

## Práticas decoloniais no contexto escolar: lugar de construção

### Comunicação

*Elizandra Martins Miranda*  
UNESP  
*elizandra.martins@unesp.br*

*Danieli Veronica Longo Benedetti Danieli*  
UNESP  
*d.benedetti@unesp.br*

**Resumo:** Este artigo aborda questões vinculadas às práticas musicais realizadas por professores arte-educadores no contexto escolar, bem como questões que favorecem ou não o êxito dessa proposta. O decolonialismo é tema que permeia as universidades na atualidade. Entender o conceito é um dos pontos fundamentais para uma mudança de postura, no sentido de ter maior esclarecimento no desenvolvimento de estratégias que intermediam o papel do educador musical com suas vivências, permitindo que o mesmo reflita e se autoavaleie enquanto educador, analisando a forma como está se colocando na sala de aula. A problemática que a pesquisa traz é: o pensamento decolonial está alinhado com as proposições no âmbito escolar, levando em consideração que, infelizmente, professores não estão dispostos a se transformarem dentro de suas práticas e até de sua visão geral, advindo de seu contexto cultural? O objetivo é contribuir com a construção do pensamento decolonial, a fim de fortalecer o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das práticas musicais dentro dos espaços formais e não formais de ensino brasileiro. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa com vinte e quatro profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Capivari/SP, sendo professores de música e arte. Essa pesquisa é relevante no sentido de trazer inovações profissionais no campo da arte, mais especificamente na educação musical para os professores no processo de formação e formação continuada. Os resultados mostram que o tema é ainda pouco conhecido no contexto da educação básica, o que reforça a importância da atualização profissional do docente.

**Palavras-chave:** pensamento decolonial, currículo, formação docente.

### Introdução

O cotidiano escolar é um desafio mediante as práticas de educação musical no que diz respeito ao currículo, orientações pedagógicas, idiomas musicais, formação de professores de música, contexto de recursos e espaço físico adequado. Como a maioria dos diretores, coordenadores, supervisores e secretários da educação não passou por um processo de

educação musical, não entendem questões relacionadas à disciplina. Sendo assim, faz-se necessário reforçar cada vez mais a formação docente e continuada no sentido de aproximar estes às demandas da arte. Fomentar a pesquisa, formar pesquisadores com olhares e ferramentas próprias da educação musical, pode ser útil para o entendimento dessa área como uma disciplina autônoma, instalada “confortavelmente em sua própria moradia” (KRAEMER, 2000, p. 63). Como Kraemer explica, para ser autônoma, uma disciplina deve se definir como uma ciência, que, como qualquer outra, tem suas “possibilidades e limites”, além de “tarefas especiais e estruturas no conjunto das ciências” (KRAEMER, 2000, p. 53)

Atualmente, existe uma discussão no contexto acadêmico, o “decolonialismo”, que fomenta provocações aos educadores musicais brasileiros, para que analisem mais profundamente o contexto cultural ao qual estamos inseridos. Para entender o que é “decolonialismo”, deve-se inicialmente buscar compreender o conceito de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, suas influências, contexto histórico e herança herdada pela cultura europeia. É primordial para o arte-educador estar alinhado com as discussões que são relevantes para a transformação transcultural do local onde está inserido, levando em consideração que a formação acontece durante toda a atuação do profissional.

## 1 Colonialismo e Colonialidade

Durante séculos, os europeus controlavam áreas extensas que se deram através dos processos de desdobramentos da história mundial. Carregaram consigo suas culturas, instituições religiosas e línguas. O colonialismo é marcado pela consumação de atos de dominação política, econômica e cultural, na qual um império ou nação determina e mantém colônias em territórios longínquos. Nas grandes navegações dos sécs. XV e XVI, diversos países implantaram colônias em extensões da África, Ásia e América. Especificamente em relação ao descobrimento deste último continente, viu-se produzir uma hierarquia cultural e racial que permitiu estabelecer as estruturas do colonialismo e da colonialidade. De acordo com Nunes, baseava-se em “uma concepção de humanidade diferenciada em seres inferiores e superiores irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (NUNES 2009, apud CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 209, p. 279).



