o andar da carruagem, as abóboras se ajeitam” e realmente elas encontram seu lugar, obrigada por não soltar a minha mão, ser a voz lúcida e ponderada, todos seus ensinamentos foram valiosos!

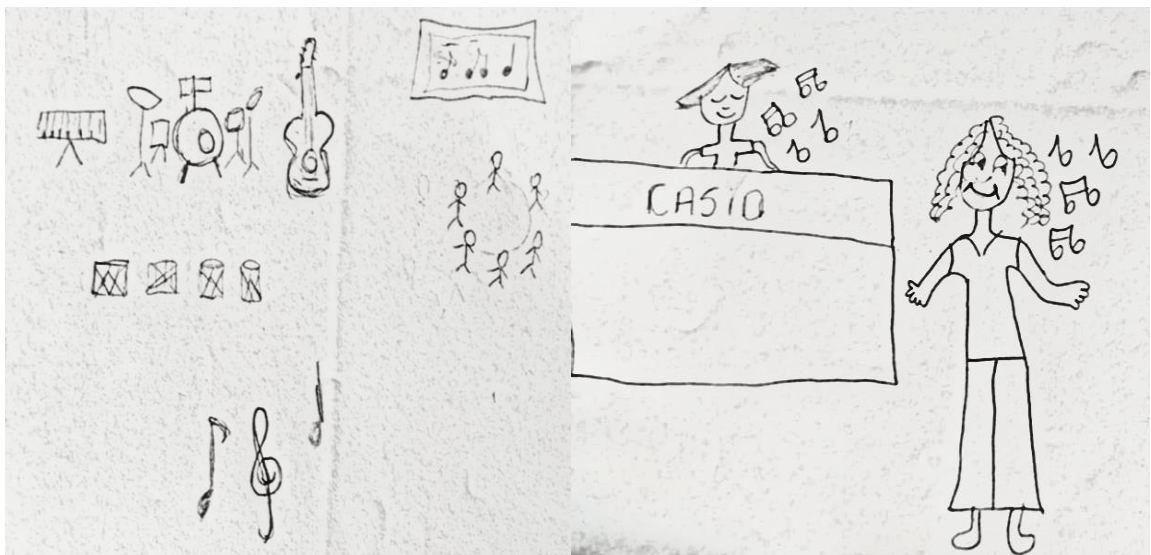
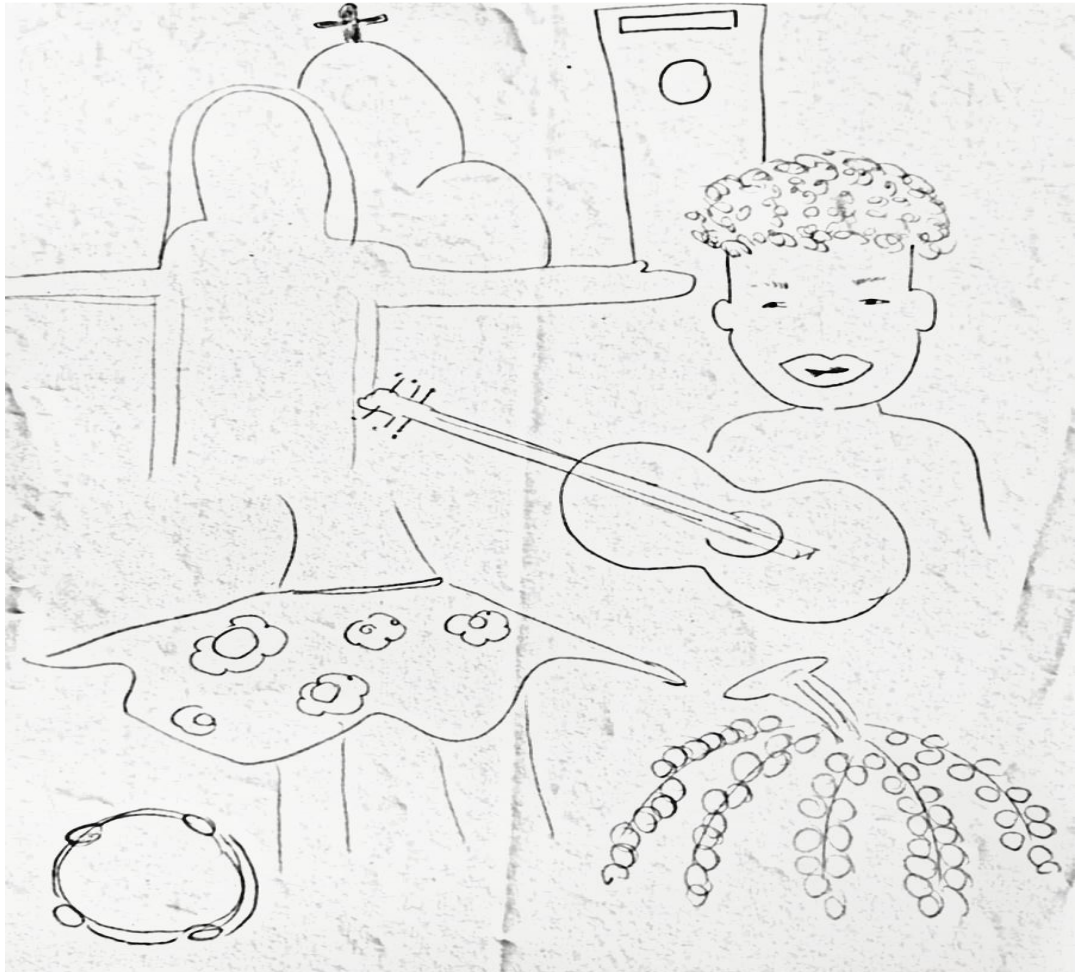
À Universidade do Estado do Amapá-UEAP, na personificação de meus/minhas amigos/as acadêmicos/as, em especial a Nineteen, LMU 2020, LMU 2021, LMU 2022 e professores/as, que colaboraram na minha formação e pesquisa. Vida longa às epistemologias e vozes da Amazônia!

Aos Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira e o Prof. Dr. Luís Ricardo Queiroz componentes da banca de defesa a qual tenho admiração e agradeço pelas contribuições a esta pesquisa. Muito obrigada!

À Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, aos professores/as e a técnica Idanilde. Muito obrigada!

Erga a voz em favor daqueles que não podem se defender; garanta justiça para os que estão aflitos. Sim, erga a voz e [...] e defenda os direitos dos desamparados.

Pv 31.8-9



Fonte: Colaboradores/as, 2024.

RESUMO

SOUZA, Raisa Ribeiro de. **(De)colonialidade em um curso de Licenciatura em Música-Macapá-AP**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2025.

Esta dissertação buscou desvelar como se manifesta a decolonialidade e a colonialidade em um curso de Licenciatura em Música no Estado do Amapá. Metodologicamente, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, viabilizada pela pesquisa documental que analisou do Projeto Pedagógico do Curso, e pela realização do Círculo de Cultura (Freire, 1967) com discentes da referida graduação. A partir dos dados obtidos, foi utilizado o método de Interpretação de Sentidos, baseado em princípios hermenêutico-dialéticos (Gomes, 2007). O trabalho se fundamenta na produção intelectual de autores como Batista (2018), Pereira (2020) e Queiroz (2017), ao falar sobre os currículos dos cursos de Música; quanto ao discurso colonial e decolonial, utilizamos teóricos como Dussel (2016; 2005), Lugones (2005), Mignolo (1995; 2017; 2020), Maldonado-Torres (2003; 2007), Quijano (1992; 2005; 2009); sobre o patriarcado musical Green (2001) e Velon (2022); referente à Pedagogia Decolonial, Interculturalidade e educação emancipatória se dialoga com autoras como Walsh (2007; 2009; 2022), Candau (2012; 2013; 2016), Palermo (2005; 2018; 2009) e Lino Gomes (2020; 2021; 2023). Os resultados obtidos revelam estruturas de colonialidade, no entanto, é possível verificar avanços no currículo pedagógico, uma disposição em promover a interculturalidade e a existência de enfrentamentos e resistências por parte do corpo docente e discente. A partir da perspectiva decolonial, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com os cursos de música, quanto a revisão de seus currículos, a partir da proposta de uma pedagogia decolonial, que tem como fundamento a interculturalidade crítica, ao permitir: a) incluir conhecimentos outros; b) valorizar os/as mestres/as dos conhecimentos populares; c) legitimar práticas musicais ancestrais marginalizadas; d) promover o respeito a diversidade étnico-racial, cultural e epistêmica; e) desenvolver práticas que interseccionem o conhecimento tradicional às experiências musicais locais.

Palavras-Chave: Colonialidade. Decolonialidade. Ensino de Música. Interculturalidade. Círculo de cultura.

RESUMEN

SOUZA, Raisia Ribeiro de. (De)colonialidad en la Licenciatura en Música-Macapá/AP. Tesis (Maestría en Educación)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2025.

Esta disertación buscó revelar cómo se manifiestan la decolonialidad y la colonialidad en un curso de Licenciatura en Música en el Estado de Amapá. Metodológicamente, se trata de una investigación de enfoque cualitativo, viabilizada mediante la investigación documental del Proyecto Pedagógico del Curso y la realización del Círculo de Cultura (Freire, 1967) con estudiantes de dicha licenciatura. A partir de los datos obtenidos, se utilizó el método de Interpretación de Sentidos, basado en principios hermenéutico-dialécticos, según Gomes (2007). El trabajo se fundamenta en la producción intelectual sobre los currículos de los cursos de Música de autores como Batista (2018), Pereira (2020) y Queiroz (2017). En cuanto al discurso colonial y decolonial, se recurrió a teóricos como Dussel (2005; 2016), Lugones (2005), Mignolo (1995; 2017; 2020), Maldonado-Torres (2003; 2007) y Quijano (1992; 2005; 2009). Sobre el patriarcado musical, se dialoga con Green (2001) y Velon (2022); y en relación con la Pedagogía Decolonial, la Interculturalidad y la educación emancipadora, se fundamenta en autoras como Walsh (2007; 2009; 2022), Candau (2012; 2013; 2016), Palermo (2005; 2009; 2018) y Lino Gomes (2020; 2021; 2023). Los resultados obtenidos revelan estructuras de colonialidad; sin embargo, es posible identificar avances en el currículo pedagógico, así como una disposición a promover la interculturalidad y la existencia de enfrentamientos y resistencias por parte del cuerpo docente y estudiantil. Desde una perspectiva decolonial, se considera que esta investigación puede contribuir con los cursos de música en la revisión de sus currículos, a partir de la propuesta de una pedagogía decolonial basada en la interculturalidad crítica, al permitir: a) incluir otros saberes; b) valorar a los/las maestros/as tradicionales; c) legitimar prácticas musicales ancestrales marginadas; d) promover el respeto a la diversidad étnica, cultural y epistémica; e) desarrollar prácticas que articulen el conocimiento tradicional con las experiencias musicales locales.

Palabras clave: Colonialidad. Decolonialidad. Música. Profesorado de música. Interculturalidad.

Lista de Quadros

Quadro 1: Núcleos formativos do curso de Licenciatura em Música.	58
	59
Quadro 2: Disciplinas Pedagógicas-Musicais	73
Quadro 3: Disciplinas Pedagógico- Musicais de disciplinas aprovadas para o PPC (2020)	
Quadro 4: Indicadores de registro de disciplinas aprovadas para o PPC (2020)	87

Lista de Figuras

Figura 1: Laboratório de Música	24
Figura 2: Laboratório de Música-parte interna	55
Figura 3: Registro da resposta do/a Colaborador/a	89
Figura 4: Representação de uma aula prática no curso de Música-UEAP.	101
Figura 5: Desenho aula de Canto e História da Música Brasileira	104
Figura 6: Modelagem Caixa de Marabaixo	105
Figura 7: Rio Amazonas	106
Figura 8: Monumento Marco Zero	108

Lista de Abreviaturas e Siglas

C(L)A(S)P-Composição, Literatura, Apreciação, Estudos Acadêmicos, Performance

CEP-Centro de Ensino Profissionalizante

CNE/CES-Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Superior

CNE/CP-Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno

DCN de Música-Diretrizes Curriculares de Música

M/C-Modernidade/Colonialidade

MCP- Matriz Colonial do Poder

PEM-Práticas de Ensino da Música

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

UEAP-Universidade do Estado do Amapá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
3 COLONIALIDADE DO OUVIR: VIOLÊNCIA COLONIAL E EPISTEMICÍDIOS MUSICAIS	30
3.1 Expropriação, descobertas e espelho para um Novo Mundo	30
3.2 Educação Musical Intercultural	34
4 A DE-COLONIALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NO AMAPÁ	56
5 “ÀS VEZES A GENTE NÃO É ESCUTADO”: FORMAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL DOS/AS DISCENTES DO CURSO DE MÚSICA	82
5.1 Diversidade e Representação no Ensino de Música	84
5.2 Aspectos de interculturalidade na formação dos/as discentes de música	94
5.3 O ecoar de um giro decolonial: A contra-hegemonia dos acadêmicos	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	132

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Música foi implantado no ano de 2015 na Universidade do Estado do Amapá-UEAP, sendo a primeira graduação da área no Estado, para atender a demanda da Lei 11.769/2008¹ que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Além disso, surge da necessidade de formação continuada dos/das músicos/musicistas que concluíam seus estudos no Centro Profissionalizante em Música Walkíria Lima.

Neste sentido, rememoro como quem vivenciou esta transição, no qual a trajetória pessoal permite um correspondente de marcadores sobre o aspecto da colonialidade.

A música sempre foi presente em minha formação, ora de maneira tumultuosa, ora como a paz que lhe atribuem. Até hoje possuo a primeira coleção de cd's que foram comprados por meus pais de "segunda mão", para ouvir em um microsystem que, para nós, era uma novidade tecnológica, e a afirmativa de "isso que é música de verdade" e "é essa a música que vocês têm que escutar". Tratava-se de uma seleção da Revista Caras de músicas clássicas, na qual se lia no cd "A música é uma linguagem universal".

Por motivos religiosos, minha mãe entendia que havia uma música "secular", influenciada diretamente pelo diabo e maléfica para mim e para meu irmão, já meu pai considerava que poderíamos ouvir música religiosa, contanto que fosse católica, porém essa não era a religião que minha mãe professava. Em acordo, concluíram que a música instrumental/clássica era o que poderia haver de melhor para ouvirmos, não havia uma mensagem contraditória aos preceitos religiosos, mas certamente era uma música de inspiração divina.

No entanto, seguíamos aprendendo e ouvindo a música popular que era executada pelas emissoras de rádios sintonizadas pelas senhoras que trabalhavam em nossa casa e desobedeciam à regra "de não ouvir música mundana". Essa mesma música era ouvida pelos vizinhos, formava as trilhas sonoras das novelas que assistíamos, estava na escola, nas festas familiares e assim eu e meu irmão sabíamos

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

cantar pagode, samba, brega, carimbó, axé, baião, forró, pop, rock, música católica, evangélica, regional.

Com o tempo, as opiniões de meus pais sobre a relação entre música e religião mudaram, e pudemos vivenciar em nosso ambiente familiar a escuta da diversidade musical existente, sem preconceitos. Até compraram um aparelho de som que possuía mais recursos e bastante potente, era como se toda a música fosse bem-vinda em nosso lar.

Desde a infância nutria esse desejo de “aprender música”, e fazia repetidamente de uma janela um piano imaginário, minha mãe até se encantava, mas dizia ser muito difícil conseguir uma vaga em um conservatório que havia na cidade, que geralmente era “só filho de rico que estudava lá” e a escola particular era distante de nossa casa e que não haveria condições de me levar, pois ambos eram trabalhadores de dois turnos.

Na intenção de que eu pudesse desenvolver um aprendizado autodidata, compraram um teclado Casio, mas, minha motivação estava em querer tocar as partituras que vinham no interior de uma revista a qual éramos assinantes, no entanto, não conhecíamos ninguém no nosso meio social que soubessem lê-las ou tocá-las, e assim na minha compreensão aquele instrumento se tornava um brinquedo que produzia trilhas sonoras para nossas brincadeiras infantis.

Já adolescente, um familiar nos comunicou estarem abertos os testes para preencher vagas para estudar violão nesta escola pública de música. Nesta tentativa não consegui ser classificada, (mamãe dizia que foram suas orações, pois, sempre soube que minha paixão eram as teclas e que este não era um bonito instrumento para meninas).

Esse mesmo familiar se sensibilizou por minha vontade de querer aprender e me apresentou a uma professora de piano que pertencia a uma família judia, que me deu algumas aulas gratuitas, destinadas para fazer o teste de habilidades para que eu pudesse disputar uma vaga no curso de piano. Assim obtive sucesso.

Início formalmente os meus estudos em teoria musical e, um ano depois, as aulas de piano na Escola de Música Walkíria Lima, e lembro de dizerem que “já era velha” para os estudos musicais, e só pude entender tempos depois que se referiam ao virtuosismo. Na ocasião, pelas minhas referências já tinha interesse em tocar um repertório diferente do institucionalizado, no caso, a música popular, porém, fui repreendida por um dos meus professores com a afirmativa: “esse instrumento não é

para esse tipo de música”, assim me convenci e segui com os programas requeridos pela instituição escolar.

E nesse deslumbramento pelo saber/fazer artístico, optei pela continuidade dos meus estudos e decidi realizar o vestibular para o curso de Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade Federal do Pará, realizando a mesma migração de muitos jovens da época que desejavam dar prosseguimento em seus estudos, lembro que muitos me aconselhavam a não fazer este vestibular, entre eles ouvi: “Você é burra? Quem larga um curso de Direito para fazer Música? ”.

Com a não aprovação no vestibular, regressei para Macapá, me afastei totalmente dos estudos musicais, retornando após dez anos como aluna do já então Centro de Estudos Profissionais Walkíria Lima e no mesmo ano sendo aprovada no processo seletivo para a primeira turma de Licenciatura em Música do Estado do Amapá.

A partir do contato com disciplinas como Metodologia do Ensino de Música e Fundamentos da Educação Musical, comecei a me dedicar aos estudos sobre o processo de Musicalização Infantil e, a partir do momento que entrou em vigor a Lei n.º 13.278/2016², observei que poderia desenvolver oficinas com conteúdo musical para acadêmicos e licenciados para atender as demandas da lei.

Assim, para montar os conteúdos que seriam abordados na referida oficina, resolvi atentar para a Lei n.º 11.645/2008³ e incluí conteúdos acerca desta temática, motivada pelo meu contato com movimentos afirmativos identitários, com os quais tive proximidade pela minha primeira formação superior em História.

As referências para as atividades que iria realizar se apoiavam no portfólio⁴ que foi desenvolvido durante a minha formação acadêmica em Música, no entanto, notei que havia aprendido somente uma música indígena, havendo também uma ausência quanto as de matriz africana.

² Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

³ A Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

⁴ O portfólio de um estudante de música é composto por atividades estudantis bem-sucedidas ou realizadas que posteriormente poderão ser apresentadas a um contratante (Marcondes, 2020).

Diante do pouco conteúdo disponibilizado pela universidade e diante destes questionamentos, não tardou para ser apresentada aos conceitos de colonialidade e decolonidade e a razão de ocorrerem os epistemicídios musicais.

Para entender sobre colonialidade é necessário discorrer sobre o colonialismo, que para Nelson Maldonado-Torres (2003, p. 131) “se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia”, caso explícito que ocorreu na América Latina.

O autor assevera que não se pode comparar as experiências coloniais anteriores ao século XVI, pois o que foi vivenciado no território latino-americano se caracteriza por uma catástrofe demográfica e por uma implantação de modelos para outras formas de catástrofes demográficas até a atualidade (Maldonado-Torres, 2019).

Além da catástrofe demográfica, o colonialismo produziu um epistemicídio, através de uma repressão sistemática às crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviam para a dominação colonial global (Quijano, 1992).

A colonialidade é o desdobramento desta dominação, “pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar” (Queiroz, 2017, p. 136).

Há diversas expressões de colonialidade no nosso cotidiano, sendo uma delas a **do saber** que, de acordo com Assis (2014), se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. Importante salientar que, a partir da colonização da América, se deu “[...] não apenas a organização colonial do mundo, mas-simultaneamente-a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (Lander, 2005, p. 4).

Quanto aos epistemicídios musicais, considera-se os “crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas de lugares destacados da sociedade” (Queiroz, 2017, p. 108). Estas práticas sonoras ao serem ouvidas/tocadas são analisadas a partir dos parâmetros e elementos estabelecidos pela música erudita ocidental europeia. O processo de inferiorização musical produzido contra os povos dos trópicos em relação às músicas europeias, Silva (2019) nomeou colonialidade do ouvir ou colonialidade de *la escucha*.

Queiroz (2017) ressalta que devemos superar os epistemicídios dos outros saberes, além de nos abirmos à diversidade e à consideração das necessidades e

demandas sociais, contextualizando os currículos de música no país, bem como humanizando o ensino superior.

Segundo Quijano (2007), é necessária uma descolonização epistemológica e, conseqüentemente, estabelecermos uma comunicação intercultural, um intercâmbio entre os campos das experiências e de significações.

É neste sentido que Batista (2018) propõe a construção de uma Educação Musical em 3D que se fundamente na desobediência epistêmica para resistir e mudar os discursos, narrativas, atitudes impostas por um grupo dominante. Conforme o autor, o ensino de música deve ser:

[...] desobediente em relação às estruturas perversas aniquiladoras de conhecimentos; decolonial que rompa com as amarras da colonialidade; e dialógica, possibilitando deslocamentos do lugar do outro, para o lugar do nós (Batista, 2018, p. 127, grifos nossos).

Estas experiências e leituras foram amadurecendo o meu desejo de pesquisar o ensino de música e analisar como os efeitos da colonialidade se manifestam, mas, também, averiguar as iniciativas de contraposição, de superação desta matriz colonial de poder.

Neste sentido, reconheço a importância de se analisar os modos como a decolonialidade/colonialidade se manifesta nos processos educativos existentes no interior do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP. Para tanto, estabeleci o seguinte problema de investigação:

Como a decolonialidade/colonialidade se manifesta nos processos educativos existentes no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP?

Para auxiliar na resolução do problema, estabeleci as questões norteadoras:

- Como o eurocentrismo e a desobediência epistêmica estão expressos nas ementas dos componentes curriculares do curso?
- Quais as contribuições do curso de Licenciatura em Música da UEAP no caráter intercultural da formação musical dos discentes?
- Quais resistências epistemológicas são encabeçadas pelos discentes do curso de Música quanto aos conteúdos ministrados no curso?

Deste modo, a pesquisa conta com o seguinte **objetivo geral**:

Analisar os modos como a decolonialidade/colonialidade se manifesta nos processos educativos existentes no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP.

Este objetivo nos coloca uma série de possibilidades, dentre as quais escolhemos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Compreender como os aspectos eurocêntricos e de desobediência epistêmica nas ementas dos componentes curriculares que compõe o Núcleo de Formação Pedagógica do curso de Música;
2. Mapear os impactos do curso no caráter intercultural da formação musical dos discentes.
3. Averiguar se há alguma resistência epistêmica dos discentes do curso de Música quanto aos conteúdos ministrados no curso.

Candau (2016) pontua algumas características sobre a interculturalidade sendo, a priori, a inter-relação entre os grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, além de ressaltar que as culturas estão em contínuo processo, seja se construindo ou se reelaborando, pois, mesmo possuindo raízes, são dinâmicas, não perdendo de vista que as relações culturais são “marcadas por questões de poder, relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (Candau, 2016, p. 808).

Assim, este trabalho se fundamenta em autores como Batista (2018), Pereira (2020) e Queiroz (2017), que pesquisam os currículos dos cursos de Música tanto no Brasil quanto na América Latina. Para compreendermos o discurso colonial e decolonial, utilizamos teóricos como Dussel (2016; 2005), Lugones (2005), Mignolo (1995; 2017; 2020), Maldonado-Torres (2003; 2007), Quijano (1992; 2005; 2009); assim como seu viés com o patriarcado musical (Green, 2001; Velon, 2022); quanto a Pedagogia Decolonial, Interculturalidade e educação emancipatória se dialogou com autoras como Walsh (2007; 2009; 2022), Candau (2012; 2013; 2016), Palermo (2005; 2018; 2009) e Lino Gomes (2020; 2021; 2023).

Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão do fenômeno investigado, revelando aspectos de como a matriz colonial de poder continua operando no ensino de música em nosso estado, mas, também, indicando possíveis

estratégias à construção de práticas pedagógicas decoloniais, interculturais e dialógicas, abordando, reconhecendo e valorizando as diferentes matrizes culturais e étnicas que corroboram para a construção do mosaico que é a música brasileira e universal.

Quanto a sua estrutura, o trabalho conta, além desta introdução, com uma seção metodológica e uma seção teórica que: a) debatemos os efeitos do colonialismo e sua relação com a modernidade ocidental; discutimos como a colonialidade cria as hierarquias raciais, culturais e epistêmicas que alcançaram o campo de produção e do ensino de música; b) apontamos a interculturalidade como um caminho de superação desta matriz colonial de poder. E três seções analíticas que: a) investigamos se o PPC (2020) apresenta rompimentos com a colonialidade epistêmica, racial e de gênero e como estes se revelam nos currículos; b) buscamos mapear as práticas interculturais que ocorrem no curso de Música-UEAP que confrontam o eurocentrismo, a partir da fala de seus acadêmicos/as em círculo de cultura; c) a partir da averiguação destacamos ações de resistência pelos/as acadêmicos/as do curso; e por fim as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, a personagem, em um dado momento, encontra-se diante de uma sala iluminada, com várias portas fechadas e uma chave dourada que abria apenas uma pequena porta que dava passagem a um jardim agradável. A jovem é instigada a fazer a passagem e segue-se uma aventura que desata em diálogos de aceitação, conhecimento e autoconhecimento.

Figura 1: Laboratório de Música



Fonte: Arquivo pessoal da autora, março 2023.

Para todos verem: A fotografia acima apresenta o Laboratório de Música da UEAP, uma sala de alvenaria e iluminada com a porta de madeira aberta dando visão para um corredor livre para outra porta de MDF danificada que está fechada, observa-se um lixeiro de madeira e do lado direito cadeiras escolares de um braço nas cores azul e verde dispostas em fila.

Assim como Alice atravessou a porta para o país das maravilhas, a imagem acima, que nos leva ao interior da sala de laboratório de música da Universidade do Estado do Amapá, aponta para a busca de outras epistêmes no curso de licenciatura em Música da UEAP, no ato de desvelar como a Colonialidade/Decolonialidade se manifestam em seu interior.

E tal qual a personagem traz na consciência que as regras simples devem ser seguidas para não se envenenar durante sua jornada, assim traço o caminho

metodológico da pesquisa, no qual o itinerário nos auxiliou na chegada ao objetivo final/inicial.

