

DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

Edineiram Marinho Maciel

Universidade do estado da Bahia - UNEB

emaciel@uneb.br / edi.maciel@gmail.com

Comunicação

Resumo: Trecho da tese de doutorado em Educação e Contemporaneidade, este trabalho tem como objetivo pensar a educação musical a partir de concepções e características da contemporaneidade. A partir de estudos publicados no Brasil sobre a Epistemologia da Educação Musical, toma como aporte teórico as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, propondo, desta forma, o diálogo entre o conhecimento musical acadêmico europeu e o conhecimento musical brasileiro, tanto o acadêmico quanto o de natureza popular e o da indústria cultural. Apresenta discussões realizadas por um Grupo Focal composto por seis professores de música de escolas estaduais do ensino básico, um dos instrumentos utilizados durante a pesquisa empírica. Propõe uma educação musical descolonizada que atenda ao estudante do século XXI.

Palavras chave: Educação Musical; descolonização; contemporaneidade

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de discutir influências que têm sido suporte para a elaboração de uma proposta para uma Educação Musical brasileira. Para isso, partimos da compreensão da Educação Musical como um campo de interseção entre os campos da Musicologia e da Pedagogia (SOUZA, 1996) que, por sua vez, se relacionam com outros campos de conhecimento. Daí a Educação Musical não poder ser pensada independente das relações com os demais campos.

Também compreendemos como objeto da Educação Musical a relação entre os seres humanos e a música a partir dos aspectos da transmissão e apropriação desses conhecimentos. Ou seja, toda e qualquer prática músico-educacional constitui o objeto do nosso campo (KRAEMER, 2000).

Souza (1996, 2001a, 2001b), Del Ben (2001, 2003), Santos (2015), Queiroz, (2012) são alguns pesquisadores que têm apresentado e discutido a construção e delimitação do campo da Educação Musical e suas relações com outros campos de conhecimento.



O que caracteriza a música no mundo contemporâneo? Qual ensino de música pensamos para o século XXI? Quais bases epistemológicas podem sustentar a educação musical brasileira? Estas são questões que reflito neste trabalho.

O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Tomo como ponto de partida a concepção de mundo contemporâneo, não como um tempo cronológico, mas como um tempo de reação e embate com a tradição da modernidade (MACIEL e NASCIMENTO, 2015). Os desafios da contemporaneidade são muitos, pois enfrentamos diariamente situações de mudanças nas formas de ser e estar no mundo. Os valores tradicionais são questionados a todo instante. A incerteza faz parte deste tempo. Encontramo-nos diante de novas formas de ver e viver as instituições, as relações pessoais, as estruturas sociais e de poder, o trabalho, a comunicação, e, indubitavelmente, a arte, a música.

Constantemente são produzidas rupturas, mudanças que demandam posições institucionais distintas das tradicionais no que diz respeito à socialização e à educação. As normas tradicionais caíram por terra, e o vazio deixado por elas tenta ser preenchido por inúmeras respostas, por vezes discordantes, em que a sociedade possa se apoiar. As formas de ação em todas as instâncias são alteradas, negadas e reafirmadas quase que diariamente. O que pode hoje, amanhã faz mal; o que é bonito hoje, amanhã já é feio; o que é estranho hoje, amanhã já é moda. Os saberes multiplicam-se e fragmentam-se, constituindo-se pontos de pressão sobre o sistema educativo.

Tais mudanças também são percebidas no campo da música. Os padrões e regras de composição, os instrumentos musicais, as formas de execução (cantar e tocar instrumentos), a própria concepção do que seja música são remodelados e ampliados com frequência. Os elementos e objetos utilizados para fazer música vão além das formas e estruturas tradicionais acadêmicas e dos conhecidos instrumentos musicais. Qualquer sonoridade se transforma em música, qualquer objeto produz música.