Através das colônias, nações foram exploradas e oprimidas, literalmente saqueadas. Essas expansões aconteceram por interesses econômicos, produtos manufaturados, matérias-primas e minério. Causando prejuízos impagáveis até os dias atuais. Segundo Maldonado e Torres (apud, QUEIROZ, 2020, p. 157), o colonialismo pode ser definido “pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de relação explícita de poder, soberania e hegemonia”. Os autores ainda sinalizam que ele pode ter terminado com a independência das colônias, “mas a colonialidade vem se mantendo viva e entranhada em outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade.” (*ibidem*).

Ao longo do tempo, a ideia de soberania racial e cultural foi imposta a fim de justificar o colonialismo, dessa forma, surgiu a concepção de que os colonizadores eram superiores aos colonizados, autenticando a ideia de exploração e domínio, e conseqüentemente diversas áreas foram prejudicadas como: relações econômicas, limiar políticos e culturais entre os povos. Para Ballestrin (2013, p. 100), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

A herança dos padrões e estruturas de poder que foram impostos decorrentes do período colonial e que se mantém após a independência configura o conceito de colonialidade. Esse termo foi desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, que, em seus argumentos, declara que a colonialidade está presente em vários campos da vida humana envolvendo a economia, a linguagem, a cultura e o conhecimento.

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. (QUIJANO, 2010, p. 84)

### 1.1 A desvalorização da música

A educação musical passou por várias mudanças desde que foi inserida no ensino básico. Diante desse contexto, a educação musical veio perdendo seu espaço dentro das instituições, o que outrora tinha seu lugar garantido, sendo necessário analisar e tentar de alguma forma diagnosticar porque isso aconteceu. Fica claro que não foi só um motivo que



causou o declínio da educação musical e trouxe até esse lugar de incômodo e desvalorização. Afinal, a música é fundamental na formação global humana. As causas que contribuíram para essa decadência no cenário da Educação Musical foram: políticas públicas de cada período brasileiro, que exerceram influência direta sobre as Leis que determinam os documentos normativos da educação. No governo militar, por exemplo, a Lei nº 5.692/71 assegurou uma mudança na organização da educação escolar de nível primário e médio no Brasil. Segundo Loureiro (2001, p. 67), “Como acontece em todos os regimes autoritários, a escola é alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da inculcação ideológica”; questões filosóficas e educacionais sofreram transformações de acordo com a filosofia de cada governo da época.

Do ponto de vista filosófico, os PCN se orientam pela preocupação em imprimir à escola caráter mais democrático, levando-a, assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, que lhes possibilitem apropriar-se, de forma crítica e construtiva, de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda a sociedade”. LOUREIRO (2001, p. 74)

Outro fator atenuante é a inexistência de uma metodologia pedagógica-musical exclusiva brasileira. Pelo fato do Brasil ser um país grande e muito rico em suas manifestações culturais, Loureiro (2001, p. 73) cita a dificuldade que o país tem nessa questão:

a importância da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para um país como o Brasil, com grande diversidade social e cultural, além de dimensões territoriais enormes, reside fundamentalmente, na urgência de se reconhecer o princípio de equidade no interior da sociedade.

Os PCN enfatizam que “cada criança ou jovem, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições sócio-econômicas, deve ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessário para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1995, p. 8). Interpretações divergentes têm causado bastante desconforto na hora de delinear alguns objetivos sobre o currículo, metodologias e didáticas dentro das propostas de educação musical. Para Hentschke (1991, p. 56), “só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva de Educação Musical.” Portanto, a falta de sistematização de



conteúdos para um desenvolvimento processual de educação musical, deixa a música à mercê de qualquer tipo de prática. Loureiro (2001, p. 138) faz uma reflexão sobre esse aspecto:

O ensino da música só surtirá os efeitos desejados na medida em que delinear-mos com clareza: 1) o que ensinar, para quê e para quem; 2) como ensinar, de modo a tornar a música viva, seu conteúdo afinado com a realidade do aluno e o ensino prestigiado; e 3) quem deve ensinar. Além da capacidade técnica e compreensão do fenômeno musical, a flexibilidade por parte do professor é essencial, pois ser flexível é fundamental quando da necessidade de tomada de decisões, permitindo críticas às metodologias e às próprias práticas pedagógicas diante da cultura e da sociedade na qual irá atuar.

