

Escuta decolonial: pluralidade étnica na educação musical¹

Comunicação

Barbara V. Rocha da Silva
baflauta@gmail.com

Resumo: Mais de uma década após a publicação de leis que garantem a presença da música e tratam da educação das relações étnico-raciais nas escolas, as mudanças esperadas não parecem ter afetado o ensino brasileiro de forma significativa por motivos que vão desde a maneira como se dá a formação inicial dos licenciados em música até as condições atuais das escolas regulares de se adaptarem às demandas de tais leis. Através de uma breve revisão bibliográfica cobrindo diversos aspectos ligados à educação musical no nível básico e superior, conclui-se que, em geral, a educação musical prioriza o estudo de parâmetros e habilidades sob o domínio do pensamento colonial eurocêntrico presente em diversos âmbitos da estrutura educacional brasileira. No bojo da política de ações afirmativas, que buscam reparar os danos históricos a grupos indígenas e afro-brasileiros, tem-se buscado incluir nos quadros docentes das universidades e das escolas regulares os mestres das ciências tradicionais. Suas epistemologias não podem ser traduzidas pelas lentes da epistemologia ocidental e por isso tonam imprescindível a presença destes detentores de um saber eminentemente oral dentro das instituições de ensino trazendo, com suas percepções próprias de trabalhos acústicos, novas abordagens do fazer musical. Cabe ao licenciado em música trilhar um caminho de autonomia, pesquisa e colaboração com povos tradicionais a fim de ampliar sua capacidade auditiva, assim como o espectro sonoro que poderá oferecer aos seus alunos na construção de processos educativos inclusivos, pluriepistêmicos e representativos da diversidade cultural característica do Brasil.

Palavras-chave: Educação Musical; Decolonialidade; Escola.

Introdução

A primeira década do século XXI trouxe mudanças importantes para o sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino e em diversos âmbitos da estrutura curricular nacional. O *poder nominador da lei*² determinou a obrigatoriedade do ensino de

¹ Esse trabalho é fruto de discussões feitas com o Grupo de Etnomusicologia da UFMG, onde os estudos decoloniais tem sido pauta de reuniões periódicas e de pesquisas diversas há mais de um ano.

² SEGATO (2006)

música³ nas escolas de ensino básico, assim como da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena⁴. Foi uma grande conquista para a categoria dos educadores musicais e profissionais da música em geral, indiretamente beneficiados, como também para o Movimento Negro⁵ e para os povos indígenas⁶. Afinal, as instituições de ensino são guardiãs das dinâmicas culturais⁷ em constante transformação que, fora delas, sofrem mais rapidamente as influências dos cambiantes cenários políticos e das pressões econômicas vigentes. Por isso, é através dessas instituições que se pode tanto resguardar o patrimônio de saberes da nação quanto operar transformações em outras esferas sociais, onde o preconceito segue atormentando muitos grupos historicamente oprimidos⁸.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e

³ Lei nº 11.769/2008, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A promulgação da lei é considerada uma vitória do movimento *Quero educação musical na escola*, apesar de ter tido um veto que preservava a prática da polivalência na rede de ensino básico (Radicetti, 2012). No entanto ela será modificada pela Lei nº 13.278/16, que institui a obrigatoriedade da música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica e exige formação específica dos professores que atuarão na escola, o que se revela tarefa de difícil aplicação devido à insuficiente disponibilidade de profissionais das referidas áreas (ALVARENGA; SILVA, 2018).

⁴ Lei nº 10.639/2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", modificada pela Lei nº 11.645/2008, ampliando a inclusão com a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

⁵ DCN (2004, p. 9, 10).

⁶ A problemática representação dos indígenas nos materiais didáticos é sintomática do tratamento inadequado dos estudos sobre esses povos nas escolas brasileiras (LOPES; GRUPIONI, 1995).

⁷ Neste texto utilizarei a noção de *cultura* tal como é geralmente enunciada pelos antropólogos "com esperança, ou mesmo com fé" (WAGNER, 2012, p. 27), isto é, como o conjunto das relações, conhecimentos, práticas e objetos seja da humanidade em geral seja de grupos humanos particulares.