Diante desta realidade, de qual conhecimento musical a geração brasileira do século XXI precisa? Quais as habilidades, aptidões, valores a serem desenvolvidos? Qual a função da



educação musical no mundo contemporâneo? Quais os paradigmas norteadores do ensino de música?

Sabemos que o processo de ensino não é mais exclusividade da escola. Principalmente no campo musical, são compreendidos como espaços de aprendizagem a rua, os espaços de sociabilidade, espaços religiosos e, principalmente, as mídias, às quais os estudantes têm acesso livre e com as quais dialogam. Desta forma, chegam à escola com uma bagagem de conhecimento musical que desejam compartilhar com colegas e professores. São experiências vividas em diferentes ambientes, que vão ajudando o jovem a construir um padrão de gosto e preferências que os identifica e personaliza. São identidades que dizem respeito a idade, gênero, etnia, meio social, vida religiosa, vida familiar, vida afetiva. De que maneira é realizado esse diálogo? Em que medida esses conhecimentos são reconhecidos e aproveitados nas aulas de música?

Sempre que o tema repertório e experiências musicais dos estudantes é trazido em rodas de conversas de professores de música, ouvimos: mas nosso objetivo é ampliar o repertório, as experiências. Demonstram, assim, preocupação com o desenvolvimento do padrão estético-musical. Mas quando se fala em estética musical, qual o padrão para compreensão do que é compreendido e aceito como “belo” ou “feio”?

A televisão e a internet distribuem os produtos dos grandes conglomerados da indústria cultural, que é o parâmetro para a seleção do que consumir ou não consumir. Todas as novas produções são precedidas por um forte trabalho de persuasão de que o “mais belo”, o “jamais visto”, a “grande sensação do momento” vai chegar. Existe, assim, uma preparação para a acolhida do novo produto (e descarte dos velhos?) em diferentes mídias. Entretanto, analisando-os cuidadosamente, podemos perceber que vêm carregados de toda uma aura de valores e ideais dos criadores e difusores dos produtos que logo serão avidamente consumidos pelas crianças e jovens, principalmente. Desta forma, a classe dominante, que tem o poder da comunicação nas mãos, é a que determina o padrão de aceitação ou rejeição do produto cultural. Novelas, filmes, seriados e canções são distribuídos, homogeneizando o gosto e as escolhas de cada geração.



O que, então, é ensinado na escola nas aulas de música? A música da indústria cultural? A música da academia onde são formados os professores? As duas propostas? O que é ensinado na academia e o que é divulgado pela mídia? E ainda, de que maneira a cultura popular tradicional se faz presente nas aulas de música? Durante a pesquisa procurei analisar de que maneira podemos perceber estas questões na escola pública da Bahia. Em quais paradigmas está baseado o processo de ensino aprendizagem da música no nosso estado? De que maneira e onde são formados os professores de música na Bahia?

O ENSINO DE MÚSICA NA BAHIA

Se percebemos a educação musical como um campo de conhecimento, logo entendemo-la como um campo de confrontos (BOURDIEU, 1996), onde os diferentes grupos disputam o espaço de dominação e poder. Neste caso, podemos perceber, na história da educação musical no Brasil, um domínio quase que exclusivo dos parâmetros e paradigmas da educação musical europeia e/ou norte americana. Métodos, materiais, repertório sempre foram ditados pelo grupo que tem acesso ao conhecimento musical estruturado, ou seja, a classe social e economicamente dominante.

Proponho a reflexão para compreender esta disputa interna no campo da Educação Musical a partir da análise de Santos (2010, 2007, 2006), Menezes (2008) e Santos e Menezes (2010) quando propõem a análise das sociedades resultantes do processo de colonização a partir das Epistemologias do Sul. Para os autores, o colonialismo foi também uma dominação epistemológica, que produziu a supressão ou a subalternização de saberes dos povos e nações colonizados. As Epistemologias do Sul constituem-se numa alternativa que valoriza esses saberes suprimidos ou subalternizados e propõem um diálogo horizontal entre conhecimentos, ao qual ele chama de Ecologia de Saberes.

