

Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica¹

Leonardo Moraes Batista²

Universidade Federal do Rio de Janeiro/Fladem Brasil

leonardomoraesbatista@gmail.com

Resumo: Esse texto centra-se no debate acerca do *ensinoaprendizagem*³ de música na escola de Educação Básica. Desenvolvo, no decorrer do artigo, o diálogo entre as abordagens político-epistemológicas do campo da educação antirracista e da Educação Musical, com vias de propor interações e perspectivas para a Educação Básica. De caráter subjetivista, o artigo utiliza conceitos interétnicos para debater as questões da inferioridade, do silenciamento e da não inserção ou equivocada pedagogização dos saberes e conhecimentos advindos das culturas musicais afro-brasileiras nos cotidianos da sala de aula.

Palavras chave: Educação Musical; Educação Antirracista; Interculturalidade.

Anti-Racist Education and Music Education: interactions and perspectives for Basic Education

Abstract: This text focuses on the debate about the teaching and learning of music in the School of Basic Education. In the course of the article, I develop a dialogue between political-epistemological approaches in the field of antiracist education and music education, with a view to proposing interactions and perspectives for basic education. From a subjectivist point of view, the article uses interethnic concepts to discuss the issue of inferiority, silence and non-insertion or mistaken pedagogization of the knowledge and knowledge derived from Afro-Brazilian musical cultures, in the everyday life of the classroom.

Keywords: Musical education; Antiracist education; Interculturality.

Educación Antirracista y Educación Musical: interacciones y perspectivas para la Educación Básica

Resumen: Este texto se centra en el debate sobre la enseñanza de la música en la escuela de educación básica. En el transcurso del artículo, el diálogo entre los enfoques político-epistemológicos del campo

¹ Texto recebido em 20/09/2018 e aprovado em 23/11/2018.

² Licenciado em Música e Especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música (UNICBM). Mestre em Educação, e Doutorando em Etnomusicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integra o Laboratório de Etnomusicologia da mesma universidade (LABETNO UFRJ). É docente na Especialização em Educação Musical do CBM-CEU e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (GEPEN/Fladem Brasil/UNICBM), com ênfase em pesquisas que tratam de abordagens relacionadas à formação docente, aos estudos decoloniais e interculturais, com projeto de pesquisa intitulado “Música, Cultura, Educação: pensando a Educação Musical nos/dos/com os múltiplos espaços de ensinoaprendizagem”. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); compõe o Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), na gestão 2017-2019, e é Presidente da Seção Nacional do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) - Fladem Brasil, na gestão 2017-2019. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: Educação Musical, etnomusicologia, decolonialidade, interculturalidade, diversidade cultural, educação, cultura, relações étnico-raciais formação de professores, políticas educacionais, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro.

³ Utilizo palavras conectadas por entender que este processo é continuamente interligado no dia a dia da sala de aula. Essas palavras aparecerão no decorrer do texto e tem o sentido de discutir as dicotomias que, a meu ver, dentro de uma ideia de processo educativo emancipatório, não seguem separadas e, sim, conectadas e em contínuo diálogo pela aplicabilidade que elas possuem. Vale destacar que é comum aos pesquisadores/as e afiliados/as à linha de pesquisa *nos/dos/com os cotidianos escolares* (ALVES; OLIVEIRA, 2008) criarem neologismos quando não encontram uma única palavra que dê conta do que se pretende dizer.

de la educación antirracista y de la educación musical, con vías de proponer interacciones y perspectivas para la educación básica. De carácter subjetivista, el artículo utiliza de conceptos interétnicos para debatir la cuestión de la inferioridad, del silenciamiento y de la no inserción o equivocada pedagogización de los saberes y conocimientos provenientes de las culturas musicales afrobrasileñas, en los cotidianos del aula.

Palabras clave: Educación musical; Educación antirracista. Interculturalidad.

Introdução

Como a discussão entre Educação Antirracista e a Educação Musical, por meio de interações com as perspectivas de cada campo, pode contribuir para o exercício da formação humana? Essa é uma questão central que esse artigo se propõe a debater, em âmbito político-epistemológico, sobre a perspectiva e o entendimento do que é o racismo, no Brasil. A Educação Básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade social, ocasionada, principalmente, pela marca estrutural e institucionalizada do racismo, que coloca sujeitos negros e negras em lugar de subalternidade, inferioridade e constante exercício de silenciamento.

Uma população que é constituída majoritariamente por negros e negras necessita de ampla atenção educativa nos cotidianos das escolas de Educação Básica, principalmente no que concerne ao conteúdo da Lei no 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa Lei torna obrigatório, na Educação Básica, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003)⁴.

Antes de seguir com o enredo proposto para esse texto, sinalizo que as linhas de pensamento, provocações e análises são ecos da mesa de debate intitulada “*Música na educação básica: abordagens e diversidade*”, realizada no IV Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II e I Encontro Nacional do Colégio Pedro II, que aconteceu no bairro de Realengo, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 2018. Nessa mesa de debate, foram discutidas abordagens epistemológicas e diversidade de metodologias necessárias às práticas pedagógico-musicais que, ainda, obedecem ao cânone eurocêntrico de fazer Música.

O artigo possui o enfoque da pesquisa subjetivista, abrangendo o campo teórico de ambas as perspectivas (antirracista e musical), com base nas orientações das diretrizes e dos documentos

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

normativos da Educação brasileira e as questões político-epistemológicas do conhecimento da negritude vistos pelo âmbito pedagógico-musical.

Assim, esse texto tem o objetivo de: a) tecer interações entre o campo da Educação Antirracista e o da Educação Musical, buscando desconstruir os caminhos pré-estabelecidos, hierárquicos e epistemicidas que silenciam as práticas sonoro-musicais e as suas metodologias de *ensinoaprendizagem* na/com a escola; b) discutir, com base na perspectiva interétnica, a proposição de uma Educação Musical aberta, democrática e igualitária, em que o reconhecimento das práxis sonoras das culturas musicais afro-brasileiras possam fazer parte do processo pedagógico-musical da Educação Básica; c) propor caminhos e possibilidades para a construção de uma Educação Musical comprometida com a diversidade de saberes e conhecimentos afrodescendentes e, também, os seus conteúdos e as suas metodologias, em processo de simetria plurirracial.

