

## Diálogos musicais afro-diaspóricos: uma ponte pedagógica entre

### Angola e Brasil

### Comunicação

### GTE 05 – Educação Musical e Relações étnico-raciais

*Welissa Carvalho*  
UFMG/CAPES  
*welissa.carvalho@gmail.com*

*Catimba Anacleto*  
UFMG/FAPEMIG  
*catimbadas@gmail.com*

*Edite Rocha*  
UFMG/CNPq  
*editerocha@ufmg.com*

**Resumo:** Este trabalho apresenta relatos de experiência construídos a partir do diálogo entre dois pesquisadores que compartilham trajetórias formativas marcadas pela busca de práticas pedagógicas mais plurais e culturalmente enraizadas. A partir de vivências situadas no Brasil e em Angola, investigamos como saberes musicais tradicionais de matriz afro-brasileira e africana podem contribuir para a construção de uma educação musical mais crítica, sensível ao contexto e voltada ao reconhecimento de saberes historicamente excluídos. A pesquisa articula narrativas pessoais com referenciais teóricos afrocentrados e decoloniais, por meio da análise horizontal das experiências. Identificamos a predominância de currículos eurocentrados em ambos os países, o que evidencia a desvalorização de práticas e conhecimentos locais. Em contrapartida, destacamos formas de resistência já em curso, como a presença de mestres populares em universidades brasileiras e iniciativas formativas em escolas públicas angolanas. Propomos, assim, a construção de uma pedagogia musical transatlântica, fundamentada na escuta crítica, na relação entre corpo, oralidade e coletividade, e no reconhecimento dos saberes negros como centrais para a transformação do ensino de música.

**Palavras-chave:** Educação musical descolonial; Epistemologias negras; Música afro-diaspórica.

### Introdução

Este trabalho emerge do encontro entre duas trajetórias em educação musical: a de

uma pesquisadora mineira, residente em Salvador, cujo foco recai sobre o samba da Bahia; e a de um pesquisador angolano, originário do Cuanza Sul, região centro-sul desse País, pertencente à etnia Bantu, com interesse na música de raiz angolana. Ambos são doutorandos em Música na Universidade Federal de Minas Gerais sob uma mesma orientação e desenvolvem seus trabalhos em consonância com os debates contemporâneos sobre renovação curricular no campo do ensino de música. Buscam, com isso, contribuir para ações pedagógicas mais plurais, críticas e culturalmente situadas.

As conexões sonoras entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), forjadas em contextos de colonização, resistência e reinvenção cultural, evidenciam uma intensa circulação de ritmos, instrumentos, danças e inúmeras expressões musicais, conhecimentos e afetos, que ainda carecem de análises mais aprofundadas (VILAS, 2019).

Essas trocas remontam às rotas do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, que estabeleceram, sobretudo entre Brasil e Angola, vínculos densos e duradouros, sustentados por redes de línguas, saberes tradicionais e cosmovisões afro-diaspóricas (THORNTON, 1998).

Apesar dessa interconexão histórica e simbólica, os sistemas educacionais vigentes nesses países ainda reproduzem paradigmas de herança colonial, frequentemente deslocando ou silenciando expressões culturais locais. O levantamento bibliográfico realizado, aliado às vivências dos autores, revela a persistência de abordagens eurocêntricas, com notórias fragilidades na incorporação de referências culturais ancestrais e das múltiplas matrizes que conformam nossas musicalidades. Diante desse cenário, este estudo é guiado pela seguinte indagação: como os saberes musicais tradicionais de matriz afro-brasileira e africana podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais plurais em cursos de música?

Partindo de contextos geográfico e culturalmente distintos, compartilhamos trajetórias que tensionam as fronteiras impostas por estruturas de dominação ainda presentes no ensino formal da música. Em ambos os países, identificamos uma ferida comum: a formação musical permanece ancorada em modelos hegemônicos que legitimam determinados repertórios eruditos de tradição escrita, enquanto invisibilizam práticas comunitárias e conhecimentos locais.

Reconhecendo, contudo, a existência de iniciativas significativas que apontam caminhos alternativos, propomos neste artigo uma análise relacional entre os sistemas

educacionais do Brasil e de Angola, a partir de uma abordagem colaborativa. Nosso objetivo é instaurar um espaço de encontro partilhado, onde vivências concretas e trajetórias comuns revelem novas possibilidades para uma pedagogia musical pós-colonial mais sintonizada com os contextos socioculturais específicos e comprometida com a valorização de saberes subalternizados.