⁸ A pertinência desse tipo de política educacional é demonstrada por sua aplicação em diversos países com problemas de discriminação racial semelhantes ao brasileiro. Em agosto de 2020 foi aprovada uma lei pioneira que obriga a todos os estudantes do California State University, maior sistema de ensino superior dos EUA, a cursarem disciplinas dos chamados Ethnic Studies (voltadas para aspectos políticos da vida de povos indígenas, negros, latinos e asiáticos no país) como condição para obterem o diploma. Incentivados pelos recorrentes protestos do movimento Black Lives Matter, legisladores do estado da Califórnia estão agora tentando aprovar uma lei equivalente para o ensino médio, que obrigaria os estudantes a cursarem ao menos um semestre do curso de estudos étnicos. Cf.: <<https://edsources.org/2020/gov-newsom-signs-assembly-bill-1460-requiring-ethnic-studies-at-csu/638506>>. Acesso em 27/08/2020.

divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (DCN, 2004, p. 14, 15)

Entretanto, mais de quinze anos após a publicação das referidas leis, as mudanças esperadas não parecem ter afetado o ensino brasileiro de forma significativa (BEDESCHI, 2020, no prelo), por motivos que vão desde a maneira como se dá a formação inicial dos licenciados em música até as condições atuais das escolas regulares de se adaptarem às demandas das leis. Analisando o currículo estadual do ensino básico de Minas Gerais⁹, nota-se que a implementação das referidas leis não implicou na criação de uma disciplina voltada para a música ou para o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas. Assim, *Arte* continua sendo a única aula que uma pessoa graduada em música é autorizada a lecionar no sistema de ensino público brasileiro. Tal disciplina, no entanto, é uma das que conta com a menor carga horária nas grades escolares, evidenciando a desvalorização dos conhecimentos trabalhados pela área. Além disso, a descrição dos conteúdos musicais sugeridos pelas normatizações nacionais prioriza o estudo de parâmetros e habilidades sob o domínio da tradição *conservatorial*¹⁰. Essas concepções em torno da música, excluem trabalhos acústicos distantes de seus eixos definidores¹¹, como é o caso das manifestações sonoras próprias de povos indígenas e de matriz africana e afro-brasileira, as quais, no entanto, espera-se que sejam trabalhadas nas aulas de *Arte*¹².

⁹ BNCC (2017) para o Ensino Fundamental e CBC em *Arte* para o Ensino Médio – SEE/MG.

¹⁰ PEREIRA (2012; 2014) afirma que as instituições de ensino musical funcionam segundo a lógica do que ele chama de *habitus conservatorial*: “Com efeito, observamos uma mesma concepção do que seja ‘conhecimento específico’ musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios é mantida até hoje nos cursos superiores de música.” (PEREIRA, 2014, pg. 94)

¹¹ Defendendo a música como fenômeno social, QUEIROZ (2017) aponta que “estruturas sonoras [...] são fundamentais nos processos de educação musical, mas são apenas alguns entre os múltiplos elementos que caracterizam os fios da música dentro da rede musical no âmbito da cultura [...] para definirmos algo como música, é preciso que um fenômeno agregue som, mas também conceitos, comportamentos, significados e sentidos, elementos todos que, juntos, fazem com que uma determinada expressão sonora seja aceita e reconhecida, em um contexto cultural, como música [...] não é possível classificar aspectos culturais como comportamento, significado e outros elementos simbólicos do fenômeno musical como *não-musicais*, o que tem sido recorrente no campo da música, inclusive na área de educação musical.” (ibid., p. 180)

¹² “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.” (Lei nº 11645/2008)