Desta forma, concebem a existência de linhas divisórias radicais que estabelecem as distinções invisíveis entre o “deste lado”, que é considerado o existente, que representa o pensamento do colonizador, e “o outro lado” que, conseqüentemente, é o inexistente, o excluído radicalmente. Existe, portanto, um pensamento abissal que inviabiliza a co-presença dos dois lados. Este pensamento abissal distingue o verdadeiro do falso a partir do pensamento



moderno da racionalidade, que se assenta nas três formas de conhecimento aceitos “deste lado da linha”: ciência, filosofia e teologia.

Do “outro lado” da linha não há conhecimento aceitável, real; existem crenças, opiniões, idolatria, entendimentos intuitivos, ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS e MENEZES, 2010, p. 25)

Tais conhecimentos são vistos como incompreensíveis e incomensuráveis, pois não obedecem aos critérios modernos da ciência, da filosofia e da teologia.

Em que medida percebemos esta realidade no ensino da música no Brasil e, especificamente, na Bahia? É importante recordarmos que o estudo convencional da música sempre foi de difícil acessibilidade às classes populares, por sua natureza privada, na maioria das vezes, sendo cara a sua manutenção. Às classes menos favorecidas economicamente cabiam as práticas da música da cultura popular, ou folclórica e/ou a religiosa, consideradas pela classe dominante como produtos de “baixa qualidade”.

Tal realidade se fez presente desde o Brasil Colônia, com o ensino de música pelos jesuítas, passando pelo período do Brasil Império, com as academias europeias sendo trazidas para o Brasil, chegando ao Brasil República, onde esta realidade tem continuidade. A música dos indígenas era considerada exótica e, por vezes, não entendida como música; e a dos negros escravizados compunha os “saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SANTOS e MENEZES, 2010, p. 10). Os autores denominam tal atitude como “epistemicídio”, que é a descredibilização e supressão das práticas sociais e de conhecimentos que contrariassem os interesses dos colonizadores.

Esta hierarquia de valores se fazia presente nas escolas de música e nos cursos livres de música, aos quais só tinham acesso os filhos das classes privilegiadas economicamente e, conseqüentemente, a classe dominante na construção dos valores e da cultura. Nesses espaços de estudo da música, os conteúdos a que tinham acesso era a música europeia e, posteriormente, a norte americana.



Desta forma, vimos chegar ao Brasil, e consequentemente à Bahia, na primeira metade do século XX, métodos de educação musical da Europa, como Willems, Orff, Dalcroze, Kodály; do Japão, o método de Shinichi Suzuki. Mesmo os brasileiros que propuseram uma metodologia para o ensino de música, Sá Pereira e Liddy Mignone, o fizeram a partir dos pressupostos teóricos da educação musical europeia, onde tiveram sua formação e, principalmente, dos pressupostos de John Dewey no que concerne à Escola Ativa. Estas propostas metodológicas são denominadas por Fonterrada (2005) como os métodos ativos da primeira geração. A segunda geração vem ainda da Europa e também da América do Norte. Destacam-se, da Europa, John Paynter, George Self, e Boris Porena; do Canadá, Murray Schafer. Esta segunda geração é formada por compositores que queriam influir no processo educacional.

Os educadores musicais deste período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (FONTERRADA, 2005, p. 165)

Observemos que nesta segunda geração não existe a intenção da reprodução de repertórios, mas a criação livre, rompendo paradigmas da composição, de acordo com a música produzida nos países da Europa e América do Norte, considerada a ‘música nova’, ou música contemporânea. Tais padrões foram trazidos para a Bahia por Koellreuter, na década de 1950, conforme veremos adiante.

Já as propostas metodológicas da primeira geração apresentavam repertório e instrumental próprios, o que fazia com que o repertório e instrumental brasileiros ficassem esquecidos, desconhecidos ou considerados produto de pouca qualidade musical.