## **Fundamentação teórica: por uma educação musical decolonial**

O debate sobre a decolonização do currículo na educação musical brasileira consolidou-se a partir dos anos 2000, impulsionado pelo giro decolonial latino-americano e pela referida valorização de saberes subalternizados nas políticas educacionais (BALLESTRIN, 2013). Neste cenário, uma ala da educação musical tem direcionado sua atenção em analisar e problematizar a incoerência entre as diretrizes oficiais e a persistência de paradigmas coloniais.

Um conceito central nesse debate é o *habitus conservatorial*, formulado por Marcus Vinicius Medeiros Pereira (2013), que denuncia a hegemonia da música erudita ocidental nos cursos de licenciatura e propõe uma revisão crítica dos currículos no ensino superior. A consolidação da reflexão crítica, muito representada pelo pensamento decolonial, é refletida por meio de publicações como a *Revista da ABEM*, em busca de fortalecer articulações entre currículo, gênero, pedagogias críticas e epistemologias não hegemônicas (AMARAL, 2023).

Essa virada teórica e metodológica tem gerado desdobramentos concretos em propostas pedagógicas que incorporam princípios como a interculturalidade crítica, a escuta decolonial e a ressignificação de materiais didáticos, cujo objetivo é construir uma educação musical mais situada, plural e comprometida com a justiça epistêmica (FELIPPE; CAMPOS, 2021; WOLFF; MARQUES, 2021). No centro dessas proposições está a ruptura com o mito da universalidade dos saberes musicais europeus e a valorização de práticas sonoras vinculadas a contextos locais e experiências estruturalmente silenciadas.

O ensino musical em Angola insere-se nesse mesmo horizonte crítico, profundamente entrelaçado às questões étnico-raciais e às disputas epistemológicas a elas associadas. Autores como Molefi Kete Asante (2019), defendem a reconstrução curricular a partir de epistemologias que desafiem a supremacia branca, propondo a “afrocentricidade” como estratégia para recentrar o sujeito africano e seus referenciais culturais. Essa disputa adquire

contornos ainda mais complexos em contextos autoritários, como o angolano, marcados pela repressão às liberdades civis e pelo controle rígido dos espaços culturais e educacionais, o que contribui para a marginalização da música como forma crítica de expressão e resistência.

Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013) já apontavam o potencial libertador da educação e da música como práticas transformadoras. Nesse sentido, a escuta decolonial e a valorização da corporeidade tornam-se estratégias essenciais para a reconfiguração do ensino superior em música em Angola, ao legitimar repertórios e vozes marginalizadas. Conforme destacam Wenderson Oliveira e Isabel Farias (2020), adotar uma perspectiva decolonial exige compreender as epistemologias em sua singularidade e incorporá-las integralmente às práticas pedagógicas, currículos e formação docente. Enraizar a educação musical dessa forma implica reconhecer as práticas autóctones não como “folclore”, mas como campos epistemológicos legítimos, o que configura um compromisso político com a escuta, a reconstrução institucional e a justiça epistêmica.

No Brasil, a promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, representa uma conquista histórica. Contudo, sua implementação ainda enfrenta resistências, especialmente em algumas instituições de ensino superior e em cursos de licenciatura em música. A maior parte das instituições mantém matrizes curriculares centradas na música europeia tonal e na formalização técnico-erudita, relegando as epistemologias musicais negras a conteúdos optativos, exóticos ou complementares, em vez de reconhecê-las como parte constitutiva da cultura brasileira (WOLFF; MARQUES, 2021).

Na Universidade Federal de Minas Gerais, instituição que nos acolhe, essa nova realidade vem se consolidando por meio da *Formação Transversal* (FT). Destacam-se, nesse contexto, disciplinas como a FT em Saberes Tradicionais e a FT em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira. No campo da educação musical, essa perspectiva tem sido incorporada desde o processo de revisão curricular, que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos voltados às epistemologias negras. Na Escola de Música, disciplinas como *Música, Cultura e Sociedade* vêm ampliando o diálogo com esses saberes, valorizando matrizes culturais contra-hegemônicas como fundamentos essenciais para a formação musical.