Dados os objetivos que esse artigo tem a proposição de desenvolver, apresento algumas problematizações que considero centrais diante das perspectivas que a contemporaneidade tem apresentado. A primeira delas está condicionada a questionar: a perspectiva racista-colonial e branco-cientificista, demarcada no processo de Educação Musical, constituída pelo aspecto político-epistemológico da colonialidade, tem produzido subalternização de conhecimentos, inferiorização de saberes, ou seja, negrocídios? Como um projeto de Educação Antirracista e decolonial pode contribuir para inserções de práticas pedagógico-musicais comprometidas com a erradicação do racismo? É possível pensarmos em uma ação pedagógica emancipatória que abarque a diversidade sonora produzida pela pluralidade diaspórica e étnica do Brasil, de outras diásporas da América Latina e de África, como um projeto de formação humana na escola?

A intencionalidade das questões são uma forma de pensarmos uma Educação Musical *outra*. Ou seja, uma formação musical que esteja comprometida de forma responsável com a democracia de saberes e com a ética na formação humana dos 54% de negros e negras que experimentam todos os dias a amargura e a violência do racismo, em diversas estruturas dadas pelo próprio Estado e institucionalizadas na sociedade – misógina, branca, heteropatriarcal, xenófoba, homofóbica e racista.

As questões postas acima serão “Sul”⁵ no decorrer do texto para tecer reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), à luz de uma Educação Antirracista, cujo

⁵ “Sul” é um olhar *outra*, para uma virada geopolítica dos saberes que o Mundo possui e cria. Sempre fomos ensinados a olhar para o “norte”. Boaventura de Souza Santos (2010), em *Epistemologias do Sul*, chama a atenção para irmos além da norma epistemológica dominante colonialista e valorizar o diálogo “Sul-Sul”, em simetria, horizontalidade e diversidade de produção de conhecimento.

objetivo é romper com a institucionalização da invisibilidade e eclodir proposições pedagógico-musicais em diálogo com as culturas musicais afro-brasileiras.

O artigo se divide em duas partes. A primeira delas está condicionada a denúncias e demonstra violências político-epistemológicas ainda presentes no processo de Educação Musical. A segunda parte anuncia proposições, caminhos e possibilidades para uma construção epistemológica-metodológica, com base nos saberes advindos da perspectiva produzida pela negritude, enquanto conhecimento.

Para seguir com as reflexões, análises e debate no texto, sinalizo que a intenção aqui não é apontar caminhos únicos de ação pedagógico-musical, mas, sim, questionar o modelo vigente de fazer música, e apresentar possibilidades de interações necessárias às práticas musicais, comprometidas com o combate do racismo epistemológico, a partir de perspectivas interculturais, buscando romper com os daltonismos existentes na área.

Relações Étnico-Raciais: urgências e emergências para a Educação Básica

Com o advento da Lei 10.639⁶ de 9 de janeiro de 2003, que completou seus 15 anos de implementação de ação político-educativa, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 20 de dezembro de 1996⁷, tornando obrigatória a inclusão no currículo da Educação Básica do estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Logo após a promulgação da Lei, que torna obrigatório o estudo da História da África e dos afro-brasileiros, em 10 de março de 2004, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁸, com o objetivo de “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p. 8). Esse documento orienta os docentes e as escolas quanto aos processos pedagógicos englobados pelo debate das relações étnico-raciais, na ação didática e também curricular com proposições e dimensões abertas para um processo de erradicação do racismo por meio do reconhecimento de África e dos afro-brasileiros por um outro viés.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

⁸ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>.

Partindo das orientações dadas pela legislação e também pelas diretrizes, podemos pensar o espaço de Educação Básica, que desenvolve *ensinoaprendizagem* da Música, conforme Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008⁹. É possível, a partir do reconhecimento de saberes, em diálogo com metodologias e práticas atentas à construção de novos conhecimentos, com aprofundamento amplo na diversidade cultural, sonoridades e musicalidades, pensarmos em uma proposição *outra* de Educação Musical?

As defesas sobre o que se entende por escola são pertinentes ao debate que estamos promovendo nesse artigo. Na escola, fundamenta-se o exercício da cidadania e da dignidade humana, dos sujeitos que nesse espaço circulam, e nela, enquanto o objetivo é a formação humana, entende-se que igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social e solidariedade devem ser palavras-chave de um processo pedagógico. Entende-se, assim, a escola como espaço de disputa e emancipações, de prática cultural, lugar de negociação de sentidos, polifonia de discursos e vivências que se relacionam com *tempoespaços* diversificados, os quais os indivíduos nela praticantes trazem consigo (CERTEAU, 1994). Indivíduos que advêm de diversos espaços e eixos sociais, que tecem dinâmicas sociais com as redes que se conectam e que produzem sentidos em configurações variadas e demasiadamente distintas. Nessa escola, em que habitam alunos, docentes, auxiliares de limpeza, secretaria, porteiros entre as muitas funcionalidades existentes nesse espaço, a multiplicidade de conhecimento pode ser entendida como uma ecologia de saberes¹⁰. Pois, sujeitos sociais convivem cotidianamente com formas de aprendizado que alicerçam a perspectiva da formação, em diversos modos, para além do que é posto cientificamente dentro da sala de aula e também proporcionam o conhecimento de si, do outro e do mundo em que (com)vivem.

Esse parâmetro pode ser subsidiado pela ideia que se tem sobre um currículo aberto, flexível e que abarca a pluralidade de conhecimentos existentes na escola e para além dela. A escola, enquanto espaço de transgressão e práticas de liberdade, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), pode ter ampla capilaridade com os processos de mudanças nos cenários social, cultural, político, econômico e educacional na contemporaneidade. Esse espaço tem sido pauta de debate e discussões acerca dos novos pensamentos epistêmicos e sociais, no qual se produz, em rede, encontros e desencontros em diferentes tramas sociais.

