

Práticas e recursos contra coloniais para o ensino de música

GTE 17 - Formação musical, colonialidade e opções decoloniais

Comunicação

*Barbara V. Rocha da Silva
ba.rocha.da.silva@gmail.com*

Resumo: Grande parte da produção de recursos didáticos buscando atender a recente demanda escolar para o ensino de música e das ERER (leis que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais) tem dado continuidade a uma visão colonialista da música. Rompendo com esse padrão eurocentrado, está em produção uma série de vídeos que conta com a participação de pessoas pertencentes aos povos Tikmũ'ũn (Ladainha/MG), Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (São Joaquim de Bicas/MG), Comunidade Quilombola do Taquaraçu (Moeda/MG) e Guarda de Moçambique de N. S. do Rosário do bairro Santa Efigênia (Brumadinho/MG). A partir de trechos das entrevistas contidas nestes vídeos e reflexões sobre contra colonialidade e educação musical, são levantados alguns apontamentos sobre os métodos atuais de produção de materiais e conhecimento escolar na área da Música.

Palavras-chave: contra colonialidade; educação musical; material didático.

Introdução

A confluência de leis que modificaram o currículo escolar para o ensino de música (lei nº 11.769/2008 e lei nº 13.278/16¹) e para o ensino de saberes e histórias indígenas e afro-brasileiras (lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008²) propulsionou a produção de recursos didáticos buscando atender a uma só vez as demandas de todas essas leis.

O que se observa nesses materiais, no entanto, é uma continuidade da visão colonialista da música em roupagens inclusivas que, em grande parte, não passam de fantasia. Arranjos orquestrais para cantigas da cultura popular, transcrição para partitura de cantos indígenas e uma utilização das sonoridades próprias de contextos específicos como material

¹ A lei nº 11.769/2008, trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A lei nº 13.278/16 institui a obrigatoriedade da música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica e exige dos professores formação específica na área.

² A lei nº 10.639/2003 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". É modificada pela Lei nº 11.645/2008 que amplia a inclusão instituindo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

pedagógico de musicalização (TUGNY, 2014) são sintomas da afecção eurocêntrica que acomete instituições e práticas de ensino musical no Brasil (QUEIROZ, 2020).

No intuito de fugir a essa fórmula contraproducente para a democratização do acesso à música e para a valorização dos conhecimentos indígenas e afro-brasileiros propostas nas referidas leis, foi elaborado um projeto de vídeo-aulas sobre o tema. Trata-se de uma série de vídeos (em produção) que conta com a participação de pessoas falando de diferentes lugares epistêmicos. Três vídeos já estão disponíveis gratuitamente em plataformas on-line³. A partir de trechos das entrevistas contidas nestes vídeos e reflexões sobre contra colonialidade e educação musical, alguns apontamentos são levantados aqui sobre os métodos atuais de produção de materiais e conhecimento escolar na área da Música.

Caminhos contra colonialistas

Colonialidade pode ser entendida como a sobreposição das perspectivas colonizadas pela perspectiva dos colonizadores. No Brasil, é a reprodução de valores e modos de vida europeus, apesar de aqui habitarem também muitos outros povos com valores e modos de vida radicalmente distintos.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. [...] com a América (Latina) o capitalismo se faz mundial, eurocentrado e a colonialidade e a modernidade se instalam, até hoje, como os eixos constitutivos deste específico padrão de poder (QUIJANO, 2014, p. 285 - 286, tradução minha).

Argumentando que o *colonialismo* (domínio político-econômico de um território por outra jurisdição) foi o responsável pelo engendramento e pela durabilidade da colonialidade nas Américas, Quijano (2014, p. 285) destaca a complexidade da tarefa de decolonizar sociedades forjadas a partir desses pressupostos, devido ao profundo enraizamento do pensamento eurocentrado nelas instalado.

A codificação racial é elemento fundante do colonialismo (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17), por isso, as formas de resistência e enfrentamento ao racismo estão, historicamente, marcando trajetórias daqueles explorados pela colonização no Brasil

³ Cf.: < <https://www.youtube.com/watch?v=hRblQJgmZhs> >. Acesso em: 07/10/2021.

desde o século XVI. Nego Bispo chama atenção para isso ao definir *contra colonização* como “processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico” (SANTOS, 2015, p. 20). Segundo o intelectual quilombola, para combater a colonização em sua “invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra”, a contra colonização abarcaria “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (ibid., 47, 48).

