

Possibilidades decoloniais a partir da legislação brasileira: o amparo jurídico e a atuação do educador musical

Comunicação

GTE 7 - Educação Musical e Relações Étnico-Raciais

Felipe Moreira de Oliveira

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
professorfelipedeoliveira@gmail.com*

Ewelter Siqueira Rocha

*Universidade Estadual do Ceará - UECE
ewelter2@yahoo.com.br*

Resumo: Este artigo apresenta um extrato de uma pesquisa de mestrado em andamento, na qual discutimos possibilidades relativas à construção de práticas decoloniais na educação musical, tomando como referência de aplicação nas escolas regulares na educação básica no Brasil. Este estudo fundamenta-se nos conceitos de teorias decoloniais e em autores da educação musical brasileiros, com escopo no ensino de música na educação básica no contexto brasileiro. O objetivo deste trabalho consiste em revisitar os fundamentos da teoria decolonial e os dispositivos normativos da educação brasileira e provocar, a partir destes, uma discussão com vista a subsidiar as práticas pedagógicas na educação básica, e, inclusive, em certa medida amparar o educador musical brasileiro ante a situações de assédio moral, jurídico e religioso, que este venha eventualmente ser vítima, devido ao racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Os alicerces metodológicos da pesquisa estão desenvolvidos na pesquisa bibliográfica, no recorte jornalístico e na análise documental dos documentos oficiais educacionais brasileiros. Os resultados parciais da pesquisa sugerem, com base nos documentos analisados, uma abertura a uma série de possibilidades para a atuação do educador musical nas escolas regulares no Brasil, objetivando entre uma série de questões, a construção de uma práxis pedagógica afirmativa, decolonial e antirracista. Concluímos ressaltando a emergência da construção cotidiana de um pensamento contra hegemônico na educação musical brasileira, sobretudo aquela realizada na escola pública, destacando a importância do educador musical brasileiro conhecer o ordenamento jurídico que rege sua atuação, para a partir desta perspectiva ressaltar os valores da diversidade e da representatividade por meio da educação musical

Palavras-chave: Decolonialidade, educação musical, escola pública.

Introdução

O presente trabalho surge das necessidades observadas nas salas de aula das escolas públicas de ensino médio no Brasil. Ela é relevante por se inserir em uma tradição de pensamento que propõe uma nova ênfase na educação brasileira, especialmente na educação musical, destacando relações sociais e educacionais a partir de perspectivas do chamado "sul global".

Nosso objetivo no presente trabalho é construir um debate sobre os eixos da fundamentação das teorias decoloniais, por meio de autores tradicionais sobre o tema, e, por conseguinte, realizar uma análise dos documentos oficiais norteadores da educação musical brasileira a luz de tais autores, incluindo, autores brasileiros da educação musical. Desse modo, conceitos como "imperialismo", "colonialismo", "colonialidade", "neocolonialismo" e "decolonialidade" são desenvolvidos, além das ideias referentes à diversidade sonora, à interculturalidade e ao patrimônio musical. Incluímos também em nossa pesquisa uma seção com apontamentos para a construção de uma educação musical com base em ideias decolonialistas, ainda a nível preliminar.

Um problema que se apresenta em nosso trabalho é sobre a atuação dos educadores e os desafios que estes enfrentam, quando buscam trabalhar repertórios e temáticas alusivas a culturas historicamente subalternizadas, em especial, a cultura afro-brasileira. Pois a escola, assim como diversos espaços da sociedade brasileira sofre com o chamado "racismo estrutural"¹.

Ainda sobre a problemática discutida em nosso trabalho, observamos que o Brasil passa na atualidade por um processo de recrudescimento dos valores sociais, através do aumento dos casos de racismo nas instituições brasileiras, com especial destaque ao racismo religioso para com as religiões de matrizes africanas, inclusive nos espaços escolares². Em meio a tal contexto, uma série de educadores brasileiros, em especial, aqueles que trabalham com as linguagens artísticas e com as ciências humanas, sofrem assédio moral, por meio de

¹ <https://sindjustica.com/2024/04/10/casos-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-mais-de-240> acesso em 09/08/2024.