Desta maneira, essa pesquisa se apresenta na **abordagem qualitativa** ao se propor analisar os processos educativos coloniais e de desobediência epistêmica que ocorrem no curso de Licenciatura em Música. Classifica-se desta maneira:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (Denzin; Lincoln, 2005 apud Flick, 2009, p.16).

Como esta pesquisa tem a pretensão de interpretar materialidades e subjetividades e suas relações no contexto da prática pedagógica musical e suas inferências na formação do docente, este se firma como uma pesquisa qualitativa. Ressalta-se que nesta abordagem a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados, assim escolheu-se como lócus a Universidade do Estado do Amapá-UEAP.

Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que o pesquisador que opta por pesquisa qualitativa tem no ambiente um trabalho intensivo de campo no qual as questões são estudadas no local no qual se apresentam, sem que haja manipulação intencional do pesquisador. No nosso caso, neste contexto, buscamos interpretar o fenômeno da colonialidade e decolonialidade.

Minayo e Sanches (1993, p. 244) afirmam que a abordagem qualitativa também está no campo do simbolismo, pois “[...] realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza [...] a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”. Neste sentido, as ações humanas são portadoras de significado social, portanto, é pertinente que a Música, como conhecimento artístico e científico estabelecido sobre uma base epistemológica eurocentrada, tenha produzido padrões identificáveis no curso superior e nos seus operantes, sejam eles de ruptura ou de *habitus*⁵.

⁵ Segundo Bourdieu (1989, p.61) “o *habitus* como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital ”

Quanto aos procedimentos, a investigação contou, primeiro, com a **pesquisa documental**. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 55) esta técnica: “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa”. Para Lüdke e André (1986), a verificação de documentos através da técnica de análise documental, constitui uma técnica significativa na pesquisa qualitativa, complementando as informações obtidas, revelando aspectos novos de um tema ou de um problema, visando alcançar os objetivos propostos e responder à problemática apresentada.

Seguindo este raciocínio, dentre os objetivos propostos nesta dissertação, fizemos uma incursão e análise das ementas curriculares que compõem o Projeto Político Curricular (Amapá, 2020) do curso de Licenciatura em Música.

Cellard (2008) afirma que é fundamental usar de diligência e avaliar adequadamente as fontes documentais, com um olhar crítico, considerando esta a primeira etapa que se aplica sobre a documentação e, a partir dela, se desdobram as cinco dimensões que constituem essa técnica de pesquisa: o contexto social, o autor ou autores, autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os seus conceitos-chave, e a lógica interna do texto.

Desta maneira, “[...] o pesquisador poderá ter uma interpretação coerente sobre a temática ou questionamento inicial” (Cellard, 2008, p. 303). Por este viés que se conjecturou que o levantamento e análise documental poderia nos dar mais acuidade para analisar os impactos coloniais/decoloniais que reverberam nas práticas docentes e entre os acadêmicos, o que se confirmou.

Com o intuito de imprimir o caráter decolonial, no qual esta pesquisa busca se sustentar, nos recursos metodológicos a serem empregados, refletimos sobre quais estratégias utilizar na interlocução com os/as discentes do curso de licenciatura em música da UEAP, pois, concordando com Dias (2023, p. 11), pesquisas decoloniais envolvem uma relação de horizontalidade entre os sujeitos envolvidos, a partir da qual “[...] surge um comprometimento ético-político, desde um face-a-face, de tal modo que um tema, já não passa a ser tão somente um recorte de compreensão de realidade, “asséptico” de outros contextos socioculturais vitimizadores”.

Com esta preocupação em mente, para dialogar com meus/minhas interlocutores/as, escolhi realizar um **Círculo de Cultura**, estratégia desenvolvida por Paulo Freire para captar o universo cultural de alfabetizandos, mas que,

contemporaneamente, vem sendo empregada como recurso à pesquisa em diversas áreas.

Paulo Freire escreveu que círculo de cultura se constitui em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. “Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social” (Freire, 1967, p. 7).

Segundo Souza (*et al*, 2021), o círculo de cultura possibilita não apenas pesquisar, mas também transformar a realidade por meio da pesquisa, atingindo as reais necessidades do indivíduo e do coletivo, deixando sementes de reflexão para os atores envolvidos no processo. Para as autoras, ao ser empregado como método, o círculo de cultura viabiliza um direcionamento à pesquisa com cunho libertador e emancipatório, ampliando o processo de reflexão não apenas do pesquisador, mas de todos os participantes.

No círculo de cultura, diz Freire (1967), a palavra jamais pode ser vista como um “dado”, mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes. A partir desta orientação, buscamos conduzir o debate entre os/as participantes da pesquisa, visando não apenas “coletar” as informações que a investigação necessitava, mas possibilitar um espaço de reflexão a respeito das possibilidades, limites e desafios enfrentados em seus processos formativos, enquanto futuros professores/as de música.

Para Machado e Sales (2022), a reinvenção e reafirmação dos Círculos de Cultura, enquanto prática metodológica de pesquisa, permite o desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freiriana, e o compartilhamento de uma proposição de mediação democrática, crítica e reflexiva, estruturada no diálogo. Neste sentido, seguem as autoras, a utilização do círculo de cultura, enquanto técnica de pesquisa, alia à rigorosidade metódica, a opção política pertinente ao campo educativo e científico, de evidenciar as falas dos participantes nos seus contextos dialógicos.

Para tanto, organizamos um breve roteiro de perguntas, que dispunha do auxílio do uso de imagens, que se fez por meio de fotografias de educadores/as musicais quanto de registro de manifestações musicais brasileiras, assim como *emojis* que faz parte da comunicação não-formal, e além do uso de registros sonoros associados à cultura musical local, todos com intuito de mediar o diálogo coletivo e alcançar os objetivos da pesquisa.

Ademais, se preparou momentos lúdicos nos quais os/as colaboradores/as pudessem se manifestar por meio de desenhos e massa de modelar, além do desenvolvimento de um rápido jogo de cartas em que se inqueria a participação ativa e dinâmica por meio de perguntas e respostas, visando expressar determinados aspectos de suas relações com o curso, material que também foi alvo da discussão coletiva.

Segundo Teixeira (*et al.*, 2013), a importância da aplicabilidade de técnicas projetivas é de permitir a apreensão do imaginário e das representações sociais, partindo desta premissa se elaborou a abordagem com a produção de desenho e de manuseio da massa de modelar conhecida também sob a abreviatura de MMM.

Observamos que a dinâmica potencializou a manifestação já que foram explorados processos expressivo-motores com o desenho e o manuseio da massa de modelar-MMM e de processos perceptivos-dinâmicos (verbalizações sobre o que foi desenhado e modelado). Essa abordagem possibilitou a obtenção de informações sobre as vivências musicais, identidades, corporalidades que permeiam a sala de aula, elementos que mediante a proposta do Círculo de Cultura, respeitou a individualidade e possibilitou uma visão sobre o coletivo.

Desta forma, foram convidados três acadêmicos/as regularmente matriculados que ingressaram no curso de música entre os anos de 2017 e 2022, os critérios de inclusão são mulheres e homens, na qual entre estes deveriam haver autodeclarados/as negros/as ou indígenas, maiores de 18 anos, os critérios de exclusão se dá em favor de ingressos em turmas posteriores.

Quanto a análise de dados obtidos, foi utilizado o método de Interpretação de Sentidos, baseando-se em princípios hermenêutico-dialéticos, os quais, segundo Gomes (2007), verificam a possibilidade de articulação destas perspectivas para este método.

Nesse método é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos (Gomes, 2007, p.105).

Segundo este autor, se procura “[...] a compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) que permitem fazer inferências sobre os dados” (*Ibidem*). Para tal, este delineia o caminho da interpretação que se valem das etapas leitura do material, exploração do material e elaboração da síntese interpretativa.

3 COLONIALIDADE DO OUVIR: VIOLÊNCIA COLONIAL E EPISTEMICÍDIOS MUSICAIS

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
 Surpreenderá a todos não por ser exótico
 Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
 Quando terá sido o óbvio

Caetano Veloso

3.1 Expropriação, descobertas e espelho para um Novo Mundo

Para Lander (2005), a ocupação do continente americano⁶ pelos europeus é considerada o marco para o início de dois processos: a modernidade e a organização colonial do mundo, que articuladamente determinam a sua história. O colonialismo na América viabilizou a organização colonial do mundo e, ao mesmo tempo, a composição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992).

Para Maldonado-Torres (2003), o colonialismo é caracterizado por uma relação política e econômica no qual a soberania de um povo é suprimida e que este poder é delegado a outro povo ou nação, viabilizando a este se constituir em forma de Império. Quijano (2009) refere-se ao colonialismo como:

[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial (Quijano, 2009, p. 73).

Desta maneira Lander (2005) compreende que este longo processo no qual teve seu auge nos séculos XVIII e XIX, em que a Europa organiza o tempo e o espaço, a partir de uma narrativa universal, no qual ela é o centro geográfico e do movimento temporal e dela se forma a “massiva formação discursiva” onde a Europa, o europeu, associado ao poder imperial, tem lugar privilegiado e lugar de enunciação.

No entanto, o fim do colonialismo na América Latina não pôs fim ao que está vinculado a ela, a colonialidade, que para Quijano:

⁶ Para Quijano (2009) originariamente esta extensão de território correspondia exclusivamente aos domínios ibéricos neste continente, que se localizava da Terra do Fogo até ao meio sudoeste dos Estados Unidos.

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p 73).

A colonialidade é um conceito elaborado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, entre a década de 1980 e 1990, e desenvolvido pelo coletivo Modernidade/Colonialidade que tem por tese básica, que a “modernidade” se inicia sobre a narrativa da Europa, uma civilização ocidental, triunfante por suas conquistas, entretanto, que oculta a face perversa sendo a “colonialidade”, conforme diz Mignolo (2017).

Mignolo (2017) situa o advento da modernidade a partir de dois cenários, um do século XVI-um mundo policêntrico e não capitalista, e outro do ano de 1500 ao século XXI que passa para uma ordem mundial monocêntrica, com a globalização de um único tipo de economia, o capitalismo. Assim, a globalização tem dois perfis, a narrativa da modernidade e a lógica da colonialidade.

O autor cita a historiadora Karen Armstrong, que destacou dois acontecimentos situados no Renascimento, um no âmbito da economia que é o capitalismo e na epistemologia que se dá pela revolução científica, mas assevera que por trás destes eventos está a “a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana, e da vida em geral” (Mignolo, 2017, p. 4), que caracteriza a Matriz Colonial do Poder (MCP).

De acordo com Quijano (2009), a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Neste processo, as identidades sociais foram se co-relacionando a partir da construção de características geoculturais do colonialismo em territórios da América, Ásia, África, estes que experienciaram tanto o colonialismo quanto a colonialidade, a qual constituirá a modernidade (Quijano, 2009). Estas relações, conforme o autor, desenvolveram subjetividades correspondentes, vinculadas às necessidades do capitalismo, uma dominação sob hegemonia eurocentrado.

Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (Quijano, 2009, p. 75).

As relações históricas da colonialidade naturalizaram as experiências, identidades e a distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Trata-se de um modo de conhecimento cujo caráter e origem é eurocêntrico e imposto, e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida, o emblema da modernidade (Quijano, 2009).

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido (Quijano, 2009, p. 74).

Destaca-se que a produção das crônicas dos espanhóis e portugueses relatando sobre a América produziu, de acordo com Lander (2005), a “massiva formação discursiva” e a construção da narrativa opositora entre a “Europa/Ocidente e o outro”, “do europeu e o índio”, concedendo o privilegiado “lugar de enunciação” ao grupo colonizador.

Quanto a colonialidade no campo das artes, a intelectual Zulma Palermo (2009), afirma que o fenômeno no âmbito da “escola”, se dá em duas acepções ocidentais-centros de aquisição de conhecimento e correntes estéticas-, que estabeleceu critérios de validação que seguem vigorando por mais de cinco séculos.

A partir do colonialismo foram sendo descartadas as produções de culturas pré-existentes e consideradas apenas pelo seu valor autóctone-traço de desvalor perante a “universalidade” das obras que são canonizadas. As produções artísticas que têm origem no sul-global não devem apenas se adaptar à “modelos”, mas sempre serão vistas como “assíncronas” em relação a eles, já que os recursos de inovação chegam atrasados e, em geral, sem sua “pureza” e “autenticidade” (Palermo, 2009).

É esta concepção de superioridade que sempre levou os nossos artistas a cruzarem os mares e atravessarem o continente para se aproximarem das fontes diretas de “saber-fazer” como os “outros”. Aqui reside a colonialidade: em estar convencido de que “o bem, a verdade e a beleza” estão em outro lugar e não no seu (Palermo, 2009, p. 17, tradução nossa).

Silva (2021) revela que a música dos trópicos era considerada ruídos em um nítido processo de diminuição dos valores musicais ante as músicas europeias, fenômeno que a autora nomeia como colonialidade do ouvir ou colonialidade de *la escucha*.

Ou seja, estamos tratando de mais um tentáculo da colonialidade do poder quando refletimos sobre como se estabelecem as relações entre América Latina e África com a Europa ou com países de tradições brancas eurocentradas, como é o caso dos Estados Unidos, por meio da música. Nesse sentido, refletir sobre quem concebe os produtos e processos musicais a partir da raça e do gênero, dentre outros marcadores sociais, na América Latina importa porque as práticas musicais nos trópicos estavam inseridas nos contextos simbólicos, a música não existia por si só (Silva, 2021, p. 6).

Este fenômeno é facilmente identificável quando analisamos determinados discursos sobre como se deu a formação musical brasileira. Vejamos o que diz o trecho extraído do capítulo 1, intitulado Introdução à Música Brasileira, do livro História da Música no Brasil, de Mariz (2005), originariamente publicado no ano de 1981:

Três raças concorreram para a eclosão do tipo brasileiro: a branca, a negra e a vermelha. Não exageramos ao afirmar que o elemento ameríndio teve, relativamente, pouca interferência na concretização da música nacional brasileira. Influência poderosa foi a negra. [...]. A influência branca, ou seja, portuguesa, espanhola, francesa e italiana foi a mais relevante (Mariz, 2005, p. 25).

No presente fragmento pode-se inferir como a subalternização epistêmica está presente no pensamento da formação musical do Brasil, em que se nega processos históricos e as contribuições do não-europeu, resultando no que deve ser valorizado e desvalorizado. Queiroz (2017, p. 137) ressalta que essa perspectiva tem sido tão hegemônica no ensino de música no Brasil que provocou epistemicídios musicais: “[...] crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade”.

Conforme a colonialidade do saber, de Quijano (2007), esse processo proporcionou a supressão da produção de conhecimento que não fosse o europeu, negando o legado intelectual e histórico de outros povos, como os indígenas e africanos, reduzindo-os a categorias preconceituosas. De acordo com Queiroz (2017), este fenômeno se encontra refletido nas práxis musicais atuais.

O que pode ser constatado nos cursos de graduação em Música do Brasil, a partir de uma pesquisa feita por Queiroz (2017), é que existe um amplo domínio da música erudita ocidental e a sua reprodução na organização dos currículos, apesar de notar rupturas com o sistema de colonialidade com a inserção de outros saberes.

Este fenômeno tem muitos efeitos práticos contemporaneamente. Um deles é o que Augusto Boal (2009) chama de castração estética, que obriga os povos a obedecer mensagens imperativas da mídia, sem as pensar, refutá-las, sequer entendê-las. Trata-se de um perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a “subliminal Invasão dos Cérebros”.

3.2 Educação Musical Intercultural

No mundo contemporâneo, em que prevalece o cenário da globalização neoliberal, tem sido recorrente o discurso sobre o papel das tecnologias da informação e comunicação na supressão de fronteiras e viabilização da interação cultural. Entretanto, autoras como Silva e Brandim (2008) revela o caráter opressivo deste fenômeno às identidades culturais, por partirem do pressuposto que globalizar, nesta perspectiva, pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores pelas narrativas hegemônicas.

É neste contexto, conforme as autoras, que surge um movimento teórico e de prática social que defende a convivência das diferenças, na qual a unidade humana é a base, a partir da existência da diversidade cultural, o Multiculturalismo. Este surge nos Estados Unidos, a partir dos movimentos sociais de defesa dos direitos de minorias étnico-culturais e, simultaneamente, com a proposta de abordagem curricular avessa ao preconceito e discriminação no espaço escolar. Este extrapola territórios e fronteiras e chega no Brasil na década de 1980, a partir da redemocratização política (Silva; Brandim, 2008).

Queiroz (2017), ressalta que a discussão sobre multiculturalismo fez emergir um movimento acadêmico abrangente e polissêmico sobre a multiculturalidade. Desta maneira, Silva e Brandim (2008), sustentam, a partir da obra de Peter McLaren (1997), as quatro vertentes do Multiculturalismo, sendo elas: conservadora ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda, crítica e de resistência. Resumindo:

[...] a vertente conservadora ou empresarial sustenta a ideia de que o déficit cultural dos grupos não-brancos pode ser superado com a ajuda dos grupos culturais brancos, em prol de uma cultura comum, padronizada [...]. A vertente humanista liberal por “ingenuidade” ou “idealismo” ressalta a existência de uma igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais. A vertente liberal de esquerda é a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para acumular a diversidade. [...]. Quanto à vertente crítica e de resistência, trata a questão da diferença a partir da dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia (Silva; Brandim, 2008, p. 62-63).

No entanto, observou-se que, historicamente, o conceito, em suas diversas posições ou vertentes, não argui devidamente sobre o isolamento e a hierarquização que estão na base das diferenças humanas e da diversidade cultural. Tanto que, para Walsh (2009, p. 20), o multiculturalismo “[...] é uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial” e analisa ele como parte de um projeto para a “recolonialidade”.

Dussel (2016) alerta que, politicamente, o Estado liberal multicultural, tal como está institucionalizado, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência das demais culturas. Já para Flores (2009), o multiculturalismo não acrescenta nada aos debates culturais vivenciados hoje, por iniciar de um ponto de vista universalista abstrato.

Fleuri (2018, p. 37) afirma que “[...] para além da posição reducionista entre o monoculturalismo⁷ e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural”, que advém de um contexto de lutas dos movimentos sociais, reconhecendo a identidade cultural e que busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre cada grupo, a qual Candau (2012) conceitua como a deliberada inter-relação entre as diferentes culturas.

Para Walsh (2009), a interculturalidade é o termo usado para se denunciar os discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal, e ressalta a diferenciação substancial que há entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, a primeira não questiona o modelo neoliberal, enquanto a segunda é compreendida como projeto político, social epistêmico e ético que busca suprimir a assimetria social e cultural por meios políticos não violentos.

⁷ Para Fleuri (2018), o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal.

Neste entendimento, Josef Estermann (2009) propõe uma filosofia intercultural crítica que permita não sermos capturados pelo discurso pós-moderno do diálogo e do respeito, e sim da verificação de uma assimetria entre culturas, da existência da hegemonia da “cultura ocidental” globalizante neoliberal sobre as outras, nos ajudando a discernir cenários e conceitos.

Quanto ao âmbito pedagógico, observa-se que a perspectiva intercultural se desenvolveu com abordagens e metodologias diferentes, a depender dos contextos, sendo que na América Latina essa perspectiva esteve inicialmente relacionada às lutas das populações indígenas. Candau (2012) afirma que em nosso continente, a interculturalidade se deu de forma original e anterior as pautas do movimento internacional, como no caso brasileiro, ao se observar a Educação Popular na década de 1950. Atualmente, a interculturalidade não se restringe a populações específicas, mas busca agir como um princípio orientador aos sistemas educacionais.

Fleuri (2018) ressalta que o preceito fundante da educação intercultural repousa no documento da Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais da UNESCO de 1978, quando reconhece a diversidade cultural e determina que a identidade cultural é um direito a ser resguardado tanto em contexto nacional quanto internacionalmente, viabilizando um projeto educativo que estabeleça a relação entre grupos culturais diferentes, que não reduza a cultura a um objeto de estudo, mas, sim, a considere como um *modus operandi* à realidade, enfatizando aos sujeitos da relação.

Deste raciocínio, Fleuri (2018) infere que a educação intercultural se configura numa pedagogia do encontro, ao promover uma experiência complexa no qual o encontro/confronto das narrativas diferentes propiciam o crescimento do sujeito, podendo ocorrer ou não ao que ele chama de “transitividade cognitiva”, sendo os possíveis efeitos da interação cultural na matriz cognitiva do indivíduo.

Concluimos que a interculturalidade assume o caráter político que envolve as relações culturais, centrando sua atenção às manifestações de poder que geram as assimetrias e marginalizações no campo cultural, qualificando os indivíduos e populações na luta pelos direitos culturais e direitos sociais. A educação intercultural, por sua vez, protagoniza processos educativos que, para além do necessário discurso de valorização da diversidade cultural, debate e visa discernir estes mecanismos opressivos que marcam o campo cultural e afetam determinados sujeitos, grupos e populações.

Partindo desta exposição é que se questiona como a Educação Musical dialoga com a interculturalidade na formação docente em Música. Neste sentido, achamos necessário realizar um prognóstico a respeito da produção intelectual referente à formação de professores de música, em relação aos temas da interculturalidade e da educação intercultural.

Para tal, buscou-se, a partir de levantamento bibliográfico, inicialmente, na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e na Revista OPUS, pertencente à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), a paulatina construção de um estado do conhecimento sobre o tema em questão. Buscamos, enquanto palavras-chave, as seguintes expressões: “formação docente em música + intercultural”, “educação musical intercultural”, “interculturalidade + música”.

Não foram encontrados artigos publicados sobre a temática no repositório da Revista da ABEM. No site da Revista OPUS encontrou-se dois resultados: “A Ginga de Marisa Rezende: processos composicionais em uma de suas obras para grupo de câmara”, de Meneses (2021); e o artigo de Brasil e Barcellar (2020): “A comprovação Hiatos: perspectivas contemporâneas sobre a interação entre improvisação e composição”. Entretanto, ambos trabalhos não tinham como objeto a formação docente em música.

Continuando a pesquisa, buscou-se no Google Acadêmico por estas produções. Das obras encontradas, selecionamos os três principais artigos que constam em sua *trend* em português, sendo eles Queiroz (2017), Almeida e Araújo (2012) e Souza (2015).

Em seu artigo “Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais”, o autor Luís Queiroz (2017) propõe a interculturalidade na educação formal como meio para erradicar os epistemicídios musicais.

Para compreendermos como esse fenômeno alcança a educação musical, se faz necessário caracterizar que a música é compreendida pelas dimensões sonoras e não sonoras que permeiam uma cultura, logo, um fenômeno universal, uma linguagem culturalmente construída que se diferencia em seu modo e tempo para cada povo ou grupo, uma forma de pensamento, um conhecimento (Queiroz, 2017; Penna, 2012; Swaniwick, 2004).

Assim podemos situar que a história da educação musical no Brasil tem traços de colonialidade do saber, pois se destaca que as manifestações musicais não europeias são marcadas por tentativas de negação, substituição e sobreposição das experiências da cultura musical da metrópole sobre o saber local (Araújo, 2012).

A título de exemplo, extraímos do livro *História da Música Brasileira*, de Bruno Kiefer (1976), os seguintes parágrafos sobre o entendimento da contribuição dos povos indígenas e populações africanas à música brasileira:

Embora a música dos indígenas não deixasse vestígios em nossa música, constituindo até hoje um fenômeno exótico, não se pode iniciar uma história da música brasileira sem breves referências a seu respeito (Kief, 1976, p. 9).

É sabido que os jesuítas adaptavam o cantochão ao idioma dos indígenas e, ao mesmo tempo, ensinavam-lhes instrumentos europeus [...] Como decorrência da ação “civilizadora” dos jesuítas, a música dos índios, expressão de povos mais fracos culturalmente, cedeu lugar à música europeia (Kief, 1976, p. 12).

Naturalmente a música dos índios não civilizados ou que se afastaram do contato com a civilização ocidental [...] conservou, ao longo do tempo suas características fundamentais. Mas, esta música, que ainda hoje está sendo recolhida e estudada, não pertence à música brasileira (Kief, 1976, p. 13).

Quanto a contribuição das populações africanas à música brasileira, este diz:

A contribuição inicial do negro escravo para a cultura musical não se limitou, no entanto, apenas a este esforço indireto⁸, como já dissemos, por ora destacaremos somente uma das contribuições diretas – talvez muito mais ampla do que se possa pensar – para a história da música brasileira. Referimo-nos ao negro-escravo-músico-erudito (ou semi-erudito). Músico aqui significa: executante da música europeia, importada ou criada aqui (Kief, 1976, p.14).

Apesar dos escritos serem da década de 1970, o autor sustenta em seu preâmbulo que o livro tem o objetivo de contribuir a uma consciência histórica sobre a música brasileira, e destaca que o Brasil tem sua prática musical ligada a uma consciência europeia, “basta examinar as escolas superiores de música”. Apesar do autor afirmar que a obra busca se desprender do “colonialismo cultural alienante”, é óbvio que este não consegue romper com a lógica da colonialidade que há por trás

⁸ O esforço indireto que o autor se refere é a “contribuição a partir do trabalho escravo garantindo a possibilidade de expansão econômica e sua consequência para o desenvolvimento cultural” ocorrida no século XVI.

da retórica da modernidade, ao associar o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ambos os fenômenos do moderno sistema-mundo. Mas, já acentuava sua preocupação com a hegemonia do pensamento eurocêntrico no currículo de formação superior em Música (Kief, 1976, p. 7).

Souza (2015) também se preocupa e busca pensar uma possibilidade outra de formação do professor da área, a partir de um paradigma intercultural. Ao observar a Lei 11.769/2008, que se refere a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, o autor, que compreende a escola enquanto um espaço plural, afirma que para atuar neste, a própria formação docente deve ser constituída de um processo de criação de identidade crítico-reflexiva que vise a validação de saberes e flexibilização de conteúdo.

O autor aponta a necessária superação da supremacia atribuída às produções europeias em música e suas estéticas e a entrada no meio acadêmico dos produtos artístico-sociais dos grupos “subalternizados”, “invisibilizados”, buscando desestabilizar a ordem instituída e contribuir para a legitimação de outras formas de manifestações artístico-culturais (Souza, 2015).

Queiroz (2017), por sua vez, propõe uma perspectiva de formação musical com base na interculturalidade crítica e assim a caracteriza:

[...] visa estabelecer diálogos e interações de diferentes culturas, mas objetiva também fazer emergir, no ensino de música, estéticas musicais, repertórios, estruturas sonoras e, principalmente, sujeitos que, por diversas outras exclusões, tiveram suas práticas musicais negligenciadas no processo de institucionalização da música no Brasil (Queiroz, 2017, p. 106-107).

Este pesquisador nota que as instituições formais de ensino de música ainda hoje excluem os diferentes grupos culturais existentes no país e que essas exclusões constam nos currículos, conteúdos, estratégias de ensino, nos modelos disciplinares, enrijando a expressão musical (Queiroz, 2017).

