

Ensino Coletivo de Música: Por uma Educação Musical Colaborativa, Ética, Contextualizada e Antirracista.

Comunicação

Reinaldo Santos de Oliveira Souza¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ
reinaldosanoli@gmail.com

João Miguel Bellard Freire²
Universidade Federal do Rio de Janeiro
João.freire@musica.ufrj.br

Resumo: Este artigo, traz reflexões de uma pesquisa de doutorado em música, em andamento, aborda as relações existentes entre a disciplina de educação musical no contexto da escola básica, na educação de Jovens e adultos (EJA) e o seu papel na produção e reprodução da ordem social. O objetivo de nossas reflexões é contribuir no desenvolvimento de um processo educativo antirracista, balizado na colaboração, na ética e na contextualização epistêmica. Para isto, analisamos os efeitos das políticas neoliberais nas reformas do currículo escolar brasileiro, que ocasionaram diminuição de recursos para a EJA, refletimos sobre o processo histórico de invisibilização da população negra, sua cultura e sua música, refletimos e propomos, através de uma abordagem colaborativa do ensino coletivo de música, um processo de ensino aprendizagem antirracista, balizado na colaboração, na ética e na contextualização epistêmica. Concluimos entendendo que é necessário a construção de um processo de ensino-aprendizagem de música, em que a colaboração, ética e contextualização são elementos essenciais para que a educação musical esteja engajada em sua própria transformação promovendo e emancipação do indivíduo e das relações sociais.

Palavras-chave: Educação Musical Antirracista contextualizada; Ensino Coletivo Colaborativo e Ético.

¹ É professor de Música na Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV/FIOCRUZ, é Professor de Artes da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro-SEEDUC, é professor tutor universitário de disciplinas pedagógicas do Consórcio CEDERJ/Fundação CICIÉRJ. Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Mestre em Educação Musical também pela UFRJ, Licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade Única de Ipatinga-FUNIP, Licenciado em Música pela UFRJ.

² Licenciado em Música (UNIRIO), Mestre em Etnomusicologia (UFRJ), Doutor em Práticas Interpretativas (UNIRIO). Professor da Escola de Música da UFRJ onde é docente permanente do PPGM-UFRJ

1. Introdução

O presente texto se trata de um recorte de pesquisa de Doutorado, onde investigo a disciplina de música na escola básica como sendo uma poderosa ferramenta de reprodução do *status quo*. O objetivo aqui é refletir sobre a educação musical, no contexto da educação básica, e propor uma abordagem colaborativa do ensino coletivo de música. Com isso, espera-se contribuir para que, no processo de ensino aprendizagem, a colaboração, a ética e a contextualização epistêmica se façam presentes como base para uma educação musical antirracista.

A importância de pesquisar sobre este tema é enorme e se faz urgente, pela necessidade de ressignificar os saberes e as práxis em educação musical, para desnaturalizar o processo de invisibilização do negro e de sua música no âmbito da escola básica.

Importantes autores, de diversas áreas do conhecimento, apontam que a instituição escola contribui para manutenção das relações sociais de poder, criando e recriando condições sociais desiguais que impõem, sobre as classes historicamente subalternizadas, a ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1985) e (BOURDIEU; PASSERON, 2009.) Essas relações de poder na sociedade, baseadas em um poder hegemônico de um grupo sobre os demais, são fruto de um processo complexo, com raízes históricas herdadas da colonização. Esse processo está diretamente relacionado com a consolidação da instituição escola na sociedade brasileira e seus sistemas de regulamentação, que se encontram atrelados ao consenso de Washington- que produziu ações para implementação de políticas educacionais neoliberais em países periféricos como o Brasil etc. (SANTOS, 2001; ALMEIDA, 2020; CÉSARIE, 2020; MBEMBE, 2020). A escola, então, é peça fundamental para a manutenção do *status quo*, assim sendo, ela é parte do problema, e, nesse sentido, é importante refletir até que ponto a escola seria de fato uma instituição emancipadora.

No cerne desta reflexão, Gadotti (2003, p. 73), em consonância com o exposto acima, diz ser a escola “lugar de retrocesso social e político”, porém aponta que ela é o quinhão essencial para resolução destes mesmos problemas.

