

Reflexões sobre práticas musicais e decolonialidade: experiência na extensão universitária e movimentos culturais contemporâneos

GTE 23 - Relações étnico-raciais, perspectivas afro-diaspóricas e decolonialidade em Educação Musical

Comunicação

*Uliana Dias Campos Ferlim
Unesp
uliana@unb.br*

Resumo: Esse texto trata da experiência da criação de espaços de aprendizagem a partir de vivências na extensão universitária. A partir de movimentos contemporâneos em torno de um fazer musical criativo e colaborativo com uso de voz e percussão corporal, são tecidas reflexões sobre decolonialidade em Educação Musical. Tem por objetivo examinar se essas práticas e as reflexões geradas a partir delas, podem ser ou pertencer a algum processo de descolonização. (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017)

Palavras-chave: práxis docente, decolonialidade, ensino de música popular

Introdução

O presente texto apresenta reflexões sobre a experiência com práticas musicais que desenvolvi em cursos de Extensão na Universidade de Brasília dentre os anos de 2015 e 2019, presencialmente, e no ano de 2020, paralelamente à minha pesquisa de doutorado, de modo *on line*. Tenho por objetivo examinar se essas práticas e as reflexões geradas a partir delas, podem ser ou pertencer a algum processo de descolonização.

Em fevereiro de 2021, tive contato com o professor Rosabal-Coto, da Universidade da Costa Rica, e seus estudos sobre processos de aprendizagem com a abordagem decolonial. Eu me identifiquei com a proposta dele de examinar seus próprios processos de aprendizagens musicais (os seus como aprendiz durante a vida e o de seus estudantes) como caminhos para questionar modos de fazer música que sejam celebrações de relações de dominação ou, em suma, relações que envolvem desigualdade e/ou violência a partir do colonialismo. Em um documentário recente, Rosabal-Coto apresenta algumas dessas ideias e relacionou-as às concepções de Christopher Small. Este último traz um novo conceito e nos convida a pensar que o ato de musicar envolve muitas relações sociais. Música é um

substantivo que este autor transforma em verbo, o *musicking*. Small diz que não existe música, e sim musicar, e nos provoca às reflexões. Rosabal-Coto traz vários questionamentos desta ordem em seu vídeo-documentário. (ROSABAL-COTO, Somos La Música, 2021).

Com a perspectiva dos estudos culturais latino-americanos, Rosabal-Coto e Shifres entendem por colonialismo: o processo histórico de dominação ocorrido desde a chegada dos europeus a terras americanas, e que envolveu a construção de estruturas materiais que sustentam a exploração material e simbólica. A colonização, isto é, a construção dessas estruturas, envolveu dominação, exploração, genocídio e aculturação. A descolonização, termo que ficou referenciado pela Conferência de Bandung, em 1959, se refere a processos variados que aludem a desvelar, questionar, dismantelar e remover as estruturas que sustentam a colonização material e simbólica. Essas estruturas coloniais estão presentes aos níveis objetivos e subjetivos; em termos materiais e em termos ontológicos e epistemológicos; se manifestam por visões de mundo que são impostas pela força, ideologia, discurso e cultura, produzindo e reproduzindo desigualdades e violências. Alguns estudos decoloniais tratam de investigar esses temas. (SHIFRES, ROSABAL-COTO, 2017) Neste texto, eu assumo que me refiro a estudos, processos e reflexões decoloniais (escrito sem o “s”) tendo no horizonte o processo maior e mais complexo da descolonização, termo referenciado primeiramente na Conferência de Bandung, em 1959, como citado acima.

Em 2019, escrevi um texto para o XXIV Congresso da ABEM relatando o ponto de vista dos participantes dessas ações que desenvolvi, focalizando como eles se envolviam e quais os apontamentos que faziam sobre os seus aprendizados ao participar daquelas práticas musicais. O projeto foi denominado Canto Coletivo Improvisado. Cabe dizer que ao propor práticas criativas e colaborativas para trabalhar voz e corpo na extensão universitária, eu estava imbuída do propósito de criar um ambiente inclusivo e a participação da comunidade universitária mesclada à comunidade exterior que pudesse se interessar em canto e música, sem a necessidade de formação formal prévia. Esse tipo de escolha era devido em parte ao fato de eu ter participado de uma experiência de imersão intensa na comunidade de cantores sustentada por Bobby McFerrin, em 2014, em Rhynebeck/ NY (o *workshop Circlesongs*), e eu estava muito animada em trazer alguns de seus