Esse movimento de abertura curricular dialoga diretamente com propostas mais amplas de decolonização do ensino superior no Brasil, como as que emergem do *Encontro de*

*Saberes*, criado em 2010 e consolidado como um campo teórico-metodológico essencial nesse processo (TUGNY, 2020). Inserido nesse contexto, José Jorge de Carvalho (2020) propõe a noção de “epistemologia do cosmos vivo”, que reconhece formas de conhecimento integradas à sensibilidade, afetividade, intuição e espiritualidade. Tal epistemologia revela-se crucial para legitimar os saberes e expressões artísticas dos povos tradicionais no universo acadêmico princípio fundante do Encontro de Saberes.

Complementando esse cenário, a atuação de intelectuais negros tem desempenhado papel decisivo no enfrentamento ao epistemicídio e na reconfiguração das bases do conhecimento. Nilma Lino Gomes (2006) destaca o papel dessa intelectualidade no resgate de vozes silenciadas e no reposicionamento da cultura afro-brasileira no centro da produção de conhecimento. Lélia Gonzalez (1988), por sua vez, reforça que o combate ao racismo passa pela valorização das contribuições negras — como a música e, especialmente, o samba — enquanto expressões políticas de resistência e conhecimento. Essas práticas se articulam à ideia de “desobediência epistêmica”, proposta por Walter D. Mignolo (2008), como ruptura com os paradigmas coloniais e eurocentrados que ainda estruturam o campo da educação musical. No campo da pedagogia musical decolonial, Luiz Ricardo Queiroz e Joselice de Souza Marinho (2020) contribuem ao defender uma formação sensível às subjetividades e aos contextos locais, valorizando o patrimônio imaterial como elemento constitutivo da música. Ao recentrar o patrimônio sonoro local no currículo, a pedagogia musical transforma-se em instrumento de valorização das tradições autóctones, fortalecendo a identidade cultural e promovendo a equidade na circulação e reconhecimento dos saberes.

Apesar dos avanços identificados, persistem lacunas relevantes no campo da educação musical, especialmente em contextos atravessados por histórias coloniais entrelaçadas. É nesse horizonte transatlântico — tecido por trocas, tensões e aproximações entre Brasil e Angola — que esta proposta se inscreve, buscando contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais enraizadas, plurais e comprometidas com a transformação curricular.

## Nossos relatos

A partir do diálogo estabelecido enquanto pesquisadores, as consonâncias e contrastes de realidades e percursos tornou-se não apenas um instrumento de coleta de dados, mas um

eixo metodológico, cuja perspectiva dialógica orienta o processo investigativo. A construção deste trabalho apresenta assim os frutos de uma colaboração reflexiva, na qual subjetividade e intersubjetividade são reconhecidas como categorias legítimas para compreender práticas musicais e educacionais inseridas em contextos marcados por desigualdades e diásporas culturais.

Nesta seção, apresentamos de forma sucinta esses dois relatos e trajetórias pessoais que situam nossos lugares de fala e evidenciam a tensão entre paradigmas tradicionais e perspectivas decoloniais no campo da educação musical. Os relatos destacam os desafios enfrentados para romper com hegemonias acadêmicas e legitimar saberes que, por sua natureza identitária, nos constituem e representam.

### **Um olhar brasileiro: interfaces da formação musical entre o Terreiro e o Método UPB**

Comecei a cantar profissionalmente no início dos anos 2000, guiada por uma paixão intensa pela música popular brasileira. No entanto, logo percebi que precisaria ir além da prática artística e buscar um entendimento mais profundo, tanto técnico quanto teórico, sobre o universo musical que me inspirava. Naquela época, ao procurar formação institucional, deparei-me com um cenário desolador: nenhum curso oferecia um currículo voltado para a música popular. Fui, então, incentivada a estudar canto lírico. Ingressei no curso técnico do Centro de Formação Artística (CEFAR), no Palácio das Artes, onde permaneci por 4 anos, com aulas de segunda a sexta contemplando técnica vocal, percepção musical, canto coral, apreciação musical e história da música. A experiência me ofereceu acesso a grandes palcos e repertórios, mas logo percebi que aquele ambiente estava ancorado em uma pedagogia profundamente eurocentrada, distante de minhas referências culturais.

Mesmo ao ingressar no curso de Educação Musical da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 2008, continuei a sentir esse estranhamento. O currículo ignorava a riqueza das expressões afro-brasileiras, desconsiderando saberes que circulam há séculos entre os mestres populares. A ruptura com o ensino formal não foi fácil, mas tornou-se necessária. A partir desse gesto, comecei a trilhar um outro caminho, guiado por experiências corporais, ancestrais e coletivas.