Quando a música foi implantada no currículo através do Decreto nº 1331/1854. (BRASIL, 1854) o ensino era voltado só para a aprendizagem técnica do instrumento, excluindo estudantes por habilidade física, sensorial, psicológica, além da complexidade de entender a música.

Dessa forma, cabe salientar que as instituições passaram a ter um olhar simplista sobre a presença da música na escola. Para Fonterrada (2008, p. 271), “a ausência, por tanto tempo, da música na prática da educação artística tem levado com frequência, escolas, professores, pais e alunos a verem a disciplina como ‘diversão’ e ‘entretenimento’, e não como possibilidade de fazer artístico e forma de conhecimento”.

## 2 A Postura Decolonial

Um educador musical deve em todo o tempo refletir sobre suas práticas, e buscar o melhor caminho para que suas aulas tenham maior participação por parte dos alunos. Oliveira (2019, p. 594) considera importante “conhecer um pouco mais sobre a realidade do estudante e a reconhecer a importância de valorizar e incorporar elementos advindos do contexto sociocultural dos discentes nas aulas”. O docente deve esquadrihar dentro de si o que pode ser produtivo para ele e para seus alunos. “Uma aula deve ser a hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e alunos devem, em primeiro lugar, descobrirem-se um ao outro. (SCHAFER apud MATEIRO; ILARI, 2011 p. 293). A formação continuada neste aspecto é fundamental, “reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores” Romanowski





(2010, p. 184), através das discussões realizadas no contexto acadêmico. Durante minha experiência na UNESP como aluna do curso de mestrado, cursei a disciplina “História do ensino de arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade” ministrada pela Dra. Rejane Galvão Coutinho, percebi que mesmo com anos de experiências ainda me faltam lacunas a serem preenchidas com conhecimento de outras pessoas ou até mesmo com minha própria capacidade de inferir. Neste meio tempo, foi possível abrir um diálogo que resultou na resignificação de minhas próprias condutas e vivências não só pessoais, mas profissionais também.

É interessante perceber que o conhecimento nos atravessa, e nos transforma como por exemplo o termo “decolonial”. Antes de frequentar o mestrado, não me lembro de ter ouvido sobre o tema decolonial, e mesmo nesse tempo de ignorância não me atentei para estas questões, sobre essa herança cultural trazidas pelos europeus. Sendo assim, minha experiência como aluna tem possibilitado o meu crescimento para conseguir enxergar novos horizontes criticamente. Certamente o colonialismo está impregnado em nós, e deve sim, promover uma auto análise, mantendo-o atualizado. Reconhecer que houve uma imposição sobre todos os aspectos que envolviam a tomada da terra, já é um ponto de partida para começar a debater sobre o pensamento decolonial.

O pensamento decolonial, por sua vez, questiona o eurocentrismo profundamente arraigado em nossa sociedade, colonialismo esse que desqualificou os conhecimentos dos sujeitos coloniais e continua a fazê-lo, por meio da colonialidade. No entanto, o pensamento decolonial não pretende “demonizar nem desprezar o conhecimento ocidental, mas sim promover diálogos entre saberes na intenção de construir uma epistemologia mais próxima às realidades das sociedades latino-americanas...” (DA SILVA; SERRARIA, 2019, p. 284).

Observando tudo que realizei até agora, questioneimei-me se minhas práticas estavam de acordo com tal pensamento e esse exercício desconfortável, porém necessário, me permitiu dar mais atenção a minha conduta. Durante o tempo que estive cursando a disciplina, percebi que este é um assunto debatido no contexto acadêmico e ainda não faz parte das experiências e assuntos discutidos na escola, nem por parte dos professores e nem por parte da direção e coordenação.