modos de fazer música para o ambiente universitário. Que modos de fazer eram esses? Abaixo voltarei a alguns aspectos deles. Ao mesmo tempo, eu pensava em aproximar outras pessoas da universidade, ou então, levar os universitários para outros espaços. Eu chamava esse movimento de intenções que eu começava a colocar em prática de: criação de sociabilidades musicais. Mas eu não refletia em termos de processos de descolonização.

O *workshop Circlesongs* era um espaço para fazer música improvisada que implicava um modo de fazer e uma comunidade. Era uma prática de canto que propunha, a partir da criação espontânea, gerar produtos musicais únicos e envolvimento coletivo. (FERLIM, 2015) E assim começamos o curso de extensão, que foi reapresentado a cada semestre, dentre 2015 e 2019, com o estabelecimento de um *locus* no departamento de Música para vivenciar esse modo de fazer que eu adaptei e traduzi por Canto Coletivo Improvisado; e foram realizados muitos intercâmbios principalmente com a ONG Batucadeiros Instituto Batucar, do Recanto das Emas (região administrativa de Brasília/DF que concentra altos índices de vulnerabilidade social), e o pessoal da Música do Círculo, de São Paulo, pois estabeleci contato com um de seus membros no *workshop* de Bobby McFerrin e pude incluí-lo com atividades pela extensão universitária.

Questionamentos

Trago aqui alguns pontos de questionamentos sobre essa construção de experiências e vivências tentando aproximá-las de reflexões decoloniais. Antes, devo pontuar que os principais interlocutores que escolhi para incentivar a criação desse espaço de sociabilidades musicais que intentava realizar foram os Batucadeiros (Instituto Batucar) e a Música do Círculo. Os Batucadeiros traziam um fazer coletivo e baseado no corpo (percussão corporal) do qual eu desejava me aproximar, e são estabelecidos como uma ONG que atua com crianças e jovens em condições de vulnerabilidade no Recanto das Emas, Brasília/DF. Ricardo e Patrícia Amorim, seus fundadores, tiveram contatos com Fernando Barba e fizeram da percussão corporal, tal como sistematizada por este, o seu ponto de partida no trabalho musical com os jovens. (AMORIM, 2016) A Música do Círculo, por sua vez, eu fui conhecendo ao mesmo tempo em que ela estava se constituindo, como um empreendimento, em São Paulo. Resultado da junção dos trabalhos de três rapazes

que também tinham se originado de grupos de estudos com Fernando Barba desde meados dos anos 2000, eles começaram promovendo a oferta de encontros musicais abertos à livre participação em praça pública, em que os elementos da percussão corporal, o canto, e muito movimento, agregando centenas de pessoas a cada evento, criavam um espaço para seu fazer musical, o que eles denominaram de Fritura Livre. Essas duas experiências me pareciam muito instigantes e plenas de possibilidades de aprendizados, inclusive para mim própria, e eu pensava que isso poderia ser muito importante na formação de estudantes de licenciatura, além de muito inclusivo e dinamizador de relações sociais para os estudantes.

Antes de trazer as reflexões propriamente, apresento alguns pressupostos que eu carregava ao propor as ações. Eu me filiava a uma concepção de aprendizagem eminentemente social e contextual. (LAVE; WENGER, 1991) Desde meu envolvimento com a EaD/UnB, o conceito de comunidades de práticas me acompanhava e eu buscava sempre trazer essa ideia de criar espaços para aprendizados (a distância e presencialmente). Isso trazia a relação entre cultura e aprendizagem de forma bem forte (LAVE, 2015), refletindo sobre a regularidade das ações e ampliação e mistura de público, para além da universidade, dentre outras questões. A democratização do acesso ao fazer musical e a mistura de gêneros, estilos ou referências culturais por meio da recepção/atuação de diferentes públicos participantes eram sempre um horizonte de objetivo.