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

¹⁰ Ecologia de Saberes é um conceito cunhado por Boaventura de Souza Santos (2010). Está baseada sobre a premissa da diversidade epistemológica do mundo, trata do reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento para além do que é científico. Favorece o reconhecimento da diversidade e da pluralidade epistemológica como uma de suas dimensões.

É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade. Nessa dinâmica, inscreve-se a compreensão do projeto de Nação, o da educação nacional e, neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades. O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013, p. 15-16).

Sendo então a escola esse espaço de múltiplas proposições de *ensinoaprendizagem* para/com a vida de forma humanizada, é necessária uma ampla atenção para as denúncias que o Movimento Negro do Brasil vem, há anos, apontando. É no processo educativo – e aqui falando de escola – que

podemos combater, desde muito cedo, as formas mais perversas que o racismo impregnado na sociedade brasileira, a partir da responsabilidade social dos/das docentes com a existência cotidiana de negros e negras que circulam nesses espaços e, principalmente, com a reconstrução do imaginário de brancos e brancas que, inevitavelmente, possuem muito mais direitos e privilégios que a população negra no Brasil.

Trabalhar com escola/educação é trabalhar com gente, pessoa, humano. Humano que possui desejos, anseios, vontades, crenças, valores, dúvidas e angústias. Assim, lanço a pergunta: trabalhamos com esses sujeitos de forma interseccional? Estamos nós, docentes, atentos às questões de raça, gênero e classe nos cotidianos da sala de aula? Desenvolvemos proposições didáticas e curriculares com viés perpassado pelas questões étnico-raciais?

Algumas denúncias são importantes para o decorrer da conversa que estamos desenvolvendo nesse artigo. A campanha intitulada *Jovem Negro Vivo*, promovida pela Anistia Internacional do Brasil¹¹, lançada em novembro de 2014, denuncia o alto índice de homicídios de jovens negros em nosso país. Para se ter uma ideia, entre 2004 e 2007, cerca de 170 mil pessoas foram mortas nos doze maiores conflitos mundiais, como Paquistão, Israel e Palestina. Nesse comboio da chacina da negritude, nesse mesmo período, o Brasil ultrapassou o quantitativo de mais de 190 mil mortes, tendo como principais vítimas os jovens com faixa etária variante entre 15 e 29 anos. Desse registro de mortes, no Brasil, anualmente morrem 30 mil jovens vítimas de homicídio, o que corresponde a 82 jovens por dia. Desse quantitativo, 77% são negros. Ou seja, 21 mil jovens negros que experimentam a desigualdade social por meio do racismo estrutural na/da base da sociedade brasileira e o genocídio institucionalizado pelo Estado que, há anos, desumaniza, inferioriza, reduz, destroça, apaga, invisibiliza, mata, violenta, marginaliza e exclui a população negra de formas diversificadas.

Esses dados podem também ser encontrados e comprovados no *Atlas da Violência* de 2017¹², trabalho de pesquisa estatística desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O *Atlas* deixa explícito que jovens e negros são as principais vítimas de violência no país. Segundo os dados do *Atlas da Violência*, de

¹¹ A Anistia Internacional, fundada em 1961, é um movimento/rede que realiza ações e campanhas para que os Direitos Humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Esta rede está presente em mais de 150 países e tem seu foco de ação centrado nos Direitos Humanos por meio do debate que envolve justiça, igualdade e liberdade. Teve sua sede inaugurada no Brasil em 2012 e é independente de qualquer governo, ideologia política, interesse econômico ou religião. A campanha *Jovem Negro Vivo* teve ampla repercussão na cidade do Rio de Janeiro e em outros estados. Para maiores informações ver: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>>. Os dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa e para a produção da campanha tiveram como base o *Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil*. Para maiores informações ver: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014atualiza15a29.php>>.

¹² Para maiores informações e mergulhos nos perversos dados da estatística brasileira, ver: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>.

cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. É apontado que o “cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência” (IPEA, 2017, p. 30-31). Um marcador da violência escancarada é que “os negros com idade entre 12 e 29 anos apresentavam mais risco de exposição à violência que os brancos na mesma faixa etária, ou seja, o risco relativo de um jovem negro ser vítima de homicídio era 2,6 x maior do que um jovem branco” (IPEA, 2017, p. 30-31). Entre os anos de 2005 e 2015 houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros. A taxa de brancos diminuiu 12,2%. O estudo realizado destaca que, “apesar do avanço em indicadores socioeconômicos e da melhoria das condições de vida da população entre 2005 e 2015, continuamos uma nação extremamente desigual, que não consegue garantir a vida para parcelas significativas da população, em especial à população negra” (IPEA, 2017, p. 31). Um ponto de atenção: 54% da população brasileira é negra e sofre com o genocídio cotidianamente.

Partindo desses dados, é possível entender e observar que o projeto estrutural e institucional do racismo não se encontra somente em âmbito físico, mas também em âmbito simbólico. Dada a urgência de uma virada epistemológica, para outros conhecimentos, em especial das culturas musicais afro-brasileiras, destaque do debate desse texto, creio que não é mais possível pensar em Educação Musical escolar sem antes refutarmos o nosso currículo que ainda é racista e epistemicida. É necessário que nós educadores tenhamos o compromisso ético e a responsabilidade social com estes indivíduos que são cotidianamente lembrados que a negritude ocupa o lugar de inferioridade e de morte.

Dadas essas denúncias e questões acima, entendo que a proposição de um debate contínuo e sistemático entre o campo da Educação Antirracista e o campo da Educação Musical é potente para uma reconstrução de paradigma pedagógico-musical. Porém, antes, é necessário delimitar o que se entender por uma educação, uma pedagogia e uma didática antirracista, em relação ao trabalho formativo e humanizado na/para escola de Educação Básica.