...certas bases ideológicas espelhadas nos modelos formais conservatoriais eurocêntricos, com pretensões de universalidade conceitual, estética, de prática social e de transmissão, veem-se reproduzidas, sob vários aspectos, em muitos ambientes de educação musical, não apenas das sociedades europeias, mas também, evidentemente, em muitos lugares do mundo sobre os quais essas se lançaram. [...] Essa concepção de música e de prática social musical torna-se, ideologicamente, o filtro conceitual a partir do qual outras realidades e experiências de “trabalho acústico” vem sendo historicamente percebidas [...] Nesse sentido, experiências e conteúdos musicais de grupos populares, pautados por outros fundamentos epistemológicos, são comumente abordados de forma superficial, o que leva tais saberes a um profundo esvaziamento estético e simbólico. [...] Essas reduções não apenas descaracterizam a realidade sonoro-musical tal como entendida e vivenciada por seus praticantes, como minimizam e depreciam essas tradições expressivas, anulando sua complexidade, seus valores, suas regras, e suas formas particulares e alternativas de existência, incluindo as práticas de sociabilidade a elas associadas. (LUCAS et al., 2017)

Uma grave consequência dessa concepção unívoca¹³ de música é a descontextualização¹⁴ dos *trabalhos acústicos* (ARAÚJO, 1999) pertencentes a diferentes povos a partir da homogeneização de seus aspectos sonoros julgados pelo prisma conservatorial¹⁵. Assim, prescinde-se da complexa relação entre som, sujeitos e objetos que

¹³ “Música não é uma coisa só. Todos sabemos. Mas não apenas porque os repertórios são variados, os estilos são variados. Música não é o mesmo tipo de prática, não serve para a mesma coisa, não se faz com as mesmas disposições de espírito, não obedece aos mesmos protocolos entre diversos grupos sociais. Temos conhecido cada vez mais exemplos da variedade de práticas sonoras vivas e ativas no país” (TUGNY, 2012, p. 6,7)

¹⁴ “A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical” (SOUZA, 2004, p. 8). Também QUEIROZ (2017, p. 169) e MIDDLETON (2003, p.3) alertam que os reflexos dos grandes avanços teóricos da musicologia muitas vezes não ultrapassam os domínios das altas titulações acadêmicas, mal chegando ao conhecimento dos graduandos das universidades e quase nunca se estendendo para a comunidade externa.

¹⁵ “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. O *habitus conservatorial* garante aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental. O trabalho com a cultura passa a lidar com produtos, no plural, mas não com a pluralidade necessária de processos. É mister, portanto, conscientizar-se de que os critérios de seleção curricular se orientam por um *habitus* que privilegia apenas uma estética pretensamente autônoma que se baseia apenas em significados inerentes da música erudita.” (PEREIRA, 2014, p. 99,100)

constitui a razão fundamental da existência de incontáveis práticas musicais. As origens dessa tradição musical eurocêntrica¹⁶ entranhada na sociedade brasileira remete, obviamente, a seu processo histórico de construção colonial, iniciado no século XVI.

A surdez colonialista

O conceito de *colonialidade*¹⁷, tal como apresentado por QUIJANO (2000; 2014) é definido como “um padrão de poder que excede amplamente as formas de colonização política diretas, para abarcar um conjunto de dominações, incluída a cultural” (SERRATI, 2017, p. 94). Tendo sido nossa colonização perpetrada por países europeus, mesmo após as independências dos países americanos, seguimos reconhecendo a estrutura de poder colonialista eurocêntrica até hoje (ibid., p. 98). E as instituições de ensino estão entre as maiores responsáveis por essa permanência tenaz.

... a dominação cultural [...] é uma das formas mais penetrantes através das quais a colonialidade se derrama no presente. Por isso é que a cultura “digna de ser transmitida” (cultura legítima) e seu modo de transmissão (educação) desempenham um papel central como parte da dominação da colonialidade. (ibid., pg. 94)

As epistemes celebradas pelas instituições de ensino do Brasil¹⁸ são aquelas importadas dos países hegemônicos (que incluem além da Europa, potências econômicas

¹⁶ “Na área de Música, por exemplo, podemos questionar como é possível que as escolas de Música do Brasil só ensinam música europeia – e, ainda assim, geralmente apenas do Renascimento ao final do século XIX. Por que os percussionistas, como os ogãs do Candomblé, entre outras tradições musicais brasileiras, não estão incluídas?” (CARVALHO, 2019, p. 95)

¹⁷ CARVALHO (2019) faz um traçado histórico da teoria pós-colonial e decolonial, bem como uma crítica à contraditória centralidade das academias dos países hegemônicos nessa trajetória pretensamente decolonial. (ibid., pp. 87,88)