Não podemos, entretanto, esquecer a grande contribuição de Villa Lobos, a partir da década de 1930, pesquisando a produção da música popular e compondo dentro desses modelos. Essa música fez parte das escolas públicas até a década de 1960, com o canto orfeônico. Mas se restringia, basicamente, à música vocal e apresentava conteúdo político-ideológico: “as escolas cantavam o folclore nacional com um forte sabor de civismo e



disciplina” (OLIVEIRA, 2007, p. 54). Além disso, nesse período, a escola, apesar de ser pública, não era obrigatória para todos, e recebia em seus quadros, na sua grande maioria, os filhos das elites.

O ensino oficial¹ de música na Bahia teve início ainda no século XIX (1897), com a criação do Conservatório de Música, hoje Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador – IMUCSAL, a segunda escola de Música fundada no Brasil e regulamentada pelos órgãos governamentais. (PERRONE e CRUZ, 1997) Como o próprio nome indica, era o ensino conservatorial, além de ser uma instituição privada, à qual apenas tinham acesso os filhos da elite.

Em 1934 foi criada a Escola Normal de Música, por professores oriundos do Instituto de Música, também instituição privada e nos moldes conservatoriais. A proposta da Escola era formar professores de música, sendo, assim, a primeira escola com esse objetivo na Bahia e no Nordeste. Em 1939 passou a chamar-se Escola Nova de Música, e em 1945 Escola de Música da Bahia. Os diplomas eram expedidos pela UFBA e reconhecidos pelo MEC. Esta Escola extinguiu-se em meados dos anos 1976 (COSTA; PERRONE, 2015)

A primeira instituição pública para formação de músicos em nível superior foi criada na Universidade Federal da Bahia, em 1954, como Seminários de Música da Bahia, hoje Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. O seu criador, a convite do Reitor, foi o alemão Hans-Joachim Koellreutter, então radicado em São Paulo, e o corpo docente, inicialmente, era todo europeu. Com eles “começa a influência das tendências vanguardistas dodecafônicas no ensino, principalmente no ensino superior universitário” (OLIVEIRA, 2007, p. 54). Esta era a tendência da música europeia no início do século XX, trazida para o Brasil e influenciando a formação dos músicos e dos professores de música.

Nessas três instituições foram formados os professores de Música na Bahia, até os primeiros anos do século XXI. Professores formados a partir de conteúdos importados da Europa e da América do Norte tinham a sua prática pedagógica a partir desses pressupostos teóricos. Entretanto começam a se destacar professores e pesquisadores que propõem uma

¹ Como **ensino oficial** estou considerando as escolas que tinham registro e autorização para expedir diplomas de formação de músicos e professores de música.



educação musical mais voltada às manifestações culturais brasileiras, como Cecília Conde e José Maria Neves, no Rio de Janeiro, que pesquisaram a forma de aprendizagem em escolas de samba do Rio de Janeiro.

Importante destacar que os professores então preparados, na sua maioria, o eram para o ensino em escolas especializadas de música, poucos atuando em escolas de ensino básico. Com a Lei 5692/71, a polivalência no ensino da Arte distanciou mais ainda os licenciados em música da escola básica. Após a promulgação da LDB 9394/96, que retoma o ensino da Arte nas quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), extinguindo a proposta da Educação Artística Polivalente, os cursos de formação de professores de música começam a preocupar-se com o ensino nas escolas de educação básica, possibilitando estágios curriculares nessas instituições. Mas o que ensinar nessas escolas? Os mesmos conteúdos e as mesmas bases epistemológicas direcionadas ao ensino nas escolas especializadas?

Vale salientar que a utilização da cultura brasileira no ensino de música ainda se restringia mais às pesquisas e a experimentações pontuais, cabendo a cada professor definir seu caminho metodológico e seu repertório. O que, inevitavelmente, na sua maioria, obedecia ao conteúdo da sua formação: os métodos importados do hemisfério norte.