No texto intitulado *Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista*, desenvolvido por Luiz Fernandes de Oliveira¹³, é possível observar que autor chama a atenção para aspectos que necessitam

¹³ Possui graduação em Sociologia pela Università degli studi di Roma Tre (1998), Especialização em História da África e dos Negros no Brasil pela UCAM (2004), Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e Doutorado em Educação Brasileira pela PUC-Rio (2010). Professor Adjunto III do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e professor do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, “Contextos Contemporâneos e Demandas Populares” da UFRRJ. É membro fundador da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. Tem experiência na área de Prática de Ensino em Sociologia e Educação, com ênfase em Relações Raciais e Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Relações Étnico-Raciais e Educação, História da África, Formação Docente, Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Didática e Interculturalidade. Informações disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/7006752768658988>>.

de reinvenções das práticas pedagógicas, que ainda são cristalizadas sobre paradigmas únicos da branquitude e que não observam e parecem não dimensionar a pluralidade étnica existente no Brasil. Para ele, uma Educação Antirracista que permeia o debate das relações étnico-raciais é perpassada por uma ação militante anterior.

A proposta de combate ao racismo como proposta educacional nos espaços escolares insere a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo, como educadores combatentes por uma prática social que tenta eliminar o racismo da sociedade brasileira. Esta prática educativa, assim pensada, estabelece uma série de conflitos entre sujeitos e posiciona os docentes de um lado da moeda dos conflitos e desigualdades raciais. Em outros termos, os docentes são mobilizados a intervirem nos processos educacionais e de aprendizagem a partir de um posicionamento político, de combate a todas as formas de discriminação e preconceito racial existente nos espaços escolares e na sociedade. (OLIVEIRA, 2018, p. 4)

Os aspectos levantados por Oliveira (2018) denotam a necessidade de um olhar amplo, aberto e compromissado com as práticas educativas que fundamentam a construção de saber no espaço escolar e, que de certa maneira, na sociedade também. A escola, por exemplo, pode e, se assim posso afirmar, deve estar atenta a quem nela habita e circula no seu cotidiano. Nós docentes devemos estar atentos a quais ideias pedagógicas, didáticas e curriculares estamos trabalhando, partindo da concepção de que estes que circulam e habitam o espaço escolar advêm de diversificados contextos sociais, de forma militante e engajada.

Uma Educação Antirracista legitima o olhar atento para os indivíduos que sofrem cotidianamente o amargor da violência física, simbólica e, em especial, epistêmica, pois não se reconhecem nas práticas educativas, nos livros didáticos e nem muito menos nos espaços de poder, esses ocupados pela branquitude. O propósito da Educação Antirracista visa um olhar geopolítico do conhecimento, no qual o processo de ensinoaprendizagem exige de nós, professores e professoras, pesquisa, autoformação permanente e continuada, respeito pelos saberes do estudantes, criticidade, ética, reflexão crítica sobre a prática, bom-senso, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer o bem dos alunos, e, principalmente, acreditar que por meio da Educação é possível a mudança social, cultural, econômica e política (FREIRE, 1996).

Uma Educação Antirracista quebra os paradigmas estabelecidos em âmbito de verdade absoluta, desenhados pelo cientificismo branco, e introduz na ação didática e curricular conhecimentos plurais, para além da desigualdade social e do racismo estrutural. Busca formas metodológicas e epistemológicas para abordagens pedagógicas inerentes ao propósito de uma formação humana, com criticidade e questionamento constante, sobre o perigo de uma única história

contada, com nos lembra Chimamanda Ngozi Adichie¹⁴ (2009). A escritora nigeriana tece o debate sobre a problemática que nos é pertinente a respeito da questão da impossibilidade de estruturarmos nossas ações pedagógicas a partir de outras epistemes, pois o projeto colonialista, no Mundo, produziu o epistemicídio e a impossibilidade de acessarmos outras histórias, pois as mesmas foram silenciadas, destruídas e assassinadas.

A epistemologia do processo de Educação Musical, nas escolas de Educação Básica, por exemplo, obedece ainda ao cânone eurocêntrico, impossibilitando, invisibilizando e subalternizando o conhecimento que advém da negritude. Quando esse conhecimento chega ao espaço escolar chega de forma deturpada e folclorizada, o que impede a reconfiguração de um currículo que abarque a produção de conhecimento enquanto processo de construção de saber. Na publicação *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, Nilma Lino Gomes¹⁵ nos aponta que descolonizar os currículos é uma questão de ruptura epistemológica e cultural.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Não se pode permitir que os estudantes negros, brancos e pardos sejam impossibilitados, nos espaços educativos, de terem acesso a diferentes musicalidades do Mundo, em especial a de cunho africano e afro-brasileiro. Não é mais possível compactuar com a legitimação do racismo epistêmico, da desigualdade social e da discriminação racial dentro do espaço escolar. É, sim, necessário e urgente que os aspectos de uma Educação Antirracista sejam um arcabouço para uma nova construção epistemológica, na qual a questão racial seja cerne majoritário dentro dos processos de

¹⁴ Chimamanda Ngozi Adichie, mulher nigeriana e escritora, é uma das mais reconhecidas no meio das escritoras jovens anglófonas. Autora de publicações importantes para o debate do feminismo e feminicídio tais como: *No seu pescoço* (2009), *Sejamos todos Feministas* (2014), *Hibisco Roxo* (2016) e *Para Educar Crianças Feministas* (2017) são potentes exemplos da pensadora que esteve no evento intitulado *Technology, Entertainment and Design* – TED, em 2009, e provocou os/as participantes sobre a reflexão do perigo de uma única história poder ser um problema para a sociedade do/no Mundo. Para ampliação a da fala da autora ver: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf> ou <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>.

¹⁵ “Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra. Integra o corpo docente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Programa. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro”. Informações disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>>.

ensinoaprendizagem musical, em que as culturas musicais afro-brasileiras possam fazer parte do currículo praticado, nos cotidianos das escolas de Educação Básica.