Foi em Salvador que essa nova etapa se consolidou. Ao mergulhar nas rodas de samba, nas festas populares, nos terreiros e nas trocas com mestres da cultura, comecei a reconstruir

minha relação com a música do meu país. Ali, fundei a *Sambagola Orquestra Popular* na casa do compositor Batatinha (*in memoriam*). Composta por músicos de diversos países e familiares do artista, a orquestra protagonizou um processo de resgate de sua obra invisibilizada por sua origem nordestina, apesar de sua relevância no cancioneiro nacional.

Essa experiência culminou em um ponto de inflexão fundamental em minha trajetória: minha participação no projeto *Rum Alagbê*, realizado em 2016 no Terreiro do Gantois, sob orientação do professor Iuri Passos. Na época, ele já se destacava como uma referência nacional em percussão afro-brasileira e, posteriormente, viria a se tornar o primeiro alagbê<sup>1</sup> aprovado em concurso público para professor de percussão em uma universidade brasileira, assumindo o cargo na Escola de Música da UFBA.

Essa vivência foi não apenas musical, mas ontológica. No terreiro, fui introduzida aos fundamentos rítmicos do Candomblé por meio de uma pedagogia centrada no corpo e na ancestralidade. Vestida de branco, acompanhada de outras mulheres, todas tocando os tambores *rum, rumpi e lé* — os atabaques tradicionais do Candomblé, integrei ricos momentos de prática coletiva (ver Figura 1).

**Figura 1** – Projeto *Rum Alagbê* no Terreiro do Gantois, Salvador (2016).



Fonte: arquivo da autora

<sup>1</sup> Alagbê é o título dado ao percussionista responsável pelos toques sagrados dos atabaques no Candomblé, especialmente aqueles dirigidos aos orixás.

Tocando descalças, com concentração e respeito, vestindo roupas claras sob a luz filtrada pelas copas das árvores, no ambiente sagrado do terreiro, as aulas expressavam o caráter ritualístico e orgânico da vivência, e também a postura pedagógica inclusiva do professor Iuri, que fazia questão de ensinar mulheres — mesmo sabendo que, dentro do culto tradicional, a percussão é restrita aos homens iniciados.

Ali, a musicalidade afro-brasileira, que antes me tocava intuitivamente, passou a me mobilizar também de forma consciente e crítica. Essa consciência ganhou nome e forma anos depois, durante minha participação na oficina do *Festival Rumpilezz*, em 2020, com o maestro Letieres Leite. Foi nesse espaço que tive contato com o *Método UPB*<sup>2</sup> e o conceito de “clave-consciência”, criado por Letieres para nomear a escuta das matrizes rítmicas do candomblé presentes nas músicas populares brasileiras.

Com uma pedagogia afrocentrada, Letieres contrapôs a hegemonia eurocêntrica dos currículos musicais ao sistematizar saberes ancestrais por meio da análise de claves matriciais presentes em fonogramas da Música Popular Brasileira e da oralidade. Sua abordagem me inspirou na busca de uma relação horizontal entre oralidade e escrita musical, reconhecendo ambas como tecnologias distintas de mediação do conhecimento e da prática musical (LEITE, 2017).

Meu aprendizado musical passou a ser reconfigurado a partir dessas vivências. Quando retornei a Minas Gerais levei comigo esses saberes, e minha entrada no mestrado em Música da UFMG foi aceita com base em uma proposta de pesquisa fundamentada na escuta de mestres do samba da velha guarda de Salvador. Tratei suas falas como epistemologias vivas, como propõe José Jorge de Carvalho (2020). Atualmente no doutorado, sigo aprofundando esse percurso, em diálogo com colegas como o co-autor deste trabalho, com quem compartilho o trânsito entre a tradição e a universidade, buscando articular saberes afrocentrados aos contextos acadêmicos.

<sup>2</sup> O Método UPB (Universo Percussivo Baiano) propõe a sistematização dos ritmos tradicionais afro-brasileiros, articulando prática instrumental com fundamentos culturais e históricos das matrizes africanas.