¹⁸ “Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas. O modelo institucional foi o humboldtiano, com a separação entre as faculdades e os institutos de pesquisa, obedecendo a mesma divisão de saberes da matriz europeia e inscrevendo nossa academia como uma variante da chamada civilização ocidental.” (CARVALHO, 2019, p. 84)

como os Estados Unidos e o Japão), as restantes foram silenciadas¹⁹ ou contrapostas à “Ciência”²⁰ como saberes inferiores. Na área musical, seja no ensino superior ou básico, é evidente a pertinência da colonialidade²¹, pois são exatamente as sonoridades pertencentes às classes dominantes dos países colonizadores e imperialistas aquelas legitimadas hoje como repertórios apropriados para o ensino e aprendizagem da música²².

Em Minas Gerais, estado com o maior número de conservatórios do país, o curso de Licenciatura em Música da UFMG, apesar de ter se adequado às determinações da DCN/2002 ampliando a carga de disciplinas pedagógicas do curso - anteriormente muito voltado para a formação artística do professor de música - ainda revela nos seus currículos e discursos marcas da colonialidade (PEREIRA, 2012, p. 132). E são os professores formados aí que terão de se lançar à ingrata tarefa de ensinar conhecimentos sobre povos e epistemes dos quais nada sabe. Aliás, *quase* nada. Na verdade, a UFMG tem tentado extirpar o colonialismo de sua estrutura curricular e docente através de parceria com o *Encontro de Saberes*²³, desde 2014. Trata-se de uma iniciativa que, juntamente com a política de cotas²⁴, faz parte das ações afirmativas adotadas pelas instituições de ensino brasileiras²⁵ a fim de, tardiamente, reparar os danos históricos causados a inúmeros povos indígenas e comunidades afro-brasileiras

¹⁹ “...é salutar [...] compreender o quanto a colonização destruiu os conhecimentos populares, produziu ‘epistemicídios’, deslegitimando sob a censura de arcaísmo, atraso, superstição, os sistemas cognitivos alternativos dos subalternos.” (CAHEN; BRAGA, 2018, p. 23)

²⁰ “Tratam o conhecimento tradicional sumariamente no singular, como uma categoria meramente definida por oposição ao conhecimento científico, sem contemplar a miríade de espécies incluídas sob o mesmo rótulo [...] os conhecimentos tradicionais não são apenas um *corpus* estabilizado de origem imemorial, e sim conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos.” (CUNHA, 2009, p. 364, 365)

²¹ QUEIROZ (2017, p. 186); PEREIRA (2014, p. 93-99).

²² “Se trata, definitivamente, de reconhecer na música um campo onde as disputas simbólicas operaram hierarquizando e marcando o lugar dos grupos que se identificam com elas, enquanto sinais de distinção dos grupos que as produzem e consomem [...] O estabelecimento de um conjunto de elementos culturais como parte da ‘alta cultura’ não faz mais que legitimar a partir da consagração de uma cultura o grupo social participante da dita cultura. O eurocentrismo configura assim um conjunto de oposições que delimitam o espaço simbólico social, definindo fronteiras entre o europeu e o não-europeu, o ‘legítimo’ e o ‘profano’, delimitando ‘o bom’ e ‘o ruim’ dentro dessas fronteiras, que funcionam por sua vez como categorias de *classificação social* para os grupos que pertencem a uma ou outra cultura...” (SERRATI, 2017, p. 96)

²³ A partir de 2003 diálogos em torno da inclusão nos sistemas de ensino superior nacionais permitiram que o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) articulasse o projeto Encontro de Saberes que, em 2010, ofertou a primeira disciplina ministrada por mestres de saberes tradicionais na Universidade de Brasília (UnB).