A música da cultura brasileira começa a aparecer em comemorações folclóricas ou em projetos específicos, mas não subsidiando integralmente o ensino de música. Os padrões de composição, rítmicos, harmônicos, melódicos, estruturais e os instrumentos da nossa música ainda não eram empregados como conteúdos básicos das aulas de música. Este quadro, apesar de vir se desfazendo, ainda é percebido nas nossas escolas. Os professores, principalmente os recém formados, ainda se perguntam sobre quais conteúdos devem ser trabalhados na escola básica.

Nas discussões ocorridas no Grupo Focal² organizado para esta pesquisa, alguns posicionamentos demonstram como esta ainda é uma questão a ser resolvida e definida. Assim, a respeito dos conteúdos para as aulas de música, quatro dos seis professores

² O Grupo Focal foi composto por seis professores de outras unidades de ensino da rede estadual, que não fizeram parte da pesquisa empírica.



concordam que deve ser ensinada a leitura e escrita tradicionais (partituras). Maria Rita³ afirma que esta pode ser a oportunidade que eles terão para aprender esses conteúdos. Mas propõe que seja realizado em atividades no turno oposto ao das aulas regulares, em projetos especiais, e para os que têm interesse.

Já Brahms considera que este momento é de vivenciar a música, antes de qualquer outra coisa. Que devem ser proporcionadas experiências de apreciação ativa e crítica. E Colcheia complementa que os estudantes precisam aprender a ouvir, mas que precisamos despertar o interesse para que aprendam partitura. E complementa: *“mostrar é uma coisa, ensinar é outra”*, explicando que leva partituras para as aulas para que os estudantes conheçam, saibam como é. E complementa: *“É como língua; eu sou obrigada a aprender inglês e detesto inglês.”* Maria Rita retoma a questão, indicando que é preciso *“pensar na música desde o início até o final da educação básica”*, para que haja uma sequência. No que é apoiada por Luiz Gonzaga quando diz que sente falta de um currículo estruturado, sequenciado. E Brahms prossegue: *“temos que garantir na escola básica os conteúdos fundamentais. O menino tem que sair no terceiro ano sabendo tocar, compor... Se tem aula desde o primeiro dia da escola básica isso é possível”*.

A posição desses professores em uma única proposição, o ensino de leitura e escrita da música ocidental, revela a ausência de um consenso no que diz respeito à seleção dos conhecimentos de música no currículo da escola básica. O que nos envia de volta ao início deste trabalho: o que subsidia o pensamento da Educação Musical no Brasil? Quais as suas bases epistemológicas?

Analisando os currículos dos atuais cursos de Licenciatura em Música na Bahia (temos quatro cursos, dois em universidades públicas e dois em instituições privadas), podemos perceber a presença majoritária das bases teóricas europeias e norte americanas.

Para Menezes, “a relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente.” (2008, p. 1). Percebemos isso em conversas informais com professores de música. Os grandes

³ Cada professor escolheu um pseudônimo que tivesse relação com música. Foram escolhidos: Maria Rita, Clave de Sol, Colcheia, Brahms, Tom Jobim e Luiz Gonzaga.



pensadores da Educação Musical ainda são os do Norte Global (Menezes, 2008). Como pensar a Educação Musical a partir dos paradigmas da música brasileira?