Durante o tempo de pesquisa sobre a colonialidade na educação musical, fui provocada pelo texto de Queiroz, que já investiga o tema há mais de vinte anos, e percebi que as pautas apresentadas por ele são relevantes. O artigo intitulado “Até quando Brasil” reforça como a música é ensinada no nosso país. “O ensino musical, no Brasil, ainda é, basicamente, eurocêntrico, erudito, colonial, desde a formação dos professores de música e/ou artes” (QUEIROZ, 2020, p. 165). Por consequência da leitura e reflexão, minha visão sobre a educação musical foi transformada.

Algumas cidades da região de Campinas/SP possuem a música na grade curricular do ensino básico. Nesse artigo, foi analisado o currículo de música de Capivari, que inseriu a música como disciplina específica na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Desde o ano de 2018, a disciplina foi inserida, mas só no ano de 2020 que a disciplina de música ganhou notoriedade.

Em 2020, alguns professores de música da rede tiveram a iniciativa de preparar o caderno do professor com orientações pedagógicas com o intuito de nortear um caminho para o desenvolvimento musical das crianças através da prática instrumental, canto coletivo e compreensão da linguagem musical. A partir da implantação do caderno do professor, que ocorreu no ano de 2023, todos os docentes seguem a mesma linha de raciocínio.

Depois de começar minha pesquisa sobre o decolonialismo, verifiquei no caderno do professor a presença de muitos idiomas musicais abrangendo diversas culturas, então percebi que o material preparado especialmente para os professores de Capivari é decolonial e que todos os professores que trabalharam na elaboração desse material já possuem posturas decoloniais em suas ações. A composição desse grupo de professores contribuiu para uma perspectiva decolonial, levando em consideração os anos de estudos em cultura popular antes, durante e depois da universidade. Um professor é formado no Conservatório de Tatuí/SP no curso de “Baixo Elétrico Popular”, outra professora é formada em licenciatura em música Unesp, outra professora é formada em Licenciatura em música na Unicamp e a outra professora é formada em Licenciatura em música na Unimep. Esse é um grupo que também é formado por afrodescendentes e procuraram garantir a diversidade cultural através da formação de currículo, que também foram norteados na cultura popular e nas exigências da BNCC quanto às questões raciais e epistemológicas.

Não basta discorrer sobre decolonialismo, os educadores devem ter atitudes decoloniais. É fato que essas atitudes podem trazer um impacto notável, gerador de comutações na vida dos alunos.

É possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo (Pereira, 2012), e às outras músicas que atravessam a vida (pessoal e profissional) dos estudantes e o contexto em que os cursos estão inseridos — muitas vezes silenciadas como processos, quando não ausentes das discussões que ali se realizam... ao se estruturarem com base na e para a música erudita ocidental europeia, tais currículos estariam funcionando como colonizadores dos sentidos, como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada (PEREIRA, 2020, p. 4).

A educação musical pode estabelecer uma relação com a perspectiva decolonial, à medida em que a proposta questiona e procura desconstruir as hierarquias do saber que priorizam e privilegiam o ocidente. Isso se dá através da ampliação dos currículos no sentido de incluir músicas de tradições diversificadas, afrodescendentes e indígenas. Valorizando culturas musicais locais reconhecendo sua riqueza, permitindo que essa cultura também faça parte do patrimônio cultural em todo o seu universo. Durante séculos, a música foi um instrumento de resistência e empoderamento para muitos povos, nesse aspecto, a educação musical pode ser uma ponte para dar identidade e poder para vozes marginalizadas. A proposta decolonial critica a ideia de uma linguagem musical universal, o que abre espaço para uma educação musical com diversidade de expressões musicais, dando lugar a pedagogias alternativas, não ocidentais com ensino inclusivo e holístico.