Se a luta de classes não se decide na escola, esta pode, pelo menos, ser um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas. [...] transformá-la num local onde impere o provisório, onde todas as ideias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate, e a crítica tenham audiência. [...] A escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela. (GADOTTI, 2003. p.73).

2. Consenso de Washington, currículo, escola básica e a educação musical: os efeitos das políticas neoliberais nas reformas curriculares no Brasil.

Quando nos referimos ao Consenso de Washington, entendemos que seja este um assunto muito importante para se entender as dinâmicas de criação e recriação das desigualdades, historicamente impressas sobre os corpos de pretas e pretos no âmbito da educação escolar. Porém é necessário destacar que o que pretendemos nesta seção é fazer breves apontamentos acerca das ações de políticas neoliberais no sistema educacional brasileiro. Por tratar-se de um pequeno recorte de nossa pesquisa, neste trabalho não temos como alargar as reflexões sobre esta temática, tendo em vista que não é o tema central deste artigo.

As políticas neoliberais impressas nos sistemas educacionais em países periféricos, como o Brasil, estruturam uma lógica de ampliação das desigualdades educacionais (BRAGA e LOPES, 2019), pois fundamentam suas ações sob a ótica educacional capitalista, onde a qualidade fica em segundo plano. Não havendo espaço para uma educação humanista, o processo educacional é raso, desigual, alienante e não colaborativo. Ele é escondido por trás do discurso de educação escolar tecnicista, ou seja, um modelo educacional pautado por uma pretensão de neutralidade e eficiência, embora estruturado pela lógica do capital, visando, na verdade, à manutenção das diferenças socioeconômicas existentes.

No ano de 1989, final do século XX, ocorreu na cidade Washington um encontro cujo objetivo era viabilizar um meio de acelerar e potencializar a ampliação da lógica capitalista nos sistemas educacionais de países periféricos. Essa reunião contou com instituições e economistas neoliberais vinculados ao capital imperialista de Estados Unidos da América e Reino Unido. Essa conferência recebeu o nome de Consenso de Washington, por ter ocorrido na cidade de igual nome, mas é também chamada de Consenso Neoliberal.

O que se deliberou, na ocasião, foi a implantação de medidas para que países subdesenvolvidos das Américas Latina e Central pudessem receber financiamentos para aplicação de políticas públicas em educação. Tais medidas elencavam uma série de exigências para que o dinheiro de instituições financiadoras, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pudesse ser requerido pelos países periféricos. A proposta para os países que buscassem financiamento se estruturava em três ações fundamentais: a primeira foi a abertura da economia comercial, a segunda a ampliação da economia de mercado e, por fim, a terceira que é o controle fiscal macroeconômico. Para tal, criou-se uma cartilha com recomendações a serem seguidas pelos países que aceitassem tais condições para adquirir financiamento. Destaco aqui duas dessas recomendações; a) Disciplina fiscal, sendo dever do Estado limitar os seus gastos, principalmente reduzindo o quadro do funcionalismo público, b) Privatização de empresas estatais, nas áreas comerciais e também nas áreas de infraestrutura, visando garantir hegemonia da iniciativa privada em todos os setores.

No caso de Brasil, podemos perceber as ações deste empreendimento, principalmente ao longo da década de 1990, com os governos do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Destacam-se as inúmeras privatizações em diversos setores importantes, como as telecomunicações, energia, minério e outros, e também a diminuição de investimento no quadro do funcionalismo público, (não realizando novos concursos públicos), bem como uma política de não reajustar os rendimentos dos servidores. Foi colocada em prática a política de terceirização dos serviços públicos, abrindo alguns setores, como o da saúde e da educação, para atuação de pessoas jurídicas do direito privado através de Organizações Sociais (OSs).

Na educação, uma das recomendações para os países que recebessem financiamento, e este foi o caso do Brasil, era concentrar as políticas educacionais no ensino fundamental. Nesse sentido, no cenário brasileiro, as demais fases da educação (educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior) ficaram com pouquíssimos recursos (SILVA; AZZI e BOCK, 2008). O

resultado disto foi o gigantesco alargamento das desigualdades educacionais em todas as regiões do Brasil.