Uma outra questão debatida no Grupo Focal foi a utilização da música da mídia. Todos concordam que ela deve fazer parte do repertório. Para Maria Rita, é importante utilizar *“a música que eles conhecem para cativar o aluno; é uma forma de acessar o aluno”*. Tom Jobim também afirma que *“é um gancho grande para tentar atrair”*. Já Luiz Gonzaga afirma que esta é *“uma forma de fazer apreciação, de revisitar a música”*, já que o produto da mídia está *“cada vez mais pobre musicalmente”*. E ressalta a diferença entre música de massa (como ele classifica a música da cultura popular) e música da mídia, complementando que utiliza esta última *“não pelo seu valor musical, mas para atrair o estudante, para cativá-lo”*. Colcheia ressalta que *“tem ‘mídias’ e ‘mídias’ e que é preciso fazer a diferença, utilizando muita coisa boa que tem aparecido por aí. Mas questiona: “Por que a música tem que trabalhar o que é conhecido? Nas outras áreas são ensinados conteúdos desconhecidos”*.

Ou seja, o conhecimento musical trazido pelos estudantes serve de “gancho”, de “atrativo” para despertar o interesse pelo estudo da música. O valor próprio deste material não surgiu como conteúdo, a não ser na rápida proposição de Luiz Gonzaga (apreciar, revisitar), já partindo do princípio de que é uma música de baixa qualidade. Em que consiste a relação de conteúdos de música a serem trabalhados na escola básica? E qual a importância do repertório neste contexto?

As discussões sobre a questão anterior levaram o grupo a discutir a relevância das letras desse repertório trazido e proposto pelos estudantes. Todos concordaram que precisam atender às sugestões dos estudantes, mas concordaram que precisam colocar limites. Para Maria Rita, *“se no ambiente escolar não colocarmos limite, chegam músicas com palavrões”*. E Colcheia afirma que quando se nega a aceitar a sugestão dos estudantes *“boto eles pra analisar as letras; acho importante mostrar por que não aceito”*. E Clave de Sol comenta que *“tem ambientes que não cabe, assim como tem vestimentas que não cabem em determinados ambientes”*.

Para Brahms, *“a letra tem um peso, mas não deve ser determinante, mas pode ajudar a definir”*. Para Luiz Gonzaga, a escola é um ambiente educativo, e os estudantes estão



perdendo os referenciais da sociedade, logo as letras das canções trabalhadas devem ter conteúdos educativos. E Brahms retruca que a escola é ambiente de cultura, educação e formação musical. E Colcheia questiona: *“Eles não têm acesso a outro tipo de música? Isso é porque eles não têm orientação para ouvir outra coisa”*. E reafirma que os professores de música precisam se preocupar em mostrar coisas diferentes para que eles ouçam outras músicas e passem a gostar.

As colocações dos professores denotam a preocupação com a formação e manutenção de valores relacionados à moral e aos costumes da sociedade. As músicas sugeridas podem ser aproveitadas, desde que as letras não apresentem temas ou palavras que rompam os limites desses valores. O interessante é que alguns estudantes também colocaram essa questão nas respostas ao questionário, salientando que não gostam de determinados estilos porque eles dizem palavrões ou desrespeitam as mulheres, como o funk e o pagode.

De acordo com Agnes Heller (2008), a ética surge como uma necessidade da comunidade social, em consequência da possibilidade que tem a particularidade de “submeter a si o humano-genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo” (p. 39). A moral, então, é o resultado da submissão da particularidade ao genérico, convertendo-a em motivação interior. É individual, mas não particular. Desta forma ela tem as funções de inibição, veto, ou de transformação, culturalização. Observamos, então, nas falas dos professores, como também dos estudantes, as funções de inibição e culturalização: veta a canção, em consequência da letra inadequada, apresentando o adequado definido pela cultura dominante.

Esta é uma questão que surge recorrentemente em relação ao repertório nas aulas de música. A qualidade das letras das canções termina sendo prioridade e os aspectos musicais são deixados de lado. Compreendo que o fazer musical não se restringe ao canto. O encontro com a música (SWANWICK, 2014) deve ser a prioridade nas aulas. O que precisa estar no centro é a música e sua relação com os estudantes e professores. De que maneira esta relação é proporcionada?