## 2.1 Transmissão Decolonial

No cenário brasileiro, desfrutar de uma educação musical decolonial pode ser um lugar prazeroso, transformador, que contribui com a composição de uma nova perspectiva relacionada ao ensino de música. Levando em consideração a nossa história, podemos observar a enorme diversidade cultural na qual estamos inseridos. É fato que somos parte dessa diversidade, então, se somos parte dessa diversidade, compreender cada tipo de influência pode ser divertido, como um exercício de autoconhecimento. Para entender melhor





as diversas culturas presentes no mundo, Cristiane Almeida (2012) cita em seu artigo “Educação Musical Diversidade: aproximações” que a diversidade cultural pode ser pensada a partir das seguintes abordagens apresentadas por Schippers:

Monoculturais, na qual a cultura dominante é a única referência; abordagens multiculturais, em que a pluralidade é reconhecida mas nenhum contato ou troca é estimulado; abordagens interculturais, que se caracterizam pelo contato livre entre culturas e algum esforço em direção a um entendimento mútuo; e abordagens transculturais, que representam uma mudança profunda de idéias e valores. (SCHIPPERS, 2005, p. 29).

Dentro da citação acima, considerar a abordagem transcultural contribui para que mudanças ocorram no meio e em torno da sociedade. O conceito de transculturalidade remete ao contato e agregação de diferentes culturas. Ela investiga os processos nos quais as culturas se fundem, se juntam e se condicionam. A definição de transculturalidade reconhece que devido a nossa atualidade globalizada, as culturas não são identidades isoladas, sendo assim, a troca e as transformações acontecem em todo o tempo. Fernando Ortiz foi um Antropólogo cubano do séc. XX, criou o termo “transculturalização” para caracterizar o evento da fusão cultural em Cuba. Na época, ele realizou um estudo para analisar o entrelaçamento entre as culturas africanas, europeias e indígenas na ilha.

Entendemos que a palavra transculturação expressa melhor a diferentes fases do processo transitivo de uma cultura para a outra, porque isto não consiste apenas em adquirir uma cultura, que é o que rigor indica a aculturação da voz anglo-americana, mas o processo implica também necessariamente a perda ou o desenraizamento de uma cultura anterior, o que se poderia dizer de uma desculturação parcial, e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderia ser chamada de neoculturação (ORTIZ apud, RAMA, 1982, p. 32).

A relação entre a educação musical e a transculturalidade se dá devido à integração de outras culturas e tradições interagindo com o mundo contemporâneo. Essa relação pode se expressar com a introdução de contexto cultural musical de diferentes povos, com diversificação de repertório, permitindo o acesso a repertório e gêneros musicais variados, acesso a outros instrumentos musicais pertencentes a outras culturas, visão de um mundo globalizado onde as diferenças fazem parte de um todo. Dessa forma, a música poderá ser



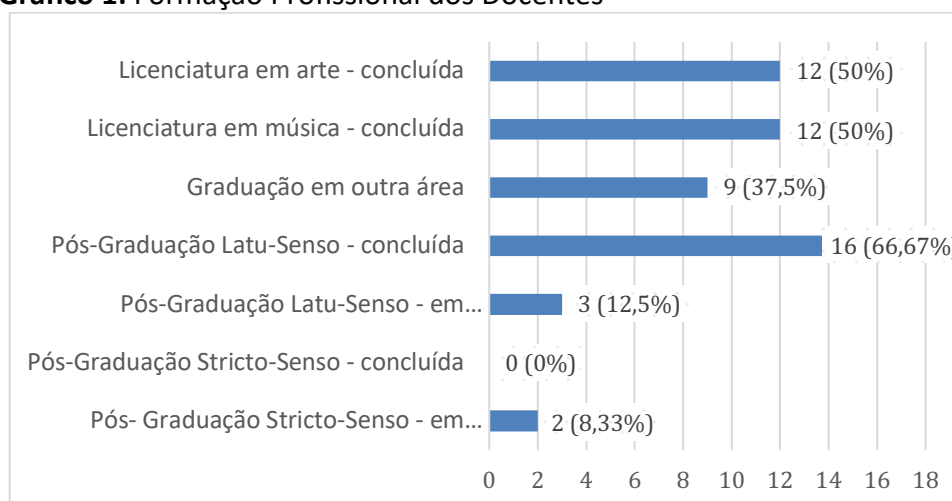
usada como um vínculo que facilita a apreciação a diferentes culturas e a compreensão, minimizando preconceitos.