²⁴ Lei Nº 12.711/2012

²⁵ CARVALHO (2019, p. 81, 82).

refletidos hoje nos trágicos quadros de desigualdade social entre estes grupos e a minoritária parcela branca do país. Essas ações são pensadas como “cotas epistêmicas” que visam “a inclusão dos mestres e mestras [...] indígenas, quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos professores doutores” (CARVALHO, 2019, p. 80). José Jorge de Carvalho, coordenador nacional do *Encontro de Saberes*, apresenta o mesmo como um movimento de “descolonização” e afirma a necessidade da presença dos mestres indígenas e afro-brasileiros, detentores de um saber eminentemente oral, dentro dos quadros docentes das universidades para inverter a lógica epistêmica colonialista que nelas vem se repetindo sem constrangimentos há décadas (ibid., p. 90, 93).

Trata-se de fazer conviver princípios diferentes de acesso ao conhecimento, sem ter que reduzir uns nos termos dos outros, porém mantendo a tensão criativa e aberta ao novo da tradução entre princípios epistêmicos distintos, mutuamente excludentes e até mutuamente irreduzíveis. (ibid., p. 100)

Partindo dessas colocações, podemos ambicionar escutas pedagógicos-musicais mais amplas, que incluam trabalhos acústicos representativos da diversidade cultural presente no Brasil, não apenas em termos de repertório²⁶, mas em partilhas dos mais privilegiados espaços de construção, salvaguarda e difusão do conhecimento: as instituições de ensino. Ao primeiro passo de reconhecer a colonialidade de que está imbuída a pedagogia musical, segue-se a necessidade de contorná-la o mais rápida e definitivamente possível. Urgência essa já expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais/2004 há mais de quinze anos:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. [...] há necessidade, como já vimos, de

²⁶ Referindo-se às sonoridades populares mestiças do continente americano SERRATI (2017) diz que “...uma pedagogia musical des/colonizada não se reduz a incorporação de músicas do repertório popular local. Não se trata de instaurar uma cultura popular como espelho invertido da cultura de elite, invertendo o sentido social da legitimidade cultural [...] se trata de pôr em evidencia as condições de produção sociais, culturais e econômicas que ordenam desigualmente estas mestiçagens no conjunto do campo simbólico cultural.” (ibid., p. 97)

professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (DCN/MEC, 2004)

Escutando mais timbres

Além das cotas e do *Encontro de Saberes*, algumas universidades federais (como a UFMG) têm outorgado o título de Notório Saber²⁷ a mestres de ciências tradicionais como forma de reparação da equivocada hierarquização epistêmica em vigor. Esses são sinais animadores de que está em curso uma transformação real dos padrões colonialistas do ensino superior. Mas também nas escolas regulares é premente que se realizem mudanças condizentes com a multiplicidade sonora proveniente de variadas origens étnico-raciais do país.

Visto que o eurocentrismo conservatorial é um entrave ao preparo do professor licenciado em música para realizar a louvável tarefa de trazer para a sala de aula as sonoridades que tem sido violentamente emudecidas pela tradição escolar, resta a interrogação: como cumprir as demandas da lei nº11.654/08 sem exercer sobre essas sonoridades uma *opressão epistemológica*?

O conceito de *opressão epistemológica* está ligado à imposição de um sentido às artes indígenas, que não aqueles criados por seus povos, por meio de uma tentativa de *adaptação conceitual* ou de *captura de sentido*. O processo de *adaptação conceitual* se refere ao empenho em encaixar algo a padrões pré-estabelecidos, mas que não lhe dizem respeito propriamente, como, por exemplo, inserir as artes indígenas em uma categoria semântica

²⁷ CARVALHO (2019, p. 100-103)

criada para produtos da cultura não indígena que têm, acredita-se, alguma semelhança. A ideia da classificação “arte indígena”, por exemplo, não diz sobre as maneiras [...] como um povo indígena vê as suas próprias artes. Os resultados dessa manobra taxonomista são atribuir valores e significados às artes indígenas, que não lhes são próprios e omitir valores e significados, que sustentam sua concepção. Ela é oriunda de uma presunção cultural, que não está disposta a auscultar ou etnografar os processos e conceitos nativos, mas a se reservar o direito de criar sentidos e conceitos, por si mesma, para aquilo que desconhece. (BEDESCHI, 2020, p. 209)

Vislumbram-se alguns caminhos transformativos por meio de mudanças curriculares no ensino superior²⁸ e básico²⁹, de novas abordagens do fazer musical³⁰, de reestruturações do sistema escolar³¹, da ampliação da pesquisa nos cursos de graduação³², do reconhecimento de mestres de saberes tradicionais, mas, principalmente, através do intercâmbio entre professores licenciados em música e os produtores dos trabalhos acústicos que se pretendem investigar.