Assim, descolonizar os currículos a partir do entendimento de que existe no Brasil uma tessitura abrangente de multiplicidade de conhecimentos de músicas das culturas musicais afro-brasileiras implica que, na escola, sejam desenvolvidos processos criativos embasados e metodologicamente trabalhados a partir de outras formas de escuta de sonoridades que fujam do esquema branco-europeu-ocidentalizado que regimenta a nossas práticas pedagógico-musicais. Vivências das práticas musicais que envolvam conhecimentos de transmissão oral, tradicional e cultural que advêm da produção dos africanos e afro-brasileiros.

Por fim, exige-se de nós, professores e professoras, a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, como um projeto que tem seu foco na emancipação, perpassada pela prática da escuta aberta ao novo e a criação permeada por outras formas de fazer Música, ou seja, musicalmente falando em três dimensões: desobediente em relação às estruturas perversas aniquiladoras de conhecimentos; decolonizada, que rompa com as amarras da colonialidade; e dialógica, possibilitando deslocamentos do lugar do *outro*, para o lugar do *nós*, este tão importante para a ação da pluralidade humana e a diversidade cultural na Educação Musical.

Assim, proponho uma Educação Musical *outra*. Uma Educação Musical interétnica conflitante e descolonizada diante do exercício monocultural, hegemônico e eurocentrado que embasa as concepções, objetivos, metodologias e práticas pedagógicas da contemporaneidade nas escolas de Educação Básica, em diálogo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ou seja, uma Educação Musical em profundo diálogo com as perspectivas, metodologias e epistemologias que o campo da Educação Antirracista tem construído e trabalhado para erradicação do racismo nos cotidianos dos espaços educativos. Talvez seja essa a demanda para o campo da Educação Musical, a de descolonizar suas ideias e práticas centradas no modelo eurocêntrico de fazer música, com concepção universal de *ensinoaprendizagem* na escola.

Diversidade interétnica no cotidiano escolar: modos plurais de fazer música

A diversidade cultural tem sido, no decorrer dos últimos anos, uma das temáticas centrais nas reflexões acerca do *ensinoaprendizagem* de Música na escola e tem se caracterizado como um tema em pauta face aos desafios que a contemporaneidade tem apresentado, conforme destacam os autores Lazzarin (2006, 2008) e Queiroz (2004; 2011, 2013; 2015).

Nesse contexto, entendo que o campo da Educação Musical tem se reinventado. A crítica à própria área tem sido um caminho para reinvenções, tanto no exercício da pesquisa que produz epistemologias para o campo quanto nas perspectivas metodológicas que embasam o processo de Educação Musical nos diversificados espaços de *ensinoaprendizagem* das músicas. Coloco músicas no plural por entender que no mundo existe um leque fluído de muitas sonoridades e os seus esquemas de aprendê-las, apreciá-las e criá-las podem ser de um entendimento intercultural e aberto para o campo da Educação Musical.

No intuito de se discutir uma perspectiva interétnica na Educação Musical, não podemos perder de vista a diversidade de indivíduos que fazem música no mundo, e nem, muito menos, as possíveis conexões que essa pluralidade sonora pode proporcionar para a formação humana no espaço escolar. Não estou dizendo que a escola precisa abraçar um amontoado de musicalidades em seu escopo curricular, mas, é necessário estar atento e, se aqui posso afirmar, introduzir nas práticas pedagógico-musicais esquemas *outros* de aprendizagem de perspectivas e abordagens que são inferiorizadas e silenciadas nos currículos prescritos para área, como, por exemplo, as musicalidades das culturas africanas, afrobrasileiras e também afrolatinoamericanas, afinal de contas, nós brasileiros, somos latino-americanos.

Aqui, sigo com o pensamento que é produzido na América Latina, para pensar a concepção de Interculturalidade e para chegarmos a uma proposição interétnica para a Educação Musical, com foco na Educação Básica, a partir de uma discussão político-epistemológica e também pedagógico-metodológica. Nesse sentido, as ideias da professora e pesquisadora Catherine Walsh¹⁶ (2001; 2009) e do professor e pesquisador Luis Ricardo Silva Queiroz (2015, 2017)¹⁷ serão perspectivas desobedientes para o entrelaço urgente para a formação humana. Os autores em destaque apontam, em seus escritos, outras lentes de perspectivas epistemológicas centradas na concepção do conceito de interculturalidade. Destaco, antes de seguir com a composição desse texto, que existe na produção

¹⁶ Catherine Walsh é intelectual militante envolvida por muitos anos com os processos de lutas e transformação social, primeiramente nos Estados Unidos, onde trabalhou com Paulo Freire, e, nos últimos 20 anos, em Abya Yala (América Latina) e no Equador, onde possui larga trajetória de acompanhamento dos processos dos movimentos indígenas e afrodescendentes. Ver: <http://catherine-walsh.blogspot.com/>.

¹⁷ “Doutor em Música (área de Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Música (área de Educação Musical) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro e Graduado em Educação Artística, Habilitação em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Foi Professor do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, de Montes Claros, de 1995 a 2002 e Professor Adjunto da Unimontes de 1998 a 2004. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nessa Universidade, foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Música (2006-2009), Chefe do Departamento de Educação Musical (2004-2005) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) (2010-2015). Tem atuado como membro das Comissões Assessoras, do INEP/MEC, da Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente e do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e autor de diversos artigos na Área de música, sobretudo nos campos da Etnomusicologia e da Educação Musical, publicados em livros, revistas especializadas e anais de congressos nacionais e internacionais. É o atual Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – Gestão 2013-2015 e Gestão 2015-2017”. Ver: <<http://lattes.cnpq.br/5224390361847356>>.

de conhecimento latino-americana outros autores que discutem o conceito de interculturalidade que advém da perspectiva multicultural, tais como: relacional; funcional, interativa, diferencialista, dentre outras. Sinalizo que centrarei meus esforços somente no *pensamento-ação* da interculturalidade crítica, que mais se identifica com a minha visão de mundo e que percorre pelos caminhos que sigo em minha pesquisa como professor-militante.

