

Música, consciência e educação: perspectivas interdisciplinares da música no contexto sociocultural

Comunicação

Illo Wagi Soares Bueno de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
illo.bueno@unesp.br

Andréia Miranda de Moraes Nascimento
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
andrea.moraes@unesp.br

Resumo: Este artigo tem por objetivo interrogar as formas sobre como a linguagem musical vem sendo sugerida nas abordagens de trabalho que aparecem como habilidades e objetos do conhecimento, tendo como base conceitos freirianos, sobretudo a concepção sociocultural que prioriza a cultura popular e a participação crítica e ativa dos que fazem parte da sociedade. Partindo de perspectivas interdisciplinares, sobre como a música pode contribuir na leitura da realidade do educando, sugere a criação de pontos de referência para o currículo, priorizando a ideia de que o homem cria cultura através de sua interação com o meio. Em um momento em que se reconhece a necessidade de incluir nos currículos escolares a história das grandes civilizações da África, entrando em contato com histórias que passaram por processos de apagamento e exclusão social, sendo a música elemento fundamental e funcional em seu tempo histórico, é compreendida aqui como parte da unificação social por percorrer vários estratos socioculturais.

Palavras-chave: Música; Interdisciplinaridade; Currículo

Introdução

Ao falar sobre música no Brasil colonial, o espaço de tempo concebido se refere a toda música produzida no país entre 1500 e 1822, seja a música europeia, indígena ou africana. Segundo Castagna (2010), a expressão “música colonial” não define um estilo de música ou um padrão musical único, mas sim a totalidade da música que foi praticada em âmbito geográfico e cronológico. Normalmente, quando se discute sobre música no período colonial nas instituições escolares, a tendência, mesmo que indiretamente ou não intencional, é que prevaleça as culturas musicais imperialistas, sobre outras que não se encaixam em modelos musicais formulados a partir de uma ótica e de princípios elaborados pelas culturas europeias. A perceber pela dificuldade em trabalhar com músicas de matrizes africanas sem entrar no mérito do respeito e da discriminação de ritmos e danças que são tão antigos e tradicionais quanto as tocatas e fugas francesas.

A tendência de trabalhar com repertório de culturas imperialistas, muitas vezes parte dos próprios educadores, pois está intrínseco na sua própria formação, o que acaba refletindo na maneira de conceber as linguagens artísticas. Contando também que grande parte do referencial teórico - e isso inclui todas as linguagens artísticas - são autores e literários da Europa ou dos Estados Unidos. Por mais que tentemos trazer para as escolas produções artísticas que fogem do aspecto eurocêntrico, ainda sim as concepções conceituais e filosóficas acerca dessas produções, ainda estarão sob a ótica colonial. Na música, segundo Mendonça (2017), essa colonização acontece por meio da validação de conhecimentos musicais, em outras palavras, as que são classificadas como “boa música”. Também chamadas de “música culta”, são tratadas como superiores, inclusive nos cursos de formação superior em música no Brasil, que, segundo Queiroz (2020), existe um amplo domínio da música erudita ocidental, assim como a reprodução do modelo disciplinar como única alternativa de organização dos currículos.

O objetivo então é trazer reflexões acerca dessa problemática, incluindo também nessas discussões o papel do currículo de arte nesse processo de desconstrução da

reverberação na formação das subjetividades que se fazem presentes nos conteúdos que são trabalhados, principalmente na música. De modo que educadores e estudantes possam pensar horizontalmente o diálogo como processo de busca do conteúdo programático, assim como seus referenciais e o próprio mundo em que vivem, atuando e interferindo na realidade, tomando decisões de maneira crítica, consciente e reflexiva.

A atuação da educação na superação do colonialismo

No final do século XVIII, a *Gazeta de Lisboa* noticiava a turnê de uma cantora brasileira pelas cidades de Coimbra, Porto e Lisboa. No teatro São Carlos, apresentando recitais como árias de ópera - incluindo o *Triunfo da América*, de José Maurício Nunes Garcia - o renomado periódico não poupou elogios a essa cantora, porém, não deixou de fazer comentários racistas com relação a sua cor e etnia. Tratava-se de Joaquina Maria da Conceição Lapa, negra e ainda escravizada que se apresentou pela Europa no período colonial. Mais conhecida como Lapinha, foi uma grande representante da atividade musical brasileira, uma mulher que se viu obrigada a superar o preconceito através do canto lírico e da atuação como atriz. Teve sua história e trajetória contada pela escola de samba carioca *Inocentes de Belford* em 2014.

