

Narrativas em fissuras: contribuições do pensamento decolonial e da educação popular para o ensino de música na educação básica

Comunicação

GTE 03 - Educação Musical e Humanização

Gabriela Nunes

Universidade Federal de Juiz de Fora

Gabriela.nalmeida@hotmail.com

Pedro Dutra

Universidade Federal de Juiz de Fora

Pedro.dutra@ufjf.br

Resumo: A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo analisar micronarrativas observadas no cotidiano escolar durante um programa de formação continuada de professores, o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Buscamos refletir como tais micronarrativas nos apresentam fissuras em processos educativos marcados por colonialidade e geram possibilidades de combate à imposição de um único caminho. Nesse contexto, colocamos em discussão um ensino de música que traz para a sua construção os saberes, falas, opiniões, vivências musicais e resolução de conflitos dos alunos e alunas, ou seja, uma educação musical que busca ouvir as crianças. Discorreremos sobre como a colonialidade, enquanto modo de dominação, influenciou a construção da escola pública no Brasil e como, ainda hoje, provoca marcas em nosso sistema de ensino. Na sequência, trazemos reflexões sobre uma educação que se baseia no pensamento decolonial e na educação popular, e que, ao dar lugar central às vozes que o colonialismo buscou silenciar, provoca fissuras nesse sistema marcado pela colonialidade. Para tanto, partimos de autores e autoras como: Paulo Freire (1994; 2007), Quijano (1992; 2014), Walsh (2013; 2017), entre outros. A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a pesquisa participante, uma das vertentes da educação popular. Ao propor uma educação musical inspirada na decolonialidade e na educação popular, propomos uma educação musical que valoriza a vida e os saberes dos alunos, que busca formar seres autônomos e críticos, que seja humanizadora.

Palavras-chave: Ensino de música na educação básica; Educação Popular; Decolonialidade.

Introdução

Este artigo constitui-se como um recorte do trabalho final produzido no Programa de Residência Docente da UFJF, que proporcionou uma imersão no espaço escolar ao longo de 12 meses. A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo analisar micronarrativas observadas no cotidiano escolar e refletir sobre como as fissuras causadas por elas abrem espaço para processos educativos e possibilidades de combate à imposição de um único caminho. Nesse contexto, colocamos em discussão um ensino de música que traz para a sua construção os saberes, falas, opiniões, vivências musicais e resolução de conflitos que alunos e alunas propõem, ou seja, uma educação musical que busca ouvir as crianças.

Ao longo de nossa experiência, como professora residente e orientador, presenciamos cenas em que todas essas dimensões se fizeram presentes. Cenas em que as crianças tiveram espaço para nos apresentar novas possibilidades. Cenas que provocaram e provocam fissuras em um sistema de ensino marcado por uma herança colonial e que se construiu a partir da noção de uma educação bancária (Freire, 1994). Cenas que, com toda essa capacidade de fissurar, contribuem para a construção de uma educação musical que estabeleça diálogo com a perspectiva da educação popular e da decolonialidade. Cenas que chamaremos de micronarrativas e que, aqui, serão o foco de nosso estudo e análise.

Este estudo foi realizado no Colégio de Aplicação João XXIII, unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora e sede do Programa de Residência Docente. As turmas que acompanhamos, durante as aulas de música, foram as turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Discussão Teórica

Colonialidade: reflexos do passado

O processo de colonização gerou em nossa sociedade diversas marcas e cicatrizes que perduram até hoje em nosso cotidiano. Nosso

modo de viver, agir, pensar, ser e se relacionar possui fortes raízes nesse passado remoto que sobreviveu ao tempo e influencia, ainda hoje, nossas vidas e nossa subjetividade de maneiras que muitas vezes não percebemos ou questionamos. A essas marcas e influências, Quijano (1992) deu o nome de colonialidade.

Apesar de o momento da colonização já ter sido extinto, as marcas de dominação deixadas por ele ainda existem e regem diversos âmbitos do nosso cotidiano. Maldonado-Torres aponta (2007) aponta:

[...] a colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, em vez disso, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa)¹.