Tomando o pensamento que é produzido no “Sul”, como desobediência político-epistemológica, entendo que o conceito de interculturalidade crítica cunhado por Catherine Walsh é pertinente ao nosso debate, por apontar caminhos insurgentes e transgressores à uma dinâmica *outra*, em âmbito social e, para nós em especial, em âmbito educativo-musical. Esse conceito questiona uma única histórica contada e até mesmo fundamentada no mundo ocidental, que é atravessada pelo processo colonial que hoje sofisticadamente se reconfigura como colonialidade¹⁸.

Assim, o pensamento que se produz sobre interculturalidade crítica na América Latina centra seus esforços nos saberes dos afrolatinoamericanos e indígenas (das diferentes sociedades), na busca por perspectivas *outras* e novos enfoques epistemológicos, diferente do que é vigente no mundo – branco, ocidental, cientificista e racista. A interculturalidade crítica atua na reconstrução do pensamento *outro*, como um projeto político-emancipatório, tornando visível, audível e existente outras formas de pensar, diferentemente da lógica eurocêntrica dominante. Esse pensamento-ação, trata da organização de um projeto social educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização do saber, para além da geopolítica hegemônica e monocultural do conhecimento. Ou seja, tece questionamentos ao modelo monorracial branco que subalterniza, inferioriza, silencia e mata os conhecimentos e saberes daqueles que foram marcados como os condenados da terra, com nos lembra Frantz Fanon (2010).

Entendo o conceito de interculturalidade crítica como *pensamento-ação* porque, inevitavelmente, cria maneiras divergentes, transgressoras e plurais de enfrentar e transformar a institucionalização de práticas colonizadoras, para uma dinâmica social *outra*. Parte do movimento estrutural de outras ordens políticas organizativas

tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas encenadas pelos movimentos sociais, que enfatizam seu sentido anti-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista, e sua ação de transformação e criação. (WALSH, 2009, p. 10, tradução nossa)¹⁹

¹⁸ Para maior entendimento sobre as questões do colonialismo e da coloneidade, ver: Anibal Quijano (2000; 2010).

¹⁹ “Recordar que la interculturalidad crítica tienen sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación”.

O conceito nasce da necessidade de reinvenção das dinâmicas e das práticas de humanização, partindo da problemática centrada na questão estrutural-colonial-racial e caminha na (des)institucionalização dessa ordem, como prática e movimento de resistência, insurgência e oposição à desumanização e subordinação, centrada nos dispositivos de poder, que colonizam o saber que, assim por diante, colonizam também o ser (MIGNOLO, 2017).

Enquanto processo de uma Educação Antirracista, perpassado pela ação pedagógica descolonizada, a perspectiva intercultural crítica traça caminhos que na prática é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10), proporcionando fluxos de troca e intercâmbio entre diferentes pessoas, suas ações, seus conhecimentos, saberes e suas práticas culturalmente diversificadas, buscando, assim, um novo sentido entre elas nas suas diferenças, com sistemática negociação e atenção às desigualdades sociais, econômicas e políticas, nos quais a interseccionalidade, enquanto pensamento, as reconhece e as confronta, em termos de dialogicidade, desobediência e de descolonização.

Esse propósito de combate à perversidade da destruição do conhecimento plural que as culturas afrobrasileiras e afrolatinoamericanas produzem, musicalmente falando, pode ser um ponto de atenção para o campo da Educação Musical enquanto movimento antirracista, ou seja, em um processo de uma formação musical intercultural, no qual o conflito, a descolonização e a desobediência são acorde necessário para a reinvenção das metodologias e teorias que embasam a dinâmica do processo pedagógico na escola de Educação Básica.

Se aceitarmos que há diversidade em música e se avançarmos rumo a práticas interculturais de educação musical precisaremos reconhecer que os padrões disciplinares e os modelos de currículo estabelecidos uniformemente no Brasil hoje não comportam a ampla variedade de dinâmicas de formação que caracteriza a multiplicidade de saberes das culturas musicais. Não adiantará trocar repertórios e incluir outras músicas nas práticas educacionais, se não buscarmos outras orientações epistemológicas e outras formas de organização dos processos de formação musical. (QUEIROZ, 2015, p. 206-207)

Queiroz (2015) chama a atenção para pensarmos em possíveis dinâmicas de transgressão, que aqui tomo para o debate sobre a questão da racialização do conhecimento, de tornar visível diferentes formas que articulam o quadro de dignidade, igualdade, equidade e respeito, do que é produzido pela negritude e não inserido nos currículos praticados em sala de aula, que, a meu ver, são necessárias à erradicação do racismo epistêmico engendrado pelo negrocídio²⁰. Negrocídio entendido aqui na sua

²⁰ É o extermínio físico dirigido a pessoas de etnia negra baseado em estereótipos raciais negativos, terrorismo científico criados em torno da juventude negra, derivados da pesada atmosfera de opressão sociopolítica e socioeconômica que

junção com o epistemicídio – morte epistemológica do conhecimento produzido pela negritude, em diversas esferas e contextos.

Dois autores trabalham com a ideia de epistemicídio. Boaventura de Souza Santos (1995)²¹ e Sueli Carneiro (2005)²². Sob essa ótica, vou me ater sobre o entendimento do conceito, a partir da autora e filósofa, dado no capítulo 3 de sua tese de doutorado intitulada *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. A filósofa, em diálogo com Boaventura de Souza Santos (1995), entende que o “epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial” (p. 97). Ou seja, epistemicídio pode ser entendido sob uma ótica racial como um projeto estrutural de invisibilização e silenciamento. Assim a autora sinaliza:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina

impera nas sociedades que foram colonizadas e que mantêm a pirâmide social baseada na exclusão, opressão e segregação racial.

²¹ Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Diretor do [Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra](#); Coordenador Científico do [Observatório Permanente da Justiça](#). Dirige o projeto *ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo*. Possui importantes publicações que tratam das epistemologias do Sul. Para conhecer mais, ver: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>.