² <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/racismo-religioso-cresce-no-pais-prejudica-negros-e-corroi-democracia> acesso em 09/08/2024.

questionamentos aos conteúdos abordados, e, as vezes até mesmo perseguições jurídicas e administrativas, perpetradas por parte de líderes religiosos vinculados a familiares de estudantes, e, até mesmo, de gestores escolares desatentos para com os ideais de pluralidade e inclusão constantes no ordenamento jurídico nacional³.

Almeida (2019) em sua obra “Racismo Estrutural”, define uma série de conceitos, entre eles: racismo, preconceito racial e discriminação racial. O autor define racismo como *“uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”* (ALMEIDA, 2019, p.22).

Após delimitar o significado de racismo, o autor estabelece a ideia de preconceito racial e discriminação racial do seguinte modo:

Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias. (...) A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (ALMEIDA, 2019, p.22-23).

Quanto à metodologia, o artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a fundamentação teórica entre os autores da teoria decolonial e da educação musical, utilizando-se da análise documental na discussão das normas legais e da coleta de notícias de jornais e de mídias diversas relacionadas com o tema, e, por fim, balizada pela experiência empírica da profissão docente em sala de aula e no ambiente escolar.

Desta feita, nosso trabalho busca ser uma ferramenta de subsídio ao educador musical, para que este venha a se apropriar da devida fundamentação teórica e jurídica, que embasam uma atuação emancipatória no ambiente escolar, reunindo tanto uma série de conceitos fundamentais relacionados à temática, como apontamentos a serem realizados na construção dos planos e práticas pedagógicas, bem como, para que o profissional venha dispor de subsídios teórico-jurídicos, para eventuais embasamentos formais que venham a ser

³ <https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2023-01/relatorio-aponta-aumento-de-casos-de-intolerancia-religiosa-no-pais> acesso em 09/08/2024.

necessários em casos de eventuais situações de assédio moral, político e/ou jurídico-administrativo.

Colonialismo e colonialidade: uma contextualização

O pensamento decolonial tem origem nas discussões e reflexões sobre o colonialismo e suas implicações, e, dentre autores já consolidados e amplamente utilizados na fundamentação do pensamento decolonial, podemos destacar em nosso trabalho os nomes de Frantz Fanon (1925-1961), Kwame Nkrumah (1909–1972), Walter Rodney (1942-1980), Angela Davis (1944–) e Ailton Krenak (1953-). A seleção de autores destacados foi realizada utilizando o critério da representatividade, composto de três autores tradicionalmente históricos do movimento revolucionário decolonial, sendo um caribenho, um africano e um latino-americano, e, dois autores atuais, dentre estes uma mulher negra norte-americana e um indígena brasileiro.

Nascido em Martinica, Frantz Fanon é amplamente reconhecido por suas contribuições teóricas sobre colonialismo, racismo e a psicologia da opressão. Com base no marxismo, seus escritos seguem exercendo influência em pesquisas pós-coloniais, decoloniais e em movimentos de libertação em nível internacional. Dentre suas obras proeminentes, podemos destacar “Pele negra, máscaras brancas” (1952), “Os condenados da Terra” (1961) e “Em defesa da revolução africana” (1964), entre outras.

Kwame Nkrumah (1909–1972) foi um intelectual e liderança política africana originário de Gana, com grande destaque na concepção do pensamento pan-africanista e na luta pela independência da África no século XX. Entre suas obras destacamos "Consciencism: Philosophy and Ideology for De-Colonization" (1964) e "Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism" (1966), que até o momento, não possuem tradução oficial para a língua portuguesa.

