



Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

*Recignifying Phonograms: Buildind a Decolonial
Pedagogical Proposal*

MARCUS STRAUBEL WOLFF ^a

VITOR DAMIANI GONÇALES MARQUES ^b

Resumo

A presente pesquisa em andamento parte de uma reflexão sobre propostas pedagógicas democráticas e inclusivas, que buscam romper com a hegemonia de um saber supostamente universal e com concepções eurocêntricas de música para trazer à tona a questão da resignificação da função de objetos fonográficos. Propomos que sejam pensados como materiais didáticos, aliados na busca de uma identidade nacional heterogênea e diversa, abarcando diferentes elementos étnicos e sociais. Através da análise das questões levantadas pelos pesquisadores do grupo modernidade/colonialidade – um dos principais coletivos multidisciplinares do pensamento crítico na América Latina, que nos apresenta diversos conceitos como o mito da formação da modernidade, o de colonialidade, o do racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteiras, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, só para citar alguns – elaboramos uma proposta pedagógica que busca propiciar uma leitura crítica do mundo, construindo junto com os estudantes uma reflexão sobre seu papel na sociedade, diante das estruturas de poder e saber modernas, colonizadoras e eurocêntricas, utilizando os objetos fonográficos como ferramentas para a construção de um saber outro,

^a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Uni-Rio). Doutor em Comunicação e Semiótica, E-Mail: marcus.wolff@unirio.br

^b Universidade Federal do Rio De Janeiro, Licenciado em Música, E-Mail: vitdamiani@gmail.com

Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 186-200, Jan./Abr. 2021

ligado às realidades dos subalternizados pelo sistema de poder modernocolonial. Mesmo com conclusões não definitivas, podemos perceber que o fonograma, sendo muitas vezes um recorte descontextualizado da realidade de sua manifestação cultural original, pode ser utilizado pelo educador musical, que, pesquisando o contexto em que o registro foi realizado, o tem como um forte aliado na (re)construção das práticas musicais diversas que poderiam compor uma identidade nacional multiétnica e decolonial.

Palavras-chave: Educação Musical. Fonogramas. Materiais Didáticos. Objetos Sonoros. Pedagogia Decolonial

Abstract

This ongoing research departs from a reflection on democratic and inclusive pedagogical proposals, which seek to break with the hegemony of supposedly universal knowledge and with Eurocentric conceptions of music, to bring up the question of the resignification of the function of phonographic objects. We propose that they be thought of as teaching materials, allied in the search for a heterogeneous and diverse national identity, covering different ethnic and social elements. Through the analysis of the questions raised by researchers from the modernity/coloniality group – one of the main multidisciplinary collectives of critical thinking in Latin America, which presents us several concepts such as the myth of the formation of modernity, that of coloniality, that of epistemic racism, the colonial difference, transmodernity, liminal thinking, frontier thinking, critical interculturality, decolonial pedagogy, just to name a few – we elaborated a pedagogical proposal that seeks to provide a critical reading of the world, building together with students a reflection on their role in society, in the face of modern, colonizing and Eurocentric structures of power and knowledge, using phonographic objects as tools for the construction of another knowledge, linked to the realities of those subalternized by the modern/colonial power system. Even with non-definitive conclusions, we can see that the phonogram, which is often a decontextualized cut of the reality of its original cultural manifestation, can be used by the music educator, who, researching the context in which the record was made, can have it as a strong ally in the

(re)construction of diverse musical practices that could compose a multiethnic and decolonial national identity.

Keywords: *Musical Education. Phonograms. Teaching Materials. Sound Objects. Decolonial Pedagogy.*

Resumen

La presente investigación en curso de una reflexión sobre propuestas pedagógicas democráticas e inclusivas, que buscan romper con la hegemonía de un saber supuestamente universal y con las concepciones eurocéntricas de la música para plantear la cuestión de la resignificación de la función de los objetos fonográficos. Proponemos que sean pensados como materiales didácticos, aliados en la busca de una identidad nacional heterogénea y diversa, abarcando diferentes elementos étnicos y sociales. A través del análisis de las preguntas planteadas por investigadores del grupo modernidad/colonialidad - uno de los principales colectivos multidisciplinarios del pensamiento crítico en América Latina, que presenta varios conceptos como el mito de la formación de la modernidad, el de la colonialidad o el racismo epistémico, la diferencia colonial, la transmodernidad, el pensamiento preliminar, el pensamiento de frontera, la interculturalidad crítica, la pedagogía descolonial, solo por nombrar algunos - elaboramos una propuesta pedagógica que busca brindar una lectura crítica del mundo, construyendo junto a los estudiantes una reflexión sobre su rol en la sociedad, frente a estructuras de poder y conocimiento modernas, colonizadoras y eurocéntricas, utilizando los objetos fonográficos como herramientas para la construcción de otro conocimiento, ligado a las realidades de los subalternizados por el moderno sistema de poder colonial. Incluso con exenciones no definitivas, podemos ver que el fonograma, que a menudo es un corte descontextualizado de la realidad de su manifestación cultural original, puede ser utilizado por el educador musical, quien, investigando el contexto en el que se hizo el disco, ha como un fuerte aliado en la (re)construcción de diversas prácticas musicales que componen una identidad nacional multiétnica y decolonial.