A contra colonização extrapola a resistência ao sistema colonial de exploração político-econômica, para combater também a hegemonia do pensamento colonialista que se infiltra e estabelece firmemente em instituições e práticas centrais da sociedade, como a escola. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) o êxito da invenção do mito da modernidade que desqualifica povos subjugados pelos colonizadores se deve a “um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades” (ibidem, p. 18). Mas tal processo é incansavelmente obstruído pela resistência contra colonialista que rejeita o “desenho global das histórias locais” (ibid.) traçado pela narrativa colonizadora.

Essa resistência é tão ampla e variada quanto são os ataques coloniais, mas na esfera educacional ela se refere ao esforço para “reverter a relação de poder [...] pela busca de valorizar como próprio o que, no sistema anterior, era desvalorizado como outro” (ABU-LUGHOD, 2018, p. 201). Dessa forma, a universalidade do discurso da modernidade eurocentrada é substituída pela “multiplicidade de respostas críticas decoloniais” daqueles alinhados com a luta contra colonial (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 21). Isso implica em “ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça” (ibid.) e, assim, promover, valorizar e proteger a diversidade também nos ambientes de aprendizagem, especialmente escolas.

Uma das maneiras mais eficientes de manter a alteridade naqueles não-brancos, não-europeus, não-cristãos, não-cis, não-hétero etc., exotizando a diversidade de identidades e modos de habitar o mundo, é tomar do “outrificado” o direito de contar a própria história

(ABU-LUGHOD, 2018, p. 199). É esse o ponto nevrálgico que tocam as leis⁴ para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de histórias intencionalmente apagadas e distorcidas na educação formal brasileira. Pois a generalização e o reducionismo são as armas da colonialidade para modelar o racismo estrutural através da estigmatização (ABU-LUGHOD, 2018, p. 209).

Como sabemos, esses povos possuem várias autodenominações. Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como "índios", estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar [...] os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de "negros", estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação (SANTOS, 2015, p. 27, 28).

Além das ERER, outras ações afirmativas têm procurado reparar os danos históricos e reformar a estrutura colonialista das instituições de ensino brasileiras (PEREIRA, 2018, p. 94, 95). Entre essas ações, destaca-se o Encontro de Saberes, programa universitário que promove a interlocução entre mestres de saberes próprios de suas comunidades de origem e discentes do ensino superior (CARVALHO, 2019). Tal “encontro” entre o conhecimento endossado pelo Estado e o conhecimento sistematicamente agredido por esse mesmo Estado tem uma potência ainda mais transformadora que as ERER. Pois enquanto estas são passíveis de serem acomodadas em práticas pedagógicas imbuídas de colonialidade – como uma aula de “música indígena” em que se usam melodias transcritas de cantos de algum povo indígena para ensinar escalas, compasso, etc. –, o Encontro de Saberes proporciona “a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 20, 21). O respeito ao direito de negros e indígenas à própria narrativa é uma ação radicalmente contra colonialista e pode, de fato, abalar as fundações do racismo epistêmico que permeia as instituições de ensino.

⁴ Leis nacionais nº 10.639/2003 e lei nº11.645/2008.

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste locus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global (ibid., p. 22).

Lugar Epistêmico

Efervescentes debates em torno da autoridade discursiva, especialmente com relação a temáticas decoloniais, revelam o quanto é relevante a problematização do lugar de fala na academia (RIBEIRO, 2017). É evidente que políticas públicas inclusivas, como as cotas – que procurem diminuir as gritantes desigualdades de direitos e acesso por recortes de raça, gênero, classe social etc. –, são fundamentais para avanços na justiça social brasileira. Mas a mera presença de pessoas negras ou indígenas nas instituições de ensino não garante uma ruptura com o discurso hegemônico (CHAVEZ; SKELCHY, 2019, p. 122), que pode ser tolerado até mesmo por pessoas frontalmente atacadas por ele.

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. Todavia, é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (BERNARDINO, GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Esse compromisso ético-político com uma prática pedagógica contra colonialista significa assumir uma postura profissional na área da educação musical que considere diversos fatores⁵. Entre eles, é essencial ter em conta que a definição unívoca de música, segundo parâmetros e valores estéticos herdados da narrativa eurocentrada sobre a mesma, não passa

⁵ Chavez e Skelchy (2019, p. 118) citam o descentramento da arte musical ocidental, a adoção de epistemes indígenas e abordagens decoloniais para o ensino e pesquisa em música.

de mais um conceito colonialista a se desconstruir. Pois não se pode esperar que os fazeres musicais dos cerca de trezentos povos indígenas presentes hoje no Brasil e das incontáveis práticas *contra-culturais*⁶ em plena atividade se ajustem aos estreitos parâmetros sonoros, teorias, regras e técnicas de uma tradição musical modelada pela colonialidade⁷.