## Um olhar angolano: desafios da educação e prática formativa musical na escola pública

Em 2016, eu lecionava matemática e física em uma escola pública, Complexo Escolar nº 9018, no Município da Camama em Luanda, em turmas do 1º e 2º ciclo do ensino. Paralelamente, estava no segundo ano da minha formação superior em Música, no Instituto Superior de Artes. Foi nesse contexto que comecei a perceber, com mais clareza, como a educação musical vinha sendo tratada com descaso, especialmente nas escolas públicas.

As aulas de música estavam oficialmente incluídas na grade curricular e aconteciam, teoricamente, às sextas-feiras. No entanto, na prática, o que eu via era um abandono silencioso: os professores responsáveis, muitas vezes, apenas deixavam as crianças cantando sozinhas na sala e se ausentavam durante aquele tempo de aula. Aquilo me incomodava profundamente. Quando conversei com alguns colegas sobre essa situação, ouvi relatos sinceros de que muitos não se sentiam preparados para ministrar aulas de música. A maioria tinha formação muito genérica, sem qualquer preparo específico para trabalhar com crianças na faixa etária de 6 a 11 anos.

Essa constatação me inquietou. Como alguém em processo de formação na área musical e vivenciando o potencial transformador da música, senti que não podia ignorar o que estava acontecendo ao meu redor. Foi assim que surgiu a ideia de oferecer um apoio formativo aos colegas de ensino primário. Propus uma formação continuada leve e acessível, voltada a esses professores do ensino primário, com encontros práticos baseados em estratégias musicais simples e contextualizadas, capazes de tornar a educação musical mais viável no âmbito da monodocência.

Com a autorização da direção da escola, iniciei um projeto de capacitação focado justamente para esses professores do ensino primário e aproveitamos os encontros quinzenais das *Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)*, momentos já dedicados à planificação e troca de experiências, para desenvolver essas oficinas. Trabalhamos com cantigas tradicionais, ritmos corporais, jogos musicais e formas de integrar a música ao cotidiano da sala de aula, sempre condicionado aos recursos disponíveis na comunidade escolar.

A recepção foi muito positiva. A direção passou a apoiar a iniciativa de forma mais ampla, o que nos possibilitou envolver colegas de outras linguagens artísticas, como artes

plásticas e dança. Aos poucos, formamos uma rede colaborativa entre diferentes áreas, o que enriqueceu ainda mais o trabalho. A experiência cresceu tanto que decidimos apresentá-la à Repartição Municipal da Educação da Camama. Felizmente, a proposta foi bem acolhida e passou a ser considerada como modelo para outras escolas que enfrentavam desafios semelhantes.

Ao longo desse processo, percebi que a precariedade do ensino artístico não era isolada, mas comum a muitos municípios: faltavam profissionais qualificados, formação específica e valorização da arte na educação. Também era evidente a ausência de continuidade na formação docente e de um currículo sequencial entre os níveis de ensino. Os alunos que concluíam o ensino médio encontravam poucas opções para seguir na Universidade o curso de música, geralmente limitadas ao canto lírico, excluindo talentos voltados à composição, instrumentação, (etno)musicologia ou educação musical.

O Instituto Superior de Artes (ISART), oficialmente criado pelo Decreto Presidencial nº 7/09, iniciou suas atividades efetivamente apenas em 2013. Em 2020, por meio do Decreto Presidencial nº 285/20, o governo instituiu a *Universidade de Luanda* (UniLuanda) e extinguiu o ISART, que passou a integrar a nova universidade como Faculdade de Artes. Desde sua origem, a instituição contou com um corpo docente estruturado a partir de um convênio com o governo de Cuba. A grade curricular, definida por esse corpo docente, priorizou a especialização em canto lírico, ancorada na tradição escrita de matriz eurocentrada.

Como consequência, todos os atuais docentes do departamento de música possuem essa formação como eixo central: dos sete professores, quatro formaram-se em Cuba nessa modalidade e cinco entre os quais me incluo, graduamo-nos na própria instituição. Inserido nesse contexto de formação voltada especificamente para o canto lírico, sou responsável por ministrar disciplinas como *História da Música* e *Análise da História da Arte Vocal*.

Entretanto, se por um lado minha formação foi pensada para atender a essa realidade, por outro, a estrutura universitária enfrenta hoje uma elevada taxa de evasão. Nesse cenário, a universidade se vê desafiada a repensar e alinhar sua grade curricular às demandas de uma sociedade que já não concebe um curso de música dissociado de qualquer relação com a música popular fortemente influenciada por tendências globais e, ainda mais preocupante, quase desconectado das múltiplas culturas e etnias que compõem o mosaico identitário angolano.