Portanto, o alinhamento do Brasil ao *modus operandi* neoliberal de educação amplia o desvalor da educação musical na escola básica. Isso reforça a escola como um instrumento de produção e reprodução das condições desiguais socialmente construídas, pois, na lógica educacional capitalista, não há espaço para o fazer artístico em um currículo que prima pela formação técnica não reflexiva, apenas objetivando formação de mão de obra, alienada, para o mercado de trabalho.

Em nosso entendimento, a educação musical deveria ser, no do currículo escolar, um lugar de garantia de espaços diversos para manifestações diversas, pois o currículo oficializa e legitima os fazeres e saberes de uma área de conhecimento. No entanto, a educação musical, no Brasil, infelizmente, costuma ser um lugar de manutenção da ordem social e cultural estabelecida pela classe dominante, desde o período colonial.

3. Educação musical para a ordem social hegemônica

No decurso da história, as práticas musicais de grupos historicamente subalternizados sempre encontram muita resistência para figurar como prática cultural e artística legítima na sociedade brasileira. Ao longo da construção da sociedade no Brasil, desde o período colonial, muitas foram as intervenções feitas pela estrutura social racista na tentativa de desqualificar as músicas praticadas pelos negros no território brasileiro.

Historicamente, a criação de mitos, em torno da música feita pelos negros escravizados aqui, tornou-se uma estratégia utilizada para desqualificar e invalidar as práticas musicais desses grupos. Temos, como exemplo disso, a demonização desse tipo de música. Como os padrões das relações sociais sofriam grande influência da igreja, que pelo seu prestígio influenciava os monarcas e a burguesia, relacionar a música praticada pelos negros a deuses não cristãos era uma forma muito eficaz de não permitir a difusão dessa música e sua prática na sociedade branca e cristã da época. Erotizar a música feita pelos negros também foi, ao longo da história, e ainda é, outra forma contundente de questionar o valor dessa prática cultural.

Almeida (2016) aponta que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais, ou seja, “o racismo é um processo histórico político e econômico de criação e recriação das desigualdades sociais e, por isso, ele se torna a ordem social” (ALMEIDA, 2016 - TV Boitempo). O autor define o racismo a partir de três dimensões, racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural.

Racismo individualista - Fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis - indenizações, por exemplo - ou penais. (ALMEIDA, 2020, p. 36).

Racismo institucional - Se configura como uma espécie de normalização dos privilégios conferidos a um grupo em detrimento de outros. [...] Assim o domínio de homens brancos em instituições públicas - o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidade etc. - e instituições privadas - por exemplo, diretorias de empresas - depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que, direta ou indiretamente, dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2020, p. 40 e 41).

Racismo estrutural - O racismo estrutural não é algo que poucas pessoas ou instituições optam por praticar, mas uma característica dos sistemas sociais, econômicos e políticos em que todos nós existimos. [...] Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. [...] se há instituições cujo padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido. (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Podemos ver uma consonância do pensamento de Almeida (2020) com Althusser (2003), já que este afirma ser a escola uma instituição reprodutora da ordem social, ou seja, a escola não emancipa, mas sim ordena. Essa ordem buscou, ao longo de nossa história, desqualificar e desvalorizar a riqueza das práticas musicais da população negra no Brasil. Nesse sentido, a música, como disciplina escolar, cria e recria os paradigmas da ordem social dominante, com papel determinante na produção e reprodução do racismo.

Se a escola reproduz as relações de poder herdadas do colonialismo, ela reproduz as relações de poder do homem branco europeu sobre o indivíduo negro afrobrasileiro. Nesse sentido, o ensino de música traz consigo essa herança de relações de poder. Isso impõe que o fazer musical da negritude, grupo

subalternizado desde o período colonial, seja vista como de segunda categoria. Logo, não mereceria figurar- antes direta, hoje indiretamente- no ensino formal de música nas instituições de ensino básico.

Tal fato nos leva a pensar que o silenciamento sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira e no ensino de música não podem ser vistos como coisificação isolada, mas antes, como mecanismo discursivo de manter a branquitude como norma e em posição de privilégio. (SILVA; PACHECO e OLIVEIRA, 2022, p. 211).