Walter Rodney (1942-1980) foi um historiador, acadêmico e ativista da Guiana, amplamente reconhecido por sua análise crítica do colonialismo e do subdesenvolvimento, com foco especial nos contextos africano e caribenho. Sua obra “Como a Europa subdesenvolveu a África” (1972) é um clássico do pensamento decolonial, onde o autor realiza sua análise partindo dos conceitos de “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, além de

uma explicação histórica sobre como se deu o desenvolvimento africano antes do processo colonial europeu, além de discorrer sua tese sobre como o continente africano foi subdesenvolvimento por meio do processo colonialista europeu.

Angela Davis (1944–) é uma intelectual e ativista norte-americana, conhecida por sua defesa dos direitos civis, pela luta contra o racismo e a causa feminista. Sofreu na pele com o contexto de segregação racial e militou no Partido Comunista dos EUA e nos Panteras Negras (Black Panther Party). Dentre suas obras, destacamos “Mulheres, Raça e Classe” (2016).

Ailton Krenak (1953-) é uma liderança indígena, ativista e escritor brasileiro sendo o primeiro indígena da história a compor a Academia Brasileira de Letras. Entre suas obras destacamos "O Amanhã Não Está à Venda" (2017), "Ideias para adiar o fim do mundo" (2019) e "A Vida Não É Útil" (2020).

Para iniciarmos nossa discussão, torna-se fundamental definir e diferenciar os conceitos que se correlacionam, entre eles o “imperialismo”, o "colonialismo", a "colonialidade", “neocolonialismo” e a "decolonialidade".

Rodney (2013) discorre sobre o advento do imperialismo e do colonialismo, e, ao tratar do imperialismo, o autor o define como:

A essa penetração do capitalismo estrangeiro a escala mundial, desde os fins do século XIX, chama-se Imperialismo. Imperialismo significa expansão capitalista; significa que os capitalistas europeus (e norte-americanos e japoneses), foram forçados pela lógica interna do seu sistema concorrencial a procurar nos países subdesenvolvidos o controle do fornecimento das matérias primas, dos mercados e campos de investimento lucrativo. (...) O Imperialismo é um fenômeno essencialmente econômico e não exige necessariamente um controle político direto, ou colonização. (RODNEY, 2013, p. 195).

Partindo para a análise dos conceitos fundamentais, sobre a definição de “colonialismo” e “colonialidade” que trabalharemos a seguir, Walter Rodney (2013) define o colonialismo e sua implicação no contexto africano do seguinte modo:

O colonialismo significou essencialmente a organização da África para a produção em benefício da Europa, a destruição de economias locais e o bloqueio do desenvolvimento autônomo africano. (RODNEY, 2013, P. 233).

Sobre a ideia de colonialidade, Fanon (2008), destaca que a colonialidade é um modelo de poder que se originou como resultado do colonialismo moderno, ultrapassando uma mera relação formal de poder entre dois povos ou nações. Envolve a interconexão do

trabalho, do conhecimento, da autoridade e das relações interpessoais no âmbito do mercado capitalista global e da noção de raça. "O colonialismo não se contenta em impor sua ordem ao ser colonizado, pela força bruta. O colonialismo não é satisfeito enquanto não obtém a completa subjugação da mente do nativo." (FANON, 2008. p. 27). Neste mesmo diapasão, Krenak (2019) contribui ao destacar que "o pensamento colonial não colonizou apenas as terras, mas também colonizou a imaginação dos povos. Ele impôs uma forma de ver o mundo que coloca a exploração acima da vida". (KRENAK, 2019. p. 40).

Um exemplo contemporâneo de um processo relacionado a colonialidade pode ser o que se deu no Brasil na última década, quando um levantamento do Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), realizado em 2022, concluiu que nos últimos dez anos as músicas internacionais predominaram entre as mais tocadas nas rádios brasileiras⁴. Não basta sabermos que o fato por si só de as músicas internacionais foram as mais tocadas nas rádios brasileiras nos últimos dez anos, mas, faz-se necessário também realizarmos o questionamento sobre qual o caráter e a nacionalidade de tais músicas estrangeiras? Será que tais músicas estrangeiras englobam a cultura e a matriz latina e africana? Ou, são músicas oriundas da cultura de países historicamente relacionados ao colonialismo, e, de um contexto de *mainstream* dessas culturas?