Almeida e Araújo (2022), em seu artigo “A (in)visibilidade da interculturalidade no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima”, verificam haver uma mobilização para se reconhecer e estudar a diversidade cultural e musical nos espaços formativos. Porém, ao analisarem em quais momentos essa diversidade é trabalhada em disciplinas, na estrutura do curso, os conteúdos, abordagens, etc. esta se apresentou de maneira sutil e pouco delineada, sendo que a oferta deste curso

ocorre em Roraima que é um Estado de tríplice fronteira e tem nos últimos anos recebido muitos imigrantes.

Queiroz (2017) ressalta que a perspectiva da formação musical intercultural é imprescindível, por abranger a dimensão ética. Para o autor, a formação musical intercultural não só questiona a hegemonia dos conhecimentos e saberes musicais no processo de formação, ou as formas que ocorrem o ensino de música, mas, sim, compreende que a música, por ser uma dimensão simbólica, pode provocar assassinatos simbólicos que infelizmente podem gerar assassinatos físicos.

Assim, Queiroz (2017) ressalta que se deve pensar os direitos humanos como interculturais e que, a partir do confronto, do diálogo e no conflito da interação que, de fato, é possível construir perspectivas compartilhadas em que os diferentes sujeitos possam fazer soar suas vozes.

Flores (2009, p. 26) afirma que os direitos humanos são os “meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação”. Assim, a interculturalidade se faz necessária, quanto ao reconhecimento do outro, e também ao transferir poder aos excluídos, promovendo a criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam reconhecimento e transferência de poder.

A partir destas reflexões, Queiroz (2017) propõe a **pedagogia do conflito em educação musical**:

Almejo uma pedagogia do conflito em educação musical que debata temas e questões fundamentais para minimizarmos as exclusões e os epistemicídios musicais que marcaram a nossa sociedade, sobretudo no âmbito da institucionalização do ensino (Queiroz, 2017, p. 112).

A pedagogia do conflito não dá continuidade aos conhecimentos e saberes monoculturais, questiona estratégias pedagógicas elaboradas em modelos hegemônicos, consolidados para culturas musicais unilaterais, rebela-se sobre a incorporação passiva de conhecimentos e saberes que perpetuem a “boa convivência”. Quanto as práticas de ensino de música, tem coragem de trabalhar e ensinar músicas relacionadas aos conflitos do mundo contemporâneo como racismo, xenofobia, homofobia, etc. e outros aspectos presentes na expressão humano-musical (Queiroz, 2017).

A formação de professores de música numa perspectiva intercultural entende a música como um fenômeno universal, portanto, busca formar indivíduos que reconheçam a importância desta universalidade, entendida nas suas múltiplas e históricas expressões, logo, na sua diversidade. O ensino de música, então, deve abranger estas inúmeras expressões e não se restringir ao que foi identificado como canônico, através de assimetrias políticas e sociais, inclusive educacionais.

Para descobrir como estes processos estão se dando em território amapaense, analisaremos na próxima seção como o curso de Licenciatura e Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP, incorpora os conhecimentos e saberes em seus documentos normativos no atual contexto.

4 A DE-COLONIALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NO AMAPÁ

Estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. Isso nos dá sensação de poder, de permanência, a ilusão de que vamos continuar existindo. A modernidade tem esses artifícios.

(Krenak, 2020, p. 10)

Figura 2: Laboratório de Música-parte interna



Fonte: Arquivo pessoal da autora, julho 2024.

Para todos verem: A Fotografia acima apresenta o Laboratório de Música da UEAP, mas, na perspectiva de quem está sentado em uma cadeira escolar, esta se caracteriza por uma mesa de madeira longa e ao seu lado esquerdo está um piano e um banco, fixado na parede de alvenaria há um quadro branco, e logo abaixo uma caixa amplificadora, a sala possui três janelas retangulares em um plano alto, é iluminada por três lâmpadas fluorescentes e a porta está aberta.

A afirmativa de Krenak (2020) sobre como as invenções da modernidade são um artifício para o ser humano se projetar e se perpetuar nos faz lembrar “Alice no País das Maravilhas”, na qual a estória se inicia em um ambiente que a personagem entediada, pensa: “Pra que serve um livro? Sem ilustrações nem diálogos?” (Carroll, 2017, p. 14). Desta maneira a imagem acima, ambientada no constructo de sala de aula e sob o olhar de quem se assenta em uma cadeira escolar, pretende refletir como o eurocentrismo e a desobediência epistêmica se projetam nas ementas curriculares do curso de Música e, como a questionadora Alice, pergunta-se para que serve um currículo? Quais ilustrações e diálogos há nele?

Para Libâneo, o currículo é derivado da organização e do planejamento do Projeto Pedagógico-Curricular, podendo ser definido como “[...] diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola” (Libâneo, 2008, p. 151). Saviani (2011, p.17) prefere um conceito abrangente de currículo, definindo como “[...] o conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”.

Autores como Candau e Moreira (2007, p.18) compreendem o currículo como experiências escolares que se repercutem em volta do conhecimento e contribuem para a promoção das identidades de nossos/as estudantes. Para Nilma Gomes (2007), o currículo não é somente um processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo, ele tem características políticas, históricas e sociais, pois este se dá entre a relação de pessoas no processo de produção de conhecimento.

Não obstante, se compreende que o documento oficial intitulado Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado no ano de 2020, e em vigência, dispõe sobre as diretrizes, ações de um processo de transmissão de conhecimento que ocorrem no tempo de oito semestres, podendo se estender até doze semestres, no espaço do Campus I da UEAP, modalidade presencial, e que está marcado por características políticas, históricas e sociais que contribuem para uma identidade do licenciado em Música.

O curso de Licenciatura em Música da UEAP iniciou suas atividades em 2015, e foi o primeiro curso de ensino superior em Música do Amapá, sua criação estava prevista desde a fundação da Universidade do Estado do Amapá-UEAP em 2006. Até então, o ensino formal em música se registra pela única instituição oficial que já atuava há sessenta anos na formação de músicos, o Centro Profissionalizante Walkíria Lima.

A implementação do curso foi motivada pelos seguintes aspectos sociais: a necessidade de os(as) músicos(as) prosseguirem seus estudos (que até a ocasião deveriam migrar de estado) e para suprir a lacuna de profissionais habilitados para atuar no contexto escolar.

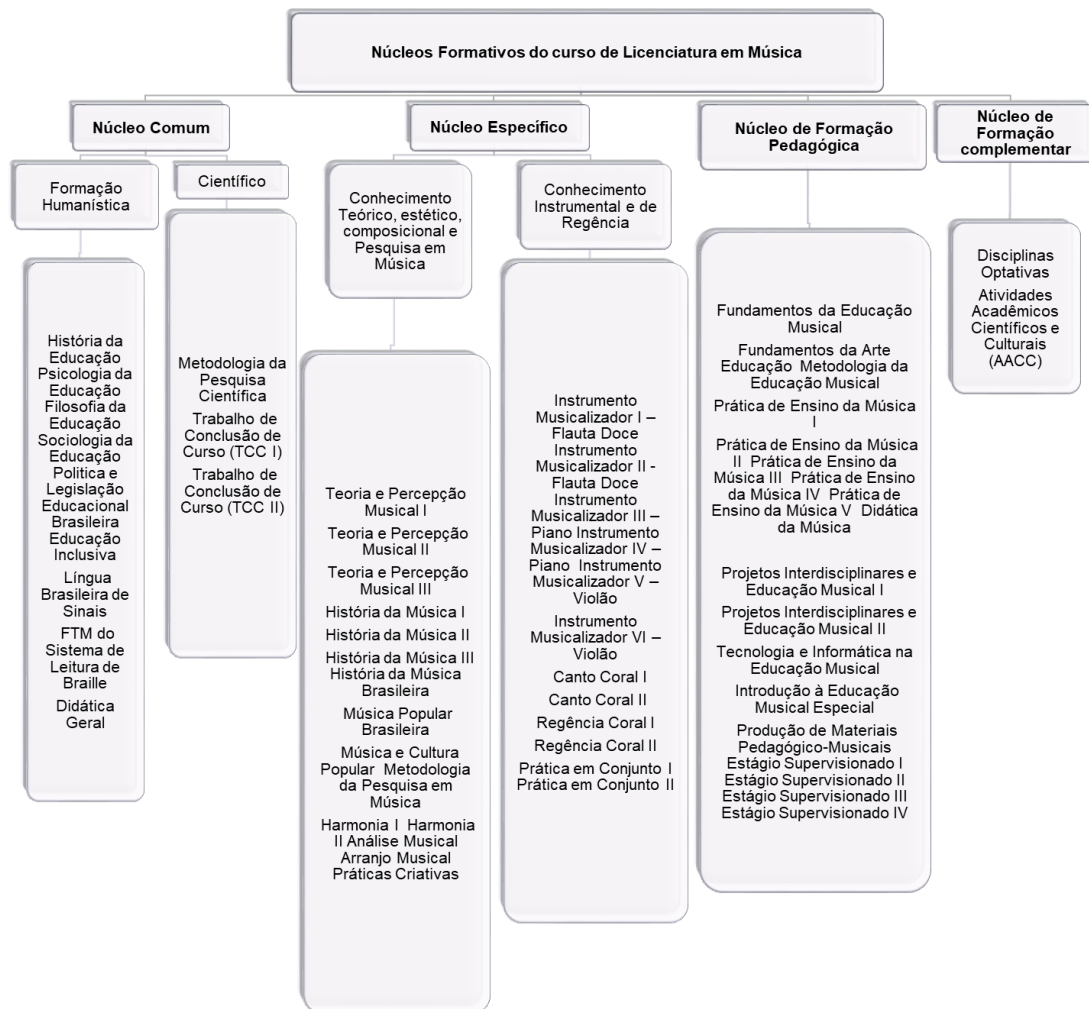
Já que a Lei Federal 11.769/2008 tornava o ensino de música obrigatório na educação básica e dava um prazo de três anos para os sistemas escolares de ensino se adaptarem, o curso já inicia suas atividades tardiamente para atender a lei.

O perfil do profissional do egresso é de atuar como um educador musical na rede escolar, instituições culturais e grupos artísticos. Deve desenvolver as competências inerentes à sua formação de professor e suas práticas pedagógicas devem refletir a pluralidade cultural da sociedade em que vive, garantido por um

processo formativo orientado pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015⁹, expressos em seus artigos 7º e 8º, e pela Resolução CNE/CES n.º 2 de 08 de março de 2004¹⁰ ressaltados no PPC (2020).

Esse processo formativo, foi organizado por núcleos de estudo, um Núcleo Comum e o Núcleo Específico, **Núcleo de Formação Pedagógica**, Núcleo de Formação complementar que se subdividem em outros campos, um deles é o de Formação Didática e Prático-Pedagógico-Musicais composto de disciplinas de caráter obrigatório.

Quadro 1: Núcleos formativos do curso de Licenciatura em Música.



Fonte: A autora.

⁹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

¹⁰ Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.

Para a coleta e a análise de dados que esta seção se propõe, foram selecionadas as disciplinas que compõe o Núcleo Formação Prático-pedagógico-musical.

Núcleo de Formação Pedagógica: Compreendem componentes curriculares que permitem a integração teoria/prática relacionada ao exercício da docência em música e do desempenho profissional, representados pelas disciplinas do campo de Formação Pedagógico-Musical e Estágio Supervisionado (Amapá, 2020, p.26).

Por estarem relacionadas a maior carga horária do curso, se analisa a ementa e os/as autores/as que pertencem à bibliografia básica, sua nacionalidade, gênero e cor em um entendimento de heteroidentificação¹¹ e conforme o PPC (Amapá, 2020) temos:

Quadro 2: Disciplinas Pedagógicos-Musicais

Disciplina	Carga Horária	Autores	Nacionalidade	Gênero	Cor
Fundamentos da Educação Musical	75h	Marisa Fonterrada	Brasileira	Mulher	Branca
		Violeta Gainza	Argentina	Mulher	Branca
		Ana Mae Barbosa	Brasileira	Mulher	Branca
		Ermelinda Paz	Brasileira	Mulher	Branca
		Maura Penna	Brasileira	Mulher	Branca
		Duarte Júnior	Brasileiro	Homem	Branco
		Heloisia Ferraz	Brasileira	Mulher	Branca
		Maria Fusari	Brasileira	Mulher	Branca
Metodologia da Educação Musical	75 H	Lucas Ciavatta	Brasileiro	Homem	Pardo
		Beatriz Ilari	Brasileiro	Mulher	Branca
		Teresa Mateiro	Brasileira	Mulher	Branca
		Carmem Rocha	Brasileira	Mulher	Branca
		Alda Oliveira	Brasileira	Mulher	Negra

¹¹ Sob essa óptica, a heteroidentificação é uma técnica realizada, bem como a tomada de decisões sobre a enumeração de critérios como o fenotípico (Rios, 2018, p. 223). Nesta pesquisa será considerado o fenotípico. Moragas (2024) define que, para fins legais, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece ser consideradas pessoas negras as que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE e que possuam traços físicos, também chamados de fenotípicos, que as caracterizem como de cor preta ou parda.

		Regina Cajazeira	Brasileira	Mulher	Parda
		Ermelinda Paz	Brasileira	Mulher	Branca
Prática de Ensino da Música I	75h	Aline Nunes Carneiro	Brasileira	Mulher	Parda
		Beatriz Ilari	Brasileira	Mulher	Branca
		Gisele Jordão	Brasileira	Mulher	Branca
		Sergio Molina	Brasileiro	Homem	Branco
		Teca Brito	Brasileira	Mulher	Branca
		Aline Nunes Carneiro	Brasileira	Mulher	Parda
		Adriana Terahata	Brasileira	Mulher	Branca
		Renata Allucci	Brasileira	Mulher	Branca
		Alicia Loureiro	Brasileira	Mulher	Branca
Prática de Ensino da Música II	75H	Cecília França	Brasileira	Mulher	Branca
		Maura Penna	Brasileira	Mulher	Branca
		Carlos Granja	Brasileiro	Homem	
		Beatriz Ilari	Brasileira	Mulher	Branca
		Luciana Del Ben	Brasileira	Mulher	Branca
		Liane Hentschke	Brasileira	Mulher	Branca
		Elisabeth Marques Krieger	Brasileira	Mulher	Não há imagens
Prática de Ensino da Música III	75h	Jusamara Souza	Brasileira	Mulher	Branca
		Murray Shafer	Canadense	Homem	Branco
Prática de Ensino da Música IV	75H	Lucy Green	Inglesa	Mulher	Branca
		Swanwick	Inglês	Homem	Branco
		Ermelinda Paz	Brasileira	Mulher	Branca
		Adriana Bozzeto	Brasileira	Mulher	Branca
		Marcelo Luz	Brasileiro	Homem	Branco
Prática de Ensino da Música V	75H	Moema Craveiro	Brasileira	Mulher	Branco
		Margarete Arroyo	Brasileira	Mulher	Branca
		Eduardo Conegundes de Souza	Brasileiro	Homem	Branco
		Lucy Green	Inglesa	Mulher	Branca
	40H	Dacio Moura	Brasileiro	Homem	Branco

Projetos Interdisciplinares e Educação Musical I		Sonia Lima	Brasileiro	Mulher	Branca
		M.Ventura	Não há registro	Não há registro	Não há registro
		Fernando Hernadez	Espanhol	Homem	Branco
		Carmen Barbosa	Brasileiro	Mulher	Branca
Projetos Interdisciplinares E Educação Musical II	75H	Dacio Moura	Brasileiro	Homem	Branco
		Jurjo Santome	Espanhol	Homem	Branco
		Heloisa Luck	Brasileira	Mulher	Branca
		Ulisses Araújo	Brasileiro	Homem	Branco
		Maria Carmen	Brasileira	Mulher	Branca
Tecnologia e Informática na Educação Musical	75h	Luciano Alves	Brasileiro	Homem	Branco
		Rose Santini	Brasileira	Mulher	Branca
		Daniel Cerqueira	Brasileiro	Homem	Branco
Estágio Supervisionado I	100/120	Stela Piconez	Brasileira	Mulher	Branca
		Angel Gomez	Espanhol	Homem	Branco
		José Sancristan	Espanhol	Homem	Branco
		Regina Haydt	Brasileira	Mulher	Não há imagens
		Teca Brito	Brasileira	Mulher	Branca
Estágio Supervisionado II	100 H	Antoni Zabala	Espanhol	Homem	Branco
		Leoncio Soares	Brasileiro	Homem	Branco
		Jussamara Souza	Brasileira	Mulher	Branca
		Teresa Mateiro	Brasileira	Mulher	Branca
		Beatriz Ilari	Brasileira	Mulher	Branca
		José Romão	Brasileiro	Homem	Branco
Estágio Supervisionado III	100 H	Lucas Ciavatta	Brasileiro	Homem	Pardo
		Jusamara Souza	Brasileira	Mulher	Branca
		Teresa Mateiro	Brasileira	Mulher	Branca
		José Sancristan	Espanhol	Homem	Branco
		Juarez Dayrell	Brasileiro	Homem	Branco
		Stela Piconez	Brasileira	Mulher	Branca
		Angel Gomez	Espanhol	Homem	Branco
	180 H	Teresa Mateiro	Brasileira	Mulher	Branca

Estágio Supervisionado do IV		Maria Gohn	Brasileira	Mulher	Branca
		Jusamara Souza	Brasileira	Mulher	Branca

Fonte: A autora

A disciplina Fundamentos da Educação Musical, em sua ementa, busca compreender os objetivos, funções, e princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos da Educação Musical para a sociedade, destacando os diversos espaços no qual o/a educador/a musical pode atuar e apontando para a apreensão do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical¹² formulado pelos teóricos Swanwick e Tillman (1986), e do modelo filosófico C(L)A(S)P¹³ de Swanwick (1979).

Destaca-se que a ementa traz como marcador a antiguidade clássica para iniciar suas reflexões sobre a Educação Musical, assim como, ao citar o modelo filosófico C(L)A(S)P, de autoria inglesa, numa nítida indução de orientação para as práticas pedagógicas musicais, ao não apontar outras propostas, que nos faz supor que este seja o modelo que deve ser aprendido e replicado no contexto escolar e não escolar, promovendo uma homogeneidade de prática.

Mota Neto (2015), ao analisar a crítica ao colonialismo intelectual realizada por Fals Borda (1970), assevera que se queremos desenvolver a “ciência e culturas próprias” não podemos reproduzir padrões anglo-saxônicos, sem autonomia e diálogo, na tentativa de transplantar a uma realidade tão diferente como é a latino-americana.

Esta imposição epistemológica, ao desprezar a cultura local e replicar uma “cópia de segunda classe” de um “povo estranho”, está implicada a questões políticas e econômicas, pois se relaciona à soberania de um país. Assim, o autor conclama a

¹² Segundo Caregnato (2013) A Teoria Espiral foi lançada em um artigo apresentado por Keith Swanwick e June Tillman (1986) à revista British Journal of Music Education e, posteriormente, foi retrabalhada e mais profundamente descrita em livros publicados por Swanwick (1988, 1994). No artigo de lançamento da teoria, Swanwick e Tillman (1986, p. 305) afirmam ter usado conceitos da teoria piagetiana para interpretar o desenvolvimento musical das crianças que foram estudadas em sua pesquisa.

¹³ Para França e Swanwick (2002, p. 17) No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) -(L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) -que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa.

superar o complexo de inferioridade e a sermos criativos/as, concebendo soluções a partir da valorização da nossa cultura (Mota-Neto, 2015).

Esta não é uma crítica chauvinista ou xenofóbica, desprezando ou negando o desenvolvimento da ciência em outros contextos, mas conclama que a referência para o ensino de música seja a nossa própria realidade. Assim, a disciplina Fundamentos da Educação Musical, mediante a esta crítica ao colonialismo intelectual, poderia ter incluído em sua ementa modelos desenvolvidos a partir de nossa realidade, concomitantemente ao modelo inglês.

A título de exemplo, cito a Abordagem PONTES, desenvolvida pela professora Alda de Jesus Oliveira, e segundo a própria autora, inspirada em autores como Paulo Freire, Keith Swanwick, Lev Vigotsky e nos professores e mestres da cultura popular brasileira.

A abordagem PONTES visa contribuir para a atuação competente de professores de música, nos aspectos teóricos e práticos, no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar “dicas”, sugestões, palpites, ideias e transições (“costuras”) didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos. (Oliveira, *et al.* 2007, p.22)

A Abordagem PONTES¹⁴ compreende os seguintes elementos: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade que formam a palavra PONTES, um acróstico que para a autora lembra os professores da sua relevância.

Quanto a disciplina Metodologia da Educação Musical, esta busca apresentar metodologias, abordagens, conceitos e tendências pedagógicas, e se inicia com o

¹⁴ POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno, acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver. OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto, das situações do cotidiano, os repertórios e as representações. NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender. TÉCNICA pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das ideias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana. EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno. SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas (Oliveira, *et al.* 2007, p.22)

estudo de pedagogos musicais estrangeiros do século XX que influenciaram o ensino de música no Brasil, para, posteriormente, estudar os educadores brasileiros e seus métodos. Ressaltamos que o substantivo estrangeiro é generalista, no entanto, ao se analisar a referência bibliográfica, este é composto em sua maioria por obras de autoras brasileiras brancas, destacamos a presença de Alda de Jesus Oliveira, mulher negra retinta que tem reconhecimento na América Latina por suas importantes contribuições para a Educação Musical e Lucas Ciavatta, que para efeitos deste trabalho foi considerado um homem pardo, e desenvolveu o Método “O Passo”¹⁵.

No entanto, em uma breve análise aos livros citados na ementa, estes estrangeiros se referem em sua maioria a europeus brancos e a um japonês, ou seja, reforça que a influência do ensino de música no Brasil é fortemente marcada em uma tradição eurocêntrica, a qual se infere que houve uma seleção epistemológica recorrente do pensamento vigente da época.

Castro-Gomez (2005, p. 47), ao buscar estabelecer a relação do colonialismo à colonialidade discorre como o Orientalismo de Edward Said, acrescenta ao debate ao debater como as ciências humanas do século XVIII e XIX invisibilizaram a “multivocalidade histórica da humanidade”, como o colonialismo se deu por expropriação territorial, econômica e epistemológica, menosprezando o conhecimento produzido como um passado sem importância. Nesse entendimento se verifica que a maior parte das obras indicadas pela ementa tendem linearmente reforçar como a organização do ensino de música se dá a partir da Europa, excluindo a multivocalidade que ocorre na humanidade.

Sobre a ausência de intelectuais africanos nesta ementa, pode estar relacionado à característica da modernidade apontada por Guimarães (2003, p. 5) Segundo o autor, o processo inclusivo, “cultural e simbólico dos negros¹⁶ à sociedade ocidental”, já era conhecida no Brasil, desde o século XIX, no entanto, o projeto que se fortaleceu nesta nação foi de incorporar ao “popular” o que se chama de subcultura étnicas e raciais.

15

¹⁶ Para Guimarães (2003, p. 5), negro é uma palavra que conota diversas personas que se desdobram em um processo de tempo e espaço entre sociedades coloniais americanas e o mundo ocidental pós-guerra: entre eles o africano, o crioulo, o mestiço, o mulato, o norte-americano, latino-americano e o europeu.

No entanto, ao que se refere aos educadores brasileiros, se verifica um avanço ao inserir o estudo do Método O Passo, a qual se fundamenta no fazer musical popular brasileiro.

No Método O Passo, formulado por Lucas Ciavatta em 1996, há princípios como a inclusão e a autonomia, no qual todas/os podem aprender independente de instrumentos e desenvolvendo a percepção. Entende o fazer musical como um fenômeno indissociável de pilares como: corpo, imaginação, grupo e cultura. E propõe um quinto parâmetro que é o conceito de posição, que permite o mapeamento do espaço musical imaginado (D'O PASSO, 2024, s.p).

Batista (2018), ao abordar as perspectivas para uma Educação Musical na Educação Básica, constata que modelos eurocêntricos estão distantes do cotidiano escolar e orienta para o rompimento com a estrutura monocultural e prescritiva que orienta os currículos e o fazer musical, propondo uma Educação Musical 3D, que implica ser desobediente, decolonial e dialógica.

Ressaltamos que o cerne de sua proposta se localiza no reconhecimento da diversidade cultural que envolve a escola, e que as práticas educativas que valorizam saberes devem ser incorporadas ao currículo, por trazerem em si um compromisso em romper com os epistemicídios praticados.

O estudante que tiver contato com o Método O Passo encontrará em um de seus pilares a “Cultura” que é saber tocar um ritmo ou cantar a partir da aproximação do ambiente cultural a qual está inserido, numa justificativa de que a cultura não é um conceito a ser aprendido ou apropriado, mas uma realidade vivida e que se respeita.

Consideramos que o Método O Passo, aparentemente nos parece inovador, mas sua proposta é similar ao já repercutido na Europa por Dalcroze, assim apontando um viés colonial. Ao se assentar na visão multicultural, como assevera Queiroz, não se deve apenas mudar o conteúdo, mas, o modelo, pois, não se limita a uma hierarquização ou ao estabelecimento de um modelo de formação e completa que a educação musical “[...] rompe com limites disciplinares, convergindo seus esforços para a compreensão, inserção e atuação” (Queiroz, 2017, p. 186) e subsidia uma educação musical mais significativa para o século XXI.

Quanto as disciplinas intituladas Práticas de Ensino da Música (PEM), cada uma se direciona a um campo de atuação do educador musical, se organizando e se dividindo entre o espaço escolar e não escolar. Em geral, elas buscam refletir

criticamente sobre como se dão as práticas pedagógicas musicais nestes espaços, propondo a elaboração de projetos pedagógicos e produção de materiais didáticos.

Nota-se a presença de alguns documentos oficiais como diretrizes ao que se refere a prática na atuação da Educação básica, é o que se observa em relação a PEM I e PEM II, no caso para esta discussão saliente-se que esta última ementa orienta a confecção de instrumentos musicais numa perspectiva de valorização das “[...] contribuições etno-raciais na constituição da educação e da cultura musical nacional” (Amapá, 2020, p. 55).

Em PEM IV, voltada para escolas especializadas e livres de música, para essa análise se destaca o verbete “[...] o ensino da música e o desafio da inclusão social” que deve ser contextualizada com a realidade e suas possibilidades educativas (Amapá, 2020, p. 67).

No entanto, o que se constata é que o modelo C(L)A(S)P reaparece expressamente em uma dessas ementas e/ou seus princípios filosóficos estão diluídos no texto, assim como os/as autores/as utilizados também se repetem, sendo de maioria branca, lotados geralmente como professores/as em universidades do sul e sudeste do país, porém, se alerta que, ao propor “refletir criticamente”, é necessário dispor de diferentes produções diante da diversidade que constitui Brasil.

Deste modo, não se pretende negar ou desqualificar este modelo e/ou autores/as, mas, sim, problematizar sobre a reprodução, como propõe Queiroz (2017, p. 113) em sua pedagogia do conflito, ao verificar que devemos questionar sobre os “modelos e a fórmulas de ensino concebidas para outras músicas e para outras realidades culturais diferentes da brasileira”.