...o cânone, discursos e práticas anglo-americanas e europeias ocidentais são universalizadas/naturalizadas através da exclusão de todas as outras formas de ser e saber, incluindo as regiões, pessoas e histórias marginalizadas dentro de suas próprias fronteiras territoriais. O que a decolonialidade do conhecimento almeja alcançar, então, é a ruptura da prevalência singular do conhecimento ocidental e sua influência na manutenção de práticas escolares que são excludentes e descontextualizadas (FÚNEZ-FLORES; PHILLION, 2019, p. 43, tradução minha).

O uso da contextualização como ferramenta pedagógica contra colonialista é estratégico, pois a um só tempo, desmistifica a invenção abstrata do objeto musical (TOMLINSON, 2003) como também propicia a interlocução com as verdadeiras fontes sonoras: as pessoas. É aí que o lugar epistêmico desempenha o papel fundamental de trazer corpos inscritos por codificações diversas⁸ e cingidos por circunstâncias específicas ao papel de protagonistas na prática epistemológica. Tornar a sala de aula de música em um espaço de circulação de saberes fundados em ontologias não-colonialistas é trocar o velho disco arranhado por um aprendizado musical amplificado pelas vastas maneiras de viver e fazer música (FÚNEZ-FLORES; PHILLION, 2019, P. 49) entre as tão diversas pessoas que dividem e lutam por esse território há mais de quinhentos anos.

Musicalidades afro-diaspóricas e indígenas

A fim de oferecer um material didático gratuito e contra colonialista para o ensino de música nas escolas (e em outros ambientes de aprendizagem), está em elaboração uma série de vídeo-aulas dedicada à temática indígena e afro-diaspórica. Além de considerações acerca

⁶ O termo é emprestado de Gil Amâncio, que o emprega para se referir às mais variadas formas com as quais as populações afro-diaspóricas e indígenas produzem arte partindo de seus próprios pressupostos sobre a mesma.

⁷ Explicando sobre os diferentes momentos da festa de Reinado, o capitão e mestre Aldo César Bibiano tenta alargar as compreensões colonialistas de música descrevendo um fazer sonoro que é também manifestado no corpo do congadeiro e no seu instrumento: "...o que bate, o que canta e o que dança a gente chama de ritual. Por que "ritual"? Porque você não consegue desassociar o que tá cantando, com o que você vai dançar e com o que você vê. Porque a partir do que eu vejo, é o que eu canto e danço e é o que bate" (BIBIANO, 2021a).

⁸ "O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo" (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 19).

de conceitos dominantes na área da Música os vídeos contêm entrevistas com mestras e mestres dos povos Tikmũ'ũn (Ladainha/MG), Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (São Joaquim de Bicas/MG), Comunidade Quilombola do Taquaraçu (Moeda/MG) e Guarda de Moçambique de N. S. do Rosário do bairro Santa Efigênia (Brumadinho/MG). A maioria dessas pessoas reside na região do Vale do Paraopeba (MG) onde está situada a cidade de Moeda para a qual foi pensada a ação.

A participação de pessoas que vivenciam práticas musicais contra colonialistas localiza o fazer musical e evita a cristalização da cultura⁹, desfazendo os estereótipos criados em torno de pessoas indígenas e negras, pois ao voltarmos "... maior atenção aos indivíduos particulares e a suas relações cambiáveis, necessariamente subverteríamos as acepções mais problemáticas da cultura: homogeneidade, coerência e atemporalidade" (ABU-LUGHOD, p. 211, 2018).

Portanto, as pessoas entrevistadas nas vídeo-aulas falam a partir de suas experiências próprias sem pretensões de representarem seus povos ou comunidades. Seus relatos evidenciam o quanto os trabalhos acústicos (ARAÚJO, 1999) são trabalhos comunitários (envolvendo pessoas, territórios, objetos, alimentos, animais e não-humanos) e estão intrinsecamente relacionados às ontologias, epistemes e particularidades de cada sociedade.