²² Sueli Carneiro é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra – primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Teórica da questão da mulher negra criou o único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres negras, onde mais de trinta mulheres são atendidas semanalmente por psicólogos e assistentes sociais. Para conhecer mais ver: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4789833J0>.

ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (SANTOS, 1995, p. 97).

Por exemplo, quando estudamos História Geral, no Ensino Fundamental, aprendemos muito sobre o Ocidente e quase nada sobre o Oriente. Aprendemos muito sobre as “conquistas” europeias, mas nada sobre a África e nem muito menos sobre os reinos africanos. O conhecimento sobre essa História que não satisfaz as epistemologias dominantes é invisibilizado, subalternizado e negado. Ou seja, o epistemicídio acontece em toda tentativa de silenciar, anular, subalternizar e invisibilizar saberes não hegemônicos. No campo da Educação Musical, esse processo não é diferente, pois manuseia suas formas de conhecimento pairadas sobre o saber eurocêntrico e impede que brasileiros tenham acesso a produções de saberes *outros*. O texto de Luis Ricardo Silva Queiroz (2017), intitulado *Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões*, nos é pertinente ao debate que estamos realizando neste texto. O autor faz uma análise documental dos cursos de bacharelado e licenciatura em Música de dez instituições das cinco regiões do Brasil. As análises desenvolvidas pelo pesquisador apontam a perspectiva colonial, ainda observada no processo de formação de musicistas e docentes, com um viés da música erudita ocidental, o que legitima a colonialidade institucionalizada na construção de saber, pois os epistemicídios cometidos nos cursos de formação de professores de Música são inúmeros.

O branqueamento e, logo, o epistemicídio como ordem estrutural e institucionalizada do racismo na dinâmica de construção do saber no processo de educação musical dialoga com essa grave perspectiva apontada por Carneiro (2005), ao negar o conhecimento negro como saber e, ao mesmo tempo, impossibilitá-lo no processo de formação humana. Esse branqueamento no processo escolar tem sido denunciado há anos e as diretrizes e orientações para a educação das relações étnico-raciais estão disponíveis em todos os canais governamentais, mas, a meu ver, parece haver uma certa surdez para o eco que ressoa das vozes dos que são postos em lugar de subalternização.

Se falamos de saberes é necessário falarmos de cultura. Partindo do entendimento de que cultura é a forma como nós vivemos e estamos no mundo, é também por meio dela que nós nos expressamos, identificamos, expressamos e nos afirmamos em termos de pluralidade e diversidade. Diversidade essa que é cultural e produzida por distintas etnias – *branca, indígena, negra*, dentre outras.

Enquanto aspecto político-epistemológico, a diversidade cultural compreende os variados modos de criação, realização, difusão e fruição dessas expressões, e valorizá-la significa reconhecer as diferenças conferindo-lhes igual dignidade. Entende-se que todas as formas de manifestações

culturais têm sua importância. Para tanto, é fundamental entender que todo o ser humano tem o direito de criar suas próprias expressões culturais e ter acesso a diversas manifestações, ao conhecimento de seus códigos, às estruturas simbólicas e às técnicas nelas empregadas. É nesse sentido que está pautada a perspectiva da Educação Musical intercultural. Ou seja, implica revisão epistemológica sobre o que é música, na destituição do que é posto em ordem de verdade absoluta.

O trabalho com a diversidade musical no ensino de música não se opõe à incorporação de uma pluralidade de expressões musicais e, tampouco, à busca de possibilitar acesso igual aos diferentes sujeitos que compõem o processo educacional. Mas contemplar a diversidade implica, sobretudo, trazer a dimensão educativo-musical para fazer ecoar a conjuntura de complexidades que caracterizam a música na vida humana. Nesse sentido, o conflito e a instabilidade são esperados e, de certa forma, desejados quando se evoca a diversidade cultural na ação formativa, pois é assim que a música acontece como cultura, sendo resultante das muitas diferenças que constituem as identidades de nós, humanos (QUEIROZ, 2015, p. 210).

Se tomarmos em nossos processos pedagógico-musicais uma atitude antirracista enquanto projeto educativo-emancipatório, com consciência política e histórica da diversidade, com valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e afrolatinoamericana – com desenvolvimento de dinâmicas que trabalhem a música com aspectos metodológicos, configurados pela expressão cultural desses povos – poderíamos eliminar os conceitos, as ideias, os comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento. Em música, por exemplo, podemos, de alguma forma, destituir o mito da democracia racial, que tanto mal faz a negros e brancos.

Se adotarmos, no cotidiano da sala de aula, estratégias de ensino que advêm das culturas das matrizes africanas, afrobrasileiras e afrolatinoamericanas, por exemplo, distintas dos movimentos de tradição cultural, poderemos obter um enorme arcabouço de possibilidades e caminhos para o *ensinoaprendizagem* da música de uma maneira *outra*. Ressaltar que essa produção existe e que tais práticas pedagógicas musicais, a partir de um viés epistemológico da negritude no Brasil, é um caminho para (re)pensarmos paradigmas estéticos *outros*, para inserção no currículo de *ensinoaprendizagem* de Música na escola.

É necessário destacar e ampliar a lente sobre o diálogo entre o campo da Educação Musical e o da Etnomusicologia brasileiras, que, a partir de seu compromisso social e posicionamento político, tem levantado o debate sobre pensar a Música de uma maneira diferente, ou seja, para além do cânone da “música erudita”, contemplando o paradigma da diversidade cultural. Acredita-se no potencial de prática de uma musicalidade *outra*, abrindo espaço para a reinvenção da Música. As práticas e pesquisas desenvolvidas no campo têm se utilizado de inovações teóricas, metodológicas e epistemológicas, nas quais se amplia o entendimento de Música e de quem a faz. As práticas musicais

têm sido tomadas como dispositivos políticos de resistência e resiliência, em diversificados processos sociais da contemporaneidade.