Contribuindo para o debate decolonial, Nkrumah (1966) assevera para a existência de um processo neocolonialista quando este destaca sua relação com o imperialismo quando "o neocolonialismo é o último estágio do imperialismo. Nele, as potências coloniais se escondem por trás de governos nominalmente independentes, exercendo controle econômico e indireto sobre as ex-colônias." (NKRUMAH, 1966. p. 1).

Nossa pesquisa aborda, entre outras questões, as implicações do racismo estrutural na educação brasileira, sobretudo a educação musical. Sobre a relação do processo colonial imperialista e suas relações, no que diz respeito ao racismo, Davis (2021) assegura que "o racismo, como sistema de dominação, foi essencial para a expansão colonial, fornecendo a justificativa ideológica para a subjugação e exploração dos povos colonizados. A noção de

4

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-02/dia-mundial-do-radio-musicas-internacionais-predominam-no-brasil> acesso em 06/06/2024.

inferioridade racial serviu como base para as práticas coloniais, perpetuando um sistema de opressão que continua a moldar as sociedades contemporâneas." (DAVIS, 2016. p. 161).

Portanto, podemos concluir a partir do referencial teórico destacado, as concepções relacionadas com as ideias de imperialismo, colonialismo, colonialidade, neocolonialismo e suas implicações no que diz respeito ao racismo, e, como o papel do próprio racismo está intimamente relacionado ao processo colonial imperialista, de onde partimos nossa análise para desenvolvermos uma compreensão do contexto e do processo educacional musical brasileiro.

Possibilidades decoloniais a partir da legislação brasileira

Realizamos um debate a partir dos marcos legais brasileiros e autores da educação musical e do campo da pesquisa em música, onde destacamos de suas obras, aspectos relacionados a nossa pesquisa no que concerne: a exploração da diversidade sonora culturalmente situada (ESPINHEIRA, 2022), a cultura indígena e os desafios do choque de gerações no que diz respeito a preservação de seu patrimônio musical (CASTELLO BRANCO; SANTOS, 2022) e a importância da interculturalidade no manejo de vivências musicais e a temática afro-diaspórica, além dos desafios encontrados pelo educador musical ao lidar com tal cultura no ambiente escolar (CASTRO, 2019). Desse modo, abordamos em nossa discussão questões relativas às culturas dos povos indígenas, temáticas afro-diaspóricas, o debate relacionado à diversidade e a interculturalidade.

Partindo da discussão da Constituição Federal de 1988. A CF 88 traz em seu Art. 215º o tema da “cultura” e preconiza que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

- III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV democratização do acesso aos bens de cultura;
- V valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988).

O legislador constituinte garantiu o pleno exercício dos direitos culturais, promovendo a valorização e a proteção das manifestações culturais, incluindo as populares, indígenas e afro-brasileiras. A Constituição Federal de 1988 reconhece, assim, a importância da cultura e dos povos indígenas e africanos na formação da identidade nacional brasileira. O professor de música deve, desse modo, abordar repertórios, estéticas e sonoridades que refletem a diversidade cultural do povo brasileiro, valorizando também a importância dos regionalismos no ambiente escolar.

A diversidade sonora na realidade brasileira é marcada por uma variedade instrumental que, além de oferecer diferentes timbres, carrega significados e valores socioculturais das comunidades de origem. Espinheira (2022) destaca uma análise acerca de instrumentos musicais vinculados a culturas populares tradicionais:

(...) pode-se afirmar que eles têm grande significado para a identidade e singularidade de práticas musicais tradicionais. Como um produto de cultura e também como ferramenta para articular sentido cultural, um instrumento se torna um lugar privilegiado para reter essa memória e pode levar consigo uma considerável bagagem cultural para novos contextos, funcionando como um meio para colocar em ação as práticas musicais e culturais das pessoas. (ESPINHEIRA, 2022. p.9).