ALGUMAS REFLEXÕES

Este trabalho vem discutindo uma proposta de Educação Musical que atenda os estudantes do século XXI, a partir da compreensão de contemporaneidade além do tempo cronológico, conseqüentemente, do diálogo entre as diferentes formas de conhecimento que subsidiariam conteúdos, métodos e paradigmas deste campo de conhecimento.

Concordando com Santos (2010), uma das ações-chave seria descolonizar: a Educação Musical, o currículo das universidades (para as quais temos acesso teoricamente democratizado, mas currículos colonizados). Para o autor, descolonizar a educação consiste em quatro ações: 1. Os conteúdos precisam ser pensados como um rio em curso e não como uma linha de montagem; 2. Estudar além dos autores europeus; 3. Propor uma pedagogia pós abissal: denunciar as ausências e antecipar as emergências (Pedagogia das ausências e Pedagogia das Emergências); e 4. A “artesanaria” das práticas, ao invés da sua “industrialização”. Desta forma, teríamos uma universidade polifônica, uma “subversidade”, ou uma universidade descolonizadora.

Entretanto, a descolonização da universidade requer a descolonização da sociedade. Precisamos de uma universidade que pense na produção de conhecimentos em prol da resolução dos problemas sociais, que ultrapasse as dificuldades produzidas pelo capital, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Não uma epistemologia que negue o conhecimento produzido através da história, mas que promova o diálogo entre as Epistemologias do Norte e as Epistemologias do Sul, rompendo, assim, com tal distinção.

Mas, como Santos afirma, não há descolonização sem conflito. Pensar uma Educação Musical Brasileira requer o enfrentamento e a busca de soluções desses conflitos. Romper as barreiras dos preconceitos que classificam as produções musicais em “boas” e “más”, compreendendo a música como um fenômeno transversal que perpassa a sociedade, dotada de valores e crenças que resultam na identidade cultural (BOZON, 2000).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papirus, 1996

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Porto Alegre: **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abr/nov 2000, p. 145 – 174

COSTA, Marineide M. Maciel; PERRONE, Maria da Conceição Costa. Personagens musicais da Bahia em quatro décadas: uma iconografia musical. III Congresso de Iconografia Musical, **Anais**. Salvador: PPGMUSI UFBA, 2015. p. 433 – 444

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, v. 7, Belo Horizonte/MG, 2003, p. 76 – 82

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. **Em Pauta**, v. 12, n. 18/19, abril/novembro 2001, p. 65 – 93

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [Online], 80 / 2008, disponível em <http://rccs.revues.org/689>, acesso em 14/11/2014

KRAEMER, R.D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre/RS, v. 11, n. 16, 17, p. 50 – 73, abr/nov 2000

MACIEL, Edineiram Marinho e NASCIMENTO, Antônio Dias. Educação Musical e Contemporaneidade. XXII Encontro Nacional da ABEM, **Anais**. Natal/RN, 2015

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, out. 2007, p. 53 – 63

PERRONE, Maria da Conceição Costa e CRUZ, Selma Boulhosa Alban. **Instituto de Música**: um século de tradição musical na Bahia. Salvador: GRAFUFBA, 1997



QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. **Educação Musical**: múltiplos contextos e perspectivas. João pessoa/PB: Editora da UFPB, 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. SANTOS (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Introdução. SANTOS e MENEZES (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/PT: Almedina, 2010

SANTOS, Regina Márcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas., Opus[s.1] v. 9, p. 49 – 72. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/87>. Acesso em abril de 2016

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. V Encontro Anual da ABEM, **Anais**. Uberlândia/MG, 2001a, p. 85 – 92

SOUZA, Jusamara. Educação Musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. 13º Encontro da ANPPOM, **Anais**. Belo Horizonte/MG, 2001b, p. 16 – 18

SOUZA, Jusamara. Repensando a pesquisa em educação musical. 9º Encontro Anual da ANPPOM, **Anais**. Rio de Janeiro, 1996, p. 80 - 86

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014