O educador pode estar alinhando suas práticas educacionais dentro da sua realidade, modificando conteúdos, repensando, reinventando e aperfeiçoando sua conduta diária, interagindo com estratégias inovadoras e contemporâneas sobre como abordar a transculturalidade dentro do contexto escolar. Nesse sentido, um bom exercício para os docentes vivenciarem experiências decoloniais, é imaginar, e ser criativo dentro das diferentes linguagens culturais. “A pesquisa é um instrumento poderoso, auxiliando o educador a investigar novas maneiras de aprender e de ensinar”. (QUEIROZ, 2004, p. 105).

### 3 Resultado da Pesquisa

Para uma análise crítica quanto ao Decolonialismo e os professores arte-educadores do ensino básico da rede municipal da cidade de Capivari/SP, foi utilizada uma pesquisa quantitativa e exploratória. O instrumento utilizado de coleta de dados foi a aplicação de questionário, “formulário1 – questionário aplicado e preenchido pelo entrevistado, através do google forms” e análise de dados. Foi delineado um cenário sobre o acesso ao termo decolonial e formação dos docentes. Questão número 1 – Qual a sua formação? Questão número 2 – Você conhece o termo “Decolonial” sem consultar livros ou em quaisquer tipos de ferramentas digitais? Caso conheça o termo, escrever o que sabe sobre o tema em questão.

**Gráfico 1:** Formação Profissional dos Docentes



Fonte: Elaboração do autor

O gráfico acima indica a formação dos professores de música e arte na rede municipal de Capivari. Foram entrevistados vinte e quatro professores, sendo quinze mulheres e nove homens. Dos vinte a quatro arte educadores, 50% possuem Licenciatura em Arte concluída; 50% possuem Licenciatura em Música concluída, índice expressivo de formação mínima para ocupar o cargo; 37,5% possuem graduação em outra área, como uma segunda graduação; 66,67% possui Pós-Graduação Lato-Senso concluída, percentual significativo na busca de formação continuada; 12,5% possuem Pós-Graduação em andamento; 0% possuem Pós-Graduação Stricto-Senso concluída e 8,33% possuem Pós-Graduação Stricto-Senso em andamento, percentual que expressa resiliência .

### 3.1 Relatos dos Professores

Ao realizar a pesquisa, percebi que alguns professores ficaram um tanto desconfortáveis por responder um pequeno questionário, fiquei um pouco surpresa que apesar de ser um questionário simples, não parece ser tão comum responder pesquisas, por se tratar de questões construtivas do professor, é cultural e está arraigado, não estar aberto para aprender em cada oportunidade. Outro aspecto que percebi é que pelo menos quatro professores, depois que responderam à pesquisa, me perguntaram se podiam pesquisar depois sobre o tema, essa pequena experiência causou nos participantes curiosidade. Cada ação que temos contribui para o acesso à informação e para a aquisição de conhecimento. Dois dos professores me pediram para que depois eu pudesse contar um pouco sobre decolonialismo.

Quanto à segunda questão do questionário que trata sobre o pensamento decolonial, dois professores de música relataram que:

Para mim, o pensamento decolonial é o pensamento que parte da ideia de que tudo que é proveniente da “elite” é ou foi imposto à sociedade ao longo do tempo, e a partir disso se propõe educar, conscientizar e até mesmo IMPOR o pensamento de que tudo vêm dos povos colonizadores não é o que tem de melhor. (Professor de música 1)

É um termo que traz uma visão mais aprofundada da história sobre a ótica dos que foram oprimidos pela colonização. Dos que foram impedidos de



praticar e exercer sua cultura plenamente. O termo decolonial busca recontar a história e não mudá-la. Dando voz e lugar aos injustiçados pela própria história. (Professor de música 2)

Os resultados podem ser sintetizados na tabela abaixo:

**Tabela 1:** Docentes Arte Educadores

Cargo Exercido	Quantidade
Professores de Música que não conhecem o termo Decolonialismo	66,67%
Professores de Arte que não conhecem o termo Decolonialismo	75%
Professores de Música que conhecem o termo Decolonialismo	25%
Professores de Arte que conhecem o termo Decolonialismo	33,33%