Sobre as possibilidades no que diz respeito a repertórios que façam alusão às culturas locais e regionais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, destaca a importância de enfatizarmos as culturas e saberes locais das comunidades às quais os alunos pertencem:

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. (BRASIL, 2018, p.474).

Deste modo, a BNCC desenvolve no campo da educação nacional as ideias do Art. 215º, § 3º V, da CF 1988, quando este prevê a valorização da diversidade étnica e regional na condução do Plano Nacional de Cultura. O texto constitucional aponta também no Art. 242. §

1º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e povos para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1988).

Embora o Art. 242, § 1º da CF de 88 se refira ao ensino de História do Brasil, essa história é um tema importante nas aulas de música. O educador musical deve contextualizar propostas pedagógico-musicais e repertórios, reconhecendo que as práticas sonoro-musicais estão enraizadas em estéticas de sociedades historicamente estabelecidas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) reforça o princípio constitucional do Art. 215º da CF 1988, que faz alusão à diversidade étnico-racial brasileira, entre outros princípios em seu Art. 3º que anuncia:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB 9.394/96 ao tornar obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Inclui a História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e suas contribuições sociais, econômicas e políticas. Esses temas devem ser integrados ao currículo, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Esta mesma lei também estabelece o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". Sobre a data comemorativa celebrada anualmente no dia 20 de novembro, apenas em dezembro de 2023 foi sancionada a Lei nº 14.759 de 2023, declarando o feriado nacional para a celebração do “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”.

O Art. 26-A foi alterado pela lei nº 11.645, de 10 março de 2008, para incluir a obrigatoriedade das culturas indígenas, além da cultura afro-brasileira, em resposta à pressão desses grupos sociais. Essa mudança reconheceu oficialmente a importância das culturas indígenas na formação dos estudantes brasileiros, integrando-as à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

A cultura indígena se caracteriza pela tradição oral na transmissão do conhecimento, o que gera desafios ao relacionar esse saber tradicional com a cultura moderna. O choque cultural e de gerações é um desafio tanto para os professores da educação básica no Brasil quanto para os próprios povos indígenas.

Castello Branco e Santos (2022) mencionam o desabafo de um líder do povo Xingu, constante na pesquisa do etnólogo Carlos Fausto, ao relatar a dificuldade que o seu povo estava enfrentando no que concerne a preservação do seu patrimônio musical, ao descrever que os jovens de seu povo não apresentavam interesse em aprender as canções tradicionais.

Ao apresentar o conhecimento musical dos indígenas Kuikuro, o etnólogo Carlos Fausto aponta para a séria ameaça de seu fim. O autor se baseia na fala de um grande líder do povo, que atuou ativamente ao lado dos irmãos Villas Boas na delimitação das terras indígenas do Xingu. De acordo com Fausto: “Quando comecei minha pesquisa, mais de uma década atrás, o chefe Afukaká temia o fim do conhecimento musical Kuikuro, pois, de acordo com ele, os jovens não queriam aprender os cantos”. (CASTELLO BRANCO; SANTOS, 2022.p.2).

O educador musical, conforme o Art. 26-A da LDB, é essencial para a implementação das normas que valorizam os conteúdos artísticos. Embora não se discuta neste trabalho a nomenclatura utilizada "educação artística", o educador musical deve se qualificar para abordar, em sala de aula, referências e repertórios que representem adequadamente as culturas afro-brasileira e indígena, proporcionando aos estudantes uma experiência estético-sensorial que os insira nessas culturas.