Nilma Gomes (2020) salienta que a colonialidade se enraíza nos currículos e se materializa a partir do pensamento conservador e se torna uma realidade na prática pedagógica quando apresentamos apenas um tipo de abordagem para as diversas questões da realidade.

Leonardo Batista (2018, p. 121) denuncia que “[...] não é mais possível pensarmos o padrão de práticas pedagógicas musicais com a única história demarcada e legitimada nos processos de formação docente inicial e continuada”.

Ressalta-se que a referência bibliográfica de PEM I, PEM II, PEM III, PEM IV se manteve preservada em relação ao PPC anterior (Amapá, 2018), no entanto, na disciplina Prática de Ensino da Música V, a bibliografia básica e complementar aponta para rupturas, ao ser a única que teve alteração e incluiu autores/as que escrevem na

perspectiva decolonial e outras na proposição da interculturalidade, mas sua oferta se dá apenas no sétimo semestre, dispondo-se praticamente no final do curso.

O PPC (Amapá, 2020, p. 98) até ressalta que a história e a cultura afro-brasileira e africana serão tratadas de maneira transversal, cumprindo o que prediz a Resolução CNE/CP n.º 1/2004¹⁷, e amplia que a contribuição da música indígena também será discutida na referida disciplina.

Resolução CNE/CP Nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta temática é tratada de forma transversal nas disciplinas “Prática de Ensino da Música V”, “Música e Cultura Popular”, “Música Popular Brasileira” e “História da Música Brasileira”, em que serão discutidas as contribuições musicais e sociais da cultura africana, indígena e europeia para a formação da identidade musical brasileira, ao mesmo tempo em que será incentivada a valorização e reconhecimento da identidade, história e cultura destes povos (PPC, 2020, p. 98-99).

Mas, apesar da significativa ruptura, não se conseguiu caracterizar nenhum autor/a africano/a, negro/a, quilombola ou indígena na respectiva disciplina. Como se há de reconhecer identidade, história e cultura quando este ainda é realizado apenas por pesquisadores/as brancos/as? Mesmo ante uma perspectiva decolonial e intercultural, não há como se proporcionar valorização sem agregar pesquisadores/as ou artistas e aqui nos referimos aos Mestres Populares como agentes formativos/as que a própria ementa menciona, no entanto, não a privilegia como referencial.

Ainda sobre a música indígena, se destaca que no Projeto Pedagógico do Curso (Amapá, 2020), esta é mencionada apenas três vezes, em um documento de cento e quarenta e nove páginas, sendo suas localizações na citação acima, a outra substanciando o título de um livro referente a educação brasileira, e por último presente na ementa da disciplina “Música e Cultura Popular”.

Todavia, a disciplina que busca debater explicitamente sobre a contribuição da “cultura indígena para a música brasileira” e a aprendizagem de música amazônica, não indica autores/as indígenas, ribeirinhos/as ou quilombolas. Deste modo, fica o questionamento: como uma universidade na Amazônia que se propõe a tal discussão e formação não avançou em termos de inclusão sobre as comunidades que a constituem?

¹⁷ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Taugny (2014) revela que nos últimos anos são realizados estudos sobre as diferentes culturas musicais do Brasil nos cursos de pós-graduação, entretanto, os cursos de música têm relegado essa produção as disciplinas não obrigatórias.

É então necessário que os currículos dos cursos de graduação cuidem com certa urgência de reparar a monocultura musical que historicamente caracterizou seus currículos, tratando como “Música” apenas os repertórios oriundos da tradição europeia de música de concerto e relegando os repertórios e práticas musicais constitutivos da diversidade de culturas musicais vivas do país a meros objetos de estudos folclóricos, ou a matérias amorfas de projetos musicais neonacionalistas (Taugny, 2014, p. 14).

Neste sentido que se apresenta o pensamento de fronteira ou epistemologia de fronteira, a gnose proposta por Mignolo (2008, p. 297) cujo pressuposto é considerar que o conhecimento moderno, que está associado ao universal, deve ser deslocado e considerado um conhecimento local, substituindo essa enunciação única e excludente por uma que inclui.

Sobre as disciplinas de Projetos Interdisciplinares e Educação Musical I e II, estas se voltam para a Pedagogia dos Projetos e a música no desenvolvimento de projetos interdisciplinares para intervenção em diferentes espaços, a partir de uma interação com os “conhecimentos diversos”.

Segundo Lima (2007), a interdisciplinaridade tem três vertentes: uma americana, voltada para o sujeito operacional; a francesa, orientada para o saber; e a brasileira, numa concepção defendida pela professora Ivani Fazenda, (indicada nas referências do PPC), se concentra no ser humano que ensina.

Para Sônia Lima (2007), a interdisciplinaridade coopera para que o ensino/aprendizagem em música caminhe para a humanização, e que sob essa ótica até mesmo os problemas da sociedade passariam a gerir as pesquisas musicais interdisciplinares, no qual novos valores seriam agregados a pedagogia musical.

Pontua-se que nestas disciplinas, a suscitar pelo nome, se observa a flexibilidade para articular conhecimentos que perpassam pelos diferentes lugares de aprendizagem, desta forma se caracterizaria como um avanço, no entanto, quanto as bibliografias indicadas, estas se fazem com autores espanhóis e autores/as brasileiros/as majoritariamente brancos, na ausência de autores/as pretos, pardos ou indígenas.

Quanto ao Estágio Supervisionado, disciplina que tem por objetivo permitir a “interação com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos a ressignificação de conhecimentos” sua ementa também há presença de autores espanhóis e brasileiros/as de sua predominância branca.

É pertinente observar a presença de autores espanhóis nestas ementas, já que Silva (1999) discorre que o currículo aparece como objeto de estudo nos anos de 1920 nos Estados Unidos. De acordo com Almeida e Kirk (2020), a influência de teóricos anglófonos segue acompanhando as discussões sobre o currículo, graças à influência da Sociologia no campo educacional, apontando para a Pedagogia Crítica.

Então, a que se deve a influência de autores espanhóis no currículo no Brasil? Segundo Ruiz (2009, p.7), após quarenta anos de ditadura na Espanha, o país se empreendeu em reformas educacionais que ocorreram entre a década de 1980 e 1990, estas influenciaram a educação brasileira, quando consultores espanhóis que atuaram diretamente na reforma espanhola foram assessores diretos do governo Fernando Henrique Cardoso.

Brandão (2018), ao fazer um estudo comparativo da educação brasileira com a espanhola, encontrou similaridades quanto a organização e estrutura da educação básica, e diferenças quanto ao ensino superior. No entanto, ao que se refere ao desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA, a Espanha está muito à frente do Brasil no ranking, além de lá não possuir analfabetismo, evasão escolar e ter uma educação em tempo integral. No qual o autor ressalta “cada sistema de ensino possui as suas peculiaridades e está assentado na história e na cultura de sua sociedade.” (Brandão, 2018, p.1565)

Apesar de similaridades no sistema educacional, acentuamos a afirmativa de Brandão (2018), sobre a história e a cultura que cada sociedade tem, a Espanha é a primeira nação moderna (Dussel, 2016, p.58) e que indiscutivelmente a história do Brasil pela versão oficial se dá na narrativa da modernidade, do colonialismo e consequentemente da colonialidade.

Convém aqui destacar sobre Paulo Freire, brasileiro que em nenhum momento foi mencionado na bibliografia básica, sendo considerado um dos principais influenciadores da Pedagogia Crítica, e apesar de não ser um teorizador sobre o currículo, suas obras tem implicações importantes sobre o tema (Silva, 2003) o que nos faz refletir que tal escolha ainda se dá pela deferência feita à tradição pedagógica europeia.

Ao nosso ver, uma bibliografia branco-centrada não proporciona a validação e nem a ressignificação do conhecimento diverso, logo, estas disciplinas permanecem alinhadas à colonialidade, ao se compreender a fala transcrita de Gomes (2023):

Primeiro ponto é indagar os currículos que nós temos e perguntar, por exemplo, onde estão os diferentes sujeitos? Onde está a diversidade? Onde estão as lutas em prol da educação realizadas pelos mais diversos grupos, povos, etnias, raças, nos nossos currículos? Onde é que isso está? Nossos currículos expressam isso? Nossos currículos de formação inicial de professores e professoras formam as nossas professoras, os nossos professores, hoje, para essa realidade pujante que é a brasileira? Para essa escola pública brasileira que é uma escola cada vez mais diversa e que cada vez mais recebe vidas que são tão marcadas pela pobreza, pela desigualdade, pelo racismo? [...] quando nós olhamos nossos currículos de formação inicial, formação continuada [...] nós encontramos quais respostas para essas perguntas? [...] se eu não vejo autores e autoras negras [...] que contribuem para repensar, para redescobrir o nosso país [...] a presença negra na formação política da nossa sociedade [...] se é ainda um currículo que por mais que nós estejamos no Brasil e na América Latina, ele tem muito mais uma reflexão teórica, e uma reflexão conceitual, inclusive, é muito mais eurocentrada do que propriamente americano-latino americano-centrada [...] se o currículo no qual eu faço parte, ou que organizo como gestora, como professora, não me dá respostas emancipatórias diante dessas questões, desses questionamentos, então ele é colonial (Gomes, 2023, s/p).

A partir desta fala se observa a necessidade do giro epistêmico que se caracteriza pelo diálogo com outras epistemologias e na percepção de que há outros conhecimentos, na horizontalidade das diversas produções.

El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (Mignolo, 2007, p.29).

Assim, o giro decolonial pretende se desprender da narrativa colonial e permitir que os conhecimentos antes invisibilizados possam constituir uma descolonização dos campos do poder, saber e ser, pois, como foi bem sintetizado por Ballestrin (2013, p. 105), “[...] é necessária a resistência teórica e prática, política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade”.

Sobre Tecnologia e Informática na Educação Musical, é uma disciplina que favorece a “inclusão dentro da música através de recursos tecnológicos” (Amapá, p.

98), uma vez que ensina sobre a notação musical em Braille e também atende a Política de Educação Ambiental¹⁸, ao discutir a temática da Educação Ambiental e propor que “os sons do ambiente e ritmos regionais” sejam ferramentas para composições musicais voltados para esta questão no PPC (Amapá, 2020, p. 99) e por se utilizar de softwares, é a única permitida o ambiente virtual de aprendizagem.

Esta ementa aponta três autores sendo dois homens e uma mulher, ao se olhar para a bibliografia complementar se visualiza mais autores, sendo apenas entre eles mais uma mulher, nenhum desses discute a regionalidade como prediz o texto do PPC (2020), e nem mesmo a ementa se propõe especificamente a tal.

Outro ponto a se destacar nestes termos é o esvaziamento da Educação Ambiental a qual propõe o PPC (Amapá, 2020) para a disciplina Tecnologia da Informática na Educação Musical. Neste componente seria pertinente o ensejo de se conectar aos saberes locais, buscando romper com a relação utilitária que a colonialidade promoveu perante a natureza. Albán e Rosero (2016) ressaltam que a colonialidade da natureza “[...] deve ser entendida como a forma como se constroem discursos hegemônicos e excludentes em relação a quem tem o direito de conhecê-la e explorá-la, de protegê-la e salvaguardá-la”.

Destaca-se a importância em se discutir tais temas, em especial por se tratar de curso localizado em um território amazônico que constantemente sofre pela especulação do neoliberalismo, e ser uma maneira de valorizar os seus saberes ancestrais.

Outro aspecto que se considera relevante mencionar é sobre como o fator tecnológico, que se encontra em uma dimensão fundamental do capitalismo, segundo Tello (2023) e alguns pesquisadores como Renata Ávila (2018) e o sul-africano Michael Kwet (2019) tem observado no século XXI, que se dá pela tecnologia digital, é uma nova forma de colonialismo, nesse caso o colonialismo digital.

Esta se revela quando as Big Tech limitam o desenvolvimento industrial digital e a soberania tecnológica, a fornecer serviços, softwares e hardwares que constituem a infraestrutura digital dos governos e seus serviços públicos que estão sob o seu domínio, além de a produção de computadores e seus insumos serem provenientes

¹⁸ Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. E segundo, o artigo 11. “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. “

de territórios da África e da Ásia que fornecem não só as matérias como a mão de obra a baixo custo (Tello, 2023).

Tais temas dizem respeito às contemporâneas formas que a ferida colonial se expressa, atingindo as populações do sul-global. Debater tais assuntos deveria estar na ordem do dia na formação dos professores que atuaram na Amazônia, território no qual a matriz colonial de poder insiste em marginalizar.

Apresentamos no quadro a seguir as disciplinas aprovadas a compor o PPC (2020), e pertencem ao núcleo específico analisado, são elas:

Quadro 3: Disciplinas Pedagógico-Musicais aprovadas para o PPC (2020)

Disciplina	Carga Horária	Autor	Nacionalidade	Gênero	Cor
Introdução à Educação Musical Especial	60 h	Regina Finck	Brasileira	Mulher	Branca
		Geovana Mendonça Lunardi Mendes	Brasileira	Mulher	Branca
		Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Brasileira	Mulher	Branca
		Enicéia Mendes	Brasileira	Mulher	Branca
		Maria Cristina Hayashi	Brasileira	Mulher	Branca
		Maria Amelia Almeida	Brasileira	Mulher	Branca
		Jan W. Valle	Estadunidense	Mulher	Branca
		D.J. Connor	Estadunidense	Homem	Branco
		Lev Semionovitch Vigotski	Russo	Homem	Branco
Didática da Música	45H	Marli André	Brasileira	Mulher	Branca
		Maria Rita Oliveira	Brasileira	Mulher	Branca
		Neide Esperidião	Brasileira	Mulher	Branca
		Vera Candau	Brasileira	Mulher	Branca
		José Carlos Libâneo	Brasileiro	Homem	Branco
		Celso de Vasconcelos	Brasileiro	Homem	Branco
		Regina Cazaux	Não há registro	-	-
		Ilma Passos Alencastro Veiga	Brasileira	Mulher	Branca
		José Nunes Fernandes	Brasileiro	Homem	Branco

		Selma Garrido Pimenta	Brasileira	Mulher	Branca
		Saviani	Brasileiro	Homem	Branco
		Claudino Piletti	Brasileiro	Homem	Branco
		Maria Raineldes Tosi	Brasileira	Mulher	Não há imagens
		Aida Maria Monteiro Silva	Brasileira	Mulher	Branca
		Liane Hentschke	Brasileira	Mulher	Branca
		Jusamara Souza	Brasileira	Mulher	Branca
		Nilda Alves	Brasileira	Mulher	Branca
Produção de Materiais Pedagógico-Musicais	75H	Rosane Volpatto	Brasileira	Mulher	Branca
		J. Akoschky	Argentina	Mulher	Branca
		Viviane Beineke	Brasileira	Mulher	Branca
		Carlos Kater	Brasileiro	Homem	Branco
		Keith Swanwick	Inglês	Homem	Branco
		Sergio Paulo Freitas	Brasileiro	Homem	Pardo*
Fundamentos da Arte Educação	75 H	Maria Cristina Rizzi	Brasileira	Mulher	Branca
		Enid Zimmerman	Estadunidense	Mulher	Branca
		Ana Mae Barbosa	Brasileira	Mulher	Branca
		Flávia Maria Cunha Bastos	Brasileira	Mulher	Branca
		Arthur Efland	Estadunidense	Homem	Branco
		Ivani Fazenda	Brasileira	Mulher	Branca
		Vincent Lanier	Estadunidense	Homem	Branco
		Elliot Eisner	Estadunidense	Homem	Branco
		Ralph Smith	Estadunidense	Homem	Não foram encontradas informações
		Herbert Read	Inglês	Homem	Branco
		José Mauro Barbosa Ribeiro	Brasileiro	Homem	Branco
		Heloísa Sales	Brasileira	Mulher	Não há imagens

Fonte: A autora, 2024.

As disciplinas seguem o mesmo perfil em relação as anteriores apresentadas, bibliografias em sua maioria por mulheres brancas, sendo a maioria professoras das regiões sul e sudeste do Brasil, no entanto, a de se fazer uma ponderação quanto a disciplina Fundamentos da Arte-Educação, pois esta apresentou autores

estadunidenses e um inglês. Bosco (2011, p. 21) salienta que o ensino formal de Arte se dá no Brasil em 1816, e que este tem suas “heranças e influências” da Europa e da América do Norte que perduram até os dias de hoje no sistema educacional como um todo.

Curiosamente, os autores apresentados pela ementa Ralph Smith, Lanier e Elliot, segundo Maria Bosco (2011), ampliam o ensino da arte para que envolva a cultura popular, artesanato e artes de mídias, mas, em nenhum momento estes descritores são mencionados na ementa, o que nos faz refletir como se dá um ensino de arte sem apresentar em uma ementa textos ou livros que apontem para a cultura popular brasileira.

Ana Mae Barbosa (2022) denuncia que nos últimos anos os cursos de Arte das universidades do Brasil são mais colonizados teoricamente pela Europa do que pelos Estados Unidos e que tem crescido o fascínio por autores franceses, por promover aos alunos um status de intelectuais e numa crescente crítica ao uso da terminologia Arte Educação ou Arte-Educação, o que para a autora é uma denominação de ato simbólico e semântico de resistência ao que fora utilizado na Ditadura Militar, o termo Educação Artística, como era nomeada no Estados Unidos, Inglaterra e em outros países europeus.

Para nós, isto reflexo da diferença colonial, uma consequência da colonialidade do poder, na qual a epistemologia está fundamentada na concepção do europeu e recentemente ao norte-atlântico, como sendo as vias de compreensão do conhecimento, em desfavor do que denominam de folclore, saberes e afins, em uma supressão as histórias locais (Mignolo, 2020). Para superar este fenômeno, o intelectual argentino tem a seguinte proposta:

Hablo de diversidad, de un proyecto alternativo a la universalidad y que brinda la posibilidad de crear una red de oposición a la globalización en nombre de la justicia, la equidad, los derechos humanos y la diversidad epistémica.” A qual busque regionalizar o legado europeu, localizando o pensamento na diferença colonial para favorecer a diversidade.

Adichie (2019), intelectual nigeriana, aponta para o perigo de uma história única, ao dialogar que as histórias importam e que estas têm poder para capacitar e humanizar, assim como trazer dignidade.

O DCN de Música (2004) em seu artigo 4º, destaca um rol de competências e habilidades que um graduado em Música deve minimamente possuir, sendo que no inciso “I” direciona que este possa intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade. Em nosso entendimento, é uma diretriz que aponta para a inclusão da cultura local, para história(s) outra(s), viabilizando o que Adichie (2019) reflete sobre capacitar e humanizar o profissional que estará atuando nos diversos espaços educacionais.

Quanto a disciplina Introdução à Educação Musical Especial, tem por escopo refletir sobre a música para um contexto inclusivo, a partir do estudo de legislação e formulação de ações pedagógicas-musicais voltados para alunos com deficiências.

Louro (2015) elucida que a educação musical especial, são aulas de música para grupos fechados de pessoas com deficiências, ou seja, aparentemente não traduz a proposta que a ementa direciona, logo, se acredita que a nomenclatura mais adequada seria Introdução à Educação Musical Inclusiva que se caracteriza por proporcionar a “pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam (Louro, 2015, p. 35) ”.

A partir do que se compreende sobre a intenção da ementa quanto a disciplina, que todos/as estejam em um mesmo ambiente de aprendizado, na qual o futuro/a professor/a de música estará atuando, seja ele na educação formal ou não formal, o que não exclui que as competências adquiridas não o impeça de lecionar para grupos fechados, no entanto, esta prática vai na contramão dos atuais pensamentos educacionais que tratam sobre o tema.

A referida ementa apesar de prever o estudo da legislação em vigor sobre a inclusão, não é indicada nas referências, se considera importante o conhecimento de dispositivos legais, pois, ao nosso ver, eles dão visibilidade ao histórico de lutas por garantias de direitos e deveres do Estado, de seus entes, assim como da sociedade civil. Além de conscientizar sobre o acesso e a permanência à educação, um/a educador/a é um efetivador de direitos.

Oliveira (2023) identificou haver uma lacuna de estudos sobre a colonialidade da pessoa com deficiência no Brasil, e que estes são sujeitos periféricos e vitimados da modernidade. Segundo a autora, a pessoa com deficiência sofre a colonialidade do ser, devido ao dualismo do Ser e Não-Ser, proposto por Dussel (2000). Duschatzky e Skliar (2011) distinguem três formas discursivas sobre quem é o outro, são elas: “[...]”

o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural e o outro como alguém a tolerar” (*apud* Oliveira, 2023, p.189).

O outro deficiente é constituído simbolicamente no discurso da incapacidade tendo sido nomeado como anormal por seu corpo, seu intelecto, sua língua e sua identidade. Neste sentido, a sua outridade está localizada e focalizada em um espaço-tempo de rigidez, negação e aniquilação (Oliveira, 2023, p.190-191).

Sendo a pessoa com deficiência caracterizada como o “outro” como fonte de todo mal, a história da humanidade revela a obsessão pela normalidade, na qual a diferença é dada como ausente e como dispositivo para “[...] hierarquização e para nomear os que são e os que não-são”. Segundo a autora, as pessoas com deficiência são encaradas como “[...] seres menos humanos e/ou não-humanos”, discurso que, perversamente, fomenta as práticas sociais do capacitismo¹⁹ (Oliveira, 2023, p. 191).

Viviane Louro (2015, p. 41) ressalta que “[...] sem saber como acionar o processo de aprendizagem dessas pessoas, a partir de metodologias diferenciadas, fica muito difícil a democratização da aprendizagem musical”, ou seja, um currículo que seleciona quem pode e deve ter acesso ao ensino formal de música e quem ficará apartado dela, numa ambiência de estratificação, na qual o corpo (físico e/ou mental) é a condição de acesso a ela.

Verifica-se assim um avanço na elaboração e aprovação desta disciplina no PPC (Amapá, 2020) mesmo que sua nomenclatura entre em contradição com seus objetivos, mas, avaliamos que este componente permite refletir que os espaços e territórios são permeados pela diversidade e o/a futuro/a docente deve estar atento e desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a todos/as, em uma ação de promoção e garantia de direito ao acesso à educação, neste caso de educação musical.

Quanto a disciplina Didática da Música, se direciona à compreensão do papel da didática em práticas pedagógicas musicais, refletindo sobre o papel da escola, do sistema educacional formal, e temas como elaboração de currículo, programas, avaliações, relacionando “[...] teoria e prática enquanto constituição da práxis

¹⁹ Segundo Waldma de Oliveira (2023, p.192): “O capacitismo transforma a diferença em desigualdade e materializa-se como instrumento/dispositivo colonial de exclusão. Semeia representações sociais marginalizadas, colonizadoras e estigmatizadoras sobre a Pessoa com deficiência (PcD) e brota em práticas de segregação e exclusão social”.

educativa no contexto da educação musical”, concluindo que sua destinação é para espaços escolares.

Segundo Libâneo (2013), a Didática é um dos campos da Pedagogia que tem por objeto de estudo o processo de ensino, e que esta não pode ser uma atividade tratada restritamente a sala de aula. Dito isto, para podermos compreender que o autor indicado nas referências tem uma visão ampla sobre como este processo não se atém apenas ao espaço escolar, na qual a ementa restringiu suas concepções e práticas.

Outro hiato que se considera na relação objetivo/referências nesta ementa, é sobre a teoria e prática como práxis educativa, sem dialogar com Paulo Freire. Ao nosso ver para haver a constituição da práxis educativa, se deve conhecer o pensamento freiriano, mas não há como fazê-lo sem indicar ao menos uma de suas obras, e é neste ponto que se observa a afirmativa do autor que a práxis educativa é uma palavra que nesta configuração se reduz ao verbalismo (Freire, 1987).

Mateiro (2015), em sua pesquisa, buscou compreender a profissionalização do professor de música, tratando do conhecimento profissional, aquele que transforma conhecimentos musicais em pedagógicos. A pesquisa apontou dificuldades dos estudantes em realizarem a associação entre teoria e prática. Para a autora, essa “[...] combinação de conhecimentos que se adquirem a partir da ação e da reflexão sobre a ação” foi o aspecto mais frágil encontrado na formação dos licenciandos em Música. Esta se revelava quando tinham em adaptar conhecimentos à realidade, na interação, na comunicação em situações de estágio (Mateiro, 2015, p. 180).

A construção desse conhecimento não pode estar restrita às aulas de disciplinas curriculares como Metodologia de Ensino, Didática da Música ou outras disciplinas afins, pois trata-se de um conhecimento criado na ação, ou seja, em situações de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário pensar como os licenciandos podem ser mais bem preparados para adaptar o seu conhecimento (saber-fazer) em diferentes contextos de trabalho durante sua vida profissional. (Mateiro, 2015, p.181)

Neste ponto acreditamos que a pesquisa contribui para refletir como a teoria aliada à prática são indispensáveis na formação e como o conhecimento profissional deve permear outras disciplinas do currículo e atender os diversos contextos existentes na sociedade.

Neste sentido que se discorre sobre a possibilidade do “Círculo de Cultura” de Paulo Freire (1987), na qual em um diálogo circular as pessoas são sujeitas de seu pensar, em uma educação mútua, e desta forma se pode promover uma práxis

educativa transformadora, e oportunizar um fazer pedagógico de perspectiva emancipadora na educação musical.

Quanto a disciplina “Produção de Materiais Pedagógicos-Musicais”, se refere a “[...] criação, organização e planejamento de materiais e atividades musicais para os diferentes níveis de ensino e contextos”. Assim como a criação de instrumentos, materiais pedagógicos e partituras alternativas, elaboração de arranjo para vozes, e traz em seu enunciado diversas vezes que deve se atentar tanto para espaços escolares e não escolares.

Ressalta-se que esta disciplina é considerada um avanço no currículo, ao permitirem aspectos como a criatividade e a liberdade na elaboração de atividades musicais para os diferentes contextos de ensino. Entre esses, nos chama a atenção a proposta de criar instrumentos musicais, na promoção da luteria experimental que, segundo Lima (2018), pode ser classificada pelos aspectos artesanal, readymade e modular²⁰.

Lima (2018, p. 27) ressalta que o método mais usado para classificar os instrumentos musicais é o sistema Hornbostel-Sachs que tem como proposta “[...] classificar instrumentos musicais de todas as épocas e nações, no entanto, revela a perspectiva eurocêntrica de um conceito de instrumento ideal, a-histórico e transcultural”, que apesar das críticas ainda é o mais usado nas áreas como a musicologia, etnomusicologia, organologia assim como em acervos de museus.

O autor elucida sobre o conceito de desobediência tecnológica ou gambiarra que tem como premissa a sustentabilidade ecológica e as questões de escassez e excesso de recursos e consumo, baseados em Oroza (2012), Fernandez (2013) e Obici (2014) que permitem a construção e o aprendizado de saberes em oposição ao formalismo teórico (Lima, 2018).