A experiência de imersão nas *Circlesongs* me trazia a ideia dos “modos de fazer” música. Havia uma reflexão sobre isto a partir do relato de Carlos Sandroni para a ABEM sobre os modos de fazer das culturas populares (SANDRONI, 2000). As *circlesongs* eram algo muito prático, fundamentadas na cultura oral, mas abarcando diversas possibilidades de estruturação e repertório, e que abriam portas para reflexões mais profundas, como espiritualidade, ou mesmo a dimensão coletiva do fazer e aspectos da interdependência dos sujeitos e ações. Isso foi o que apreendi da minha experiência com o *workshop* mescladas às reflexões que eu fui mantendo depois de minha volta.

Esse processo pode ser considerado decolonial? A partir de que aspectos?

Refletindo sobre a prática docente, a aprendizagem ocorre na cultura. E cultura produz aprendizagem (LAVE, 2015). Se cada indivíduo carrega consigo inúmeras experiências de vida que lhe são permitidas por sua participação na

cultura, é uma decorrência que cada um vai trazer informações, vivências, perspectivas que vão contribuir para um encontro coletivo. E a aprendizagem, nesta perspectiva, é um caso de participação. À medida em que os sujeitos se envolvem com esse fazer, e o fazem não somente por escolha, mas por paixão, o aprendizado ocorre. E qual o papel do professor ou líder ou organizador?

Ao propor a organização da participação como o foco do processo de aprendizado dessas práticas eminentemente orais e permeadas por variadas tendências musicais (do jazz ao erudito - *Circlesongs* -, ou da cultura popular brasileira e além - Batucadeiros/Música do Círculo), eu tive que lidar com sentimentos de insegurança e ilegitimidade. Abaixo descrevo alguns aspectos dessas tensões, ao mesmo tempo em que descrevo alguns aspectos das práticas:

1. Repertório

Como um fazer musical poderia prescindir de se dedicar a um repertório estabelecido ou mesmo realizar produtos ou obras musicais? Esse aspecto, na verdade, me trazia muita curiosidade. Ao propor a improvisação como o elemento principal da prática, sem referência prévia a estilos ou gêneros musicais, eu tinha uma sensação de liberdade que acreditava que fosse advinda justamente desse mote: não me filiar a repertórios previamente determinados. Aos poucos, fui experimentando o quanto a relação entre os sujeitos poderia ser construída mais livremente sem pensar, em um primeiro momento, em repertórios, no entanto, também se configurou a percepção de que os sujeitos demandavam repertório no decorrer do tempo. E então, a cada grupo envolvido temporalmente com a prática, essa escolha ou construção caminhava para um consenso específico. Isso ficou claro na medida em que a prática foi estendida para a sala de aula, abarcando um público amplo da universidade (não-músicos-formais mesclados a estudantes de música), e às escolas em que eu visitava junto aos alunos estagiários do curso de licenciatura. Ao cabo e ao final, ficou evidente o caráter de construção dessa relação.

2. Reflexões críticas

Como o processo de aprendizado seria conduzido com reflexões críticas? Muitas questões eram levantadas e elas percorreram vastos campos de interesse. Eu procurava chamar a atenção para o posicionamento dos sujeitos no fazer e a experimentação de papéis diferentes: ora escutando, ora cantando, batucando,

criando ou regendo. Questões diversas surgiam, desde como combinar sons mais simples e imediatamente, até reflexões posteriores sobre se “pássaros fazem música”; ou como explicitar os gestos para ensinar um motivo/linha musical a como prestar atenção no todo/seções da música que estava ali sendo construída, pelas pessoas, em ação, e a responsabilidade do sujeito ao participar de todo esse processo.