Torna-se evidente a dificuldade que os educadores musicais encontram no cotidiano ao trabalhar as sonoridades e a musicalidade que remete ao repertório afro-diaspórico na educação básica, quando Castro (2019) em seu artigo em que aborda a formação do professor de música do ponto de vista da diversidade, também menciona a dificuldade que egressos das licenciaturas em música no país atravessam, ao abordar em suas aulas os conteúdos relacionados a cultura musical afro-diaspórica brasileira:

(...) mesmo com o reconhecimento dos avanços inclusivos na legislação educacional brasileira em relação aos estudos da arte e, conseqüentemente, aos estudos musicais, muitos estudiosos vêm apontando a dificuldade dos egressos dos cursos de licenciatura em música de implementar práticas pedagógico-musicais multiculturais ou interétnicas nas escolas de educação básica. (CASTRO, 2019. p. 185).

No decorrer dos processos criativos relacionados ao ensino de música na educação básica, é essencial integrar estudo, pesquisa e diversas referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, a fim de promover novas perspectivas entre os indivíduos e suas visões do mundo e de si mesmos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC ao abordar a disciplina Arte no ensino médio destaca a necessidade de que:

Esses processos criativos devem permitir incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. (...) No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (BRASIL, 2018, p.474).

Ao longo desse percurso, os alunos têm a oportunidade de analisar de maneira crítica e reflexiva as formas como as expressões artísticas e culturais se manifestam na atualidade, estabelecendo conexões entre arte, mídia, mercado e consumo. Essa abordagem possibilita o aprimoramento da capacidade dos estudantes de realizar análises em relação às produções estéticas que observam, experimentam e criam.

Retornamos ao diálogo com Castro (2019), no que concerne à interculturalidade abordada por este autor. Em nossa análise, o autor destaca a interculturalidade e defende que esta não seja apenas um tema a ser discutido sob uma dimensão teórica, ou até mesmo

retórica, mas, que venha a ser construída na forma de uma vivência durante a formação do futuro professor de música. Em nosso caso, entendemos como de fundamental importância tais vivências musicais interculturais, e, que estas não sejam elencadas apenas quando o estudante acessar o ensino superior, mas em todo o seu processo formativo durante a educação básica.

Neste trabalho constata-se que, para que haja a transformação desejada na formação dos futuros professores de música, é necessário que o estudo de música numa perspectiva intercultural não seja apenas um tema das aulas, mas sim que se oportunize a vivência do licenciando em música para que sua experiência seja reproduzida no futuro quando este se tornar professor. (CASTRO, 2019. p. 195).

Durante o Ensino Médio, é essencial que as atividades musicais incentivem a integração entre culturas e saberes, possibilitando aos alunos explorar e se envolver com as variadas expressões culturais populares encontradas em suas comunidades. Essa prática busca enriquecer a vivência dos estudantes, ampliando sua compreensão e valorização da diversidade musical e cultural presente em seu entorno.

Apontamentos para uma descolonização da aula de música

Com base na fundamentação construída e nos autores discutidos, reunimos algumas propostas a serem desenvolvidas em sala de aula pelo educador musical/professor de música, com vistas a construir uma pedagogia descolonizadora em seu cotidiano escolar. Vale ressaltar que nossa pesquisa se encontra em estágio de desenvolvimento e tais propostas, tanto não se configuram como um esgotamento de possibilidades, como devem ser consideradas como proposituras, ainda em estágio de desenvolvimento e não como um regulamento rígido e fechado sobre como seria uma pedagogia musical emancipatória.

O educador musical na escola regular em nosso entendimento é o profissional responsável pela formação de público musical, e, principal guardião da tradição musical de raízes populares e afirmativas. Desta forma, sugerimos a elaboração de um calendário de eventos escolares que comemoram/rememoram datas alusivas às culturas historicamente oprimidas, na construção da sociedade brasileira como os povos indígenas e as nações africanas escravizadas, bem como de suas subculturas, e, das tradições das culturas populares historicamente desenvolvidas no Brasil. Todavia, deve-se ater ao cuidado de não resumir tal

experiência a reprodução de meros padrões culturais caricatos, alusivos a determinados grupos sociais.