Hoje, como docente universitário na área da música e doutorando intercambista em



uma realidade com paralelos e contrastes, reconheço que esses desafios ainda persistem. Mas sigo acreditando na força das pequenas iniciativas, na potência das trocas entre colegas e na urgência de criar caminhos mais plurais, inclusivos e conectados às realidades locais. Essa experiência marcou profundamente minha trajetória e fortaleceu meu compromisso com uma educação musical mais acessível, viva e transformadora.

## **Uma análise horizontal entre experiências afrocentradas no Brasil e em Angola**

Ao recorrermos às trocas pessoais que inspiraram os nossos relatos formativos acima, percebemos que, embora tenhamos caminhado por geografias e instituições distintas, nossas experiências encontram pontos em comum que sustentam reflexões compartilhadas. Mais do que estabelecer uma comparação entre dois contextos, propomos uma escuta mútua, na qual pretendemos reconhecer afinidades que inspiram modos de ensinar música mais comprometidos com a pluralidade cultural e a valorização de saberes muitas vezes excluídos do currículo oficial.

Ambos sentimos, ao longo de nossas trajetórias, o desconforto de uma formação musical centrada em repertórios e metodologias alheios às nossas vivências existenciais e culturais. Identificamos ausências de conteúdos, de vozes e de práticas que nos levaram a buscar outras formas de aprender e ensinar. A música que nos movia, aquela das ruas, das rodas, das celebrações, era constantemente invisibilizada nos discursos escolares e acadêmicos. Diante disso, iniciamos percursos próprios, voltados à escuta do que já acontecia fora das salas de aula e dos palcos institucionais.

No contexto brasileiro, esse deslocamento se deu por meio da vivência direta com mestres da cultura popular em Salvador. Ao participar do projeto *Rum Alagbê*, no Terreiro do Gantois, e ao conhecer o trabalho de Letieres Leite com o *Método UPB*, foram exploradas outras formas de compreender a música. Aquelas experiências não foram apenas artísticas, mas transformadoras: reorganizaram modos de escutar e ensinar, ao inserir a música em outras perspectivas de prática coletiva — aprendida na convivência, na repetição viva da oralidade que permeava aquele novo contexto, e no gesto cuidadoso de quem transmite saberes sem recorrer à escrita.

No relato do outro lado do atlântico, o movimento também nasce de uma ausência: a negligência da educação musical nas escolas públicas angolanas, onde a disciplina de música

constava no currículo, mas não se efetivava na prática. Ao propor oficinas de formação para professores do ensino primário, com recursos simples e repertórios acessíveis, foram construídos espaços de escuta e troca entre colegas. A música deixou de ser vista como algo distante, técnico ou elitizado, e passou a integrar o cotidiano das salas de aula com maior naturalidade e criatividade.

Em ambos os relatos, percebemos o quanto a escuta não apenas sonora, mas também humana e institucional, foi ponto de virada. Escutar os mestres, escutar os colegas, escutar as crianças, escutar o próprio desconforto. Essa escuta nos levou a compreender que o ensino da música não precisa seguir modelos únicos e preestabelecidos. Pelo contrário, ele ganha potência quando se abre ao diálogo com as experiências locais, com os saberes comunitários e com as práticas já existentes em territórios muitas vezes ignorados pelos manuais acadêmicos.

Além disso, valorizar educadores que, mesmo sem título acadêmico formal, ensinam a partir da vivência, do exemplo e da partilha comunitária tornou-se fundamental. É o caso do Alagbê, mestre dos atabaques nos terreiros de Candomblé, que transmite saberes musicais e litúrgicos por meio da oralidade, da observação e da repetição constante, dirigidos àqueles dispostos a aprender música e práticas inovadoras. Há também colegas que compartilham experiências em encontros pedagógicos informais, construindo saberes de forma coletiva. No contexto angolano, destacam-se os mestres comunitários, que ensinam sem diploma, mas são reconhecidos por seu domínio prático e legitimidade social.