A perspectiva de desobediência tecnológica, segundo Oroza (2012), se baseia no reaproveitamento de materiais em Cuba, onde se tornou necessário criar soluções tecnológicas para a indústria local que sofreu com o embargo estadunidense e com o fim da URSS.

²⁰ O aspecto artesanal diz respeito a criação a partir de matérias –primas ou modificação física de objetos já existentes, o aspecto readymade se dá pelo reaproveitamento, ressignificação ou modificação de objetos sonoros. Enquanto, o modular se refere a construção de instrumentos pela possibilidade eletrônica ou pela eletricidade (Lima, 2018, p. 23).

Outra contribuição a este campo é da autora Judith Akoschky, que juntamente com Saftta (1997), delinearão o termo instrumentos cotidiáfonos: “Así surgió el nombre de cotidiáfonos para designar estos instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos que producen sonido mediante diversos mecanismos de excitación” que se dividem em dois grupos o simples e o composto²¹”.

Segundo Akoschky (2005), os benefícios da utilização de instrumentos cotidiáfonos na educação vão desde valorizar as próprias ideias, desenvolver a inventividade, participação ativa, e progressivamente capacidade de julgamento crítico.

Um fator em comum que se observa entre as disciplinas que compunham o PPC (2018) e o PPC (2020) é a presença de mulheres como autoras, mas, especificamente na escrita de certos temas, e sabemos, a partir de Quijano (2005), que a Matriz Colonial do Poder deixou como legado a colonialidade que se impôs pela sua hegemonia em quatro domínios, sendo um deles o do gênero e da sexualidade.

Neste entendimento temos o conceito Colonialidade de Gênero, desenvolvido por Maria Lugones (2020), a qual estendeu a análise sobre a colonialidade do poder como aliada ao patriarcado e estruturou as hierarquias nas relações de gênero, deixando à marginalidade as mulheres, principalmente as indígenas e afrodescendentes, que se manifesta em diferentes camadas, comprometendo identidades, corpos e práticas culturais.

Sobre o analisado até aqui há de se refletir o que Green (2001) denuncia como patriarcado musical, um padrão no qual a prática musical está definida sobre o gênero, alinhada a uma divisão de trabalho musical de esfera pública e privada.

A esfera pública diz respeito ao local de visibilidade no mercado de trabalho e que geralmente é destinada ao masculino, e a privada ao feminino. Quando esta mulher executa atividades na esfera pública, são geralmente ligadas ao que está condicionada ao âmbito privado, ou seja, a construção simbólica do feminino com o papel de mãe e esposa, que podem ser identificados nas funções de cuidadora, de educadora, de guardiã e transmissora da tradição cultural.

Estas características lhe direcionam formalmente à profissão de professora de música, gerente da escola de música e de cantora, sendo que ser cantora possui,

²¹ Os simples são feitos com sacolas plásticas, recipientes, potes, garrafas, pratos de acetato, tampas, objetos de metal, cápsulas, etc. E os instrumentos cotidiáfonos compostos requerem um nível de construção diferente e geralmente combinam vários objetos ou materiais (Akoschky, 2005, p. 2).

segundo Camargo (2020), uma marcação racializada quanto sua execução pela mulher branca e a negra, devido aos atributos destinados a cada uma, quando a uma se liga a construção de mãe e esposa, e a outra de controle sexual.

Gonzalez (1988) constata que as mulheres negras traficadas e escravizadas determinaram profundamente a cultura brasileira, no entanto, para nós fica a reflexão por que elas são invisibilizadas desse processo de constituição, de formação?

Assim, observa-se esta característica do patriarcado musical nas diversas ementas analisadas acima, pois, muitas disciplinas restringem a contribuição feminina aos métodos e abordagens da Educação Musical, mas esmaecem a produção de mulheres em outras áreas ou temas, ressaltando a mentalidade de que a mulher é a guardiã da cultura e que deve ser a transmissora. A disciplina Tecnologia da Informática da Educação Musical, por exemplo, sua bibliografia selecionou em sua maioria autores.

Harue Tanaka afirma que estas narrativas em que “[...] a invisibilidade, a falta de reconhecimento e de abertura de espaços garantia a narrativa de inexistência das mulheres em diversos segmentos da música” (*apud* Velon, 2022, p. 49).

Outro aspecto que se nota é o termo bibliografia, está conectado a uma produção escrita concentrada em livros, na qual foi um elemento observado pela pesquisadora Dumas (2023), ao analisar os currículos de graduação em Teatro no nordeste brasileiro, e salienta sobre a escolha deste material:

[...] produzido em livros evidencia a seleção de conhecimentos estruturados numa forma muito associada ao universo europeu, descartando epistêmes corporais registradas em vídeos, fotografias, áudios, documentário, *lives*, podcast, depoimentos e até outras formas de escrita gestadas fora do domínio europeu (Dumas, 2023, p. 368).

Ressalta-se que em um curso de Música pode se valer de registros de fontes sonoras em suas bibliografias, e se destaca a constatação de Queiroz (2020, p. 171) a respeito que “[...] músicas são transmitidas de diversas formas”, mas, que ainda os currículos de cursos superiores no Brasil ainda não conseguiram romper à forma hegemônica e unilateral de organizar, planejar e implementar a diversidade musical existente.

Nesta reflexão é problemático o perfil do/a professor/a de música mediante o currículo apresentado:

O licenciado em música deverá ver refletida em suas escolhas musicais a pluralidade cultural da sociedade em que vive, sabendo lidar com repertórios procedentes de diferentes períodos, estilos e culturas, sem deixar que seu gosto pessoal seja o norteador destas escolhas (Amapá, 2020, p.14).

Assim, o PPC (2020) define qual o perfil do egresso após ter tido acesso à pluralidade cultural existente na sociedade, no entanto, ao perceber a constituição de um currículo hegemônico e excludente, é previsível que uma formatação do que é música e suas metodologias de ensino se sobressaía em suas escolhas. Não obstante, se observa um currículo estruturado de maneira geral brancocentrado e com marcações do eurocentrismo.

Nilma Gomes (2023), nos faz refletir sobre como a estrutura do currículo, é uma seleção intencional, na qual as discussões disciplinares podem privilegiar ou ocultar visões de mundo:

Porque eu formando professoras e professores da educação para a educação, não, não incluo, não está incluindo nos nossos currículos, nas nossas discussões disciplinares [...] essas questões, que currículo é esse? A quem ele serve, né? [...] Currículo é seleção, o currículo é escolha intencional. Nós selecionamos uma série de elementos para entrar no currículo e apartamos outros e outras. Então, o que nós temos apartado? E o que nós temos selecionado? Esse currículo que nós temos, ele emancipa as estudantes e os estudantes que passam, por exemplo pelas licenciaturas? [...] o que é estruturante desse currículo? Se nós chegarmos a conclusão que ele ainda é mais hierarquizador que ele contribui com uma determinada visão de mundo, que é uma visão de mundo...é extremamente ocidentalizada, e que ou desqualifica, ou menospreza, ou invisibiliza uma série de outros conhecimentos, uma série de outras culturas, inclusive daqui do nosso próprio país. Esse currículo tem que ser mudado urgentemente (Gomes, 2023, s.p).

Retomando a reflexão de Krenak (2020), na percepção de como o pensamento moderno quer se perpetuar, é notório que ele alcança o currículo e se materializa na organização do espaço de sala de aula, seus mobiliários e sua estrutura física e simbólica, em uma nítida reprodução de relações de autoridade e controle no qual o professor/a é o detentor do conhecimento e o aluno/a é passivo ao que está sendo ministrado apoiado em uma bibliografia na qual a maioria dos/as autores que a compõem é considerada uma literatura envelhecida e que por vezes minimiza ou

excluí outras formas de conhecimento e saberes, estrutura presente na Matriz Colonial do Poder.

5 “ÀS VEZES A GENTE NÃO É ESCUTADO”: FORMAÇÃO MUSICAL INTERCULTURAL DOS/AS DISCENTES DO CURSO DE MÚSICA

“-E vocês tinham quantas horas de aula por dia? -Disse Alice, com pressa de mudar de assunto. -Dez horas no primeiro dia-disse o Jabuti de Mentira. -Nove horas no segundo, e assim por diante. -Que grade esquisita! - Exclamou Alice. -Por isso que se chama grade -comentou o Grifo. -Ela vai se abrindo dia após dia” (Carroll, 2019, p.96).

Entre a ironia e a sátira do diálogo entre as personagens Alice, Grifo e o Jabuti de Mentira, escrita por Lewis Carroll em 1865, se tem uma contundente crítica ao sistema educacional inglês do século XIX, no entanto, nos parece contemporânea.

É interessante que Foucault (1987, p. 260), ao estudar sobre as práticas punitivas e suas instituições, elucida que a forma-prisão²² preexiste ao sistema penal, que já era conhecido pelo corpo social em estabelecimentos hospitalares, religiosos, militares e escolares para constituir sobre o indivíduo: “[...] um saber que se acumula e se centraliza”, para o tornar dócil e útil, a partir do uso de mecanismos disciplinares, a vigilância, o exame, o teste, a avaliação, o isolamento, a separação, etc.

Destaca-se que para Libâneo (2013, p. 35) o papel da escolarização é transmitir conhecimentos para o desenvolvimento humano para a transformação social vigente, no entanto, este autor ressalta que existe uma difusão conservadora sobre sua função, que se caracteriza por adaptar o/a aluno/a ao meio social, tendo que “ajustá-las às regras familiares, sociais e ao exercício de uma profissão”, ou seja, até hoje faz o indivíduo percorrer uma jornada de integração à sociedade.

E ao se remeter ao ensino no espaço escolar, o autor afirma que este é constituído pelo professor/a, aluno/a e matéria, no entanto, o/a docente geralmente o faz de forma linear, mecanicista, na qual passa um conteúdo do livro, e os/as alunos/as escutam, reproduzem e transmitem em um ciclo que se retroalimenta, sem entender que esta cadeia pode ser modificada.

²²Para Foucault (1987), foi em meio a sociedade da disciplina, que instituições ao longo do século XVIII para o XIX, vão fomentar que a instituição-prisão seja o aparato espacial e metodológico da “sociedade civilizada” e que marcará a passagem da colonização do judiciário pela nova classe.

Nesta dinâmica, a reflexão de Foucault (1987) nos faz compreender como a escola, com seu sistema disciplinar e de grades, pode nos remeter a uma prisão.

Buscando se insurgir contra este modelo pedagógico disciplinatório, Krenak (2020, p. 19) nos aponta para o Bem Viver na educação: “Nós não podemos mais continuar atendendo a esse pedido do mercado de formar profissionais, de formar técnicos, de formar gente para operacionalizar o sistema”. O autor nos convida, como educadores, a reivindicar outro lugar, em formar seres humanos, compreendendo a educação como uma construção, uma realização social.

A partir do final da década de 1980, o movimento indígena equatoriano nos apresenta o princípio da interculturalidade, para reconstruir a nação e a cultura nacional, a partir de um projeto político, social, ético e epistêmico que questiona o legado eurocêntrico, imperial e colonial (Walsh, 2009).

Conforme a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Música da UEAP, o PPC (Amapá, 2020), o/a graduando/a deverá compreender e se conectar aos múltiplos contextos educativos de música, dispondo da capacitação em diversos temas, na qual se elenca entre eles a interculturalidade.

Portanto, para esta seção, buscamos mapear como a de-colonialidade no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP, pode impactar na formação musical intercultural dos acadêmicos de Música. Para tanto, realizamos um círculo de cultura com três discentes do curso de licenciatura.

A análise envolveu as seguintes etapas: (a) transcrição das falas proferidas pelos colaboradores; (b) leitura de material; (c) elaboração dos dados das transcrições, tendo como indicadores três unidades de registro, sendo elas: **Cultura e Diversidade, Interculturalidade e Indicativos Contra-Hegemônicos**; (d) elaboração de síntese interpretativa.

Quadro 4: Indicadores de registro

Indicadores	Descritores	Depoimentos ilustrativos
Diversidade e representação	Tem como parâmetro o uso da diversidade de saberes, e sujeitos, a partir de marcadores territoriais, raciais e de gênero.	“...no curso a gente vê muita coisa do Rio de Janeiro, né? Mas, não é só o Rio de Janeiro que existe!” (Colaborador/a A)

Interculturalidade	Trata-se de práticas que reconhecem a diversidade e estabelecem diálogos no processo de construção do conhecimento.	“Os indígenas têm música também, eles compõem também e isso vejo pouco na universidade!” (Colaborador/a A)
Práticas contra-hegemônicas	Baseado nas práticas de resistência dos/as acadêmicos/as.	“...é um hino de luta, de socorro e é um hino de liberdade contra o racismo.” (Colaborador/a C)

Fonte: autora

5.1 Diversidade e Representação no Ensino de Música

Para esta pesquisa, os/as participantes serão identificados por Colaborador/a A, Colaborador/a B e Colaborador/a C, para serem resguardados o sigilo sobre suas identidades. Os/as colaboradores da pesquisa são adultos/as regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Música-UEAP, que estão entre a idade de 23 a 31 anos, ingressos nas turmas compreendidas de 2019 a 2022, a maioria também frequenta curso técnico no CEP Walkíria Lima e já possuem uma graduação, são pessoas que se autodeclaram, pardos/as e negros/as, com descendência indígena. Quanto a orientação sexual, se caracterizam por heterossexuais, homoafetivos/as e de sexualidade fluída.

Todos/as relatam que tiveram inicialmente seus estudos musicais de maneira não formal em igrejas e projetos sociais, com participação em corais e bandas musicais destes locais e, posteriormente, alguns passaram a ter de maneira formal, na escola, por meio da disciplina Música ou via Projeto Interdisciplinar.

Ao se apresentarem, se observou uma repetição de respostas ao que diz respeito à escolha do curso de música da Universidade Estadual. Primeiramente, por se tratar de um curso público, além da motivação afetiva, pois todos/as expressaram o seu amor pela Música: “[...] eu queria fazer o curso de licenciatura em Música e a

UEAP é a única que tem o curso, o curso de licenciatura sendo pública... Só por causa disso” (Colaborador/a A, 2024).

A Universidade do Estado do Amapá-UEAP é a única instituição pública que oferta o curso de Licenciatura em Música no estado, as outras instituições são particulares, nas quais a oferta se dá de forma presencial e on-line, com duração que varia de seis a oito semestres.

Ademais, se pode extrair o que significa estar em uma universidade pública, para os/as nossos/as interlocutores/as, pois, no decorrer do grupo, as falas indicaram que estar na universidade se configura como um privilégio, tendo em vista que, socialmente falando, estar em um curso superior em música estabelece uma distinção com relação aos músicos sem formação formal.

[...] Porque quando a gente tá na universidade, na questão do privilégio, né? É como se a música fosse só aquilo que para alguns é como se fosse intelectual, e música é tudo [...] (Colaborador/a B, 2024).

Nesta ótica, se pode notar a Teoria do Capital Cultural, desenvolvida por Bourdieu (1998). Segundo o autor, existe o capital cultural do Estado Institucionalizado, sendo aquele que confere reconhecimento ao portador de um diploma, no qual está intrínseco um valor simbólico e econômico reconhecido como um lugar de privilégio, principalmente pela classe trabalhadora.

Os/as participantes percebem como a universidade é um espaço que valida o conhecimento e lhe confere status, mas também exclui outras formas de manifestações, aqui, no caso, musicais.

Mignolo (2017) identifica que a partir do século XVI, o eurocentrismo se impõe sobre as Américas, não somente por sua invasão territorial, mas, também pela fundação de universidades, estabelecendo o seu sistema de conhecimento e também legitimando princípios simbólicos e estéticos, ligados as práticas artísticas.

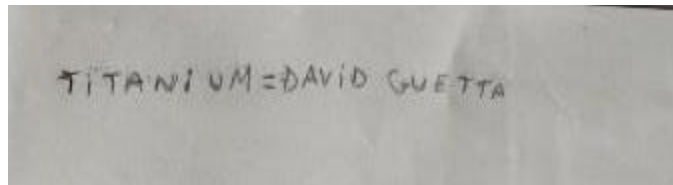
Assim, a lógica da colonialidade continua a operar e a se reproduzir em espaços institucionalizados. Quando o/a Colaborador/a comenta que “tudo é música”, ao referir-se a diversidade musical, para além daquela que circula na universidade, ele/a nos leva a pensar na opção descolonial (Mignolo, 2017) e na pluriversalidade, na qual todas as expressões musicais teriam de ser acolhidas.

Desta forma, essa subseção quer caracterizar como tem se dado o diálogo com outras matrizes de conhecimentos na formação deste/a futuro/a docente. Iniciando as

discussões do círculo de cultura, realizamos o seguinte questionamento: Qual música vocês mais gostaram de aprender no curso de Música-UEAP?

Alguns escreveram no papel disponível e em seguida socializaram. Após, foi questionado se essa música refletia a diversidade da cultura brasileira e em quais circunstâncias a aprenderam na universidade. Em suas respostas estes a relacionaram com as disciplinas.

Figura 3: Registro da resposta do/a Colaborador/a



Fonte: (Colaborador/a B, 2024)

Para todos verem: Lê-se na imagem em letras bastão: Titanium, David Guetta.

Entre as respostas, houve uma música de origem nacional, uma francesa e outra supostamente argentina.

[...] primeiro eu aprendi nas primeiras disciplinas, depois ela se repetiu, o nome da disciplina é Estágio 1, eu aprendi essa música nessa disciplina. E eu tive a prática também, né? De poder continuar com essa música em ambientes de estágio, nas escolas onde eu estagiei (Colaborador/a A, 2025).

A resposta do/a Colaborador/a se referia a música Yapó que ficou conhecida nacionalmente na voz do grupo Palavra Cantada²³, que credita a composição ao argentino Luis Pescetti. No entanto, ela é constantemente divulgada como de autoria de indígenas do Pará, em outras pesquisas é dito que pertence ao povo Maori da Nova Zelândia e até mesmo sendo uma brincadeira cantada em África.

Na condução do círculo de cultura, essa música, em um dado momento, foi associada a uma expressão da diversidade da musicalidade brasileira, porém não foi citado pelos/as colaboradores/as como se deu o aprendizado desta canção no ambiente universitário, se em algum momento foi caracterizada como uma música

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=rcBvsH7jqnc>

indígena ou afro-brasileira, e nem como se deu a sua conseqüente reprodução no campo de estágio.

Observa-se que geralmente está brincadeira cantada é muito utilizada para celebrar as datas comemorativas do calendário escolar, seja no dia alusivo aos Povos indígenas (19 de abril) ou da Consciência Negra (21 de novembro), conforme se ache conveniente, por não saberem de fato qual a sua origem.

Acentuamos que tal equívoco, ao nosso ver, é danoso, pois a reprodução de uma canção ou uma brincadeira cantada nos diversos meios educacionais, sem que se conheça devidamente sua origem étnica, é mais uma forma que o eurocentrismo impõe sua colonialidade do saber, neste caso o do ouvir, ao homogeneizar as expressões artísticas dos povos colonizados e, portanto, não permite a devida visibilidade de conhecimentos outros, tendo em vista que a musicalidade indígena, africana e afro-brasileira está presente e resiste entre nós, podendo ser acessada nos quilombos, terreiros, e comunidades indígenas.

C: Minha pergunta vai para B, como você avalia o ensino de músicas indígenas na UEAP/Música?

B: Zeroooo! (Risadas dos participantes)

B: [...] até agora não ouvi falar muito não sobre. Então, eu avalio com uma avaliação baixa é...é...eu não tenho nem muito o que falar assim, porque eu também não sei muito sobre a cultura indígena em si na questão musical, né? Eu acho que foi rara às vezes que a gente tocou nesse assunto. Eu não lembro se veio de algum professor ou de algum aluno que a gente tava falando sobre a questão musical de partituras que não tem, né? [...] (Colaboradores/as, 2024).

O questionamento, o tom jocoso e a resposta do/a Colaborador/a, nos faz refletir como a música indígena ainda é invisibilizada por, supostamente, não ser transcrita em partituras. Porém, é importante ressaltar que já existem inúmeras pesquisas e produções sobre a música indígena, entre eles o trabalho de Magda Pucci

e Berenice de Almeida (2017)²⁴, Graciela Chamorro (2008)²⁵, Rosângela Pereira de Tugny²⁶(2009), Renan Santiago de Sousa²⁷ (2017).

Ao serem perguntados/as se havia satisfação quanto ao estudo da produção de autores/compositores/músicos negros/as, as respostas foram as seguintes:

A: Bom, pois durante as aulas a gente vem conhecendo bastante, né?! sobre essa parte. Hum... por exemplo: a gente já se falou sobre Pixinguinha, sobre Djavan, Milton Nascimento, né? É, então esses foram grandes nomes de homens negros da música, né? Então, fora foi falado pelo menos, então eu me sinto satisfeita porque pelo menos foi ensinado, né? Durante as aulas foi falado pelo muito sobre eles (Colaborador/a A, 2024).

C: Insatisfeita. Eu acho que foi falado poucas vezes sobre esses cantores, em referência a esses cantores, né? É até uma pincelada que eles têm que dá pra passar, pra poder escutar, né? As matérias que são de História Música Popular Brasileira, mas depois que a gente teve essas matérias, a gente não escutou mais. Por exemplo: Djavan, a gente... eu escutei. Mas eu escutei na disciplina de Canto, no Canto 1, depois disso eu não ouvi mais falar de Djavan (Colaborador/a C, 2024).

B: Insatisfeita. Pelo fato que quando vem falar, eles falam muito dos antigos, os que já são famosos, os que tiveram na história. Eu acho, creio eu, que está faltando os atuais o que anda acontecendo atualmente, os compositores atuais, também têm bastante. E vejo também que tem essa falta de falar o que tá se vivendo agora também na história, também os que estão nos representando no agora (Colaborador/a B, 2024).

Observa-se que a insatisfação foi predominante sobre a presença de pessoas negras, enquanto produtores de música. No entanto, constatamos que todos/as os/as interlocutores/as conseguiram identificar momentos em sua formação ao longo do curso no qual a obra de artistas negros foi contemplada. Os/as colaboradores/as nomearam artistas negros e as disciplinas em que foram estudados, relacionando a um lugar de destaque na história da música no Brasil.

²⁴ Trata-se de um livro-CD que explora a arte oral indígena, que inclui a música. Foca na diversidade musical de nove grupos indígenas: Kambeba, Paiter Surui, Ikolen Gavião, Kaingang, Krenak, Guarani, Xavante, Yudjá e povos do rio Negro.

²⁵ Professora universitária, musicista, antropóloga, linguista e tradutora de cantos e narrativas das comunidades Guarani Mbya, Kaiowá.

²⁶ Professora, pesquisadora, publicou livros e artigos sobre música contemporânea e etnomusicologia. Em colaboração com especialistas dos repertórios de cantos do povo Tikmu'un-Maxakali, organizou a tradução, edição e publicação de filmes, gravações, livros de tradução de cantos e mitos e livros didáticos.

²⁷ Professor universitário, pesquisa sobre a musicalidade de candomblecistas das nações Ketu e Angola Guarani Mbya e sua aplicabilidade em sala de aula.

Pontuamos que, apesar do descontentamento dos/as acadêmicos/as com a insuficiência de repertórios de artistas negros/as, acentuamos que, do ponto de vista de uma educação antirracista, é positivo tal contato, ao possibilitar uma formação e reconhecimento do aspecto simbólico, intelectual e estética de afirmação identitária de pessoas negras. Relembramos que este marcador na análise documental revelou que as referências bibliográficas dispunham majoritariamente por pessoas brancas.

Quanto a música africana e afro-brasileira, respondendo ao anseio do/a colaborador/a, hoje, em termos de produção, podemos mencionar autores/as e ativistas culturais como Fábio Simões (2015)²⁸, Leonardo Batista (2024)²⁹, Piedade Videira³⁰ (2012), Irma Ferreira³¹ (2021).

Neste sentido, destacamos a importância sobre a pesquisa da diversidade musical na fala do/a Colaborador/a C, que diz:

[...] por exemplo: uma pesquisa de coletar essas informações, vai ser muito importante, porque não vai ficar só para essa geração de hoje, né? As pessoas que trabalham com Marabaixo, é os mestres e mestras, que tem todas as informações que vieram dos pais, dos avós deles, vai ficar para eles? Não! Vai ficar uma coisa expandida para as outras pessoas que estão vivendo agora e pro futuro, né? Pra família deles, pro os filhos deles, pros netos deles. Então, é uma coisa que vai ficar só fechada aqui? Uma cultura só fechada! Se a gente pode levar tanto para cá para o Estado quanto para os outros Estados, para fora do Brasil até mesmo para conhecer essa cultura que é algo tão importante [...] (Colaborador/a C, 2024).

O/a Colaborador/a C, ao proferir tal fala, lançava mão de um gestual imperativo, apontando o dedo indicador, e em um tom como se estivesse em um debate. Tal postura, ao nosso ver, demonstra um engajamento e sensibilidade sobre o quão ampla é a cultura musical, e como os/as acadêmicos/as têm uma resposta possível para que as manifestações musicais locais sejam ouvidas e lidas por conterrâneos e de pessoas de outras localidades.

A partir da resposta da nossa interlocutora, inferimos o papel que a pesquisa deve desempenhar para o desenvolvimento de pedagogias decoloniais. Walsh (2009)

²⁸ Músico, pesquisador, artesão e educador, cria instrumentos musicais africanos e afro-brasileiros diversos.

²⁹ É musicista, pesquisador, educador e curador, e membro associado da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

³⁰ Professora, pesquisadora, escritora do livro: *Batuques, Folias e Ladainhas: A Cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação*.

³¹ Professora, pesquisadora, cantora lírica tem registro fonográfico sobre repertório religioso afro-brasileiro do Candomblé.

afirma que essa perspectiva pedagógico-metodológico se dá pelos encontros entre pesquisadores/as com os movimentos sociais e culturais, mediados pelas diversas realidades de pensar a partir da América Latina e suas diversidades.

Para Walsh (2009), a pedagogia decolonial se contrapõe ao processo de produção e reprodução do conhecimento eurocêntrico, ou seja, ao modelo tradicional de uma pedagogia fundada em uma estrutura que não permite o movimento de enfretamento à colonialidade.

Deste modo, especificamente tratando do ensino de música, é necessário que a teoria pedagógica não seja unicamente sustentada na produção intelectual europeia, para não incorrer ao risco de se pensar um ensino de música dissociado da cultura musical e das práticas musicais locais. Neste sentido, ao serem perguntados/as sobre as bases teóricas que fundamentam o ensino de música na Licenciatura da UEAP, os/as colaboradores/as trouxeram os seguintes pontos:

[...] na questão da educação fundamental, eu acho que um pouco do Carl Orff e de Kodály, tem umas... é... uns métodos que ainda se dá para levar para a sala de aula, são importantes. E o Suzuki. Eu acho que é mais...o Suzuki. Eu não uso tanto, mas, eu uso mais na questão prática em relação ao meu instrumento pessoal, no caso. (Colaborador/a B, 2024).