Lapinha se destacou como cantora lírica no período colonial, teve que superar o preconceito e lidar com muitas críticas relacionadas a cor de sua pele. Mesmo sendo uma importante representante da música praticada no Brasil naquele período, hoje, no século XXI, cabe trazer algumas reflexões sobre a representatividade da cantora e atriz que encantou o público em suas apresentações, muito embora os estudos sobre a vida e a obra de Lapinha estejam restritos a poucas publicações da época, dos lugares onde passou, que, segundo Castagna (2010), aprendeu música numa casa de fazenda no interior da Capitania do Rio de Janeiro, lugar em que trabalhava como escrava. É fato, porém, que Lapinha recitava árias de óperas como uma mulher branca e europeia deveria executar. Seu traje e seus gestuais estavam certamente enquadrados nas rígidas formas de apresentação em que todas as cantoras daquele período eram submetidas. Nesse sentido, cabe a seguinte indagação, Lapinha teria sido uma representante da música brasileira na Europa ou simplesmente uma cantora brasileira se apresentando seguindo o *modus operandi* do velho mundo?

Para Oliveira, Larsen e Vieira (2018), é preciso pensar em como se libertar e se

emancipar da opressão do colonizador. No contexto da educação musical, podemos buscar esse rompimento, ou pelo menos olhar sob a ótica decolonial¹, cantando os cânticos e dançando os ritmos de povos e etnias indígenas, ou das muitas práticas afro-brasileiras que seguem atravessando gerações. Conhecer as escalas e as métricas de melodias e ritmos heterogêneos que são praticados tradicionalmente em diversas manifestações de influência indígena e africana, trará para o âmbito escolar, questionamentos imprescindíveis sobre a imposição hegemônica e exclusivista em que a cultura do opressor se fez prevalecer.

O coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C), criado no final da década de 1990, segundo Ballestrin (2013), realizou um movimento epistemológico de renovação crítica do ponto de vista da América Latina do século XXI. Esse grupo, formado por intelectuais de diversas universidades do continente americano evidencia a importância de releituras históricas de modo a superar a colonialidade. Walter Mignolo, um dos integrantes do coletivo, afirma que os estudos culturais foram dominados pelo imperialismo, no qual prevalecem autores com visões eurocêntricas que, mesmo após o fim das administrações coloniais, as dominações culturais coloniais ainda continuam através do sistema-mundo capitalista, o que reforça a necessidade da conscientização cultural sobre os processos de apagamento dos povos não-europeus.

Segundo Queiroz (2020), a colonialidade é representada pela hegemonia europeia desde o século XVI, e tem como principal característica a imposição de sua história, concebendo aos povos colonizados a visão dos colonizadores como referência universal. Dessa forma, a colonialidade se mantém por meio da cultura e da educação. Como coloca Queiroz [2020 apud TORRES, 2007], a colonialidade está presente nos livros didáticos, nas avaliações consideradas adequadas para o trabalho acadêmico, nas imagens criadas para definir povos, etnias, crenças e religiões e na forma colonizadora com que as culturas são estudadas.

¹ Termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 quando o autor organizou um encontro em Berkeley chamado Mapping Decolonial Turn. Nesse encontro o grupo Modernidade Colonialidade (M/C) dialogou com um grupo de filósofos caribenhos e filósofas latinas para constituir a decolonialidade como terceiro elemento do grupo. Segundo Ballestrin (2013, p. 11) “o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio”. Esse coletivo realizou um movimento epistemológico oferecendo leituras históricas que superem a colonialidade através da perspectiva de libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo.