Fonte: Elaboração do autor

A Tabela 1 aponta que, dos professores da disciplina de música, 66,67% não conhecem o termo decolonial, mesmo trabalhando com a inserção de várias culturas nas aulas de música, inclusive de culturas populares, afrodescendentes e indígena, índice significativo; 75% dos professores da disciplina de arte não conhecem o termo decolonial, índice expressivo denota o desconhecimento do tema em questão, mesmo alinhados com as planilhas e malhas construídas por eles mesmo de acordo com a BNCC; 33,33% dos professores de música conhecem o termo decolonial e já foram transformados pela visão decolonial; 25% dos Professores de arte conhecem o termo decolonial índice baixo quanto ao número de professores e de informação em sua própria área de formação e atuação. Os percentuais mostram que o tema é ainda desconhecido no contexto da educação básica na rede municipal de Capivari, o que reforça a importância da atualização profissional do docente dentro da sua própria área de formação, mediante as questões relacionadas ao avanço de novo conceitos.

Na formação do professor que atua na Educação Básica é indispensável o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para os procedimentos teóricos e metodológicos relativos ao ensino, mediação e aprendizagem em artes, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade

cultural do aluno, mediante suas próprias experiências artísticas e estéticas, bem como em relação ao contexto sociocultural em que está inserido. (UDESC; CEART, 2012 apud CORREA, 2018)

## Considerações Finais

Diante do desenrolar dessa trama que ocorre dentro do contexto escolar vinculadas às práticas decoloniais no fazer musical, através desse artigo dou início a uma longa pesquisa buscando estabelecer um diálogo entre os educadores musicais, docentes universitários, e as políticas públicas que envolvem essa teia complexa da docência até a formação continuada, no sentido de alcançar o profissional da área de artes, mais precisamente de música, favorecendo o amadurecimento e transformação do educador musical. Parece-me um tanto desafiador pensar na transformação de maneira rápida, mas que pode ser construída dentro da realidade de cada professor, mesmo que essa construção seja lenta, ela é importante. Deixar-se destruir, para através de novas reflexões reconstruir com novas perspectivas que priorizem a cultura do nosso país.

É nossa responsabilidade enquanto educador musical no Brasil construir espaços de discussão sobre a transculturalidade, visando fortalecer a educação musical no âmbito da formação do docente, de maneira mais inclusiva e democrática.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. (org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p 13-25.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília. n. 11, p. 89-117. mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 2008.





BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte/ 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 6v

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3v.

CARVALHO, Fábio dos Passos; SIQUEIRA, Adilson Roberto; SCHIAVONI, Flávio Luiz. A música como epistemologia contrahegemônica e decolonial. *II Simpósio Internacional de Relações Sistêmicas da Arte*. Anais. São Paulo, 2019, p. 278.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz de. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação até 2008*. In: IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Campo Grande: Ed. UFMS, jun. 2009.

FONTEIRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2a. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental: Pesquisa exploratória*. 2001. Dissertação de Mestrado. 241 f. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11- 22, jul./dez. 2013.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibopec, 2011.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. Educação musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas. In: *RPGE Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 23, n. 3, set./dez., 2019, p. 592-622.

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

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

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

QUIJANO, Aníbal 1997. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina em *Anuario Mariateguiano* (Lima: Amauta) Vol. IX, Nº 9.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

ORTIZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación). Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987.

ROMANOWSKI, joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. 4. ed. Curitiba: IBEP, 2010.

SCHIPPERS, H. Taking distance and getting up close: the seven-continuum transmission model (SCTM). In: CAMPBELL, P. S. et al. (Eds.). *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press, 2005. p. 29-34.

SILVA, L.R; SERRARIA R. As Narrativas do Tambor como Práticas Decoloniais. In: *Iluminuras*, v. 20, n. 50, jul. 2019, p. 279-297.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula. Como situar a arte musical em uma sociedade? In BEYER, E. (Org.). *Ideias em Educação Musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, 33-56.