Ao debater o multiculturalismo, Magalhães (2023) nos alerta para o cuidado de se evitar uma espécie de “guetização” da expressão cultural de grupos sociais, e, atenta para questões relacionadas à reprodução de um mero “folclorismo”, que pode não apenas, não cumprir com os objetivos pedagógicos do educador musical, como cumprir o papel oposto, como o de reforçar estereótipos.

A guetização leva a uma proposta curricular, onde os estudos se voltem exclusivamente para os padrões culturais de um grupo, reduzindo assim, as inúmeras possibilidades que as manifestações musicais podem expressar. Por sua vez, o folclorismo pode reduzir o multiculturalismo a uma concepção exótica de valorização de costumes e práticas culturais. Desse modo, ações pontuais, como dias e semanas comemorativas, arriscam reforçar estereótipos. (MAGALHÃES, 2023. p. 7).

Em seguida, orientamos a delimitação de um repertório musical alusivo a elementos representativos de tais culturas, como por exemplo, a menção a histórias da tradição e do folclore indígenas, e/ou, a menção aos orixás das tradições afro-brasileiras. As canções a serem ensinadas/ensaiadas por parte do educador musical, podem contar apenas trechos ou mesmo apenas algumas palavras que façam menção a essas tradições. Pois o objetivo de nossa proposta, inicialmente, seria o de naturalizar tais referências no cotidiano dos estudantes.

Ainda sobre a definição do repertório definido no processo escolar, cabe ressaltar a possibilidade de uma escolha conjunta com os estudantes, todavia, é necessário salientar que o educador tem a palavra final, e deve de fato conduzir o processo evitando decisões meramente “espontaneístas”. Pois como vimos anteriormente, a escola está inserida culturalmente na tradição musical do *mainstream*, e, desta forma, pode ocorrer uma tendência por parte dos estudantes de reprodução de repertórios alinhados exclusivamente a tais referências. Desse modo, o educador musical deve conduzir o processo de forma a valorizar a cultura popular e regional, além de tradições urbanas subalternizadas. O repertório de cultura popular e regional deve sempre que possível ser inserido e preservado, e, ouvidos a preferência estudantil, o educador musical deve sempre que possível buscar alinhar

expectativas e as experiências trazidas pelos estudantes, e, um repertório alusivo a tais manifestações.

Por exemplo, numa escola nordestina, é preferível que o educador musical trabalhe um repertório referente a cultura do forró, do xote, do baião, do frevo, do maracatu, do reisado, do côco, entre outros. Já numa escola mais inserida nas tradições urbanas contemporâneas em que os alunos possam manifestar gostos por músicas alusivas à temática da violência urbana e a hábitos não saudáveis, o educador pode conduzir o processo pedagógico aludindo à estilos como o hip hop ou o rap, sob temáticas engajadas em questões de problemáticas sociais, procurando construir uma autoconsciência socialmente crítica, evitando uma mera reprodução do “*status quo*”.

Seguindo nessa linha de construção de uma educação musical antirracista e que busque, não apenas a não reprodução, mas, uma radical mudança nas relações etnico-raciais e musicais, creditamos a importancia, nesse processo, da inserção da discussão da questão racial no âmbito da educação musical em todos os espaços onde esta ocorra. Assim como Sousa (2023) destaca:

Relacionando os conceitos expostos acima ao fazer artístico-musical enquanto prática docente, em especial, as relações étnico-raciais como elementos fundantes para a promoção de uma educação musical antirracista, que vise a autonomia e emancipação do sujeito, precisamos nos colocar dispostos ao combate à violência racial em nosso país. (...) Posto isto, entendemos que, o debate racial ao que contempla o universo musical, precisa ser incluído nos espaços institucionais de ensino. Ou seja, as discussões raciais precisam estar presentes na elaboração, construção e execução de uma prática pedagógica musical. (SOUZA, 2023. p. 2-3).