Apenas com a presença destes especialistas tradicionais nas situações de aprendizado, é que garantiríamos que as formas de ação dos trabalhos acústicos não sofreriam uma redução de sentido, suprimindo o processo, a duração e a experiência social que promovem. Estes mestres saberiam fazer com que seus repertórios simbólicos e sagrados não sejam apreendidos pelos alunos e professores das sociedades urbanas com a finalidade de serem imediatamente transformados em produtos para execuções, espetacularizações, sofrendo desta forma as apropriações degradantes criadas pela indústria cultural. Portanto é necessária a consolidação de protocolos de reconhecimento e credenciamento de mestres destas práticas musicais tradicionais, de forma a permitir que atuem, sem mediação, e ao

²⁸ CARVALHO (2019, p. 97); SOUZA (2004, p. 10).

²⁹ Até mesmo o documento oficial BNCC “... propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BNCC, p. 15)

³⁰ QUEIROZ (2017, p. 164); PEREIRA (2014, p. 100 – 102).

³¹ “...não se pode deixar de pontuar as limitações às experiências críticas, criativas e participativas impostas pelas forças de poder que dão base ao engessamento das práticas, dos currículos e das formas de avaliação nas instituições escolares, forças essas responsáveis por determinar as condições de tempo, espaço e materialidade em função do grau de importância e legitimidade conferido a cada campo político e pedagógico.” (CORRÊA DE SÁ, 2019, p.124,125)

³² Licenciandos engajados em pesquisa acadêmica vivenciam práticas educacionais mais significativas. (FREIBERGER; BERBEL, 2012, p. 11)

mesmo tempo, nas Universidades - como formadores de professores já habilitados e em formação nos cursos de licenciatura - e nas escolas regulares, em contato direto com as crianças, os adolescentes e os jovens. (TUGNY, 2012, p. 12)

Reconhecendo as deficiências da formação inicial dos professores licenciados e da omissão escolar no apoio a esses profissionais, a artista e educadora Arisana Pataxó aponta para o professor o caminho da autonomia, da pesquisa e da colaboração com povos indígenas³³ como meio de conduzir processos de aprendizagem sobre os mesmos no ensino básico.

Eu penso que o professor tem que partir do que está mais próximo dele: "qual é o povo indígena mais próximo de mim, dentro do meu Estado?" [...] Sendo assim, se sou um professor de Belo Horizonte, devo perguntar: "quais são os povos indígenas de Minas Gerais?" É preciso fazer uma pesquisa. Não há outro caminho a não ser a pesquisa. [...] Sempre que possível, o professor deve participar das atividades feitas pelos povos indígenas nas metrópoles, quando eles vêm ministrar cursos, palestras. É importante buscar essa formação complementar e ela depende muito de cada professor. (SOUZA, 2018, p. 52)

Embora não seja fácil ou simples, a inegável necessidade de mudanças serve como incentivo para a busca de processos educativos inclusivos, pluriépistêmicos e representativos da diversidade cultural característica do Brasil. Cada instituição de ensino deve fazer a própria autocrítica, meticulosa e periodicamente, a fim de identificar traços da perspectiva eurocentrada da música nas suas grades curriculares, corpos docentes e práticas pedagógicas e implementar medidas eficazes de combate à mesma.

³³ Em Bertópolis/MG um professor indígena ensina sua língua nativa e algumas das práticas cotidianas de sua aldeia (localizada em uma Terra Indígena situada dentro dos limites do município) a crianças não-indígenas na escola municipal. Cf.: < <https://www.youtube.com/watch?v=dS2wSvMcW9o> > Acesso em: 27/08/2020.