[...] tem bastante autores, compositores e musicistas brancos, então eu acho que é uma demanda bem grande que tá bem presente no currículo [...] (Colaborador/a B, 2024).

[...] nos Fundamentos da Música, em todas as matérias que a gente teve assim, na Pedagogia Musical, a gente estuda, digamos, compositores, assim como Kodály e todos eles, assim... a maioria são brancos. Eu acho que todos são brancos, né? E eles trazem didática que a gente aprende... Swanwick, essas coisas que a gente aprende, muita coisa com eles, mas cadê os outros compositores também? Né? (Colaborador/a C, 2024).

Bom, eu uso muito o Kodály, né? Porque ele fala que a música vai criando a personalidade da pessoa, né? Ele apresenta muito para a pessoa aprender a cantar em um ambiente e eu acho que a didática dele é muito legal para poder levar para a sala de aula, principalmente, para ter esse crescimento de trazer algo bom, para ter esse crescimento, para deixar mais livre, para começar [desde] de criança, para, quando adulto, já ter esse discernimento pra poder aprender, não só uma coisa [...] teórica. “Ah vou começar pela teoria”. Não! É uma coisa mais livre pra aprender e depois que tu vai aprender o básico, vamos dizer o mais formal, então eu acho que é isso (Colaborador/a C, 2024).

Nestes trechos se ressalta que geralmente os autores/educadores/musicistas abordados pelos/as Colaboradores/as são em maioria homens brancos, majoritariamente europeus, com exceção do educador Suzuki que é japonês, mas, viveu anos na Alemanha e sua proposta é considerada ocidentalizada.

Os intelectuais citados pelos/as colaboradores/as são reconhecidos como os pioneiros dos “métodos ativos” em Educação Musical. Como conceitua Fonterrada (2008), trata-se de abordagens, propostas e métodos do início do século XX que tradicionalmente se dividem em primeira e segunda geração³² e são resultantes das transformações ocorridas na sociedade do século XIX.

Fonterrada (2008) destaca os nomes de Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodaly, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki como pedagogos musicais da primeira geração da educação musical. Em geral, seus ensinamentos enfatizam “a vivência musical do aluno, sendo que o foco não está predominantemente no técnico ou no teórico” (Fonterrada, 2008, p. 177).

No Brasil, as metodologias ativas na Educação Musical são introduzidas na década de 1950 e 1960, tanto nas escolas de música quanto na educação escolar, no entanto, após a reforma educacional de 1970, caíram em desuso, retornando a um ensino baseado estritamente na teoria e na técnica.

Estes autores possuem uma vasta e reconhecida contribuição à pedagogia musical, influenciando diretamente pedagogos brasileiros, a exemplo do incentivo do governo federal enviar educadores como Antonio Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli e Heitor Villa-Lobos na década de 1940 aos Estados Unidos, para aprenderem suas metodologias e replicarem no Brasil.

Inferimos que a escolha pelo uso dos métodos ativos no século XXI, pelos/as acadêmicos/as da UEAP, possa ser justificada pela orientação dos atuais documentos educacionais, nos quais a criança e o/a adolescente são protagonistas no ensino-aprendizagem. Outra plausível justificativa, segundo os estudos de Conde (2016), seria a retomada de oferta de cursos de extensão em 2008 no Conservatório Brasileiro de Música que estava sob direção de Adriana Didier, que incorporou as metodologias de Dalcroze e Kodaly, influenciando o ensino de música no país.

³² O Educador musical Keith Swaniwick, mencionado pelos/as colaboradores/as, é o único que se caracteriza como de segunda geração e desenvolveu a metodologia C(L)A(S)P.

Queiroz (2017, p. 109) elucida que as “[...] grandes ausências étnico-racionais e de gênero presentes nas nossas práticas musicais e educativo-musicais” são decorrentes dos epistemicídios musicais, e colateralmente do etnocídio e do feminicídio, quando seus saberes são exterminados com suas vidas, e refletem no cenário da “institucionalização da música na cultura brasileira”.

Compreendemos que a ênfase dada a pedagogia musical de matriz europeia e o apagamento de contribuições de outras partes do globo para o ensino de música é decorrente dos epistemicídios denunciados por Queiroz (2017).

Mediante este questionamento, Said (2003) infere que o colonialismo, a partir da dominação, constrói um sentimento de inferioridade cultural que se sistematiza na academia, em valores de identidade e liberdade. É por isso que é necessário que o ensino de música, seja abrangente com as diversas práticas musicais existentes.

Localmente podemos sugerir o Marabaixo, o Batuque, Zimba, o Vominê que são manifestações seculares e para permanecer até os dias atuais, possui um sistema didático, entretanto oriunda de um ensino informal, mas, que tem muito a contribuir com a educação “superior”.

Ao serem perguntados/as sobre o estudo de biografias, repertórios, métodos de autoras ou compositoras na sala de aula, protagonizaram o seguinte embate:

B:[...] tem bastante autoras, então a gente tá usando muitos conteúdos também até na parte prática de ensino, é... tem se visto bastante autoras e cantoras também.

A: Eu me sinto insatisfeita (com voz de indignação), pois, eu não consegui captar ainda quem são estas compositoras brancas que (risos) bom, né? (Sendo irônica e olhando para Colaborador/a B). É... foi falado realmente uma vez, a professora falando de uma pianista, o nome dela é Francisca, mais conhecida como Chiquinha, mas, foi somente essa, e isso é algo que seja forte, não é algo que venha fazer que o conhecimento seja ótimo, né? Então, até eu não ouço! Eu só lembro dessa Chiquinha, e somente ela, e foi somente em uma aula! Então, eu não acho que isso não é algo que seja muito bom!

B: (cochicha com C: “Quem é ela? ” (Em referência a Chiquinha Gonzaga, participantes falam enquanto o/a Colaborador/a A sustentava sua opinião).
(Colaboradores/as, 2024).

Na análise documental, constatamos diversas autoras mulheres no referencial teórico de muitas disciplinas e sua profícua produção na educação musical. Mas aqui se observa que a representação masculina tem mais força (física e ideológica),

reproduzindo o apagamento feminino mesmo no campo na qual o patriarcado musical as relegou, o campo do ensino. Ou seja, se percebem hierarquias raciais e de gênero. Como diz Gloria Anzaldúa (2009, p. 306): “Somos privadas do nosso feminino pelo plural masculino. A linguagem é um discurso masculino. ”

Outra expressão deste apagamento da contribuição de mulheres à música, seja na performance, seja no ensino, ficou evidente quando nossos/as colaboradores/as titubearam ao tratar de Chiquinha Gonzaga, reforçando o que Anzaldúa (2009) destaca, ao dizer que as vozes de mulheres do Sul e que estão nos marcadores geopolítico, de cor e social são consideradas selvagens pela hegemonia e por isso inaudíveis, o que resultará em invisibilização e silenciamento.

Francisca Gonzaga foi a primeira brasileira a se profissionalizar como musicista e, segundo sua biografia, uma mulher retinta, porém, para se ascender como símbolo de pioneirismo, esta ainda é retratada pela coletividade como uma mulher branca, tendo em vista que a história das mentalidades perpassa também pelo patriarcado e racismo.

Gonzaga rompeu com os padrões vigentes da época, contudo, sua contribuição determinante para o que se caracteriza como Música Brasileira, por meio da sua produção composicional, como regente e até como fundadora em 1917, da primeira sociedade protetora e arrecadadora de direitos autorais do país, a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais-SBAT, permanece ocultada.

Ressalta-se que as pedagogias decoloniais não buscam exterminar o pensamento constituído, no entanto, clama para que se interseccione. Para Walsh (2013), estas não somente vem emancipar as identidades culturais e extrapolar o campo cultural, mas transformá-lo, superando essas categorias identitárias e de dominação.

Em um dado momento no círculo de cultura, foi trabalhado a reprodução de imagens, utilizando-se a fotografia de dois educadores musicais: Lucas Ciavatta e Keith Swanwick. Perguntamos se os colaboradores/as reconheciam aqueles indivíduos, todas as respostas foram negativas e, após esta sondagem, foi dada as respectivas referências sobre os autores. Sobre Lucas Ciavatta, o desenvolvedor do Método O Passo, disseram o seguinte:

A: Hum, eu já ouvi falar dele também! Só por foto assim eu não conheço.

Facilitadora: O método você recorda?

A: Ahan. Do criador não, eu lembro do método do O Passo.
 Facilitadora: Alguém mais lembra?
 B e C: Não!
 (Colaboradores/as, 2024).

Sobre Keith Swanwinck, obtivemos:

A: Ahn, sim!
 B e C: Sim!
 Facilitadora: Por nome, todos reconhecem? A abordagem que ele é formulador?
 C: Sim!
 B: Sim!
 A: Sim!
 (Colaboradores/as, 2024).

A intenção desta dinâmica foi selecionar dois autores que constam no referencial teórico do curso, baseada nos marcadores cor e nacionalidade e observar se os participantes os co-relacionam à sua produção epistêmica. Destaca-se que Swanwick é o mais lembrado e citado, inclusive em outro momento como expoente no quesito didática.

Inferimos, com esta dinâmica, as considerações de Ramon Grosfoguel (2008, p. 45) que utiliza a expressão “corpo-política do conhecimento”, no qual o/a sujeito/a está sempre apagado, ocultado e escondido na análise e, intencionalmente, ao se desvincular o/a sujeito/a de seu lugar de enunciação, se consegue gerar o mito do conhecimento universal, ou seja, a “egopolítica do conhecimento”:

[...] a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores (Grosfoguel, 2008, p. 47).

A hierarquia epistêmica que se revela como prática e formas de subalternização e apagamento age na memória coletiva, preservando o conhecimento eurocentrado, considerado superior, em detrimento do conhecimento situado, sendo uma expressão da colonialidade.

Nesta subseção se buscou captar como a diversidade e a representação são trabalhadas na formação inicial dos licenciandos em Música. Observamos que a colonialidade continua presente na reprodução de um *habitus conservatorial*

externado na suposta superioridade da produção intelectual/artística do homem branco europeu.

5.2 Aspectos de interculturalidade na formação dos/as discentes de música

Esta subseção se refere as práticas socioeducativas suleadas pela interculturalidade, no que diz respeito as rupturas com padrão homogeneizante e vertical no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos pontuar práticas que se destacam pela participação coletiva, crítica e reflexiva.

Segundo Candau (2012), a educação intercultural tem obtido relevância em sociedades que se constituem a partir de princípios democráticos, com equidade e que reconhecem os diferentes grupos que as integram, assim seus sistemas educacionais se tornam alinhados pela educação intercultural que se faz presente em esferas que abrangem desde os movimentos sociais, políticas públicas e a produção acadêmica.

Para Walsh (2009), a educação intercultural pode ser reconhecida por três concepções: a relacional, a funcional e a crítica. A relacional compreende e aceita o contato e a interação entre culturas e indivíduos socioculturalmente distintos, sejam estas distinções de caráter prático ou no âmbito dos saberes e tradições. No entanto, ela se limita as relações interpessoais e não questiona ou problematiza as estruturas da sociedade e a hierarquização cultural em termos de superioridade e inferioridade.

A interculturalidade funcional, baseada nas reflexões do filósofo Fidel Tubino, (explicitada em outra seção desta dissertação), se refere ao reconhecimento e a convivência das culturas, sendo mais conveniente ao sistema neoliberal, e reconhecida por diversos autores como um “novo multiculturalismo”, pois, não discute as causas das assimetrias e da desigualdade social e cultural.

Quanto a interculturalidade crítica, se constitui em um projeto que “[...] sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições para existir, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver (Walsh, 2009, p. 4) ”.

Nas falas de nossos/as Colaboradores/as notamos a interculturalidade em diversos momentos ao longo da formação ofertada pela UEAP. Eles/as indicaram que

havia m ocasiões de maior abertura no repertório a ser estudado, possibilitando interação, fruição e expressão por parte dos/as estudantes: [...], e aí quando eu entrei na UEAP e já tinha as apresentações, eu optava muito pelo samba para cantar nas sextas culturais. E as pessoas falavam que me identificavam muito...que a minha cara é cantar samba! (Colaborador/a C, 2024).

O curso de Música-UEAP conta com um evento musical, de caráter não-obrigatório, denominado Sexta Cultural, que ocorre no hall da universidade, visando permitir que os/as alunos/as tenham um espaço para se apresentarem ao público e demonstrarem suas habilidades artísticas. Neste evento, os estudantes podem se apresentar por meio de diferentes estilos musicais, sendo um momento eclético e plural de apresentação musical.

Essa proposta permite que a música popular adentre espaços institucionalizados, pois as apresentações geralmente se referem a música popular. Esta experiência promove uma aproximação com a diversidade sonora existente e prazeroso.

Carlos Sandroni (2012), ao refletir sobre a “Identidade e Diversidade na Educação Musical”, ressalta que a partir do século XX, a música popular urbana, rural e oral tem ganhado mais prestígio, o que deu início a diversos questionamentos sobre o ensino conservatorial europeu utilizado no Brasil.

Hoje não é mais possível sustentar, como se fazia até poucas décadas atrás, que existe apenas uma música artística, verdadeira, racional, em relação à qual todas as outras seriam imperfeitas, primitivas, subdesenvolvidas (Sandroni, 2012, p. 132).

Apesar de observamos que se promoveu a interculturalidade relacional, na qual os atores/sujeitos interagem no ensino e aprendizagem, seja formal ou informal, se ressalta como positivo a música popular estar presente nos eventos que ocorrem na Licenciatura em Música.

Continuando o diálogo sobre os eventos artísticos que ocorrem no decorrer do curso, os/as participantes se manifestaram a respeito da distinção existente entre o planejamento e execução dessas ações em relação ao ensino em sala de aula. Segundo eles/as, os eventos são muito mais abertos à diversidade musical do que o dia a dia da prática pedagógica. Segundo o/a colaborador/a B: “[...] em sala de aula não mais tem tanta liberdade assim, para o que a gente vai estudar, pelo que talvez a gente se identifique mais, ou goste mais” (Colaborador/a B, 2024).

Conforme o/a colaborador/a C, no ato de recepção dos calouros, onde ocorre outro evento musical, os discentes gozam de total liberdade para selecionar o repertório a ser apresentado: “[..] então fica uma escolha para apresentar como é o curso pra as outras pessoas que estão entrando, para saber como que é, tem essa liberdade, tem essa expressão”. Entretanto, o/a colaborador/a A reforça que no dia a dia do curso é diferente: “Eu também concordo que a gente não tem essa liberdade de escolha. Mas eu entendo que é, por exemplo, mais por causa da disciplina, depende da disciplina. Mas eu vejo que deveria ter mais essa liberdade, né isso? (Colaborador/a A, 2024).

Nesta conversa, se pontua sobre a verdade aparente e a realidade, como em um paradoxo, ao que se expõe sobre a possibilidade de realizar escolhas musicais no curso de Música. Nota-se que, ao se apresentarem em eventos para a comunidade, é permitido que haja uma autonomia e exteriorização de seus gostos, que pode ser inferida como “identidades”, consoante a argumentação do/a Colaborador/A, ao preferir “que se identifique mais”.

Porém, na sala de aula concordam que essas escolhas são limitadas em determinação das disciplinas que são herdeiras da modernidade. Porém, como bem nos orientam Cristina Siñanis e Zulma Palermo (2015), podemos “*indisciplinarlas*” para o diálogo com os conhecimentos outros.

Palermo (2013) destaca que a colonialidade do saber é uma afirmação da modernidade de que existe uma “diferença” de conhecimento, que experiências individuais e locais não podem ser universalizadas, enquanto a decolonialidade se orienta por suprimir a diferença e optar pela “fronteira”, no caso o pensamento de fronteira que a legitima. A partir dessa articulação epistemológica se busca:

[...] generar simetría a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad y no simplemente actuando con tolerancia, aceptación aparente y manipuladora que es siempre un paso necesario para incluir al otro en la propia forma de conocer, es decir, de vivir (Palermo, 2013, p. 247).

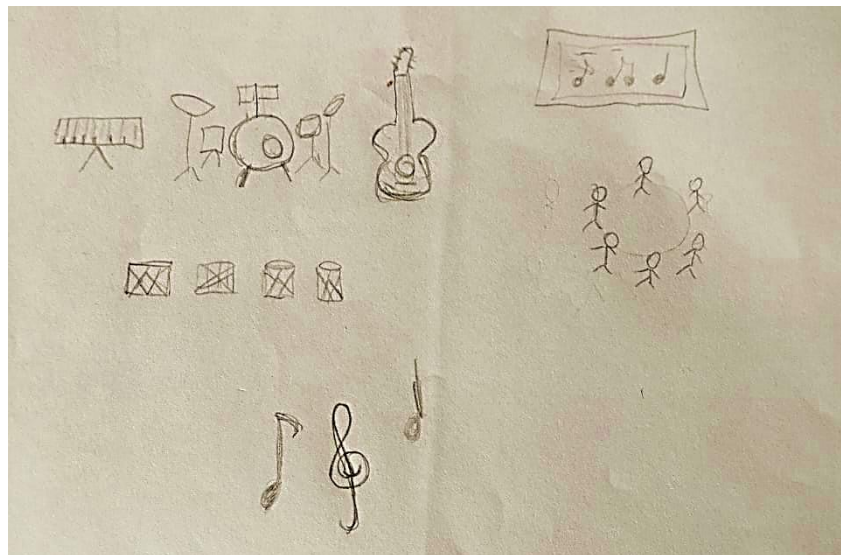
Quando o/a Colaborador/a C afirma haver liberdade e, após as reflexões dos/as demais Colaboradores/as sobre que essa se dá em ocasiões oportunas, e o/a mesmo/a concorda sussurrando. Neste caso, se observa que o curso atua, como diz Palermo (2013), em uma aceitação aparente e não de legitimidade.

O pensamento de fronteira é aquele que, pela relação do diálogo, rompe o medo, o servilismo e complexo de inferioridade. Assim, pela elucidação da fala sobre a tolerância às identidades musicais em eventos e pontualmente em algumas disciplinas, compreendemos como a colonialidade do saber age em favor da interculturalidade funcional.

Seguindo a atividade, para estimular a discussão, requeremos dos/as colaboradores/as a construção de representações a partir de processos expressivo-motores, envolvendo a construção de desenhos e a utilização de massa de modelar.

Primeiramente, solicitamos que representassem por meio de desenhos como a UEAP aborda a diversidade musical na formação docente. As iconografias produzidas levantaram a discussão que será analisada a seguir.

Figura 4: Representação de uma aula prática no curso de Música-UEAP



Fonte: (Colaborador/a B, 2024)

Para todos verem: Desenho feito a lápis, na qual se caracteriza em um primeiro plano por um teclado musical, uma bateria, um violão, três figuras rítmicas num retângulo. No segundo plano: por quatro tambores e seis pessoas dispostas em círculo. No terceiro plano: duas figuras rítmicas e uma clave de sol.

[...] eu desenhei alguns instrumentos que é para representar a questão que a gente tem aula de prática, aula de prática em conjunto, a gente acaba aprendendo os ritmos novos, gêneros novos e conhecendo a história também. Eu desenhei o quadro representando a parte teórica, que é a parte que a gente vai conhecer de onde veio toda a história da música brasileira e coloquei as pessoas em roda, porque tem no nosso curso essa abertura de conversa, de a gente falar o que sabemos,

compartilhar conhecimento. E coloquei algumas...umas caixas de Marabaixo para representar que o nosso curso tem as oficinas, que é onde você pode também aprender um pouco mais da nossa própria história, porque no decorrer do curso a gente percebe que ainda falta dessa questão de saber da nossa própria história, nos conhecermos. (Colaborador/a B, 2024).

As aulas que envolvem o ensino de instrumento e de Prática em Conjunto são mencionadas como momentos que possibilita a aprendizagem de “novos” conhecimentos. Apesar de não conseguirmos qualificar se o “novo” é proveniente de uma narrativa eurocentrada, podemos considerar que as aulas, ao se desenvolverem em/na coletividade, podem desobedecer à lógica da colonialidade do ouvir, a partir das interações e das trocas de experiências, valorizando as múltiplas vozes, promovendo um respeito a diversidade musical.

Walsh (2006) ressalta que a interculturalidade se dá por pensamentos, vozes e práticas que se desviam das normas dominantes, possibilitando outra maneira de racionalizar e operar. Assim, ao permitir que outra(s) música(s) possa(m) se fazer presente(s) em sala de aula, é possível construir um processo de equidade quanto as outras formas de pensar e existir.

Ainda sobre a fala do Colaborador/a B, ressaltamos a informação sobre as aulas teóricas de História da Música Brasileira, que pode ser compreendida como um desprendimento, como afirma Quijano (1992), que se distancia da racionalidade/modernidade da colonialidade e nega a totalidade do conhecimento, assim se revelando um avanço, pois, se caracteriza como uma descolonização do conhecimento.

Continuando, damos destaque à fala de nossos/as interlocutores/as, sobre a roda de conversa que se faz presente em sala de aula, tanto que no desenho é possível visualizar que as pessoas estão dispostas em círculo, em alusão a roda de conversa. Destacamos que essa se põe em oposição ao que consta na em que a organização e disposição das cadeiras da sala de aula estão no sistema de enfileiramento, remetendo a uma concepção pedagógica tradicional, na qual o/a professor/a, é o único detentor de informações, na qual nele/a está a centralização do conhecimento, logo, nos permitindo inferir que ocorre um movimento pedagógico progressista.

Paulo Freire (1996, p.43) ressalta que em uma prática educativa democrática o “ensinar exige saber escutar”, na qual a aprendizagem não ocorre pelo discurso

verticalizado, em que o conhecimento se faz por transferência, para memorização de conteúdo. O autor compreende o estudante como sujeito cognoscente, é capaz de comunicar, interligar e relacionar sobre o objeto de estudo ali proposto, e ao escutar “aprendo a falar com ele” (Freire, 1996, p. 51).

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas "manhas" indispensáveis à cultura de resistência [...] Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação (Freire, 1997, p. 55).

Portanto, o diálogo é visto como uma prática intercultural ao permitir ao educador/a se concatenar com as leituras de mundo do grupo, e se reconhecer também como um sujeito cognoscente, no caso podemos extrair que no curso de Música se há esta prática a partir da afirmação do/a Colaborador/a ao dizer que o ato da conversa é um momento que estes podem “falar o que sabemos, compartilhar conhecimento”.

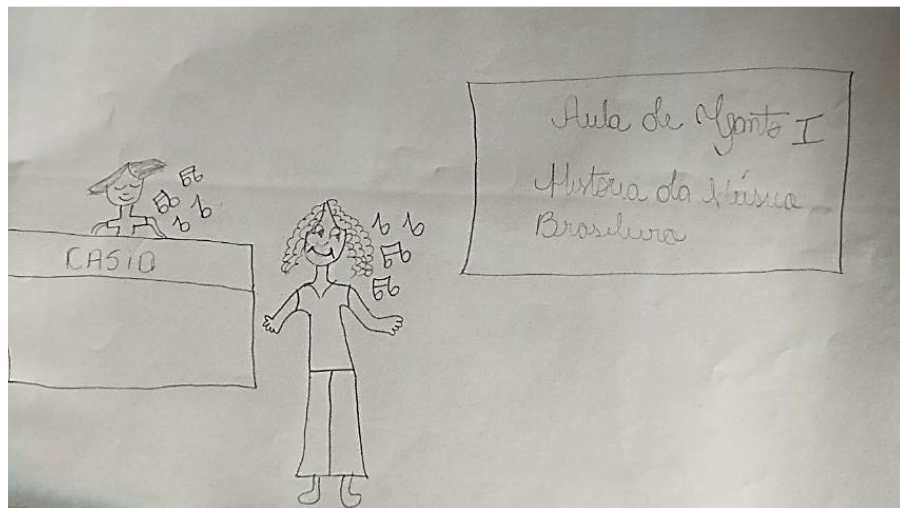
Estar em roda é um dos aspectos da cultura que encontramos em espaços como terreiros, capoeira, no samba, choro e outros. Paulo Freire apresenta o chamado Círculo de Cultura, que se designa como um espaço de aprendizado que tem caráter emancipatório, de liberdade e democrático.

[...] círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado [...] só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica (Freire, 1967, p.7).

O Círculo de Cultura visa uma educação contextualizada. Para Freire (1967), a finalidade deste não se dá somente para a elucidação de conceitos ou objetivos teóricos sem propósito para os seus participantes, essa prática pedagógica se fundamenta para que, no transcurso do diálogo, este educando se reconheça e se sinta participante ativo deste processo educativo.

O diálogo, portanto, é uma ruptura com a interculturalidade funcional, que segundo Walsh (2009, p. 21) promove “o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes”.

Figura 5: Desenho aula de Canto e História da Música Brasileira



Fonte: Colaborador/a C, 2024.

Para todos verem: A imagem é um desenho feito a lápis que ilustra uma sala de aula em que se tem uma pessoa tocando piano e outra cantando, se tem uma representação de um quadro escolar com os seguintes dizeres em letra cursiva e algarismo romano: Aula de Canto I e História da Música Brasileira. Foi produzido por um/a colaborador/a da pesquisa.

A respeito do desenho acima, o/a Colaborador/a C discorreu que nas aulas de Canto I e de História da Música Brasileira havia a liberdade para escolha de repertório, conforme os conteúdos ministrados nas disciplinas, para serem utilizados nas tarefas avaliativas, contando, inclusive, com a possibilidade de convidar músicos externos para estarem os/as acompanhando.

Considera-se que a ação de enfrentamento a monocultura com práticas pedagógicas inovadoras que conseguem responder ao sistema avaliativo, assim como promover a interação de repertórios e de músicos/as que atuam em outros ambientes musicais.

Continuando o Círculo de Cultura solicitamos que reproduzissem com massa de modelar uma expressão musical do Amapá. Em seguida, perguntamos como a

linguagem representada se apresenta no curso de Música-UEAP, dentre este tivemos um elemento que se repetiu, a caixa de Marabaixo.

Figura 6: Modelagem da caixa de Marabaixo



Fonte: Colaborador/a A, 2024.

Para todos verem: Escultura feita de massa de modelar que representa uma caixa de Marabaixo, na qual o centro o verde predomina envolta de placas circulares na cor vermelha, branca e amarela, e sobreposta por linhas cilíndricas que se cruzam em formato de “x” nas cores azul, vermelho, branco e marrom.

O meu é uma caixa de Marabaixo, tá bem colorido, também eu nunca tinha trabalhado com massinha! Mas, eu fiz a caixa de Marabaixo, esses aqui são afinadores no aro, aqui é o couro, aqui em cima, de madeira. Foi isso que eu tentei fazer, isso representa meu estado, que é o que a gente fala muito, no nosso estado (Colaborador/a C, 2024)

Por esta descrição notamos que o/a aluno/a expressa orgulho em valorizar a cultura ancestral. E ao mencionar os elementos constituidores da caixa como: os afinadores, o couro e a madeira, se deduz que seu modo de fabricação é tão representativo quanto a sonoridade para representar o seu estado.