Ressaltamos que o educador deve de fato conduzir os processos de modo planejado e consciente de seus objetivos, entendendo que o seu trabalho faz parte da construção de um “projeto maior”. Assim como o colonialismo é um processo socialmente e historicamente construído na história brasileira, na América Latina, no Caribe e em África, o decolonialismo também deve ser cotidianamente construído. Dessa forma, o educador musical deve de modo efetivo tomar a frente do processo e de fato, conduzir a jornada pedagógica, consciente do seu papel e de sua função como orientador, sob pena de decair na mera reprodução de práticas socialmente hegemônicas.

Considerações finais

Dentre as considerações possíveis desenvolvidas em nossa pesquisa segundo o estágio liminar de que a mesma se encontra, podemos apontar que os documentos norteadores da educação nacional, de fato, não mencionam o conceito de decolonialidade de modo taxativo, todavia, estes dão margem a uma série de possibilidades no que diz respeito a atuação do educador musical/professor de música em sua práxis no cotidiano escolar na construção de uma pedagogia contra hegemônica.

É patente a importância do educador musical/professor de música de se ater, tanto aos autores que fundamentam princípios e elaborações teórico-filosóficas de práticas educacionais decoloniais, como aos marcos legais que embasam sua prática pedagógica. Visando o bom nível do trabalho realizado no que diz respeito às práticas pedagógicas e a devida fundamentação de seus planos curriculares, como para resguardar-se de possíveis questionamentos e resistências na implantação de conteúdos que façam especial referência a diversidade de matrizes culturais brasileiras, sobretudo das matrizes historicamente subjugadas.

O cerne do presente estudo é o alicerce teórico-jurídico necessário uma práxis pedagógico-musical decolonial no contexto da educação brasileira. Devemos destacar a partir de então novas possibilidades de problematizações, como por exemplo, o aprofundamento na discussão com autores brasileiros da educação musical, o desenvolvimento de um debate com autores contemporâneos, sobretudo os nacionais sobre perspectivas decoloniais, e, principalmente, um melhor desenvolvimento de caminhos pedagógicos que descolonizem a educação musical/ensino de música no ambiente escolar brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo Estrutural. Coleção Feminismos Plurais (Selo Sueli Carneiro). São Paulo: Ed. Jandaíra, 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 janeiro de 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CASTELLO BRANCO, Marta; SANTOS, Daniel Silva dos. Transmissão de Conhecimento Musical e Hegemonias Culturais: um estudo dos índios Kuikuro. *Opus*, v. 28, p. 1-20, 2022. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.05>.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de, *et. al.* Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2508>.

COHON, João Casimiro Kahil; SANCHEZ, Leonardo Pellegrim; PINO, Ramón del Pino. Dossiê: Música enquanto prática decolonial. *PROA: Revista de Antropologia e Arte | Unicamp | 10 (1) | P. 9 - 17 | Jan - Jun | 2020*.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESPINHEIRA, Alexandre. Hibridação cultural e uma possível poética baseada no contexto cultural de instrumentos étnica e geograficamente identificados. *Opus*, v. 28, p. 1-18, 2022. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.04>.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1969.

KRENAK, Ailton. *A Vida Não É Útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *O Amanhã Não Está à Venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAGALHÃES, Camila Yasmine do Nascimento; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Músicas afro-diaspóricas e dos povos originários: um olhar sobre o currículo da Licenciatura em Música do IF Sertão PE. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto - Minas Gerais. ISSN Online: 2526-5857.

NKRUMAH, Kwame. *Consciencism: Philosophy and Ideology for De-Colonization*. London: Panaf Books, 2001.

NKRUMAH, Kwame. *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. New York: International Publishers, 1966.

RODNEY, Walter. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SOUZA, Stefani Silva. A encruzilhada do saber artístico-musical enquanto potência pedagógica crítica a partir da escrevivência do sujeito negro periférico. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto - Minas Gerais. ISSN Online: 2526-5857.