Palabras clave: *Educación Musical. Fonogramas. Materiales Didácticos. Objetos de Sonido. Pedagogía Decolonial.*

Introdução

No marco legal da Constituição de 1988 (Art. 206) foi assegurada a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Também foram instituídos alguns canais de participação da comunidade escolar na elaboração de seu projeto político-pedagógico (lei 9394/96), o que resultou das lutas dos docentes

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 186-200, Jan./Abr. 2021

Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

e da comunidade escolar como um todo em direção a uma gestão democrática da escola pública.

Outras batalhas, travadas por grupos étnicos subalternizados desde o período colonial, ganharam maior visibilidade em torno do ano 2000, quando as tentativas oficiais de comemoração dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil esbarram em movimentos diversos de resistência, contestação da versão oficial da história e de denúncia da situação de opressão, exploração e miséria em que vivem os afrodescendentes e os povos indígenas no país. Tais grupos, organizados em movimentos sociais em todo o país¹, pressionam no sentido da elaboração de políticas para a diversidade e inclusão, que no âmbito da educação resultaram na obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (lei 10639 /03) e depois na lei 11645 /08, que levou à inclusão da questão indígena.

Essas conquistas, materializadas no campo jurídico-institucional, se chocam, todavia, com as forças conservadoras que, a partir sobretudo de 2004 (ano em que se organiza o movimento da “Escola sem Partido”), reagem às vitórias obtidas pelas forças progressistas, tentando impor sua visão unívoca e linear da realidade, que desconsidera as histórias locais, os saberes ancestrais, as memórias outras, das populações subalternizadas durante o processo de constituição da modernidade /colonialidade². Processo este que, segundo Barros, Pequeno e Pederiva (2018), fundamenta-se sobre um sistema-mundo que articula diferentes mundos numa

¹ É importante lembrar que a Marcha dos Povos Indígenas fez parte das manifestações do Movimento de Resistência Indígena, Negra e Popular, Brasil: Outros 500, “movimento que começou a ser delineado por entidades ligadas aos movimentos sociais, a partir do ano de 1998”, atingindo seu objetivo maior de contestar a história oficial do “descobrimento” (AMORIM, 2008, p. 19) e chamar a atenção para a situação dos povos nativos e afrodescendentes no início de 2000, quando marcharam para Porto Seguro, BA, local das festividades oficiais. Ver mais detalhes em AMORIM, Álvaro M. (2008).

² Quijano observa que nesse processo de expansão do capitalismo foram atribuídas novas identidades geoculturais às populações mundiais, classificadas segundo um padrão racista que subalternizou e inferiorizou os povos não-europeus, incorporados a uma configuração cultural, intelectual, intersubjetiva que equivalente à articulação das diferentes formas de trabalho em torno do capital” (2005, p. 119).

geopolítica que precisa, para existir, aniquilar tudo aquilo que diverge da própria modernidade/colonialidade.

É importante destacar que a ordem construída pelo sistema-mundo global e capitalista, desde a invasão das Américas e a implantação do sistema modernocolonial, vista em seu aspecto cultural, resultou no epistemicídio dos saberes nativos e colonizados, tal como apontou Luiz Ricardo Queiroz (2018), ou seja, num conjunto de assassinatos simbólicos de diversas culturas. Tal processo foi marcado pelo desenvolvimento de uma educação promotora do fenômeno de aculturação, que teve na catequese sua ideia-força (Saviani, 2008), a qual conduziu à perseguição e/ou invisibilização desses saberes outros, ao mesmo tempo que promoveu uma educação universalista e humanista, voltada para a formação das elites. Desde esse momento, como ressaltam Almeida e Teixeira (2000), já se pode notar que a educação catequizadora não se volta para os excluídos, no sentido de sua emancipação, mas de sua domesticação, ao mesmo tempo que se dedica aos representantes do colonizador, ou seja, à formação das elites coloniais. Trata-se de um sistema educacional que reforça os ideais da classe dominante, por meio da difusão da fé católica e de uma educação clássica e humanista, nascida na Europa renascentista (GIORGI, M. C., DAHER, D. C., VARGEN, D. P. de M., MELO, F. C., 2018), que se estendeu até o final do século XVIII. Após mais de dois séculos desde a expulsão dos jesuítas do Brasil é possível identificar as marcas deixadas por suas práticas educacionais, ressignificadas no séc. XX pelas forças conservadoras em seu ataque à educação laica, democrática, decolonial, dialógica e pela diversidade.