Nesse contexto, surgem os conceitos de colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. A colonialidade do poder refere-se a uma estrutura de dominação segundo a qual “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Já a colonialidade do ser, segundo Maldonado-Torres (2007), está relacionada não apenas aos efeitos da colonialidade no imaginário dos grupos subalternizados, mas também aos seus efeitos na experiência vivida. Por último, a colonialidade do saber interfere na forma como valoramos os diferentes tipos de saberes, nos conhecimentos que consideramos importantes e nos que sequer consideramos, nos conhecimentos que consideramos dignos de serem estudados e nos que consideramos como sendo de um “povo primitivo”.

¹ “[...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.”

Em síntese, a colonialidade sustenta uma hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir (Maldonado-Torres, 2007).

Ensino de música e o *habitus conservatorial*

Em se tratando da formação institucional em música no Brasil, Queiroz (2017) observa uma forte influência da colonialidade. Esse padrão colonial se faz presente tanto no ensino superior quanto nas escolas básicas, que acabam por seguir um modelo conservatorial de ensino. Vieira (2000) (*apud* Pereira 2014, p. 91) explica que o modelo conservatorial, com raízes nos conservatórios europeus, “tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX” (Vieira, 2000, p. 4).

As análises feitas por Pereira (2014; 2022) e Queiroz (2017) sobre o ensino superior em música no Brasil nos permitem constatar currículos estruturados a partir da eleição da música erudita ocidental como produto musical oficial e a partir do afastamento de outras possibilidades musicais. Segundo Pereira (2014, p. 95), “quando as ‘outras músicas’ são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou esta abordagem se dá a partir da lógica erudita”.

Nesse contexto, Pereira (2014) propõe a ideia de *habitus conservatorial*, que estaria relacionada à incorporação de disposições e manutenção de práticas que elegem a música erudita como “conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa” (Pereira, 2014, p. 95).

O *habitus conservatorial*, germinado pela colonialidade, contribui com os processos de epistemicídios musicais propostos por Queiroz (2017). Processos, esses, que, promovidos pela imposição de uma cultura à outra, naturalizam a relação hegemônica entre as expressões culturais.

A estruturação do ensino superior em música tem ligação direta com o ensino de música nas escolas básicas, pois forma profissionais que

atuarão nesses contextos. As universidades encaminham para o campo educativo agentes que incorporaram as lógicas do *habitus conservatorial* e que, devido a isso, têm a música erudita como superior, ainda que inconscientemente (Pereira, 2014, p. 96). Dessa forma, deparamo-nos com profissionais condicionados (Freire, 2007) a perpetuar uma hegemonia musical, já que, corroborando com Pereira (2014, p. 95), até quando se trata da formação de professores, é observada uma formação que privilegia a formação artística pautada na música erudita ocidental. Conforme denuncia o autor, “preocupa-nos não somente a exclusão das ‘outras’ músicas, mas a assimilação destas músicas em processos eruditos já curricularizados – que tenderão, naturalmente, a desvalorizá-las no interior da escola” (Pereira, 2014, p. 99).

Apesar de músicas desvinculadas da música europeia já virem sendo incorporadas ao universo acadêmico da música (Queiroz, 2017), vale enfatizar que a colonialidade não se faz presente apenas nos conteúdos, mas também na forma como o sistema de ensino é estruturado, no modo como olhamos para as mais variadas expressões culturais. Portanto, de nada adianta a incorporação de um conteúdo desvinculado da música erudita dominante se esse movimento não vem acompanhado de uma reflexão da prática, da nossa posição e do nosso olhar para aquela expressão cultural. Nas palavras de Queiroz (2017, p. 154), “mudamos as músicas, mas mantivemos a ‘fôrma’ do ensino colonial.”

Com essa discussão em mente, cabe questionar: se o ensino de música na educação básica apresenta raízes tão fortes na colonialidade, o que pode ser feito para que essa herança não seja o único caminho possível? Como nós, professores e professoras, podemos contribuir para um ensino de música que exerce alteridade e que busca incluir outros universos sonoros? Tão importante quanto incluir, um ensino de música que o faz de maneira humanizadora, dialógica e decolonial. A seguir, aprofundar-nos-emos nessa discussão.