Considerações finais

Questionando a morosidade da implementação da lei de educação das relações étnico-raciais no Brasil conclui-se que sua ausência das escolas é justificada por problemas ligados também à formação inicial dos licenciados em música. Observando nos currículos e práticas pedagógicas musicais dos ensinos básico e superior a presença ostensiva da abordagem conservatorial da música, tributária do pensamento colonialista arraigado na educação brasileira, conclui-se pela necessidade da imediata reversão de tais práticas. Ações afirmativas desempenham um papel fundamental nas modificações necessárias aos currículos, corpos docentes e discentes das universidades, mas não bastam para auxiliar o professor que está em sala de aula hoje procurando atender às prescrições das supracitadas leis. É preciso que ele assuma uma postura autônoma e diligente para dialogar com aqueles que são o reduto vivo da resistência colonialista, os mestres indígenas e afro-brasileiros. Mestres pertencentes a povos e comunidades sob permanente ataque pelo preconceito e pelo racismo, que poderiam ser paulatinamente abandonados caso o sistema de ensino nacional cumprisse seu papel de promover a igualdade de acesso e difusão de conhecimentos oriundos de todas as esferas que compõem a diversidade étnica do país. Ainda que desafiados pelas limitações já apontadas para cumprir suas atribuições profissionais, os educadores musicais têm o privilégio de pertencer a uma área do conhecimento capaz de nos auxiliar a perceber um espectro sonoro mais vasto e amplificar as diversas vozes que expressam as belezas potentes e singulares do Brasil.

Referências

ARAÚJO, Samuel. Brega, Samba, e Trabalho Acústico: Variações em torno de uma contribuição teórica à etnomusicologia. *Revista Opus*, nº 6, outubro/1999.

ALVARENGA, Valéria Meroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educ. Real.* 2018, vol.43, n.3, pp.1009-1030.

BEDESCHI, Tales. Ensino de arte e as artes indígenas: reflexões com Arissana Pataxó, no prelo.

_____; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá.* 2020. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 29/08/2020.

BRASIL, MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/ DF, outubro de 2004. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171> Acesso em: 13/08/2020.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson M.; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. pp. 79-106.

CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy. Preâmbulo Anticolonial, pós (-) colonial, decolonial: e depois? In: CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy (Org.). *Para além do pós (-) colonial.* São Paulo: Alameda, 2018. pp. 11-32.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: CUNHA, Manuela Carneiro. *Cultura com aspas e outros ensaios.* São Paulo: Cosac Naify, 2009, pp. 301-310.

CORRÊA DE SÁ, Luana Aires. *Narrativa de uma arte-educadora: entrelaçamentos de vidas, desafios e inventividades docentes.* 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São João del-Rei/MG.

FREIBERGER; Regiane Muller; BERBEL, Neusi Aparecida N. A proposta do educar com pesquisa na formação inicial de professores: desafios e contribuições. In: IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: ANPED/UCS, 2012. pp. 1-18.

LOPES, Aracy. GRUPIONI, Donizete (Org). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: <

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26725>. Acesso em 13/08/2020

LUCAS, Glauro et al. Culturas Musicais Afro-Brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em Música. In: LUHNING, A.; TUGNY, R. (Org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador, BA: EDUFBA, 2016.

MIDDLETON, Richard; CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor et al. *The cultural study of music: a critical introduction*. New York and London: Routledge, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum (CBC) – Arte/Ensinos Fundamental e Médio.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

_____. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *DEBATES/UNIRIO*, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RADICETTI, Felipe. O Que Foi Feito da Campanha “Quero Educação Musical na Escola”. *Revista Nupeart*, V. 10, 2012.

SEGATO, Rita. Antropologia e direitos humanos: Alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, vol.12 no.1, 2006.

SERRATI, Pablo. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional De Educación Musical (Isme)*, nº 5, 2017.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

SOUZA; Arissana Braz Bonfim; FARIA, Tales Bedeschi. Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó. *Revista CLEA*, nº 6, 2018.

TUGNY, Rosangela. O ensino das músicas nas escolas regulares do Brasil e os mestres das culturas indígenas e quilombolas. In: SIMPÓSIO “ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS PARA A REGULAMENTAÇÃO”, dezembro/2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2012.