Mas como fugir dessa imposição colonial que permanece tão viva em nossa cultura, na nossa forma de olhar e perceber o mundo a partir de perspectivas que foram elaboradas e parecem não nos permitir desvencilhar? Seria a educação um meio possível para romper com a mentalidade colonial na construção de conhecimentos culturais? Estaria a educação brasileira preparada para desconstrução do olhar eurocêntrico e buscar de forma consciente e crítica, reflexões acerca dos referenciais trabalhados nos currículos escolares?

Concepções freirianas para uma abordagem musical interdisciplinar

Segundo Ana Mae Barbosa (2018), o conhecimento apreendido por meio da arte compreende uma educação integral, pois estabelece conexão e diálogo com outras áreas do conhecimento. O estudante, nas aulas de arte, não deve se restringir às ações práticas referentes às linguagens artísticas, mas sim, mobilizar outras habilidades como: criatividade, imaginação, capacidade crítica e de interpretação, capacidade de contextualização e de associação, assim como os aspectos afetivos e emocionais. A autora coloca a arte não somente como disciplina, ou área do conhecimento, mas como ferramenta interdisciplinar para as demais disciplinas. A música, a pintura, o teatro, a dança ou as linguagens artísticas integradas, sendo trabalhadas para potencializar a assimilação de conhecimentos e conceitos de disciplinas como História, Geografia e Literatura, por exemplo.

Pensar a arte como ferramenta interdisciplinar no contexto escolar, está muito além da visão simplista que coloca a arte no lugar da “disciplina parceira”, que atua generosamente na contribuição visual e estética dos espaços físicos, ou seja, na decoração do espaço escolar. O conceito de interdisciplinaridade que envolve a arte precisa ocupar também outros lugares na escola. Barbosa (2018) compara a atividade interdisciplinar com a arte contemporânea, em que pessoas com competências específicas buscam interações com pessoas que possuem outras competências e que, dessa forma, criam e transcendem seus próprios limites. Além do espaço específico que as artes ocupam - se tratando do currículo que compreende a Arte como área do conhecimento - é papel da linguagem artística cruzar e atravessar outros conhecimentos do currículo, buscando reflexões que através da arte assumem outros significados.

Dialogar sobre temas que são pertinentes a nossa formação enquanto seres humanos

e colocar a escola como parte fundamental desse processo é perceber que a possibilidade de inserção do sujeito no processo histórico passa pela consciência. Para Paulo Freire, o homem só participará de forma ativa da sociedade e de suas transformações se tiver consciência da sua capacidade de transformar a realidade. Para que a educação seja transformadora e consciente é necessário que o sujeito conheça o seu mundo, desenvolva seu pensamento e conte sua história. Quando Paulo Freire, em seu método de alfabetização, se desprende do ensino tradicional de repetir palavras seguindo lógicas do discurso abstrato e coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar² criticamente as palavras de seu mundo, nos aponta o caminho do processo da construção do conhecimento. “Pois seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário”. (FIORI, 1967, p.17)

A concepção de educação bancária, apontada por Paulo Freire na década de 60, ainda se faz presente no cotidiano escolar, principalmente em como os métodos tradicionais ainda resistem as inúmeras tentativas de reformulação didática, metodológica e curricular. Os estudantes, ainda estão em salas de aulas em que o aprendizado se dá de forma vertical. A construção do conhecimento significativo e consciente, faz parte de uma concepção com princípios educacionais que estão ligados à formação autônoma do ser humano. A plenitude dessa formação defendida por Paulo Freire atribui ao sujeito da formação responsabilidade ética universal, como alguém que condena a exploração e a manifestação discriminatória de raça, gênero e classe. Mas, o que ainda presenciamos, são as relações narradoras e dissertadoras (FREIRE, 1968, p.79), que implica um sujeito narrador e outros, nas palavras do autor, objetos pacientes e ouvintes.