3. Papel do professor

Este modo de fazer coletivo e improvisado trouxe reflexões sobre qual seria meu papel como professora, além de ser uma aprendiz em tempo real. A prática parecia tão cheia de significados e abria-se o interesse em instigar as pessoas a refletirem sobre os aspectos do próprio fazer instantâneo que ocorria, assim como deixar aberto para que eles pudessem expressar outras ideias, *insights*, reflexões, temas e curiosidades que lhes apareciam. Algumas percepções nós descrevemos em um trabalho de final de curso. (LIMA; FERLIM, 2017)

Como professora de uma instituição de nível superior, ao mesmo tempo que eu me identificava com o modo de fazer que vivenciei/vivenciava na cultura e o adaptava ao meu contexto, procurava legitimar as ações por meio de aproximações com filosofias ou propostas pedagógicas que me eram mais familiares. Assim, no texto para a ABEM (2019), retomando o texto de apresentação da proposta na extensão, eu me referia aos mestres impulsionadores (ou interpretadores) dos métodos ativos (PENNA, 2010) ou, de modo mais geral, à filosofia de K. Swanwick, (SWANWICK, 2003) estudiosos que propunham o fazer musical direto como fonte do ensino de música. Por outro lado, eu também destacava os movimentos contemporâneos os quais me trouxeram a possibilidade de experimentação prática desse modo de fazer vocal e corporal: o *workshop Circlesongs*, que me causou impacto, e me referia também às culturas populares e seus “modos de fazer”, e à medida em que continuamos com os intercâmbios, à Música do Círculo. Como professora, a insegurança ficava por conta de justificar as ações em cada contexto: a extensão, a sala de aula, a praça pública, quando sentia que tudo poderia ser mais fluido, como a prática se pretendia a cada contexto em que a trazíamos. Quero dizer que eu buscava uma mediação entre o mundo acadêmico e o extra-acadêmico e uma fluidez maior dentre esses espaços.

Então aqui entram as questões sobre o que esses processos podem significar? Haveria uma aproximação a enfrentamentos à colonialidade, isto é, esses processos poderiam representar um questionamento de estruturas que sustentam a ideia de superioridade étnica ou racial, ou modos de ser, fazer, conhecer que seriam impostos no processo de colonização histórico que vivenciamos como país dominado?

Rosabal-Coto afirma que sentimentos de inadequação e ilegitimidade são comuns quando estamos atrelados a visões colonizadoras de música. A pedagogia, ela mesma para além da música, pode ser questionada se celebra também relações de dominação. Os conceitos de cultura, civilização e desenvolvimento estão na base da ideologia colonizadora. E poderíamos entender que os conceitos de ensino, educação, arte também servem a esta base. Hoje eu me questiono sobre minha insegurança ao me deparar com uma pletera de aprendizados que eu não estava totalmente apta a compreender diante das prescrições pedagógicas mais comuns: o que é o ensino de música? Ensino de estruturas, conceitos e sua operacionalização, ao nível técnico, e ensino de socialização, ampliação do universo cultural e desenvolvimento pessoal. As respostas dos participantes frequentemente me surpreendiam, para além disso, em termos do seu envolvimento com o musicar.

Então eu agora tenho duas questões: o meu fazer dialogando com estruturas coloniais (educação, ensino, arte), que tem demandas muito objetivas sobre desenvolvimento e valorização da cultura, e o meu desejo de trazer um aprendizado cultural para dentro da universidade, ou antes, fazer esses mundos dialogarem, pois eu intuía que aquele modo de fazer, que era muito próximo às minhas vivências em música popular, pudesse existir com maior frequência no ambiente de formação acadêmica, pois ele parecia trazer dados instigantes.

Como eu poderia propor uma aproximação entre esses fazeres, e por quê?

Eu compreendo que estou, neste momento em que escrevo, realizando meus estudos de doutoramento sobre essas práticas e levantando questões sobre se esses processos que vivenciei, interpreto e proponho podem servir a uma práxis descolonizadora. A colonialidade está em nossas mentes e corpos, carregamos imagens e orientamos nossas práticas com relação a elas. E por outro lado, para chegar a contribuir com algum processo de descolonização, cito os autores abaixo:

Pero van más allá, porque como plantea Catherine Walsh (2009), la descolonialidad implica responsabilidad individual y colectiva, y requiere de invención, intervención y acción hacia el despertar de la conciencia política. Entonces preliminarmente proponen alternativas que orientan abordajes que puedan dar lugar a superar la injusticia cognitiva implícita en la colonialidad del saber. Por ello son propuestas reparadoras. Buscan formas de sanar las subjetividades lastimadas y de evitar futuros daños. Todos ellos muestran la urgencia, pero también la complejidad, de la descolonialidad. También muestran cómo la música, como una de las más vitales actividades humanas no puede quedar afuera de cualquier intento de modificar las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, políticas y raciales que el sistema mundo moderno/colonial nos ha impuesto. (SHIFRES; ROSABAL-COTO, 2017, p. 89)