Uma Educação Musical interétnica provoca a produção de novos sentidos e reconfigurações da própria área. Saliento a necessidade de o espaço escolar conter uma ampla proliferação de saberes, no qual a complexidade que envolve a construção destes possa ser uma ferramenta de aprendizagem de conhecimentos *outros* e também ter como cerne a valorização da identidade negra no Brasil, que é um país multiétnico e pluricultural. Ou seja, o movimento interétnico, no processo de Educação Musical, pode ser uma ferramenta de erradicação do racismo e promoção da visibilidade na produção de conhecimento daqueles e daquelas que, cotidianamente, praticam e constroem saberes na sala de aula. Saberes esses que fazem parte da história ancestral, não mais subalternizada, mas vivida no seio da emancipação do branqueamento, sob a diversidade étnica.

Portanto, pensar uma Educação Musical em diálogo com a Educação Antirracista perpassada pelo entendimento e o alargamento do seu conceito é urgente para a erradicação do racismo epistêmico, por exemplo. Não se pode permitir que alunos e alunas sejam impossibilitados, nos espaços educativos, de terem acesso a diferentes musicalidades do Mundo, em especial aquelas que advêm das culturas africanas e das suas diásporas. Não é mais possível permitir que a escola seja um espaço de legitimação do racismo cognitivo. É importante que nós, educadores musicais, possamos nos questionar sobre o nosso papel em relação à responsabilidade social e à ética no processo de construção de saberes e conhecimentos, partindo de uma ideia desobediente às hegemônicas maneiras de fazer e praticar música, conforme aprendemos nos espaços que nos formaram.

Considerações Finais

Nesse ano, marcado pelos 130 anos da abolição da escravatura no Brasil (1888-2018), completa-se, também, 15 anos de implementação da Lei 10.639 (2003-1018). Que possamos, mais do que nunca, estar atentos a um processo de Educação Musical aberto, flexível e comprometido com a formação humana, na pluralidade de indivíduos que circulam nas escolas de Educação Básica, e que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* possam fazer parte do rol de ações pedagógico-musicais, nos cotidianos das salas de aula.

Para concluir, chamo a atenção para o período em que estamos imersos, ou seja, estou falando da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)²³, proposta pela Organização das Nações

²³ Para obter maiores informações, ver: <<http://decada-afro-onu.org/background.shtml>>.

Unidas (ONU), que se propõe alertar para a precariedade dessa população, em vários espaços do mundo, em termos de “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Que possamos nós estar atentos ao processo pedagógico-musical, nos cotidianos das escolas brasileiras de Educação Básica, pois o Brasil possui 54% de sua população negra, conforme aponta o IBGE. E ainda mais: entender que quando uma pessoa afrodescendente descobre e valoriza a sua própria riqueza, contada de uma maneira *outra*, um novo mundo se revela em sua mente. Essa pessoa – *criança, jovem, adulto ou idoso*, praticante da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – retira de sua pele a triste e dolorosa visão da história que não lhe pertence: a da branquitude. E, então, um novo discurso e uma nova atitude passa a definir esse indivíduo, como negro, como sujeito afrodescendente no mundo.

Diante da problemática que esse texto levanta – sobre o como a discussão entre Educação Antirracista e Educação Musical, por meio de interações com as perspectivas de cada campo pode contribuir para o exercício da formação humana –, como foi dito anteriormente, repostas não foram dadas. Foram construídos caminhos e possibilidades para invenção dessas interações e discussão dessas perspectivas, enquanto propósito interétnico, plurirracial e político-epistemológico.

Reforço a necessidade de uma Educação Musical humanizada que reconheça os negrocídios existentes nas práticas educativas e curriculares, por meio do combate à Colonialidade cotidianamente, rompendo com a colonialidade e buscando promover ações decoloniais, assumindo, assim, o compromisso epistêmico para a erradicação do racismo institucional e estrutural da sociedade.

No emaranhado dos processos de Educação Musical, possamos nós, professores e professoras, lançarmo-nos na aventura de (re)inventar paradigmas, concepções e práticas urgentes e até mesmo emergentes, comprometidos com uma Educação Musical antirracista, com a pluralidade étnica e com a erradicação do racismo, nos/dos/com os cotidianos das escolas em que atuamos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>> . Acesso em: 10 nov., 2018.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. República Federativa do Brasil, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 12 out., 2018.

_____. Anistia Internacional. 2014. *Campanha Jovem Negro Vivo*. Disponível em: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>>. Acesso em: 10 nov., 2018.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. República Federativa do Brasil, Brasília, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 out., 2018.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. . Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 out., 2018.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. *A construção do outro com não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado. USP. 2005, 339p. Disponível em: <<http://bdpi.usp.br/single.php?id=001465832>>. Acesso em: 16 nov., 2018.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, jan/abr, p. 90-109, 2012.. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 9 out., 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2017. *Atlas da Violência*. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/atlas-2017>>. Acesso em 12 out., 2018.

LAZZARIN, Luís Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, p. 121-128, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/266/197>. Acesso em: 15 nov., 2018.

_____. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, p. 125-131, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/319/249>. Acesso em: 15 nov., 2018.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: *Revista Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu – PR, (1), p. 12-32, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista*. 2018. In: *Academia.Edu*. Disponível em: https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: 15 nov., 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, p. 201-246, 2000.

_____. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Diversidade musical e ensino de música*. *Educação Musical Escolar*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 17-23, jun. 2011. (Textos complementares à série Educação Musical Escolar com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 27/06/2011 a 01/07/2011).

_____. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>. Acesso em: 17 nov., 2018.

_____. *Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões*. In: *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v.25, n.39, 132-159, jul.dez. 2017. Disponível em:

(<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>). Acesso em: 9 out., 2018.

_____. *Luis Ricardo Silva z. Escola, Cultura, Diversidade e Educação Musical: diálogos da contemporaneidade*. In.: *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, V.19, N. 37, p. 95-124, Jan/jul, 2013.

<<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2363/1463>. Acesso em: 17 nov., 2018.

_____. *Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural*. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. *Música e Educação*. – Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o Som. Ensaios, v.2).

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes* In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001

_____. *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de insurgir, re-existir y revivir*, 2009, Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1. Acesso em: 12 out., 2018.