... aqui é o nosso quilombo urbano, né? Porque tudo que, teoricamente, a gente faria no quilombo, que é essa questão do Moçambique, que é a questão do Boi da Manta, que é a questão do Candombe, que é a Festa da Capina, Quadrilha, Fogueirão, Quadrilha de Pé Queimado, Fogueirão de São João. A gente faz tudo aqui. [...] E isso tudo que eu falei aqui sempre teve o envolvimento da comunidade. Em termos de alimentação, em termos de coletividade para poder fazer a comida [...] E todo mundo chegava, comia e bebia e ninguém pagava nada por isso. Porque o próprio pessoal do bairro fazia essa doação. As próprias pessoas do bairro se juntavam e faziam essa doação para que fizesse as coisas (BIBIANO, 2021b).

A gente trabalhava, mas divertia. Dançava muito e nós fazíamos barulho. Era em casa. Naquele tempo tocava era sanfona, batia pandeiro, era violão. [...] Ah, eu dançava muito. Eu, minha irmã, vou te contar. Tudo aqui no Taquaraçu gostava de dança. Nossos tios mais velhos, vou te contar. Toda semana tinha baile. Toda semana. O povo trabalhava, como se diz, trabalhava, mas também divertia. [...] quando chegava de madrugada eles cantavam. Até seis

⁹ Os problemas que o uso do termo *cultura* tem trazido se devem ao hábito colonialista de reificar e rotular através de generalizações que produzem "...efeitos de atemporalidade e coerência a fim de embasar as noções essencializadas de 'culturas' distintas da nossa, e de pessoas diferentes de nós" (ABU-LUGHOD, p. 214, 2018).

horas da manhã, às vezes, o povo tava dançando, minha filha! (SILVEIRA, 2021).

Falando a partir de suas biografias, os participantes das vídeo-aulas expõem traços singulares de suas trajetórias de aprendizado entrelaçado à partilha intergeracional de espaços e atividades. Reconhecendo a importância da presença da avó em sua vida, desde a infância, a mestra Geralda de Paula Silveira, da Comunidade Quilombola do Taquaraçu (Moeda/MG), conta como aprendeu muito do que faz hoje.

Na fazenda, ela ia fazer doce e eu ia com ela. Por isso que eu aprendi a fazer as coisas. [...] Muitas coisas eu aprendi foi com ela, porque eu andava e passeava com ela. Ela fazia as coisas e eu ia com ela (SILVEIRA, 2021).

Ao tratar especificamente dos fazeres musicais, cada pessoa traz em seu discurso perspectivas ricas em conhecimento técnico e prático, mas também a visão crítica sobre o racismo e as dificuldades que enfrentam enquanto indivíduos, comunidades e povos devido a ele. Tais discriminações se refletem também na recepção de suas músicas, como explica Aldo Bibiano, capitão regente da Guarda de Moçambique de N. S. do Rosário, do bairro Santa Efigênia (Brumadinho/MG).

O Reinado de Nossa Senhora do Rosário [...] é uma forma que a gente tem de reelaborar, de lembrar ou de manifestar mesmo muitos daqueles movimentos, muitas daquelas coisas que aconteciam na África. E com essa ideia diaspórica se tornou presente aqui. Em especial, quando se fala em Minas Gerais. [...] A Música Africana tem muito disso. Dessa ideia de que o corpo tem um diálogo com a música, com o instrumental. É muito comum isso. E isso vem muito desmitificar que, no contexto europeu, tudo que é de África é só tambor. Mas é o mínimo que tem. Hoje em dia, você tem muita ideia da música contemporânea, né? A ascensão que teve com o Schönberg. Aqui no Brasil você tem a música de Guerra-Peixe [...], o dodecafonia. Mas se você pega a Música Africana em si, quando esse pessoal nem pensava em nascer eles já estavam [...] tocando as marimbas. E tudo pensando nesse extrato que o corpo fazia, com a voz, com esses instrumentos. Sabe? Fazendo a ideia que a gente tem hoje da música dodecafônica, a ideia que a gente tem hoje da música contemporânea. Esse povo nem pensava em vir no mundo e os africanos já faziam isso. Então, não é só tambor que lá existe. Você tem essa história toda. Você tem isso tudo, mas infelizmente é “música de preto” (BIBIANO, 2021b).