Há alguma injustiça cognitiva implícita nesses processos e práticas que brevemente descrevi e/ou que eles possam ajudar a desvelar? Há intenções de manter ou modificar hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, políticas e raciais? Recordo-me da reunião de departamento em que apresentei aos meus colegas um vídeo sobre nossas práticas do projeto de extensão. Tocou-me especialmente a fala do colega professor de música erudita que teceu um comentário sobre a utilidade do projeto para que as pessoas se aproximassem mais da “música”. O que pude depreender é que sua perspectiva era de que o que fazíamos ainda se encontrava em uma categoria subalterna, uma espécie de proto-música.

A tarefa é longa e os questionamentos são muito instigantes. As respostas dos participantes ao final de alguns semestres de vigência do projeto trouxeram referências a alguns tipos de aprendizados: 1) Relacionais, quando o participante destaca sua relação com o grupo ou com as outras pessoas. 2) Comportamentais, quando o participante relata suas transformações de comportamento pessoal, de auto-percepção. 3) Musicais, quando o participante relata diretamente conceitos musicais já estabelecidos. 4) Expressividade do corpo, quando o participante cita diretamente que seu corpo foi veículo ou objeto final de transformação. 5) Novas concepções sobre música, quando o participante relata que sua forma de compreender ou fazer música são transformadas. Essas referências ficam mais interessantes ao se verificar a diversidade do público que participou: estudantes de Música (da UnB e de outras escolas, da Licenciatura e do Bacharelado), egressos do curso de Licenciatura, estudantes de outros cursos da universidade: Letras, Educação Física, Pedagogia, Teatro, e outros membros da comunidade, extra-

universitária, e também professores colegas da universidade. E à medida em que fui incorporando essas práticas à disciplina curricular, abrimos à participação para outros estudantes da universidade, abarcando uma grande variedade de origens.

Refletindo um pouco mais sobre essas práticas que realizo e estudo no doutorado, é difícil dizer que esses movimentos contemporâneos estariam tão afastados do mundo acadêmico. Pessoas que tiveram formação universitária estão imbricadas nesses movimentos. São artistas e/ou artistas e professores em ambientes formais ou não-formais e mesmo informais. Ao mesmo tempo, eles privilegiaram outros espaços para exercer esse fazer, predominantemente não-formal. Qual o sentido dessas práticas poderem estar dentro da universidade? A diversidade de origens dos estudantes seria uma justificativa? É interessante verificar o público de professores de artes e música que frequentam essas ações. O que buscam esses professores? Quais seriam os aspectos valorizados por eles?

Penso que esses questionamentos me auxiliam a abordar meu tema de pesquisa doutoral por perspectivas que abrem caminhos à interpretação. A metodologia utilizada considera os aspectos da autoetnografia, visto que me apresento como uma *insider* nessas comunidades de prática e busco atuar criticamente sobre as minhas memórias, enquanto me relaciono com os sujeitos da pesquisa, buscando as intersecções entre o pessoal e o político. (SANTOS, 2017, p. 221) A música popular, algo que está na base dessas práticas, é uma realidade contundente nesse momento histórico em nossas instituições de ensino, mesmo que não ocupe grande espaço no currículo formal das instituições universitárias (QUEIROZ, 2021). Porém cabe ainda a reflexão sobre como podemos desvelar as estruturas coloniais que ainda sustentam nosso fazer no campo da música popular. Por muitas vezes ela entra na universidade como ensino de instrumentos e a reflexão sobre os “modos de fazer” fica em segundo plano. A hierarquização de repertório (do simples ao complexo, o que inclui uma hierarquização de valor), a tecnicidade e a falta de contextualizações culturais (com variedade de culturas fora do campo de visibilidade), a reflexão crítica (o que é música, quem faz, como e por quê?) me parecem ser pontos que merecem novas e melhores abordagens. Por outro lado, creio que a própria prática me abriu possibilidades para essas investigações com saídas que podem apontar caminhos para auxiliar a desmontar a colonialidade presente em nós, como indivíduos, e em nossas instituições.