Lembramos que em 2018, o Marabaixo foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil, sendo uma das principais manifestações culturais do

Amapá, que combina ritmo, instrumentos musicais, literatura, comida, vestimentas e aspectos religiosos ligados as comunidades afrodescendentes.

[...] a questão do Marabaixo, no nosso curso tem colocado agora bastante, a questão das oficinas tanto para aprender a tocar, né? Aprender a história e na confecção do instrumento (Colaborador/a B, 2024).

As oficinas sobre as caixas de Marabaixo no curso de música são uma contraposição a uma postura conservadora e homogênea, denotando um avanço em relação ao que consta no PPC (Amapá, 2020), pois, segundo este documento, os instrumentos a serem estudados são a flauta doce, violão e o piano. Salientamos que Moroy Cómez (2015) ressalta que a universidade intercultural deve se relacionar com o conhecimento da localidade em que está estabelecida.

Si entonces asumimos que somos interculturales, la educación tiene que dejar de desplazar y destruir culturas y comenzar a fortalecerlas, a dinamizarlas. Las universidades interculturales tienen, entre otras, esta función, que es construir conocimientos sobre las lenguas y las culturas, que nos hacen diversos, en las regiones donde se encuentran. Construir conocimientos a partir de las culturas representadas por las y los propios estudiantes, a partir de lo que conocen, de su propio contexto, de lo que saben de los miembros de su comunidad (Monroy Gómez, 2015, p. 206).

Assim, ao inserir as oficinas sobre o Marabaixo, se observa uma quebra do padrão, pois, se reconhece e se valoriza a cultura amapaense, aprofundando o caráter intercultural na formação dos/as futuros/as professores/as de música.

Figura 7: Rio Amazonas



Fonte: Colaborador/a A, 2024.

Para todos verem: Escultura feita de massa de modelar que representa a paisagem do Rio Amazonas na cor marrom e de ondas na cor branca, a vegetação aquática representada pela cor verde e o sol em nuances de cor laranja e amarelo.

Assim, a minha significa, a imagem, né? Do rio Amazonas, que quando a gente olha assim no horizonte (gesto de contemplação), aí a gente vê o sol, logo de manhã, né? Porque o sol, ele nasce no rio assim, e ele se põe para trás, né? De manhã, assim que a gente olha, porque tu vê o rio Amazonas e não vê mais nada...tu só vê as ondas e as matinhas e o sol, né? E esse aqui eu fiz baseada naquela música assim: (cantando) “Quem nunca viu o Amazonas, nunca irá entender a vida de um povo”. Eu acho tão linda essa música e é por isso que eu fiz ela (Colaborador/a A, 2024).

A canção que inspirou a discente se chama “Jeito Tucuju”, de autoria dos compositores Joãozinho Gomes e Val Milhomem, dois expoentes da música amapaense. A canção é um elogio aos modos de vida amazônicos, em especial à cultura amapaense. Neste sentido, os/as colaboradores/as da pesquisa, ao afirmarem que o curso de música tem assegurado momentos formativos voltados a este cancionero, corroboram a ideia de que a UEAP garante um espaço cultural na formação de professores/as.

Destaca-se que os/as Colaboradores/as, nas modelagens externaram elementos de saberes afro indígenas e da natureza amazônica, e revelam seus conhecimentos. Consideramos que essas representações e narrativas resistem à colonialidade tanto da natureza e do saber, mostrando os símbolos que permeiam muitas canções regionais.

Figura 8: Monumento Marco Zero



Fonte: Colaborador/a A, 2024.

Para todos verem: Escultura feita de massa de modelar que representa o Monumento Marco Zero nas cores branco e marrom, uma modelagem em formato retangular na cor amarelo com cinco aparentes folhas na cor verde, outra modelagem côncava na cor marrom contendo um achatamento no seu centro e no interior possui uma bola e dois objetos ovais na cor verde e uma modelagem côncava na cor azul com três linhas vermelhas.

[...] é ... eu fiz algum, alguns aqui... que representam assim... é a questão que tem na música, né? Amapaense, que fala do Marco Zero, do rio... que eu fiz aqui o rio. O Marco Zero que é um ponto turístico bem marcante em relação da nossa cidade. Eu tentei fazer a caixa de Marabaixo, e aqui eu fiz a questão da cuia, [...] Que lembra assim a questão da cuia, que é bem representativa assim para nossa cultura (Colaborador/a B, 2024).

Ao permitir que o/a aluno/a possa ter contato com outra(s) música(s) e instrumentos, a licenciatura em música enriquece tanto o fazer educacional quanto o artístico, se destacando como uma expressão de prática intercultural crítica, dando visibilidade à música amapaense.

Verificamos diversas práticas pedagógicas interculturais localizadas ora como relacional, outras funcionais e críticas. Atentamos com otimismo a interculturalidade crítica como uma via da decolonialidade, significativamente, pois, essas fissuras e rachaduras, como nos ensina Catherine Walsh (2014), na ordem moderna/colonial, é

que permite um novo horizonte de possibilidades em uma construção de um ser/estar num mundo de forma mais crítica, reflexiva e ética.

Ao permitir uma dinâmica pedagógica diferenciada, como o estudo coletivo do instrumento, e/ou compartilhar sobre a vivência com o samba, ao apresentar referências sobre a Amazônia Amapaense nas apresentações públicas, é possível perceber quanto o curso favorece a aprendizagem e a troca de conhecimentos, adquiridos no decorrer das aulas e da vida musical dos acadêmicos/as.

Todas essas iniciativas corroboram a interpretação de que o curso de Licenciatura em Música da UEAP promove momentos formativos interculturais, onde a diversidade de gêneros e experiências artísticas que abrangem o campo da música podem se manifestar.

5.3 O ecoar de um giro decolonial: A contra-hegemonia dos acadêmicos

Os processos educacionais não são unilaterais, eles são dinâmicos, interativos e estão em constante atividade. A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil possibilitou que pessoas de minorias sociais, sejam eles/as negros/as, periféricos/as, quilombolas, feministas, povos das florestas e das águas, LGBTQIAPN+, com suas respectivas culturas, linguagens, demandas, saberes e conhecimentos adentrassem às universidades, dinamizando as relações educativas no interior das instituições.

A perspectiva decolonial reconhece que os atores sociais têm autonomia para confrontar a colonialidade e construir uma sociedade mais participativa e consequentemente com equidade.

Volviendo sobre el significado del giro de-colonial, éste representa, en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p.160).

O autor reflete como o giro decolonial se dá por vias tanto atitudinais quanto projetivas, no/a qual os/as sujeitos/as propõem uma transformação sistemática e

global. A partir deste entendimento que compreendemos que o giro decolonial está ocorrendo no curso de Música-UEAP também por meio dos/as acadêmicos/as, ao se analisar as seguintes falas:

Como começou os estágios, todos os meus tópicos do meu tema foi levar a música amapaense e poder chegar lá e perceber que tem essa falta sim em sala de aula. Se estuda muito de outros lugares e a questão da nossa própria história não tá sendo tão importante como deveria ser. E você ser uma ponte para isso, para levar é bem interessante (Colaborador/a B, 2024).

[...] o carimbo é do Pará, eu não vi que tivemos tanto conhecimento em relação vindo do nosso curso da UEAP. [...] pouco que eu sei foi por escutar, e também conhecer pessoas que são do Pará, que gostam, e seja por isso que eu tenho certo entendimento por ser próximo da nossa região, do nosso Estado (Colaborador/a B, 2024).

Porque eu mesmo vejo lá no curso assim, por exemplo: o “Igarapé das Mulheres” que até [Colaborador/a B] fez, tinha colegas nossos que nunca tinham escutado essa música e falaram: “‘ulha’ que música bonita!”, quando ela fez o arranjo dela. Como era só a melodia da música, aí não tinha letra e aí eles acharam bonita (Gesticulando com as mãos e a cabeça em um tom irônico). Aí eu lembro bem como um dos colegas responderam: “O nome dessa música aí é Igarapé das Mulheres”. Aí a pessoa ficou assim: “ah é?! Nossa! Eu nunca tinha escutado!” (Colaborador/ a A, 2024).

Nestes recortes se destacam como a música amazônica/amapaense e, por assim dizer, brasileira, é apreciada pelos/as acadêmicos/as que participaram do círculo de cultura e pelos/as demais colegas. Por uma decisão pessoal, autonomamente, lecionaram, produziram e tocaram tanto nas disciplinas de Práticas pedagógicas, Estágio Supervisionado quanto nos recitais que se apresentam na UEAP.

Observamos que tais atitudes não são baseadas por imposição de um currículo, mas sim, emergem de uma experiência individual e coletiva com/de uma música vista como subalternizada, a exemplo do Carimbó que é uma tradição musical paraense. Suas letras expõem saberes das comunidades ribeirinhas, assim como críticas sociais e políticas (IPHAN, 2014). “[...] A maior ilha do nosso Pará /A Ilha do Marajó tem grande população/ Aonde nasceu o Carimbó no tempo da escravidão” (Mestre Verequete-Ilha do Marajó).

Em 1880, o samba, batuque, assim como o instrumento curimbó ou carimbó, foram proibidos de se tocar a noite na capital Belém sob pena de multa, na justificativa

de perturbar o sossego. Originariamente esteve incluído como parte dos rituais de festividades de homenagem a santos católicos e até a década de noventa sofria com desentendimentos e proibições da Igreja Católica, o que ocasionou sua desassociação dessas festividades em algumas localidades. Em 2014, foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

De acordo com Zulma Palermo “Cuando digo “lugar”, lo pienso en un sentido que no es sólo territorial sino aquél en el que su, e construye el conocimiento en común, dejando emerger muchas formas del saber y del hacer compartidos (Palermo 2018, p.150) ”.

Desta forma o conhecimento musical não está restrito ao local, a saber, pela fala dos/as Colaboradores/as “o carimbó é do Pará [...] o pouco que eu sei foi e foram por escutar. E em “[...] foi a única que fez daqui, não, ela e a colega que fez do Pará [...]” compreendemos que este emerge de um lugar de fronteira que extrapola para o espaço da universidade, e que aqui também podemos caracterizar como uma forma de interculturalidade. Pois, a partir dele é possível gerar outros conhecimentos que podem promover transformações tanto epistêmicas e socioestruturais.

Aí quem traz os outros gêneros é os alunos, né? Por exemplo [menciona o nome de um colega do curso] traz muita música regional daqui. Ela pega, canta e apresenta, traz MPB. Mas, foi muito legal a apresentação da [colaborador/a B], quando fez um arranjo num recital que foi muito bonito e todo mundo aplaudiu. Quando a gente foi ver os outros trabalhos, dos outros alunos, era mais música internacional e música nacional, mas daqui não. Foi muito bacana também o arranjo dela, foi muito legal! Então é mais iniciativa dos alunos do que da própria universidade. E é isso, é muito bacana, porque às vezes a gente não é escutado! (Colaborador/a C, 2024).

O/A colaborador/a ressalta mais uma vez o protagonismo discente com uma prática musical que contempla o cancionário amazônico, rompendo com os cânones institucionalizados. Assevera-se que estes/as conseguem interseccionar os conhecimentos técnicos recebidos na universidade com a(s) música(s) que permeiam seu cotidiano, na qual se vale de pesquisa, inventividade e inovação quanto a apreciação num processo de uma escuta outra. Nesta perspectiva, se aproximam do que Palermo (2018) discute como conhecimentos outros que transformam.

Destacamos agora este recorte sobre a proposição pelos/as acadêmicos/as sobre a produção intelectual e artística de mulheres:

[...] não sei se é porque tem agora mais professores, professoras mulheres, talvez, tem trago. Trazido para as salas de aula como algumas autoras importantes tanto na parte didática como musicalmente também e vindo dos próprios acadêmicos também a gente tem tentado deixar mais claro trazendo também, é mostrando esse interesse (Colaborador/ a B).

Compreendemos este movimento dos/as estudantes, em apresentar referências de autoras e artistas externas, com um desejo de romper com o patriarcado. Neste sentido, Lugones (2003), nos apresenta o termo "*Peregrinajes/Pilgrimages*", baseado em Victor Turne, em alusão a "peregrinações" que se entende como um desprendimento do domínio institucional e estrutural. A filósofa propõe, a partir desta compreensão, um exercício de pensamento "práxico", em movimentos identificados com a lógica de resistência e da coalizão que deve ser tanto retórica como epistêmica.

Escolhi "peregrinação" como forma de movimento devido à compreensão de Victor Turner sobre peregrinações como movimentos de pessoas que afrouxam o domínio de descrições institucionais e estruturais na criação de espaços liminares (Turner, 1974). As possibilidades de compreensões antiestruturais de eus, relações e realidades tornaram-se importantes para mim, não como uma experiência temporária e passageira, mas como uma maneira de pensar em pessoas que resistem a opressões estruturais e institucionalizadas (Lugones, 2003, p.14, Tradução nossa).

Observamos que a maneira como os/as alunos/as agem está compreendida em uma experiência de resistência aos efeitos da modernidade/colonialidade que, para Lugones (2005), determinou a dicotomia humano-não humano, homem-mulher, masculino-feminino e desencadeou implicações à produção econômica, ao conhecimento e à imposição sexual, tratando indígenas e negros como animais, desidentificados de gênero e racializando-os.

Esta lógica da opressão mascarou a dominação cultural e de gênero. É possível compreender que o "sistema de gênero moderno-colonial", que interpretou a mulher branca como frágil, fraca de corpo e de mente, considerou a mulher de cor como um animal. Esse esvaziamento de sua humanização, sob esse discurso ideológico, resultará no apagamento de sua produção intelectual, o que podemos visualizar na fala:

Eu não vejo muito no nosso curso sobre mulheres negras, essa representatividade. É...creio de ambas partes, não só na parte das

disciplinas, como dos próprios alunos também. Não estou vendo tanto interesse, talvez. Claro que tem aqueles que sim, que buscam essa representatividade de colocar mais nas nossas aulas, mas eu não vejo que é metade, metade tipo assim da sala, e sim uma minoria tentando colocar isso, se encaixar (Colaborador/a B, 2024).

Ao perguntarmos sobre a representatividade de mulheres negras, sejam artistas ou autoras, a resposta é que, por parte do público estudantil, não se vê interesse e que é “uma minoria tentando colocar isso, se encaixar”.

Ressalta-se que Lugones (2005) denuncia que existe um feminismo hegemônico, sendo este eurocêntrico, racista e universalista, que está voltado apenas para mulheres brancas burguesas, fazendo parte do que a autora chama de Multiculturalismo Ornamental, na qual a categoria “mulher” é entendida de maneira unívoca, partindo do significado de dois gêneros e da percepção de opressão somente desta mulher branca burguesa, excluindo mulheres de cor.

É nesta perspectiva que a autora sugere o Multiculturalismo Radical, que se vale da lógica da interseccionalidade, e que é indispensável à construção da lógica da fusão, que promoverá a destruição dos discursos intactos sobre o feminismo hegemônico e permitirá a resistência ao eurocentrismo.

Neste sentido, Karina Bidaseca (2014) pontua que María Lugones elaborou uma pedagogia popular crítica, na qual a interpretação sobre/da resistência é constituída por saberes marginais que promovem compreensões no campo cultural da música, na arte e na teoria.

Inferimos que os/as estudantes do curso de Música/UEAP, ao apreciar as obras de mulheres negras, tentando-as “encaixar” nas programações musicais ou em aulas, buscam maneiras de visibilizar práticas e as múltiplas identidades, visando desconstruir a monocultura.

A exemplo desta afirmação, quando foram perguntados/as sobre qual a música que mais gostaram de aprender, se obteve esta resposta:

Eu escolhi, Olhos Coloridos [...] Outro colega de turma me propôs de cantar essa música em apresentação, né? E falar sobre o tema racismo. Porque essa música nasceu de uma situação de ele ter [sofrido] racismo, né? De uma situação com o compositor. Então foi muito importante e até hoje ela tá no meu repertório, eu gosto muito de cantar essa música, ela tem sentimento. Então é um hino de luta, de socorro e é um hino de liberdade contra o racismo (Colaborador/a C, 2024).

O/a Colaborador/a enfatiza que a música “Olhos Coloridos” é resultado de uma situação de racismo sofrida pelo compositor Osvaldo Rui da Costa, conhecido artisticamente como Macau, sido gravada originalmente por ele em 1974. Macau elucida que a letra surgiu após ter sido preso em uma abordagem policial feita a ele em um evento escolar realizado num estádio de futebol, a justificativa se deu porque era considerado uma pessoa suspeita devido seu cabelo *black power*, roupas e origem. Reforça-se que a música ficou conhecida nacionalmente na interpretação da cantora Sandra Sá.

A verdade é que você,
 Tem sangue crioulo
 Tem cabelo duro
 Sarará crioulo
 (Macau, 1974)

O/a Colaborador/a C qualificou a canção como um “sentimento”, a elevando a um hino com conotação de luta, socorro e liberdade contra o racismo. Apontou que a música foi sugerida por outro colega para tratarem do tema racismo na sala de aula e que essa vivência lhe proporcionou a inclusão desta canção em seu repertório.

Gomes (2021) constata que as políticas afirmativas e o sistema de cotas promoveu um crescente número de negros e negras no Ensino Superior, possibilitando a criação de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e o enfrentamento ao racismo epistêmico. Essa configuração permitiu que os/as atuais militantes formados/as em tempos de ações afirmativas repensassem estratégias de resistência.

Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais (Gomes, 2021, p. 444-445).

Ressalta-se a importância de se dialogar com vozes negras que foram historicamente silenciadas e subalternizadas. Fomentando no espaço educativo a

discussão e reflexão sobre o racismo, questionando práticas que reproduzem e hierarquizam saberes e reforçam preconceitos e estereótipos.

Em outro dado momento do Círculo de Cultura houve a seguinte indagação por parte dos/as participantes sobre a música Queer:

B: A, como você avalia o ensino de música Queer no curso de Música-UEAP?

A: Hum, Queer, né? Eu acho que bom pela UEAP, é zero! Pela UEAP é zero! Eu já vi alguns alunos cantando, algumas músicas, em uma aula, trouxeram uma música da Lineker, que é trans, uma mulher trans, ela é Lineker, sim ela é do movimento, é isso uma vez só, mas, foi um colega que trouxe lá na aula.

B: Tipo uma vez ou outra tem essa questão da música, mas, por parte dos acadêmicos, não dos professores. Porque se vem retratando a história ali, como a A falou, uma música era de uma trans e a outra era sobre um amor de duas pessoas do mesmo sexo, não se vê um diálogo sobre aquilo é algo muito pincelado. Talvez e eu acho que falta bastante sobre isso até porque o nosso curso tem bastante representantes, não sei porque não tem tópicos. E, então parte muitos dos alunos em si e tem um colega que não é da nossa turma que também faz composições e as letras falam um pouco. (Colaboradores/as, 2024).

Os/as alunos/as refletem que a Música Queer é apresentada pela comunidade acadêmica e que até então não houve uma exploração dessa temática por parte dos/as professores/as.

Os/as acadêmicos/as lembraram que existe produção autoral por um acadêmico do curso associado a música Queer, e que em sala de aula outro aluno performou a música “Tigresa” de Caetano Veloso diz o/a Colaborador/a B “fez uma performance muito legal, foi assim muito bacana pra sala de aula, e eu nunca esqueço. E toda vez que ele canta, ele faz a performance da música toda assim” e também em sala de aula foi levada uma canção de Lineker para apreciação.

[...] pensar pedagogicamente ações no ensino de música que quebrem a imagem adâmica que insiste em sobreviver nos currículos. Parto do compromisso de firmar uma política de existência que considere que currículos não são apenas textos, mas representam gente (Oliveira, 2022, p.376)

Wenderson de Oliveira (2022) denuncia que o ensino conservatorial é o simulacro colonial que opera com violência e opressão na trajetória musical de

pessoas que rompem com a normatividade sexual e de gênero. Ao verificar que os/as discentes não são proibidos de apreciarem, cantarem, tocarem ou performarem músicas que são identificadas como Queer. Observamos o que a autora apontou em sua tese “Enviadescer a Educação Musical: Currículos-Como-Experiências Escrividas e Resistências de Bixaspretas Cearenses ao racismo e à homofobia no ensino de Música” que existe uma resistência a uma ordem normativo-musical e a proposição de inventar currículos.

Por analogia observamos que os/as acadêmicos de Música da UEAP, tencionam o padrão heteronormativo apresentando outras corporalidades que se dá na materialização de uma existência epistêmico-musical nos espaços formativos.

Destaca-se que os/as futuros docentes formados pelo curso de Música-UEAP, trazem em seus corpos vivências, experiências, interesses diversos que tencionam a visão única de um currículo. E que estes/estas já assumem uma postura de incorporar nas suas práticas, os conhecimentos apresentados em sala de aula com a diversidade musical que os/as atravessam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Ah, eu tive um sonho muito curioso! - respondeu Alice, e contou à irmã, tão bem quanto se lembrava, todas as estranhas aventuras que você leu por aqui. Quando terminou, sua irmã lhe deu um beijo e disse: - O sonho foi muito curioso, querida, certamente. Mas agora vá comer seu lanche, já está ficando tarde. Alice se levantou e saiu correndo, pensando no sonho maravilhoso que tivera. Sua irmã permaneceu sentada do mesmo jeito, recostando a cabeça nas mãos, assistindo ao sol poente e pensando na pequena Alice e em todas as suas maravilhosas aventuras, até que mal e mal começou a sonhar também [...] (Carroll, p.124-125).

Esta pesquisa buscou analisar como a de-colonialidade se manifesta nos processos de formação do futuro docente de Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP, instigado pela curiosidade de uma egressa deste curso, que um dia se inquietou com os silêncios na sua formação musical.

Registro que cresci sobre os conselhos: “estuda! Pra ser alguém na vida”, dito por uma mulher, preta e amazônida, que relatava sonhar insistentemente que ia para escola! E que um dia ao ler um poema, que mães podiam estudar, voltou à sala de aula e por resiliência e ousadia se gradou.

É certo que a colonialidade lhe atravessou de várias maneiras, e determinou a minha criação e escolhas, e como se fosse um ciclo, também tive sonhos insistentes. Os meus eram tocando piano, que abandonei em consequência do sistema conservatorial, até hoje me incomodam. O outro era sobre o Mestrado, mas, “mãe solteira, atípica, não pode estudar”, a esse escolhi deixar de sonhar e escrevi um projeto de pesquisa.

Decidida, resolvi ir atrás do “Coelho que ia se atrasar”, delineamos um caminho metodológico para compreender o que revelava os documentos, a estrutura, as pessoas e a música sobre a de-colonialidade do curso de Licenciatura em Música, várias vezes, este precisou ser revisionado para alcançar o objetivo final/inicial, selecionando perspectivas, abordagens, métodos que diziam respeito a autores/as, músicas/os, compositores/as, mestres/as, que nos dariam uma possível resposta ao que estava posto diante de nós.

Entre eles autores/as do grupo Modernidade/Colonialidade como: Quijano (1992), Mignolo (2017), Maldonado-Torres (2003), Dussel (2016), Zulma Palermo e Catherine Walsh (2009) a qual pudemos definir que a partir da constituição do sistema-mundo moderno/colonial, que se dá com a invasão e invenção da América, o colonialismo se impôs como um processo de dominação e exploração tanto político

quanto econômico e após ser abolido da administração das colônias, permaneceu contínuo pela colonialidade.

A colonialidade, refere-se à estruturação desse processo que se reproduz no poder, saber e ser. Este impôs a classificação de raça, gênero e trabalho que opera no âmbito material, subjetivo e social e evidência o lugar narrativo na qual a Europa inicia, produz e sistematiza o conhecimento, ou seja, a perspectiva do eurocentrismo.

Na posição de superior, civilizada, moderna e na intenção de desenvolver os primitivos, o único caminho dado é seguir o europeu, o estabelecendo pelas diferentes formas de violência em todos os seus âmbitos. Desta maneira se colocou como padrão os modos de conhecer, significar, produzir e expressar aos dominados.

Deste aspecto a música, como conhecimento e fenômeno social de expressão artística e cultural também foi reprimida e reformulada a partir do padrão europeu, a esse, temos relatos que inicialmente a colonização do Brasil, houve o ensino do código escrito para se ter domínio e performar em instrumentos musicais e voz o repertório de música religiosa cristã, militar e posteriormente erudita. Enquanto isso, na Europa cabia as instituições chamadas conservatórios resguardar essa cultura e ensinar música, além de organizar o currículo em teoria e prática focando no virtuosismo.

Quijano (1992), afirma que o imaginário de a cultura europeia ser superior lhe confere a posição de sedução e aspiração, não obstante, ressaltamos como a história da música do Brasil revela que está marcada pelo que Castro-Gómez (2005) conceitua de “*hybris del punto cero*” na qual o eurocentrismo é o ponto zero, e que as categorias raciais: indígenas e africanos/as, considerados/as incultos/as, junto a sua prática musical não merecem os compêndios, pois “pouco” contribuíram para a formação da música brasileira, despojando-a de legitimidade e afirmando a existência da colonialidade e seu lado perverso, os epistemicídios musicais (Queiroz, 2017).

Nesse transplante cultural os conservatórios chegaram ao Brasil, para formar, civilizar, e homogeneizar a prática musical, ao seu conjunto de práticas se compreende como *habitus* conservatorial (Pereira, 2020), este continua em uma ação em favor da colonialidade e dos epistemicídios musicais que influenciará diretamente quanto a organização dos cursos superior em Música, e a conseqüente dificuldade de implantação da Educação Musical na educação básica.

Mediante a história da educação básica brasileira se observou através dos documentos legislativos a inconstância do ensino de música nas salas de aula, no Brasil colônia possui caráter doutrinador, no Império o acesso à educação pública era

elitista e excludente, posteriormente na república, o sistema político ideológico se trajava nacionalista, mas, não conseguia se desvincular das estéticas europeias e as promovia nas escolas, eis a validação das duas acepções no campo da arte de perpetuação da colonialidade como afirma Palermo (2009).

Em seguida, em 1970 se tem a aprovação que a Educação Artística desempenharia o ensino das linguagens artísticas, entre elas, a música, o que provocou o esvaziamento do ensino formal da música nas escolas, com a aprovação da LDB de 1996, a Arte, e mais os PCN's em 1997, a música contaria legalmente com orientações para o seu ensino na educação básica, no entanto, foram escassas as iniciativas que destacavam sua importância na formação escolar. E outra questão se dava em torno de sua implementação, quem lecionaria a música na escola básica?