Considerando a importância da interdisciplinaridade como meio didático, pedagógico e metodológico em um processo que implica conectar áreas e conhecimentos considerados distintos, e que a integração desses conhecimentos pode contribuir significativamente para uma formação mais completa e ampla, a música pode atuar como protagonista nesse cenário.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire critica a característica dissertadora em que a sonoridade é utilizada na formação dos estudantes. A sonoridade, que poderia ser

² Termo utilizado pelo Professor Ernani Maria Firo no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*. 65ª edição.



fundamental para estimular a assimilação consciente e objetiva dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, parece caminhar em detrimento desse aprendizado. Ou seja, a sonoridade que não conscientiza precisa ser repetida para ser memorizada. O exemplo dado por Paulo Freire em matemática, em que o estudante sabe que quatro vezes quatro é dezesseis, não porque ele aprendeu a pensar e a raciocinar a matemática, mas porque foi exigido repetição. O mesmo acontece em outras áreas, inclusive nas humanas. Quando parecem não entender o significado de capital quando dizem despretensiosamente que a capital do Pará é Belém.

Para pensar em uma educação transformadora e significativa é fundamental levar em consideração o meio social em que os estudantes estão inseridos. Se tratando da Educação Básica e do currículo trabalhado pelos professores é possível estabelecer uma analogia que segue essa mesma lógica da sonoridade como método de memorização. Muito embora os currículos dos anos fundamentais e médio estimulem e valorizem as culturas regionais, e que isso de fato, desperte a consciência significativa do aprendizado, a abordagem ainda é superficial. Faz-se necessário a desconstrução do método bancário de ensino para efetivamente propor diálogos reflexivos sobre cultura e o meio cultural.

O currículo como proposta de interação social por meio da Arte

O currículo de Arte do Estado de São Paulo foi elaborado por uma equipe técnica e por professores coordenadores de Arte de diferentes regiões do Estado de São Paulo (Secretaria da Educação, 2021). O documento é bem claro enquanto proposta de trabalho em sala de aula. “É constituído por propostas de Situações de Aprendizagem com atividades a serem livremente analisadas pelos docentes e postas em prática em sala de aula” (Coordenadoria Pedagógica – COPED). O currículo intitulado *Currículo em Ação* traz uma série de competências e habilidades divididas por anos e bimestres. O currículo também compreende competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas de forma intencional no trabalho pedagógico.

O Currículo em Ação da disciplina da Arte, tem como objetivo orientar e direcionar os professores em suas propostas didáticas conforme os objetos de conhecimento. Está organizado da seguinte maneira: Habilidades; Condições didáticas e indicação para o desenvolvimento das atividades; Avaliação contínua. Seguindo esses três pilares dispostos no



currículo, os professores têm a liberdade de organizar as proposições didáticas, desenvolver sua própria metodologia e se apoiar em outros materiais didáticos, como, por exemplo, nos livros disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O currículo compreende as quatro linguagens consideradas fundamentais das artes: artes visuais, música, dança e teatro. Essas linguagens aparecem divididas com habilidades específicas e articuladoras. As habilidades articuladoras, ampliam as dimensões consideradas específicas de cada linguagem, trazem reflexões relacionadas às práticas e dimensões da vida social, cultura, política, histórica, econômica, estética e ética.

É possível perceber na estruturação do currículo a relevância dos temas transversais que trazem possibilidades de trabalhos e projetos interdisciplinares. A inclusão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na Educação Básica no final de 2018, ao que parece, busca estabelecer vínculos entre as linguagens artísticas e as áreas de conhecimento através dos componentes curriculares. De acordo com o documento, é preciso

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018 p. 16.)

É pensando no âmbito interdisciplinar e na integração crescente entre os diferentes componentes curriculares que a linguagem musical pode ser mais explorada. Ajudar no reconhecimento da dimensão social em que os estudantes estão inseridos. Trazer para dentro da escola o conhecimento do entorno escolar e da cultura dos estudantes, fomentando cada vez mais uma prática construtiva de autoconhecimento através da música no cotidiano escolar. Pensar na relação que os jovens têm com expressões da música e gêneros musicais provenientes da cultura pop, na forma como interagem com as mídias e sobre como eles entendem os mecanismos interligados com que a apreciação também é direcionada. Queiroz (2020, p. 184), faz uma metáfora interessante sobre como as instituições de ensino muitas vezes não são compatíveis com a diversidade do contexto. O autor compara as instituições de ensino com a cena clássica de Nero tocando lira enquanto Roma era tomada pelo fogo. Queiroz, quando faz essa comparação metafórica, se refere às instituições superiores de ensino que insistem nos padrões estéticos da cultura europeia e ignoram o que se passa nas

ruas próximas às universidades. Essas instituições ainda seguem os mesmos métodos do passado dentro do contexto social da Europa, predominando o repertório que compreende o século XVI até o início do século XX.