A experiência de produzir um material didático sobre músicas indígenas e afro-brasileiras a partir de uma investigação do tema entre pessoas que vivenciam essas práticas musicais cotidianamente revela que esse conhecimento é vivo e habita seus corpos e

comunidades. Sistematizar, universalizar ou instrumentalizar esses saberes, como tem feito alguns autores de livros de educação musical, é contribuir para a manutenção do projeto estatal de genocídio e epistemicídio em operação há cinco séculos no Brasil. Por outro lado, buscar conexões entre os lugares epistêmicos apartados pelos muros colonialistas da escola, é reinventar os processos de aprendizagem musical, substituindo o ensino racista pelo inclusivo.

Considerações finais

Essa premissa de protagonismo e legitimidade discursiva a partir do lugar epistêmico onde se contextualiza a música estudada levanta questionamentos sobre o papel do educador musical. Acredito que o trabalho de qualquer educador é um trabalho de mediação, tradução e pesquisa intensa¹⁰. O professor dispõe de instrumentos e espaços para proporcionar experiências de aprendizagem tanto mais transformadoras e significativas quanto maior for o seu comprometimento profissional. No caso do ensino de músicas indígenas e afro-diaspóricas, o professor não seria o porta-voz¹¹ de grupos ou pessoas com as quais tenha interagido ou sobre as quais tenha pesquisado, mas um aliado.

... podemos afirmar que a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades. [...] nós, povos contra colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos tem nos apresentado [...] as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores [...] existem muitas possibilidades de convivência entre os diversos povos, [...] desde que haja por parte dos colonizadores um real esforço para que isso ocorra. Para tanto será preciso, antes de qualquer coisa, superar o caráter autoritário do atual Estado Democrático de Direito, por meio da participação plena de todos os envolvidos nos processos de transformação da natureza e das condições de vida da população, para que toda e qualquer proposta de mudança seja sempre exaustivamente

¹⁰ Isso implica em fugir do lugar-comum do manual de musicalização colonialista e buscar interlocução com aqueles que vivenciam as musicalidades indígenas e afro-diaspóricas nas comunidades próximas do local de atuação do educador.

¹¹ Me refiro aqui a professores de escolas regulares ou escolas de música historicamente colonialistas, não de escolas indígenas ou quilombolas, que podem ter estrutura diversa.

debatida, respeitando-se as mais diversas formas de linguagem e comunicação (SANTOS, 2015, p. 97).

Ter os mecanismos de desvalorização desses povos e de seus fazeres musicais como alvos principais do ensino contra colonialista é batalhar como educadores antirracistas ao lado daqueles que fundaram e sustentam o combate e que resistem, inabaláveis, na certeza de que um dia a luta acabará em vitória.

Referências

ABU-LUGHOD, Lila. A escrita contra a cultura. Tradução: Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego; Leandro Durazzo. *Equatorial*, Natal, v. 5, n. 8, jan/jun 2018.

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

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016.

BIBIANO, Aldo César. Entrevista. Músicas Indígenas e Afro Brasileiras: série de vídeo-aulas. 2021a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hRblQJgmZhs>>. Acesso em: 07/10/2021.

BIBIANO, Aldo César. Entrevista. Músicas Indígenas e Afro Brasileiras: série de vídeo-aulas. 2021b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AiSwnR1AHDY&t=325s>>. Acesso em: 07/10/2021.

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

CHÁVEZ, Luis; SKELCHY, Russell. Decolonization for Ethnomusicology and Music Studies in Higher Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 18, n. 3, p. 115–43, 2019.

FÚNEZ-FLORES, Jairo I.; PHILLION, JoAnn. *A Political Ontological Approach to Decolonization of Ethnographic Research in Education*. 2019. Disponível em: <www.researchgate.net/publication/330377604>. Acesso em: julho/2021.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88 - 114, abr/jun. 2018.

QUEIROZ, Luiz Ricardo. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, 2020.

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

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Antonio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVEIRA, Geralda. Entrevista. *Músicas Indígenas e Afro Brasileiras: série de vídeo-aulas*. Julho/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AiSwnR1AHDY&t=325s>>. Acesso em: 07/10/2021.

TOMLINSON, Gary. Musicology, anthropology, history. In: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard (org.), *The cultural study of music: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2003.

TUGNY, Rosângela. *A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas*. 2014. Disponível em: <<https://www.amplificar.mus.br/data/referencias/ver/A-educacao-musical-nas-escolas-regulares-e-os-mestres-das-culturas-tradicionais-negras-e-indigenas>>. Acesso em: julho/2021.