Decolonialidade e Educação Popular

A decolonialidade surge como um movimento de resistência e luta contra a lógica colonial de dominação “e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). Um movimento que, de acordo com Maldonado-Torres (2020, p. 36), busca alcançar uma outra ordem mundial, na qual possam coexistir diferentes mundos e concepções de tempo, espaço e subjetividades.

Walsh (2013) propõe o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial, entendendo as pedagogias como práticas, estratégias e metodologias imprescindíveis às lutas de libertação. Corroborando com Walsh (2013, p. 28), nosso foco encontra-se nas práticas que abrem caminhos e condições radicalmente “outros” de pensamento e que questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial.

Segundo Esteban e Tavares (2018), as práticas pedagógicas ainda predominantes na escola básica - um espaço de jogo de forças e luta por hegemonia - “não legitimam os saberes das classes populares e desqualificam seus processos de produção de conhecimento como parte da produção da vida” (Esteban; Tavares, 2018, p. 298). Portanto, ao buscarmos pedagogias decoloniais vamos em direção a pedagogias que buscam ouvir aqueles e aquelas que tiveram suas existências negadas e vozes caladas, pedagogias que têm as classes populares como ponto de partida e chegada, pedagogias que reconheçam as classes populares como seres autônomos e produtores de conhecimento, pedagogias que busquem fortalecer o saber popular. Em outras palavras, vamos em direção a uma Educação Popular.

A Educação Popular questiona as relações hegemônicas que, na grande maioria das vezes, dominam as relações de ensino/aprendizagem. Essa dominação pode ser percebida nos conteúdos que são ensinados, no modo como são ensinados, na determinação de quais saberes possuem valor e quais não possuem, nos sujeitos que conseguem acessar e permanecer na escola, por exemplo.

Na sala de aula, no contexto escolar, na convivência com o outro, os sujeitos, a todo momento, trazem gritos que revelam uma subjetividade negada por um silenciamento historicamente empregado (Walsh, 2017, p. 25). Inspirando-me nas palavras de Walsh (2013, p. 66), dar um lugar central a essas vozes é também exercer uma prática de caráter e intenção decolonial. Ouvir o que essas vozes têm a dizer e dar espaço para que esses sujeitos desenvolvam sua autonomia cria possibilidades de fissuras na hegemonia colonial que ainda se faz presente no campo educacional.

É para essas fissuras que voltamos nosso olhar. Para as rachaduras já existentes e rachaduras que estão por vir. Para as possibilidades que vêm de dentro, que surgem com os gritos dos silenciados. Nosso foco está na busca por pedagogias que, nas palavras de Walsh (2013, p. 31), não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das gentes, mas sim parte integral de seus combates e lutas – diante da negação de sua humanidade – de ser e fazer-se humano.

Percurso Metodológico - uma participação pesquisante

Esta pesquisa foi se construindo de dentro, através de um processo que prioriza o diálogo e os conhecimentos que vêm do povo, das crianças. Com base nisso, inspiramo-nos em bases metodológicas que também têm origem na educação popular: a pesquisa participante. A pesquisa participante defende uma participação mais ativa dos sujeitos (Brandão, 2006b), buscando a emancipação do ser humano a partir do coletivo e dando voz e protagonismo a homens e mulheres que são muitas vezes tratados apenas como instrumento de coleta de dados. Aqui, a sala de aula é vista como uma comunidade, e as crianças, como o povo. É para o conhecimento desse povo que voltamos nosso olhar.

Para desenvolver essa pesquisa, fez-se imprescindível trazer um olhar atento e curioso para as crianças e suas relações cotidianas. Esse olhar implica também uma perspectiva dialógica e extremamente respeitosa, que, através de uma relação entre sujeitos – e não sujeito e objeto –, busca escutar, de fato, o que os alunos e alunas têm para dizer e

mostrar. Busca trazer às claras os momentos suprimidos pelo automatismo do cotidiano e ignorados pela estrutura colonial presente no sistema escolar. Essa busca se dá no simples (Streck, 2006, p. 265). Se dá em uma mera troca de disciplinas, em uma pergunta, em um colega que ensina ao outro, em uma reflexão, em um comentário, em uma sugestão, em uma expressão de admiração, em uma mão que se ergue e espera pela sua vez de falar.