Tratando-se da Educação Básica, essa percepção é diferente no que tange o repertório europeu das músicas de orquestra. O currículo de Arte propõe integrar a música se apropriando de conceitos e conhecimentos que passam por diversos gêneros musicais e desenvolvem competências para ouvir, entender e criar, estabelecendo paralelos entre músicas e contextos socioculturais. Entender e refletir sobre as preferências musicais dos estudantes e dos grupos que integram a comunidade escolar é levar em consideração a diversidade e a complexidade das interações de um ambiente heterogêneo. Tendo como base o próprio currículo e as experiências musicais dos estudantes, fica evidente que o contato com a música popular em trabalhos que envolvem análise e fruição se tornam mais atrativos quando comparado ao repertório erudito.

Vale ressaltar que o termo música popular utilizado neste artigo, deve ser compreendido como música feita pelo povo, que difere daquela feita por uma elite. Que para Tinhorão (1997), pode ser dividida entre música popular urbana e música popular rural. São manifestações vivas de camadas populares em que artistas diversos começaram a migrar para os grandes centros urbanos e foram absorvidos pela indústria fonográfica, sendo inevitável a influência cultural mútua entre as músicas produzidas nesses espaços, com acréscimos e modificações de elementos.

Nota-se que o currículo de Arte, busca fortalecer e reconhecer a diversidade de manifestações culturais existentes no país, como é proposto na habilidade do 8.º ano, no primeiro bimestre,

analisar criticamente, por meio de apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética” (São Paulo, 2021, p.92).

Quando o currículo propõe analisar criticamente funções e contextos das músicas de matrizes indígenas e africanas em suas diferentes dimensões, não deixa claro como abordar

os fenômenos musicais em suas dimensões sociológicas. Conhecer as funções sociais e os fatos históricos ligados à formação da cultura brasileira, depende da contextualização do próprio processo histórico responsável por disseminar formas e estruturas musicais que se constituíram como hegemônicas. A educação musical no Brasil foi pautada, segundo Queiroz (2020), a partir de um intenso processo de colonização, fazendo com que currículos e metodologias fossem criados e aplicados do modo de ver do colonizador ou sob seu legado. Uma visão de mundo que desprezava e subjugava as culturas dos povos colonizados. Mas que, apesar da imposição dos colonizadores, muitas práticas culturais continuaram resistindo e persistindo. E são essas práticas que devemos trazer para as escolas. Uma vez que não será possível mudar a realidade do passado, é possível conhecer uma história que começa a ser recontada agora, sob a ótica decolonial.

Partindo da proposição de que a música nas escolas deve cumprir um papel social e que, segundo Paulo Freire, a educação exige consciência do inacabado e humildade para reconhecer que nenhum saber é completo ou definitivo, por isso, jamais deve ser calado, e que fora dessa busca, o indivíduo se aliena e se conforma, o papel do educador é primordial, pois somente passando pelo processo de conscientização, e isso envolve parte de sua formação, é que conseguirá propiciar condições para reflexões críticas acerca da cultura hegemônica. Para isso, é necessário que o professor cative não somente os estudantes, mas também a escola e a comunidade com iniciativas que valorizem principalmente as práticas que resistiram a tantas imposições.

Músicas de tradição são aquelas associadas à cultura popular e estão presentes nas mais diversas manifestações populares do Brasil e do mundo. São músicas que estão inseridas em determinadas culturas e contextos, que dependem de outras práticas que envolvem crenças, sentidos e significados. Para Ikeda (2013), a cultura pop carrega uma série de elementos tradicionais da cultura popular. Muitas das manifestações populares tradicionais brasileiras, além de influenciarem a própria música pop brasileira, podem estar próximas do cotidiano dos estudantes, de modo que, ao serem contemplados no processo de ensino e aprendizagem, podem despertar interesse e participação ativa. É o caso do trabalho desenvolvido pela Associação Cultural Cachuera em parceria com alguns municípios do Estado de São Paulo.