Ressaltamos que os conteúdos curriculares da educação musical, e as práticas pedagógicas na escola brasileira, nos permitiram entender que o ensino de música contribuiu e ainda contribui para o ordenamento estabelecido socialmente pela classe dominante, através de um processo histórico de dominação.

4. Educação musical colaborativa, ética, contextualizada e antirracista

Em nossa atuação como professor/pesquisador do ensino coletivo de música, passamos a observar em nossas atividades docentes que a criação coletiva de arranjos musicais e/ou a composição autoral coletiva nos possibilita espaços para reflexão acerca do processo educativo. Usá-las como estratégia pedagógica, além de ajudar no desenvolvimento de questões técnico-musicais, também é uma ferramenta poderosa na busca de uma educação musical antirracista, auxiliando no desenvolvimento da autonomia, reflexão e da criticidade nos estudantes. Colabora, também, para que as vozes desses estudantes, muitas vezes silenciadas na escola e na vida, sejam ouvidas e valorizadas.

Com base no exposto acima, passamos a apontar algumas alternativas, como contraponto ao modelo de educação escolar descrito acima.

Uma educação musical colaborativa, ética e contextualizada, fundamenta-se na interação, participação e engajamento dos estudantes, que assumem um papel de protagonismo no processo educativo, construindo coletivamente os saberes musicais. Isso permite que os educandos compartilhem suas ideias, suas influências e experiências, ao mesmo tempo em que absorvem as ideias, influências e experiências de seus pares.

Em um ambiente de ensino colaborativo, os professores aprendem com os alunos, assim como os alunos aprendem com os professores (os alunos também aprendem uns com os outros e os professores aprendem com outros professores). (ALSUP, 2003. p.27, tradução nossa)³

A prática de um ensino coletivo de música na escola básica, tendo sua fundamentação na colaboração entre os pares para se atingir o produto final, é importante, já que permite outra forma de relacionamento entre as pessoas que não a da competição, tão enfatizada em uma sociedade capitalista reproduzida pela escola. Nessa perspectiva, acreditamos, assim como Santos (2022), apresentam-se novas possibilidades para o fazer pedagógico, possibilitando desconstruir e reconstruir novas práticas em sala de aula

Nesse sentido, percebe-se que, para haver uma mudança desse cenário, faz-se necessário compreender a lacuna que existe entre uma nova educação e um meio para se conceber uma nova escola, com novos atores, que tragam outras perspectivas, práticas e abordagens pedagógicas, alinhadas com as novas configurações sociais/culturais/pedagógicas, para esse “refazer-se” evitando a replicação de modelos [...] excludentes. (SANTOS, 2022. p.289)

O estímulo à participação de todos, conjugada com escolhas feitas pelo grupo (como a definição do repertório a ser tocado, por exemplo), pode possibilitar o desenvolvimento de uma prática relevante para as pessoas, uma prática fundamentada e contextualizada culturalmente, ou seja, uma educação musical mais próxima do cotidiano dos indivíduos (SILVA, 2021;).

O sentimento de representatividade e identidade de uma grande parte do povo da quebrada com o rap se deve às verdades dos rappers cantadas em prosa e verso que narram a realidade desse povo. A realidade das desigualdades sociais vividas no dia a dia e a opressão do sistema são frutos do racismo institucional e estrutural de uma sociedade excludente, que torna os discursos do Hip Hop denúncias dessa realidade cruel. (SILVA, 2021, p. 7)

Essa percepção pode e deve ser ampliada para os outros gêneros musicais, como o funk e o samba, dentre outros. Esses ritmos marginalizados pela estrutura hegemônica servem como meio de resistência, liberdade, construção de identidade, sentimento de pertencimento a algum lugar e podem estimular a reflexão crítica nos estudantes. Uma educação musical que incorpore essas práticas

³ *In a collaborative teaching environment, teachers learn from their students, just as students learn from their teacher (students also learn from each other, and teachers learn from other teachers).*

em seu processo de ensino-aprendizagem cooperaria para o surgimento, nesses indivíduos, de novas formas de se relacionar com a música para além dos muros da escola, tornando a prática musical incorporada ao seu dia a dia dentro e fora do ambiente escolar. A colaboração também pode ajudar a superar o individualismo e a competitividade entre as pessoas, o que favoreceria uma transformação nas relações intra e interpessoais e, em alguma medida, transformação das relações sociais.