De amplo modo, essa pesquisa se deu a partir da construção de relações. Relações reais, dialógicas e profundas. Relações que, citando as palavras de Brandão (2006b), nos impedem de distinguir se essa experiência se constituiu a partir de uma pesquisa participante ou de uma participação pesquisante.

Micronarrativas - realidades que contam histórias

Ao longo de nossa atuação, como professora residente e orientador, nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, presenciamos cenas e vivemos situações que despertaram inúmeras reflexões e questionamentos. O que pretendemos neste trabalho é refletir sobre essas cenas e vivências, evidenciando suas ricas potencialidades para provocar fissuras. O instrumento de coleta utilizado para registrar esses momentos foi o diário de bordo.

Para selecionar os recortes que traríamos para análise, buscamos identificar momentos do cotidiano escolar que dialogassem com a educação popular. Momentos que rompessem com a colonialidade de alguma maneira e que trouxessem aprendizagens, conhecimentos, diálogos e trocas espontâneas e genuínas. A esses recortes, chamaremos de micronarrativas. A seleção das micronarrativas se deu a partir de três categorias. A primeira categoria busca evidenciar a construção dialógica de saberes entre educador e educando. A segunda, coloca em destaque o processo de construção de autonomia dos(as) estudantes. E a terceira categoria busca ressaltar a importância da música enquanto parte de nossas vidas, de nossas culturas e como meio de pronunciar nosso mundo.

Nos limites deste artigo, ater-nos-emos à primeira categoria, apresentada a seguir.

O que elas têm a nos dizer?

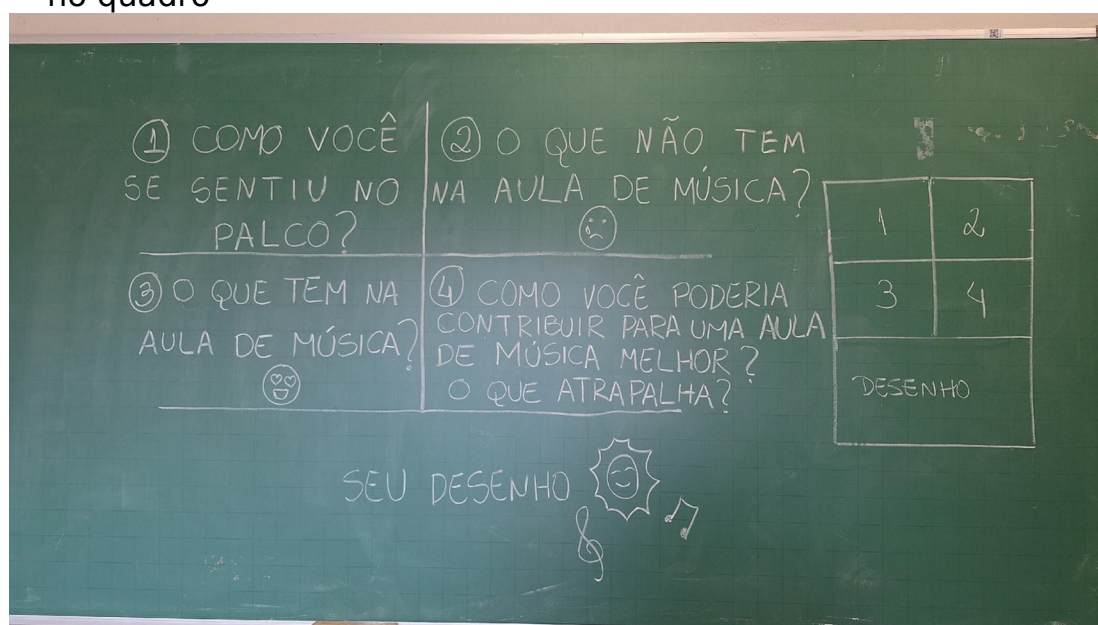
Durante um certo período do ano, professores do colégio em geral enfrentaram algumas dificuldades em relação a interesse e disciplina com uma das turmas de 3º ano do ensino fundamental. Algumas medidas foram tomadas de maneira ampla para tentar entender e solucionar essa questão, como conversas com os alunos e reuniões com os pais. No entanto, nas aulas de música, apesar de sabermos que existia uma questão disciplinar que precisava ser trabalhada, procuramos trazer também um olhar de curiosidade para esse desinteresse. O que esse desinteresse queria nos dizer? O que essas crianças queriam nos dizer? Talvez parte desse desinteresse fosse a tradução de gritos (Walsh, 2017, p. 25) de sujeitos que suplicam para serem ouvidos.