Em 2022, a Associação Cultural Cachuera lançou a obra “Batuque de Umbigada”. Um grupo de pesquisadores percorreu numerosos territórios em que se celebravam manifestações culturais de matriz africana. Esse percurso se concentrou na região sudeste do Brasil, para onde inúmeros africanos de origem banto do Congo, Angola e Moçambique foram trazidos como escravizados. O coletivo de pesquisadores da associação fez uma série de registros das inúmeras participações das práticas de Batuque com grupos diversos que carregam tradições de séculos atrás. São registros audiovisuais com depoimento dos participantes e de suas práticas, assim como histórias que são contadas e recontadas, e que, dessa forma são transmitidas de geração para geração. Esse material passou a ser divulgado e trabalhado nas escolas das cidades em que essas práticas foram registradas, propiciando aos estudantes contato direto com músicas e práticas que aconteciam nas proximidades das escolas, mas que, para eles, ainda eram desconhecidas.

Considerações finais

O trabalho realizado pela Associação Cultural Cachuera é um exemplo de como é possível desenvolver abordagens e práticas pedagógicas que possibilitem abranger e incluir as diversas culturas populares e seus saberes tradicionais. Integrar de forma significativa o currículo, é colocar o professor também como mediador. Revelando, que embora essas práticas pareçam tão distantes, elas continuam acontecendo e resistindo. Incluir no cotidiano escolar práticas que muitas vezes parecem distantes no tempo e no espaço é ressignificar músicas que foram separadas do seu contexto de origem, passando a considerar aspectos fundamentais de determinadas culturas e entender o sentido pela qual foram criadas e praticadas.

Estar em contato com essas práticas é conhecer mais sobre nossas origens, sobre a presença dos africanos e seus descendentes no Brasil, sobre as histórias do cativo e da libertação, sobre os estigmas da discriminação racial e da exclusão social que ainda hoje marcam o cotidiano de tantas comunidades e de suas práticas culturais herdadas de seus antepassados. Mobilizar os componentes curriculares em conjunto com outras disciplinas, trazendo à luz o processo complexo que envolve nossa cultura e como devemos olhar para ela, parece um caminho viável para a contribuição de uma educação verdadeiramente crítica,

consciente e significativa.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

IKEDA, A. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. *Estudos Avançados*, v.27, n.79, p. 173-190, 1 jan 2023.

TINHORÃO, José R. *Música popular: um tema em debate*. 3ª ed. Rio de Janeiro: editora 34. 1999.

MORAES, Geraldo V; SALIBA, Elias T. *História e música no Brasil*. São Paulo: alameda. 2010

Ministério da Cultura. *Batuque de Umbigada: Tietê, Piracicaba e Capivari - SP/ [organização] BUENO, André P; TRONCARELLI, Maria C; DIAS, Paulo; [coautores] Comunidade do Batuque de Umbigada de Tietê, Piracicaba e Capivari (SP)*. São Paulo: Associação Cultural Cachuera!. 2015. [Edição Acervo Cachuera].

QUEIROZ, Luiz R. S. Até quando Brasil: perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA. Unicamp*, 10 (1). p. 153 - 199, jan. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter*. São Paulo: Max Limonad, 1984, p. 68-115.

BARBOSA, Ana Mae. *Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil*. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 9, 2022.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília, maio - agosto, 2013, pp. 89-117.

NEVES, Ana M. B. *Interações: raízes históricas brasileiras*. Coleção *InterAções*. Blucher. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, André L. G; LARSAN, Juliane C; VIEIRA, Djenane. Sobre a necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira. *Boletim Fladem Brasil - 02*. Seção Nacional Fórum Latino-Americano de Educação Musical, fev. 2018. p.2.

MENDONÇA, Pedro; ROCCA, Ralphen; TEKO, MC Mano. O Funk e a educação: etnomusicologia e pesquisa-ação participativa em contextos diversos. *Debates Unirio*, n.19, p. 191-207, nov. 2017.