Para além de uma prática musical democrática e colaborativa, em nossa percepção, é necessário que o processo educativo em música ocorra para desenvolver nos educandos a criticidade, a reflexão e autonomia.

A colaboração e a criticidade são fundamentais para o ensino coletivo de música no contexto da escola básica, como ação para a emancipação dos educandos, onde a ênfase deve residir na criação coletiva, pois esta auxiliaria na construção de saberes desvinculados do modelo de ensino de música bancário (FREIRE, 2010), ou seja, a colaboração ajudaria a desconstruir os cânones já cristalizados pela educação tradicional. Já a criticidade, desenvolveria no educando potencial para refletir sobre seu cotidiano, sobre o seu papel como produtor de conhecimento, se percebendo agente da transformação de sua própria história. Entendemos que refletir sobre as práticas musicais, suas histórias e as histórias de quem as produziu, em que contexto, é uma forma de contribuir para uma compreensão crítica sobre como a atividade artística tem ideologias e tem uma relação direta com a sociedade em que é produzida.

Como dito anteriormente, em nossa atuação como professor/pesquisador de música na escola básica, percebemos que a criação coletiva de arranjos serve como estímulo para o desenvolvimento da criatividade e da reflexão crítica, pois é nessa prática que residem as negociações que vão resultar na construção de novos saberes, de novas perspectivas a partir da colaboração de todos (SOUZA, 2019). Nesse sentido, o estudante desenvolve a percepção crítica das relações em sala de aula, e isso pode permitir a ele se colocar no mundo com a mesma criticidade e reflexão desenvolvida no processo de ensino/aprendizagem, percebendo e modificando o racismo impregnadas na sociedade. (FREIRE, 2010.).

Em convergência com o pensamento de Regelski (2016) e Silva (2021), acreditamos que quando a práxis musical em sala de aula está diretamente relacionada ao cotidiano dos educandos- suas influências, experiências sensíveis, e sua cultura- ela se torna de fato uma prática social, e assim deve ser entendida, pois o fazer musical não ocorre separado da vida em sociedade.

Da mesma forma, Green (2012) e Bessa (2022) salientam a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem em música levar em conta a bagagem cultural e as escutas dos alunos. A autora considera que a prática musical deve provocar no educando um sentimento de identificação, pois o repertório e os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam fazer sentido para os estudantes. Souza (2018) ressalta que a utilização do repertório dos estudantes nas atividades em sala de aula ajuda a ampliar seus conhecimentos e desenvolver respeito pelas escolhas dos outros.

[...] importante no ensino coletivo de instrumentos musicais é a escolha do repertório. Quando sua escolha é feita levando em conta as preferências dos estudantes, ou seja, inserindo suas músicas no processo de ensino/aprendizagem, dá-se aos estudantes a oportunidade de ampliação do seu repertório, de conhecer, interagir e respeitar outras culturas e gostos. Quando se permite expandir os saberes acerca do outro, o ser humano torna-se mais humano. Nesse sentido, conhecer e respeitar a cultura do outro é um elemento não só importante, mas essencial no ensino coletivo de instrumentos musicais. (SOUZA, 2018. p.26).

Freire (2011) preconiza que a educação musical deva ser um fazer onde os educandos não apenas se dediquem a preservar as práticas do passado e/ou presente, mas a ampliá-las, modificá-las ou transformá-la. Ou seja, a autora defende práticas onde haja contextualização e flexibilidade dos assuntos trabalhados, sem que haja cristalização de rotinas de ensino e práticas musicais. Bowman (2020) aponta para a necessidade de as práticas em educação musical serem efetivamente práticas éticas. Segundo o autor, uma prática musical ética precisa ser aquela em que residam as seguintes reflexões:

Precisamos interpretar a educação musical, eu afirmo, como um empreendimento fundamentalmente ético, focado principalmente: (a) *que tipo de pessoa é bom se tornar*, (b) *o tipo de mundo que precisamos para prosperar como seres humanos*, (c) *que tipos de envolvimento musicais e*

instrucionais apoiam e sustentam preocupações como essas e (d) como. (BOWMAN, 2020. p. 166, tradução nossa)⁴.

Não somente isso, mas essa prática deve ser coerente e realizada através da cooperação.