Esses gritos, conforme bem diz Walsh (2017), nos apontam e nos levam em direção à atitude decolonial e à possibilidade da decolonialidade. Decidimos, então, colocar em espera tudo que já havíamos planejado até então e ouvir aquelas crianças. Queríamos que essa escuta fosse um processo no qual as crianças percebessem que estavam sendo ouvidas, mas que também entendessem as responsabilidades que lhes cabiam enquanto sujeitos fundamentais no processo de aprendizagem. Que percebessem que um ambiente de aprendizagem saudável e frutífero requer respeito, doação e esforço de ambos os lados, professores e estudantes.

Para isso, criamos fichas através das quais os alunos poderiam avaliar o andamento das aulas, o que vinha sendo planejado e até mesmo aquilo que eles esperavam de uma aula de música. Esse processo aconteceu poucos dias depois de realizarmos uma apresentação para as famílias, na qual as crianças cantaram e tocaram alguns instrumentos musicais. Como pode ser observado na Figura 1, as fichas continham 4 perguntas, sendo elas:

1. Como você se sentiu no palco?
2. O que não tem na aula de música (que você gostaria que tivesse)?
3. O que tem na aula de música (que você gosta e quer que continue tendo)?
4. Como você poderia contribuir para uma aula de música melhor? O que atrapalha?

Figura 1: Perguntas da ficha de autoavaliação escritas no quadro



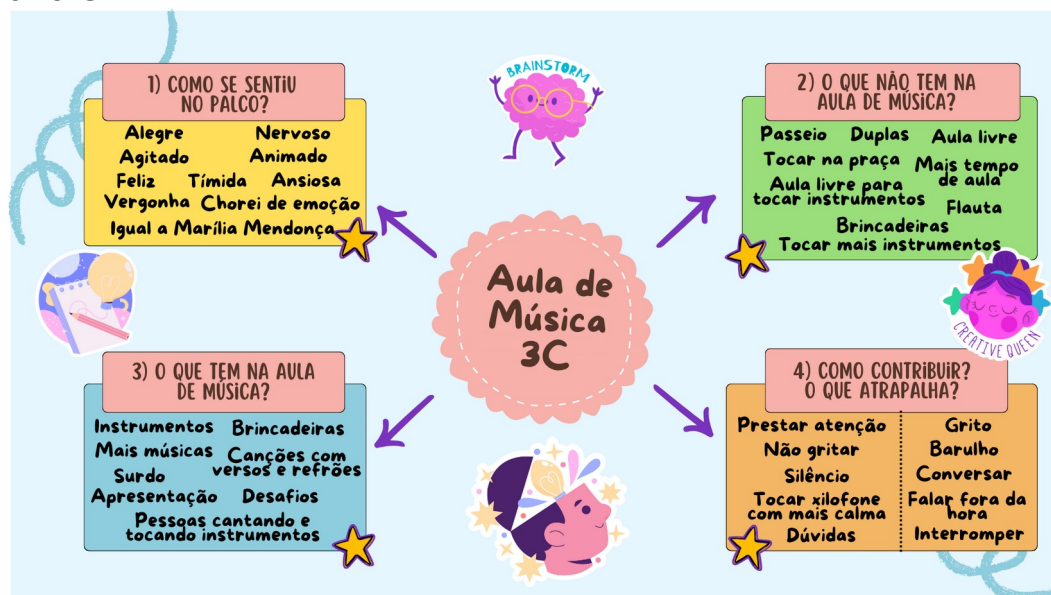
Fonte: Elaborado pelos autores

Após o preenchimento das fichas, em um momento posterior à aula, foi feita uma análise das respostas coletadas. Em relação à pergunta número 1 (“como você se sentiu no palco?”), notamos que as crianças, apesar de um pouco envergonhadas e nervosas, ficaram bastante animadas com a apresentação e com o fato de estarem no palco mostrando o que produziram e ensaiaram para seus familiares e amigos. Para a segunda pergunta (“o que não tem na aula de música?”), obtivemos uma enorme gama de respostas, entre as quais se destacaram:

apresentações, aulas livres ou fora da sala de aula e a presença de mais instrumentos, como bateria, guitarra, saxofone, violão, tambor e flauta. Para a pergunta de número 3 (“o que tem na aula de música?”), as respostas obtidas se aproximaram bastante. As crianças se mostraram muito interessadas pelos instrumentos que tocamos nas aulas, como piano, metalofone, xilofone e surdo. Também demonstraram gostar bastante da criação de versos e da apresentação. Na quarta pergunta, que questiona como as crianças poderiam contribuir para uma aula de música melhor, os alunos e alunas evidenciaram estar bastante cientes do quanto a bagunça e a conversa fora de hora atrapalham o andamento da aula e como podem contribuir sendo mais participativos e estando atentos aos momentos que devem evitar conversas paralelas.

Para cada turma de terceiro ano, foi feito um resumo geral das respostas obtidas para que pudéssemos levar os dados para discussão. O resumo de uma das turmas pode ser observado a seguir.

Figura 2: Resumo das fichas de autoavaliação da turma do 3º ano C



Fonte: Elaborado pelos autores

Para discutirmos as respostas obtidas nas fichas, realizamos uma assembleia com cada turma. Decidimos que, para a primeira parte da assembleia, dividiríamos a turma em três grupos: um que ficaria com a

professora residente, um que ficaria com o professor orientador e um que ficaria com a bolsista de Treinamento Profissional. Dessa forma, poderíamos apresentar a todos as respostas obtidas com tempo hábil para discutir e propor soluções de maneira que todos fossem ouvidos.

As aulas que se seguiram à assembleia foram planejadas levando em consideração as propostas e discussões levantadas na assembleia, o que trouxe mudanças visíveis em relação ao interesse e comportamento das turmas. Acreditamos que o fato de os alunos terem exposto o que queriam, terem trazido propostas eles mesmos, fez com que se sentissem ouvidos, protagonistas do que estava acontecendo ali, desenvolvendo, assim, uma postura de maior responsabilidade com as aulas.

A busca por uma educação musical que luta contra as amarras da colonialidade está, antes de tudo, no diálogo. Está na escuta das crianças, dos alunos e alunas que anseiam por compartilhar seus conhecimentos, saberes e histórias, que anseiam por pronunciar o seu mundo (Freire, 1994). Não existe transformação se não existe diálogo. Nas palavras de Freire (1994), “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 45).

Nesse processo, a humildade se faz indispensável. Humildade para reconhecer que, enquanto professores e professoras, estamos sempre aprendendo e crescendo junto com os alunos e alunas, também sujeitos desse processo. Como diz Freire (1994, p. 39), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Se não temos humildade para receber as contribuições que os outros sujeitos desse processo têm para oferecer, não é possível estabelecer um diálogo. É preciso dar espaço para que essas contribuições aconteçam. “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros” (Freire, 1994, p. 46)?

Para Freire (1994, p. 44),

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de

palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1994, p. 44).

Ao buscar uma educação musical pautada na decolonialidade e na educação popular, estamos buscando uma educação musical dialógica que se propõe a escutar de fato, não apenas esperar que terminem de falar; uma educação musical que está aberta a trocas genuínas para criar em conjunto, em solidariedade; uma educação musical que busca desenvolver atitudes e pensamentos críticos, que refletirão não apenas na maneira como lidamos com as diversas possibilidades sonoras, mas também na nossa construção enquanto cidadãos e cidadãs. Atitudes e pensamentos que refletirão na maneira como pronunciamos e problematizamos o mundo.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo pensar um ensino de música que, inspirado no movimento decolonial e na educação popular, traz para a sua construção os saberes, falas e vivências das crianças, dos alunos e alunas que povoam a escola. Para isso, foram feitas reflexões sobre micronarrativas vivenciadas no cotidiano escolar, momentos que se impõem como fissuras à colonialidade engessada no sistema de ensino.