A escassez de professores com habilitação em Música já era notável, nos primeiros anos da república (Fonterrada, 2008). Em 2000, a discussão sobre o ensino de música retorna as pautas, e para fomentar e atender os ditames da lei, outras normativas passam a vigorar, entre elas o DCN/2004 de Música, que em seu cerne resolvia sobre o curso superior, lhe apontando as diretrizes e os princípios a serem observados, assim como competências e habilidades que este profissional deveria ter, destacamos: a articulação com as manifestações musicais, instituídas ou emergentes.

Em 2006, a sociedade civil e organizada promove campanhas para o devido reconhecimento da música no desenvolvimento dos/as alunos/as, em progresso foi aprovada a Lei nº 11.769/2008, que ficou conhecida popularmente como a “Lei da Música na Escola” e conseguinte as Lei 13278/2016, a Lei 13.415/2017, e a BNCC/2017, em todas se reconhece que a música é uma linguagem artística e obrigatório seu conteúdo na escola que esta deve se interligar as expressões artísticas e culturais locais.

O Amapá, é um dos estados federativos que demorou na efetivação do curso de Licenciatura em Música, a primeira turma ingressa no ano de 2015, na Universidade do Estado do Amapá-UEAP, atualmente existem outras faculdades que ofertam em modalidades presencial e EaD. Curiosamente sua criação não estava atrelada a funcionar no primeiro conservatório do estado, o Conservatório de Música do Amapá, que atualmente atende pelo nome de Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima.

No Projeto Político Curricular do curso de Licenciatura em Música- UEAP (Amapá, 2018; 2020), foi possível detectar em seu texto uma disposição em atender

aspectos ligados a interculturalidade, apesar da análise ter se debruçado no PPC do ano de 2020, em comparação ao anterior, existe um significativo progresso quando este dispõe sobre disciplinas que tem o objetivo de dialogar com a interdisciplinaridade, a educação não-formal e informal, educação especial e inclusiva, a produção de materiais didáticos para atender aos diferentes públicos, e a inserção de autores/as nas referências bibliográficas do núcleo pedagógico-musical que discutem na perspectiva da pedagogia decolonial caracterizando um paulatino rompimento com a colonialidade epistêmica.

Porém, em muitas de suas ementas, ainda existe uma valorização as pedagogias estrangeiras, ao eurocentrismo e a persistência da lógica do patriarcado musical (Green, 2001), no qual as mulheres, geralmente são autoras dos livros pedagógicos-musicais, mas, entre eles, o conteúdo sobre mulheres como produtoras de conhecimento, metodologias, propostas e abordagens encontra-se apagado, ou seja, não institucionalizado, afirmando a colonialidade de gênero.

Quando nos propomos a fazer heteroidentificação destes autores/as, observamos que a maioria é alinhado/a ao padrão branco, levamos em consideração que pode haver manipulação e técnicas de luz que favorecem ou levam ao erro de categorizar pela imagem, mas, mesmo assim a questão não deixa de ser inquietante, por que se alinhar para um fenótipo branco?

As identidades raciais só foram criadas para que a Modernidade pudesse se impor como salvadora, e maniqueísta promove a designação de humanos e não-humanos, se vale para selecionar o superior e o inferior, na qual indígenas e negros/as são selvagens, seus saberes quando ressalvados devem ser resignificados a partir do padrão eurocêntrico para serem validados.

É pertinente considerar a afirmativa de um/a Colaborador/a, ao dizer que Francisca Gonzaga foi uma mulher branca, quando na realidade é uma mulher retinta, o imaginário do branco ainda se impõe como uma categoria que é capaz de produzir conhecimento, acentuando o racismo epistêmico, pelo desequilíbrio de dar visibilidade e voz a produção de autores/as negros/as e indígenas.

Ao propor o Círculo de Cultura com os acadêmicos/as para viabilizar a coleta de dados, quanto a mapear as práticas interculturais no curso de Música-UEAP, consideramos ser uma metodologia viável, quando a ênfase está no ator/sujeito e sua relação com o cotidiano.

Os/As Colaboradores/as puderam revelar por meio de falas, que se externavam em verbalizações, risos, olhares, modelagens e desenhos, a manifestação da interculturalidade em diversos momentos de sua formação docente, assim como reflexões, críticas, habilidades de interseccionar os conhecimentos técnicos aos saberes e vivências musicais que os circundam e demonstrar como protagonizam suas resistências epistemológicas mediante ao currículo.

Ocasão que muitas vezes se reverbera no hall da universidade, como um palco para apresentar a diversidade musical, suas criações e seus aprendizados, assim como adequando ao campo de estágio, propostas que incluem a cultura local do/a aluno/a e dando permissão para ocorrer um giro decolonial.

Ao contrapor aos documentos institucionais (normas instrutivas e válidas) verifica-se haver uma desobediência epistêmica do/a professor/a que se vale de autonomia para selecionar quais práticas educativas melhor se adequam a proposta do perfil do curso, avançando nas rupturas com a colonialidade, entre uma de suas ações considera-se a roda de conversa, que possibilita o diálogo com a comunidade acadêmica.

A partir da perspectiva decolonial, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com os cursos de música, quanto a revisão de seus currículos, a partir da proposta de uma pedagogia decolonial, que tem como fundamento a interculturalidade crítica, ao permitir: a) incluir conhecimentos outros; b) valorizar os/as mestres/as; c) legitimar práticas musicais ancestrais que são marginalizadas; d) promover o respeito a diversidade étnico, cultural e epistêmico; e) desenvolver práticas que interseccione o conhecimento tradicional as experiências musicais locais.

Desta forma considera os objetivos respondidos, e atenta-se para as limitações da pesquisa que não investigou os/as docentes e suas propostas pedagógicas, não analisou o núcleo específico do curso e o projeto de extensão que podem fornecer respostas mais gerais sobre a formação do futuro docente em Música.

Propõe-se como sugestão uma pesquisa comparativa, na qual se investigue as outras instituições de ensino superior em Música do Amapá, e como se desvela a decolonialidade em seus currículos para verificar a pluriversalidade.

Os sonhos, inquietam o consciente, e mobiliza um corpo (físico e mental). Alice se inconformou com um livro sem figuras, saiu correndo atrás do Coelho, entrou pela porta, escolheu um caminho, foi julgada e despertou quando uma folha caiu de uma árvore, contou seu sonho e correu, deixando a sua irmã a sonhar.

Assim uma aventura investigativa não se encerra, ao propor a perspectiva decolonial, me questionavam se esta é possível e se não era mais um sonho! Como educadora resolvi trazer para a prática de sala de aula, em performances públicas, aulas de ensino individual e particular, além de me integrar ao grupo “Pretas na Percussão”. Nestes espaços considero que pessoas foram emancipadas, tiveram acesso a um conhecimento negado, outro/a(s) foram incluídos/as. “A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade envolve também a liberdade de todas as pessoas, de optar individualmente ou coletivamente em tais relações” (Quijano, 1992, p. 447).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. TEDGlobal 2009. Julho de 2009. 18min 32 Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- ADOLFO ALBAN, A.; ROSERO, José R. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. **Nómadas**, Bogotá , n. 45, p. 27-41, Dec. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05/10/ 2024.
- AKOSCHKY, Judith. Los "cotidiáfonos" en la educación infantil. **Revista Eufonía** [Versión electrónica], 2005. Disponível em: <www.musicaon.com.ar>. Acesso em: 21/10/2024.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; KIRK, David. Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66940>. Acesso em: 1 out. 2024.
- ALMEIDA, J. A. ARAUJO, E. (in)visibilidade da interculturalidade em um Curso de Licenciatura em Música. **Revista Digital Do LAV**, 15, e11/ 1–21, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1983734866845>> Acesso em: 12/04/2023.
- AMAPÁ. Universidade do Estado do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura Em Música**. Macapá: UEAP, 2018.
- AMAPÁ. Universidade do Estado do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura Em Música**. Macapá: UEAP, 2020.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A prática escolar na escola de 1 ° grau. In: Vários Autores. **Desafio para a Didática**. São Paulo, Edições Loyola, 1988.
- ANZALDUÁ, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **I Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**. Nº 39, p. 297-309, 2009. Traduzido por: Joana Plaza Pinto Karla Cristina dos Santos.
- ARAÚJO, Andersonn. Múltiplos contextos e intencionalidades do ensino de música. **III Encontro regional nordeste da ABET e I Encontro Regional Norte da ABET**. Anais. Salvador: ABET-NE, 2012.
- ASSIS, Wendell. **Do colonialismo à colonialidade**: expropriação territorial na periferia do capitalismo. Caderno CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº11, p. 89-117, maio - agosto de 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Lutas pela decolonização da Arte e da Educação. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 152–176, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/48415>. Acesso em: 8 out. 2024.

BATISTA, Leonardo Moraes. **Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade**: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. *ORFEU*, v.3, n.2, dezembro de 2018.

BIDASECA, K. Los peregrinajes de los feminismos de color en el pensamiento de María Lugones. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 953–964, set. 2014.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOSCO, M. C. **O ensino da arte contemporânea**. Dissertação-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil: 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A estrutura e a organização da educação básica na Espanha: suas diferenças e similitudes com a educação básica brasileira. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1552-1567, out./dez., 2018.

BRASIL. 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**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal-83004-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%2C%20segundo%20os,27%20de%20Novembro%20de%201841.>> Acesso em:16.11.2023.

BRASIL. **Decreto n.o 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 06.11.23 > Acesso em:16.11.2023.

BRASIL. **Decreto no 981, de 8 de Novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890515376-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em:16.11.2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. República Federativa do Brasil, Brasília, 2008b. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28. 10. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.**

República Federativa do Brasil, Brasília, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 28. 10. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** República Federativa do Brasil, Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 28. 10. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República, [2023].

Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, DF, Presidência da República, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CAMARGO, Tamiê Pages. **Mulheres no PEPEU: o poder interruptor da Educação Musical Feminista.** 2020. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2016, v. 46, n. 161, pp. 802-820. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455> Acesso em: 11.01.2023

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>,>. Acesso em: 10.07.2025.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 47-60.

CAREGNATO, Caroline. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas Schème**, Marília, v. 5, n. 1, p. 128, jan.-jul. 2013.

Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 19 de setembro de 2024.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Traduzido do inglês por Márcia Soares Guimarães. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)** . Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONDE, Cecília. Prefácio. In MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias brasileiras na educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **"Por que você ainda fica falando sobre isso?"**: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

CRUZ, Cristina Brito da. **Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical Abordagem Geral e Indicações Bibliográficas**. Associação Portuguesa de Educação Musical:1998. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/> Acesso:25.04.2025.

D'O PASSO, Instituto. **O método**. Disponível em: <<https://www.institutodopasso.org/metodo>>. Acesso em: setembro de 2024.

DIAS, Alder. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interritórios**, Caruaru, v.9, n.18, p. e259119, 2023.

DOS SANTOS, Theotônio. **Imperialismo y dependencia**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Encontros e desencontros de saberes: culturas populares+, teatro e universidade. **PragMATIZES Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, Niterói/RJ, Ano 13, nº25,p. 346-376, set. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.55-70.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad Apuntes desde la Filosofía Intercultural. In: ESTERMANN, Josef et al. **Interculturalidad crítica y descolonización**: Fundamentos para el debate. CAB: La Paz, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANÇA, C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. Porto Alegre, v.13, n.21, p.5–41, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como práxis da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido: Paz e Terra, São Paulo, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. IN: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 9-47.

GOMES, Nilma Lino. Formação de professoras e professores: Racismo e Branquitude com André Lazaro. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil**. [Locução de]: Carolina Marcelino. 1 de mar. de 2023. Podcast. Disponível: <https://open.spotify.com/episode/2db4AI3fvesh9x005Jw4Th> Acesso em: novembro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Formação de professoras e professores: racismo e branquitude. **Podcast Educação e Relações Étnico-raciais**. Santillana, março de 2023. Disponível em:<https://open.spotify.com/episode/2db4AI3fvesh9x005Jw4Th?si=O9FZkVuRUCprJo3SgTzxA>.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021.

DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e Pensamento Afridiaspórico**. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel (org). 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, R. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

GÓMEZ, Mario Bladimir Monroy. Economías Solidarias Y Educación Intercultural. **Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales**. Coord. Boris Marañón Pimentel. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

GREEN, Lucy. **Música, género y educación**. Madrid: Morata, 2001.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/697>> Acesso em: 25 abril 2025.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. Centre for Brazilian Studies: October – December, 2003.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Dossiê Carimbó. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. IPHAN: junho, 2014.

KIERF, Bruno. **História da música brasileira dos primórdios ao início do séc. XX**. Porto Alegre: Movimento e Instituto Nacional do Livro:1976.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras: São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. **Caminhos da cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: <www.culturadobemviver.org> Acesso em 12.02.2025.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.21-53.

LÁZARO, André. Educação: por um direito banal. In: Todos Pela Educação. **Educação em debate**. São Paulo: Moderna, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008.

LIMA, José Guilherme Allen. **Práticas de luteria na música experimental brasileira**. 2018. Tese - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, Sônia Albano. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. **Música Hodie**, v. 7, n.1, p.51-65, 2007.

LOURO, V. S. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e Educação**. v. 2. Barbacena: UdUEMG, 2015. p. 33-49.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. IN: HOLANDA, Maria Buarque.(org). **Pensamento Feminista hoje**. Bazar do Tempo: Rio de Janeiro, 2020.

LUGONES, María. **Pilgrinages/Peregrinajes**: Theorizing Coalition Against Múltiple Oppressions. Rowman and Littlefield: Lanham, Boulder, New York, Oxford, 2003.

MACAU. Olhos Coloridos. In: Sandra de Sá. Álbum: **Sandra de Sá**. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=dP-0KMjd-dg&list=RDdP-0KMjd-dg&start_radio=1> Acesso em: 30.06.2025.

MACHADO, Soraia; SALES, Kathia. O círculo de cultura como experiência dialógica de pesquisa na educação de jovens e adultos. **Revista Intersaberes**. v. 17, n. 40, jan-abr, p. 131-152, 2022.

MALDONADO-TORRES. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 20 abril 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a Colonialidade do Ser**: Contribuições para desenvolvimento de um conceito. Centro de Estudos da Globalização nas Ciências Humanas: Duke University, 2003.

MARCONDES, João. **O que é um portfólio para o músico**. Disponível em: <www.blogsouzalima.com.br> Acesso em: 20.12.22.

MARIZ, Vasco. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. **Música e educação**. Barbacena: EDUEMG, Série Diálogos com o Som, v. 2, 2015. p. 171-187.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo, Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina. 2010.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento Y Apertura Un Manifiesto. IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO. W. **Colonialidade**: O lado mais escuro da modernidade. 2017.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** P.239-262. Caderno Saúde Pública: Rio de Janeiro: jul/set, 1993.

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Quem é a pessoa negra no Brasil?** Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/quem-e-pessoa-negra-no-brasil>> Acesso em: 18.09.2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria Candau. Currículo, conhecimento e cultura. IN: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NOLETO, Rafael da Silva. **Música como ciência, ciência como música: provocações epistemológicas**. Opus, v. 26 n. 3, p. 1-22, set/dez. 2020.

OLIVEIRA, Alda. Et al. Construindo PONTES significativas no ensino de música. **XVII Congresso da ANPPOM**. São Paulo: UNESP, 2007.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, 413f. Disponível em: <<https://ccse.uepa.br/ppged/>> Acesso em: 21.10.2023.

PALERMO, Zulma. **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. Buenos Ayres: Del Signo, 2009.

PALERMO, Zulma. Exterioridad/interioridad del conocimiento. "Sobre"/ "en" América Latina. v. 7, n. 7 (2005). **Revista Brasileira de Literatura Comparada**.

PALERMO, Zulma. Lugarizando saberes. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 149-160, jul./dez. 2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Avelino Romero. Uma república musical: música, política e sociabilidade no Rio de Janeiro oitocentista (1882-1899). In: **Simpósio Nacional De História (Anpuh)**, 27., 2013, Natal. Anais. Disponível em: <<https://bit.ly/3wRr0Hl>>. Acesso em: 06.11.23

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**. v.25. 2020. Disponível em: SciELO - Brasil - Ensino superior em Música, colonialidade e currículos Ensino superior em Música, colonialidade e currículos.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia Do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

QUEIROZ, L. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **REVISTA DA ABEM**, 25, may. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>>. Acesso em: 15 Nov. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.

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, jan./jun. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música: caminhos para rupturas decoloniais e enfretamentos antiepistemicidas. In: CORTE REAL, Márcio Penna; FURTADO, Rita Márcia Magalhães; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (Org.). **Arte, estética e processos educacionais**: reflexões sobre os exercícios de sentir, de saber e de poder. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **DEBATES UNIRIO**, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.
- RIOS, Roger Raupp. Pretos e Pardos Nas Ações Afirmativas: Desafios e Respostas da Autodeclaração e da Heteroidentificação. In: DIAS, Gleidson Renato Martins. TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (org). **Heteroidentificação e Cotas Raciais: Dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, 2018.
- RUIZ, Antonio Ibáñez. **Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil**. São Paulo: Moderna, 2009.
- SAID, Edward. Identidade, autoridade e liberdade – O potentado e o viajante. In: **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SANDRONI, Carlos. Identidade e diversidade na educação musical. Org. Gisele Jordão. *Et al.* **Música na Escola**. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Ariana. **Raperas Sudacas: a poética amefricana e mestiza sapatão na América Latina**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SILVA, Francisco Manuel da Silva. **Compêndio de Princípios Elementares de Música para uso do Conservatório do Rio de Janeiro**. 4ª edição. Rio de Janeiro: empresarios de Musica Grand Surtimiento para Exportacion y las Colonias, 1848.
- SILVA, Maria José Albuquerque da. BRANDIM, Maria Rejane. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I - nº 1. p. 51-66, jan./jun. 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SIÑANIS, Cristina. PALERMO, Zulma. Heterogeneidade estrutural e reexistência na escuta. MILLCAYAC - **Revista Digital de Ciências Sociais** / Vol. II / Nº 3 / 2015. (págs. 105 - 113). Centro de Publicações. FCPyS. ONU Cuyo. Mendoza.

SOUZA, D. B. de. BATISTA. Educação Comparada Brasil–Espanha: Estado da Arte 1990–2014 . **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 723–758, jul. 2018.

SOUZA, Jane. BARBOSA, Maria Helena. SCHIMITT, Helen. HEIDEMANN, Ivonete. Círculo de cultura de Paulo Freire: contribuições para pesquisa, ensino e prática profissional da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. n. 74, v. 1, p. e20190626, 2021.

SOUZA, R. F. Interculturalidade no ensino de música(s): reflexões a partir da lei 11.769/08. **Revista Didática Sistêmica**, 16 (1), 75–86, 2015. <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/5118>

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2004.

TEIXEIRA, M. A. et al. Manuseio com massa de modelar: uma estratégia sensível de coleta de dados na pesquisa em saúde e enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 22, n. 3, p. 857–863, jul. 2013. <www.revista.abralic.org.br>. Acesso em: 18.04.2025.

TELLO, Andrés. Sobre el colonialismo digital: Datos, algoritmos y colonialidad tecnológica del poder en el sur global. **Inmediac. Comun**, Montevideo , v. 18, n. 2, p. 89-110, dic. 2023 . Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-86262023000200089&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27/10/ 2024.

TUGNY, R. P. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. **Música e cultura**, v. 9, n. 1, p. 193, 2014.

UERJ, N. DE M. A. **Perfil do pensamento brasileiro: Lélia Gonzalez**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T9C942D3EUI>>. Acesso em: 31 jul. 2025.

VAIANO, Bruno. **O que é música atonal?** Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/o-que-e-musica-atonal>> Acesso em: 11.10.2023.

VELON, Marcela da Silva. **Ação e obra de três coletivos de mulheres músicas na cidade do Rio de Janeiro: Análise feminista e decolonial**. Tese-UFRJ: Rio de Janeiro, 2022.

VEREQUETE, Mestre. Ilha do Marajó. In: **Mestre Verequete é o rei**. Disponível em< <https://www.youtube.com/watch?v=5f1UHLaqXLM>> Acesso em: 30.06.2025.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Simposio Estudios Culturales en las Américas**: compromiso, colaboración, transformación. Organizado por Universidad de California, Davis/Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, University of California, Davis, 26-28 de octubre de 2009. En Tabula Rasa, en prensa

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: diferencia y nación de otro modo. Livro da Academia da Latinidade: 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala pp.17-31, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luís; CANDAU, Vera. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Vol. 26, Nº. 1, 2018.

WALSH. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

WALSH. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “(De)colonialidade em um curso de Licenciatura em Música - Macapá/AP”, cujo objetivo é: **analisar os modos como a decolonialidade/colonialidade se manifesta nos processos educativos existentes no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP.**

A pesquisadora responsável por essa pesquisa é a mestrandia Raisa Ribeiro de Souza, sob orientação do Prof. Dr. Albert Cordeiro, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP).

As informações serão obtidas a partir de um Círculo de Cultura que reunirá acadêmicos(as) regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá-UEAP. O Círculo de Cultura será realizado somente uma vez, de acordo com sua concordância e disponibilidade no local e nos horários que lhe forem mais favoráveis, sem que isto cause interferências em sua rotina.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso anonimato, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

O Círculo de Cultura será registrado em áudio que, posteriormente, serão transcritos, e o arquivo sonoro será apagado. Todas as informações que possam lhe identificar serão omitidas do trabalho, como nome e outras características, sendo adotados nomes fictícios para os participantes. Caso sejam necessárias mais informações, poderei entrar em contato com você futuramente.

Sua participação envolve os seguintes riscos tais como constrangimento, cansaço e ansiedade, que serão cuidadosamente evitados pela pesquisadora, na condução dos trabalhos. Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor sobre como a desobediência epistêmica e a interculturalidade tem auxiliado na formação discente do curso de Licenciatura em Música da UEAP. Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Caso houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores partilharão com você os resultados da pesquisa.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (96) 984213925 e pelo email: raisamusic@gmail.com e endereço Avenida Procópio Rola, 2718-Santa Rita.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi do que trata a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela Pesquisadora Responsável.

Nome do(a) participante

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da Pesquisadora

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

ROTEIRO

O primeiro se dará pela pergunta: seu nome e por que escolheu cursar Música na UEAP.

-Em seguida se pedirá escolham uma música na qual aprenderam por mediação do conhecimento apreendido no curso de Música/UEAP, sendo solicitado que a **escrevam no papel** o nome da música e que socializem a sua escolha, em seguida será interrogado: essa música é um reflexo da manifestação musical/cultural brasileira? Em que circunstâncias você aprendeu esta música na UEAP?

Após este momento se apresentará **áudios e respectivas fotos** de algumas manifestações musicais populares do Brasil (Vanerão, Carimbó, Frevo e Choro) e se solicitará que escolham uma na qual conseguem apresentar informações a respeito, em seguida se perguntará como adquiriram tal informação?

E se solicitará que **desenhem** como o curso de Música/UEAP, agregou no conhecimento dos referidos gêneros apresentados e em seguida socializem seus desenhos e expliquem.

Após as devidas considerações, será **distribuído massa de modelar** e se solicitará que reproduzam uma imagem uma expressão musical amapaense, e após a conclusão, será questionado: Qual cena você representou? Você estudou sobre essa manifestação musical na UEAP? Como ela acrescenta na sua formação musical e pedagógica?

Jogo de cartas com perguntas e respostas curtas. Na ocasião o participante deverá pegar um envelope que contém uma carta com uma pergunta e deverá direcionar para um participante que responderá de maneira breve.

PERGUNTAS PARA CARTAS

Como você avalia o ensino de músicas indígenas no curso de Música/UEAP?

Como você avalia o ensino de africanas no curso de Música/UEAP?

Como você avalia o ensino de música com ritmos brasileiros no curso de Música/UEAP?

Como você avalia o ensino de músicas QUEER no curso de Música/UEAP?

Quais os estilos/gêneros musicais na sua percepção o curso de Música/UEAP tem privilegiado na formação acadêmica?

Termômetro musical cada participante receberá dois emojis (feliz como sinônimo de satisfeito para o conteúdo estudado e triste para insatisfeito) e levantar para cada pergunta. 😞 😊

Sobre o estudo da **Música Latina** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder: o Por quê?

Sobre o estudo da **Música Indígena** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder: o Por quê ?

Sobre o estudo da **biografia e/ou repertório de Musicistas Brancas** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder: o Por quê?

Sobre o estudo da **biografia e/ou repertório de Músicos Brancos** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder: o Por quê

Sobre o estudo da biografia **e/ou repertório de Músicos Negros** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder: o Por quê?

Sobre o estudo da **biografia e/ou repertório de Musicistas negras** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder: Por quê ?

Sobre o estudo da historiomusicografia **e/ou repertório de Músicas QUEER** como você se sente? Pausa para levantar a placa e individualmente responder : Por quê ?

Sobre a segurança de executar músicas que tratem sobre a diversidade musical e cultural como você se sente? Por quê?

E por final sem placas será perguntado se acham que existe um favorecimento pelo estudo de um tipo de música? Por quê?

Sobre a Pedagogia Musical

Distribui-se as fotos com imagem pede para observar e depois pergunta-se:

Qual desses autores formuladores de modelos e métodos musicais você estudou na UEAP?



Lucas Ciavatta ()



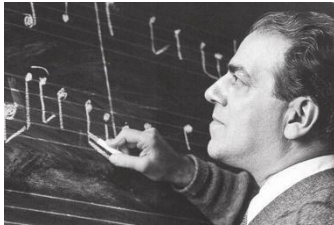
Keith Swanwick ()

Após falar o nome e o método formulado, pergunta-se: Qual deles influencia mais na sua postura ao formular planos de aula? Por quê?

Pedagogos Musicais Brasileiros



Liddy Chiafarelli- iniciação musical infantil



Heito Villa-Lobos- Canto orfeônico

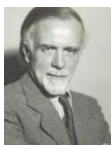


Joel Barbosa- Método da Capo- para ensino de instrumentos de banda



Flavia Cruvinel- ensino coletivo de instrumentos

Pedagogos Musicais estrangeiros



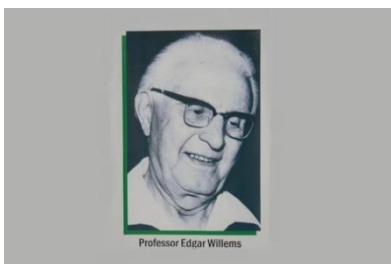
Kodaly- canto coletivo



Suzuki - educação do talento



Carl Orff- expressão e coletividade



Edgar Willens- acuidade auditiva e canto coletivo

Observa nas fotos algum padrão?

-Ao construir materiais pedagógicos-musicais qual o/a pedagogo/a musical mais lhe influencia?

Perguntas para o cartão:

Como você avalia o ensino de músicas indígenas no curso de Música/UEAP?

Como você avalia o ensino de africanas no curso de Música/UEAP?

Como você avalia o ensino de música com ritmos brasileiros no curso de Música/UEAP?

Como você avalia o ensino de músicas QUEER no curso de Música/UEAP?

Quais os estilos/gêneros musicais na sua percepção o curso de Música/UEAP tem privilegiado na formação acadêmica?