Uma prática (como estou usando o termo aqui) é uma atividade socialmente enraizada, complexa, coerente e cooperativa que cresce ao longo do tempo em seu próprio mundo ético [...] (1) As práticas são fenômenos sociais; (2) as práticas emergem e são sustentadas por compromissos negociados e cooperativos entre as pessoas; e (3) as práticas crescem ao longo do tempo em mundos distintamente éticos. A estas apresso-me a acrescentar uma quarta consideração: por serem sociais, cooperativas e éticas (e não técnicas), (4) as práticas são mutáveis e mutáveis: são o que chamei de alvos móveis; eles estão sempre no processo de se tornarem algo diferente do que foram. (BOWMAN, 2020. p. 166 e 167, tradução nossa)⁵.

Ressaltamos que, se as práticas são fenômenos sociais, todos os paradigmas foram historicamente construídos, podem e devem ser historicamente modificados. As práticas cristalizadas na educação musical devem ser entendidas do mesmo modo, sendo substituídas por práticas vivas, em constante resignificação.

Para além da contextualização de conteúdos, processos e práticas, urge historicizá-los, para compreender as origens sociais das desigualdades, e, a partir daí, conferir modificações reais, entendendo o negro como dimensão dessa realidade, tanto nos documentos (mas não de forma genérica), quanto no currículo oculto, formando professores que desenvolvam práticas cotidianas alinhadas com a ética na educação musical. Trata-se então de uma prática não somente não-racista, mas contundentemente antirracista.

⁴ We need to construe music education, I submit, as a fundamentally *ethical* enterprise, focused primarily upon (a) what kind of person it is good to become, (b) the kind of world we require to thrive as human beings, (c) what kinds of musical and instructional engagements support and sustain concerns like these, and (d) how. (BOWMAN, 2020. p. 166)

⁵ A practice (as I am using hat grows over time into its own ethical world. [...] (1) Practices are social phenomena; (2) practices emerge from and are sustained by negotiated, cooperative engagements between and among people; and (3) practices grow over time into distinctly ethical worlds. To these I hasten to add a fourth consideration: Because they are social, cooperative and ethical (rather than technical), (4) practices are changeable and changing: they are what I have called moving targets; they are always in the process of becoming something other than they have been. (BOWMAN, 2020. p.166 e 167).

Considerações finais

A construção de um processo de ensino-aprendizagem de música, tendo a colaboração como premissa, nos oportuniza vivenciar no ambiente escolar formas diferenciadas de relações sociais e interpessoais. No ensino coletivo em uma perspectiva colaborativa, os sujeitos envolvidos dependem uns dos outros em todas as fases do processo até a obtenção do produto final, com todos sendo igualmente importantes.

Como dito anteriormente, para se fazer música coletivamente na escola, de forma a que todos os envolvidos se engajem na prática e nas decisões que a envolvem, para se chegar ao produto finalizado, é essencial que o processo pedagógico esteja balizado na colaboração. Na medida em que procuramos encontrar um modelo de educação que não se subordine à lógica educacional neoliberal, concentrada na alienação do sujeito e na competição entre os pares, o ensino coletivo de música nos possibilita uma oportunidade de rompimento com o padrão capitalista de educação escolar.

As relações sociais de poder na estrutura da sociedade brasileira construíram ao longo da história enormes disparidades entre os grupos em diversos aspectos, disparidades econômicas, políticas, jurídicas, educacionais, entre outras. As instituições foram e são peças fundamentais nessa dinâmica de criação e recriação das desigualdades historicamente construídas. A escola é peça principal dessa lógica nas relações de poder, reafirmando ao longo de sua existência os valores e interesses dos grupos que se estabeleceram nos lugares de poder e tomadas de decisão.

Que epistemologia é essa que exclui, que não é capaz de entender o negro como uma dimensão da realidade? A essa pergunta retórica, as reflexões apresentadas, no decorrer do texto, nos permitem enxergar perspectivas importantes para as práticas musicais.

Ao afirmar o poder da educação de propor formas de estar no mundo, reconhecemos seu papel de manutenção das estruturas sociais vigentes, mas também sua possibilidade de atuar de forma crítica, propondo novos caminhos para a sociedade. Assim, defendemos uma postura ética na educação musical, de forma

a podermos caminhar nesse sentido de construção de uma nova realidade social, ao garantirmos que os grupos historicamente subalternizados tenham suas vozes ouvidas e legitimadas nos documentos e em sala de aula.