Essas práticas promovem valorização de autoimagem e autoestima dos participantes no que se refere ao seu próprio fazer musical. Frases como “todos podem fazer música” e “música pode ser mais” foram abordadas nos textos anteriores em que apresentei o projeto de extensão universitária. O que, por si só, contribui para processos decoloniais, na medida em que aproxima as pessoas do musicar, embora muitos praticantes possam acreditar que não façam ou não saibam nada sobre música. Como isto se relaciona à ideologia colonizadora? Talvez um relato como desta participante possa dar uma ideia: “É como redescobrir aos poucos algo que já está lá dentro de mim, esquecido, encontrando uma harmonia com o grupo e comigo mesma” (relato de participante em FERLIM, Respostas..., 2015-2018). A oportunidade de fazer essas reflexões me auxiliam no como fazer, posto que me sinto reorganizando a prática docente, com o cuidado de não promover o avesso ao que se quereria pretender: novas relações hierarquizadoras.

Atualmente, lidando com minha pesquisa doutoral, penso sobre os aspectos da autonomia e da interdependência e creio que são pistas para compreendermos o musicar, conforme Small conceituou, e nossa práxis enquanto indivíduos e professores. Tia DeNora é uma pesquisadora que chama a atenção para os significados plurais enquanto fazemos música. Ela convida-nos a olhar para a música e o musicar com seu material dinâmico e o seu poder de estruturar as ações humanas. (DeNORA, 2000) A autora traz os temas das emoções, identidade, memória, ação incorporada e a construção das subjetividades. Em suma, por essas perspectivas, música é um caso de participação e construção de relações sociais. Como estamos lidando com isso? Como poderemos imaginar e vivenciar, com toda sua complexidade, processos decoloniais como indivíduos e coletivos, e contribuir com a descolonização? Conforme Rosabal-Coto, citando Tuck e Yang, descolonizar não é uma metáfora (TUCK; YANG, 2012). Trata-se de ir além de resistir ou desconstruir. Nesse sentido ele propõe a decolonialidade, processos para dismantelar as estruturas de dominação aos níveis objetivos e subjetivos para conduzir à complexidade da descolonização, o processo mais profundo. Essas foram algumas questões para contribuir com o tema.

Referências

- AMORIM, R. R. S. de. *Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, p. 179, 2016.
- DeNORA, T. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- FERLIM, U. D. C. (compilação) *Respostas aos questionários de autoavaliação e avaliação do Projeto de Extensão, 2015-2018*. Material anexo aos relatórios do Projeto de Extensão. Não disponível.
- FERLIM, U. D. C. Circlesongs: uma abordagem de prática musical criativa e colaborativa. ABEM, XXII Congresso, *Anais*. Natal: UFRN, 2015.
- FERLIM, U. D. C. Canto Coletivo Improvisado: uma comunidade de prática musical em âmbito universitário. ABEM, XXIV Congresso, *Anais*. Campo Grande: UFMT, 2019.
- LAVE, J.; WENGER, E.; *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015, <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- LIMA, S.; FERLIM, U. D. C. Voz com corpo e movimento: uma experiência com Circlesongs. ABEM, XXIII Congresso, *Anais*. Manaus: UFAM, 2017.
- PENNA, M. A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações. Em: *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina: 2010, p. 206-228.
- QUEIROZ, L. R. S. *Afro-Brazilian Culture in Higher Music Education: Analysis from a Trajectory of Exclusions and Epistemicides*, University of Jyväskylä: University Printing Services, 2021.
- ROSABAL-COTO, G. Somos La Música. Documentário disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QsYaoTLImA&t=659s>> Acesso em 31 jul. 2021.
- SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada. Reflexões sobre o ensino de músicas populares na escola. In: ABEM, IX ENCONTRO ANUAL. *Anais*. 2000.
- SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.
- SHIFRES, F.; ROSABAL-COTO, G. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educação Musical*, n. 5, 2017.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Editora Moderna, 2003.

TUCK, E.; YANG, K. W. Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40, 2012.

WALSH, C. Fanon y la pedagogia decolonial. *Nuevamerica*, 192, p. 60-61, 2009.