Nesse sentido, a educação musical não formal em Angola nos leva a repensar os paradigmas de quem ensina e como se ensina. A transmissão oral, elemento central das tradições africanas carrega saberes profundos que demandam reconhecimento e legitimação. Como destaca Kofi Agawu (2003), o ensino de música na África deve partir das experiências musicais locais e envolver agentes culturais da própria comunidade, em vez de seguir um currículo exógeno e descontextualizado. Mestres do saber, mesmo sem habilitação acadêmica formal, desempenham um papel essencial na construção de um ensino inclusivo e enraizado nos contextos locais. Valorizar esses saberes é fundamental para a consolidação de um projeto pedagógico plural e decolonial, capaz de reconhecer e respeitar os paradigmas próprios da realidade angolana.

Também compartilhamos a certeza de que as transformações mais significativas não dependem, necessariamente, de grandes estruturas ou políticas amplas. Muitas vezes, elas

nascem em gestos simples. Pequenos atos, que abrem brechas da institucionalidade e criam outras formas de ensinar, mais alinhadas às realidades que vivemos.

Ao reunirmos nossas reflexões, percebemos que nossas trajetórias se entrelaçam por escolhas éticas e pedagógicas convergentes. Em ambas as realidades, à sua maneira, emergem pequenas rupturas, fruto de iniciativas pessoais. Tais rupturas não derivam de grandes reformas institucionais, mas de gestos cotidianos de escuta, da experiência vivida e da leitura atenta de nossas próprias realidades — práticas que brotam de dentro e propõem uma reconstrução do fazer musical no campo educacional.

Trata-se de uma educação musical alicerçada na convivência, na escuta ativa e no reconhecimento de práticas ainda distantes de plena legitimação e concretização no cotidiano das escolas e universidades. Nesse sentido, esta análise horizontal não pretende homogeneizar experiências, mas construir pontes entre elas, reafirmando que há múltiplos modos possíveis de ensinar música com sentido, presença e compromisso coletivo.

## Considerações finais

Os saberes musicais afro-brasileiros e africanos desafiam paradigmas eurocêntricos ao centralizarem ancestralidade, oralidade, corporeidade e coletividade como fundamentos pedagógicos. Mais do que expressões estéticas, configuram epistemologias transformadoras, capazes de reconfigurar currículos e práticas educacionais.

Frente à hegemonia da música erudita ocidental e ao “*habitus conservatorial*” (PEREIRA, 2020), essas epistemologias rompem silenciamentos e apontam para uma pedagogia musical orientada pela pluralidade de saberes e práticas culturais. No Brasil, iniciativas como o *Encontro de Saberes* já impulsionam essa virada; em Angola, os primeiros passos ainda estão sendo dados.

Ao reunir experiências de ambos os contextos, este trabalho propõe uma escuta intercultural que reconhece a complexidade do processo, mas insiste na potência de se construir um ensino musical enraizado na diversidade, na reconstrução de memórias da diáspora e na criação de outras possibilidades formativas.

## Referências

AMARAL, Mayara Araujo. Pensamento Decolonial e Educação Musical como temática emergente nas publicações da Revista da ABEM. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM. 2023. ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 31, p. 136-148, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 117–133, 2013.

BRASIL. Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O encontro de saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo. In: UNIVERSIDADE POPULAR e Encontro de Saberes. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 475–508.

FELIPPE, Agnes Antunes; CAMPOS, Lúcia. A colonialidade do currículo musical e a necessidade e um ensino decolonial. Revista da ABEM, v. 29, n. 1, p. 29–48, 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492–516.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LASSITER, Luke Eric. The Chicago guide to collaborative ethnography. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

LEITE, Letieres. Rumpilezzinho Laboratorio Musical de Jovens: relato de uma experiencia. Salvador: Lel Produção, 2017. MARQUES, Vitor Damiani Gonçalves; WOLFF, Marcus Straubel. Ressignificando fonogramas: construindo uma proposta pedagógica decolonial. Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades, v. 3, n. 1, p. 186–200, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Enviadescer a educação musical,

musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo quer. Revista da ABEM, v. 28, p. 139–161, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Joselice de Souza. Práticas musicais locais e formação docente: caminhos para uma pedagogia musical decolonial. In: Anais do XXIX Congresso da ABEM, Natal, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23–71.

THORNTON, John Kelly. Africa and Africans in the making of the Atlantic World, 1400–1800. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TUGNY, Rosângela Pereira de. O encontro de saberes: novas perspectivas sobre as universidades brasileiras. In: Universidade popular e encontro de saberes. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 437–474.

VILAS, Ricardo. Brasil, Angola, Moçambique: construção de identidade através da música popular. Revista Sonora, v. 8, n. 14, p. 1652–1809, 2019.