Colaboração, ética e contextualização são elementos essenciais para que a educação musical esteja engajada em sua própria transformação, para que seja instrumento fundamental de transformação e emancipação do indivíduo e das relações sociais.

Referências

ALMEIDA, Silvio de. *Racismo estrutural*. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro). São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2020.

_____. Silvio. O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? In: *TV Boitempo Editorial* | Silvio Almeida. 13 de set. de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=268s&ab_channel=TVBoitempo> acesso 09/10/2018.

ALLSUP, Randall Everett. Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. In: *Journal of Research in Music Education*. Vol. 51 - Ed. 1, 2003. Doi: <https://doi.org/10.2307/3345646>.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 9ª edição. Rio de Janeiro: edições Graal, 2003.

BESSA, Beatriz de Souza. Artes Musicais Africanas e a Educação Básica Brasileira: conexões entre Meki Nzewi e minha prática pedagógica. In: *Música e pensamento afrodiaspórico [livro eletrônico] /org. Euclides Santos, Marcos Santos, Luan Sodré*. Salvador, BA: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. - (Pesquisa em Música no Brasil, v10. p. 59-90. PDF.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Covilhã, Portugal - Lusofonia Express, 2009.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. *Revista da Abem*, v. 28, p. 162-176, 2020.

BRAGA, Daniel Santos e LOPES, Túlio César Dias. *A educação sob a lógica do capital: constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial*. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador. v.11, nº1, p.17-27. Abr, 2019. ISSN: 2175-5604.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução Cláudio de Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Djenane Vieira dos Santos; PACHECO, Eduardo Guedes e OLIVEIRA, Wenderson Silva. Pondo Fim aos Cativéis: pistas-encruzilhadas curriculares em música e a construção de um novo mundo. In: *Música e pensamento afrodiaspórico [livro eletrônico] /org. Euclides Santos, Marcos Santos, Luan Sodré*. Salvador, BA: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. - (Pesquisa em Música no Brasil, v10. p. 209-256. PDF.

SILVA, Djenane Vieira dos Santos. Hip Hop e Negritude: o rap no reforço de identidades culturais afrodiaspóricas. *Anais do XXVV Congresso Nacional da ABEM*, edição de 30 anos. Novembro de 2021.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Faz e Terra. SP, 2010. 41ª reimpressão.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade: Uma perspectiva Histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música*. - 2. Ed. rev. e ampl. - n Tese de doutorado. Florianópolis, ABEM, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução a pedagogia do conflito*/Moacir Gadotti. 13ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, n. 28, p.61-80. 138, 2012.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Editions La Découverte. Paris, 2018. Tradução Sebastião Nascimento - 3ª reimpressão 2020.

REGELSKI, Thomas A. Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (2): 10-45. 2016. act.maydaygroup.org/articles/Regelski15_2.pdf.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Globalização: fatalidade ou Utopia*. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Neide dos. Práticas Docentes Emancipatórias e Decoloniais: Um relato à luz da abordagem músico-pedagógico ECCP (Ensaio Coral Centrado na Pessoa) e seus desdobramentos aplicados ao ensino básico. In: *Música e pensamento afrodiaspórico [livro eletrônico] /org. Euclides Santos, Marcos Santos, Luan Sodré*. Salvador, BA: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. - (Pesquisa em Música no Brasil, v10. p. 285-324. PDF.

SILVA, Camilla Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. *Ação Educativa*, 2007.

SOUZA, Reinaldo Santos de Oliveira. Ensino coletivo de violão - estudo de caso sobre a utilização da criação musical e da improvisação como estratégias pedagógicas. In: *R. Científica UBM - Barra Mansa (RJ)*, ano XXIV, v. 21, n. 39, 1. Sem. 2019. p. 57-81. ISSN 1516-4071

_____. *Criação Musical e Improvisação no Ensino Coletivo De Violão: uma experiência na Escola de Música de Manguinhos*. Rio de Janeiro 2018. Dissertação de Mestrado em Música, 151f - Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.