A escola é um ambiente plural, diverso, recebedor das mais variadas histórias e contextos. No entanto, essa imensidão de possibilidades se vê sufocada por um projeto de sociedade hegemônico que, segundo Esteban e Tavares (2018), reforça um projeto oficial de escola com caráter monocultural que se preocupa em atender a demanda por uniformização de valores e conhecimentos. Essa conjuntura, fruto da colonialidade, acaba por silenciar povos, saberes, formas de produção de conhecimentos, expressões culturais e possibilidades outras.

Ao propor uma educação musical inspirada na decolonialidade e na educação popular, propomos uma educação musical que valoriza a vida e

os saberes dos alunos, que se preocupa em formar seres autônomos e críticos. Se uma educação colonial busca homogeneizar, uma educação decolonial e popular busca valorizar a diferença de cada um, vendo-a como uma oportunidade de somar ao processo de aprendizagem. Se uma educação colonial se baseia numa perspectiva bancária de ensino, uma educação decolonial e popular busca construir coletivamente e solidariamente. Se uma educação colonial busca instrumentalizar os indivíduos, uma educação decolonial e popular busca formar seres autônomos e críticos, capazes de criar, de decidir e de resolver conflitos. Se uma educação colonial busca inferiorizar os saberes que não de origem europeia, uma educação decolonial e popular busca valorizar e se inspirar nos saberes que vêm do povo, que vêm da gente e das gentes.

Pensar uma educação musical a partir da educação popular significa pensar uma educação musical dialógica e coletiva, na qual os indivíduos envolvidos são sujeitos da construção do saber, protagonistas de seus próprios processos. Citando Freire (2007, p. 26):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (Freire, 2007, p. 26).

As crianças possuem suas próprias dinâmicas – dinâmicas essas que podem ser incorporadas à sala de aula. Elas têm capacidade para dialogar e resolver conflitos. No entanto, elas precisam de espaço para que isso aconteça. Precisam de estímulo para que suas autonomias sejam desenvolvidas. A formação de seres críticos e autônomos é uma aposta decolonial.

Pensar uma educação musical decolonial significa ir contra os condicionamentos de uma sociedade colonial, de um sistema de ensino colonial. Significa escutar, dialogar, construir coletivamente, questionar, repensar, desconstruir, criar, se interessar, se fazer presente apesar dos

apagamentos, apesar dos silenciamentos. Pensar uma educação decolonial significa fissurar.

A aposta aqui é no respeito pelos conhecimentos do povo, no respeito pelo indivíduo e sua capacidade de ser mais, no respeito pelas histórias, no respeito pela vida. Uma educação que respeita a autonomia e a identidade do educando é a base para uma sociedade que respeita a autonomia e a identidade de cada indivíduo, da mesma forma que é reflexo de uma sociedade que se constrói como tal. É um ciclo no qual ambos os cenários são, ao mesmo tempo, princípio e fim.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. V. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?*. V. 318. 1ª ed. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 2006a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de aula – dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37419202.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. 1ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos V. II: educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Larissa Sigulo. O gênero micronarrativa em contexto digital pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 193-206, 2019. Disponível em: <

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37040>. Acesso em 16 mar. 2025.

GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEONEL, Zélia. *Contribuição à história da escola pública: Elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. p. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <<https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. 3. reimp. p. 27-53. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 16 mar. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250054, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5xrpGmgvKpQ8tfrMgb4cLyt/>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 28, n. 55, p. 66-93, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/17237>>. Acesso em 16 mar. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jul, 2014. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

PEZINI, Angela Maria Leite; NUNES, José Walter. A escola como espaço do imaginário de colonialidade e decolonialidade: experiências e re(existências). In: XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 2019, Lima. Lima: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2019. Disponível em: <<https://cdsa.academica.org/000-030/522.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-19, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Revista Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-327. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-23, e-22412, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/68239>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará*. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes*

de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013.

Disponível em:

<<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Quito: Abya Yala, 2017. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2025.