O ensino institucionalizado de música no Brasil, desde o período colonial, também foi orientado pela hegemonia da cultura do colonizador. Nesse contexto, conceitos, formas de ver e analisar o mundo geraram uniculturalidades, dominações e, conseqüentemente, exclusões que, a partir da referência da figura do “homem branco europeu” e seus conhecimentos e saberes, operou a inferiorização das populações nativas, mestiças e afrodescendentes por meio de uma espécie de racismo epistêmico, que acabou por excluir práticas musicais não alinhadas às estruturas e sonoridades da música considerada “civilizada”. Luiz R. Queiroz observa que é possível “inferir que a atuação dos jesuítas no Brasil, a partir de parâmetros da música

Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

européia e do seu ensino, mesmo com processos de formação direcionados para objetivos outros que não a formação artística, começou a tecer redes institucionais de colonialidade musical no Brasil” (2018, p. 138). Dessa forma, as estruturas da música européia passaram a servir também como referência educacional para os povos catequizados pela Europa colonizadora.

A hegemonia cultural européia gerou processos de colonialidade que se estenderam após as independências políticas dos países latino-americanos e no caso brasileiro, o regime imperial buscou inserir o país na “Civilização”. A própria criação do Conservatório Imperial de Música, onde o ensino de tal arte deixou o lugar secundário que ocupava em instituições destinadas a outros fins, estabelecendo um espaço institucional de formação musical no Brasil, é um índice do projeto civilizador levado adiante pelas elites luso-brasileiras, que colocava o país no fluxo cultural do “ocidente civilizado”.

Construiu-se, assim, um ideal civilizador, que se manteve intacto na República Velha, momento histórico-cultural em que as elites intelectuais continuaram a buscar reproduzir, no campo das artes, modelos europeus como o simbolismo, o impressionismo, chegando a incorporar técnicas desenvolvidas pelas vanguardas europeias, ao mesmo tempo que as elites econômicas defendiam a ideologia burguesa do progresso. Como N. Sevcenko salientou, mesmo os modernistas, após a descoberta da brasilidade, jamais puseram em questão a lógica de dependência que mantinha o Brasil atrelado à “ordem moderna” que parecia emanar da dita “Civilização” (SEVCENKO, 1983).

Mas enquanto no campo da composição houve um esforço para a adesão ao nacionalismo musical, sobretudo após a publicação do “Ensaio sobre a música Brasileira” (M. de Andrade, [1928], 1962), a educação musical conservatorial, transplantada para as Américas, continuou dentro de uma concepção baseada na colonialidade, ou seja, dentro dos cânones dos estilos eruditos europeus, já que os compositores e professores de música brasileiros mantinham o ensino tradicional, *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 186-200, Jan./Abr. 2021*

fazendo “a música e o ensino de música que faziam porque passaram, progressivamente e, de alguma forma, já institucionalmente, por um processo profundo de colonialidade em seu processo de formação” (QUEIROZ, 2018, p. 139). Não lhes era possível oferecer um ensino fora dos moldes acadêmicos, baseados numa concepção de história iluminista, num tempo linear e sequencial - no qual brilhavam as grandes obras e os gênios da composição - que parecia caminhar para um único futuro de progresso e modernidade. Era também um ensino onde o professor conduzia a formação do aluno ditando a sequência de conteúdos a serem transmitidos, desconsiderando os interesses dos educandos.

A discussão sobre a brasilidade por parte de intelectuais como Graça Aranha e Mário de Andrade, possibilitou o desenvolvimento de uma perspectiva distinta da eurocêntrica, iniciada pelos pioneiros das pesquisas sobre músicas de tradição oral. Como indicou A. D. Contier (1985), sob influência do pensamento de matriz romântica/historicista, buscou-se a música realizada por populações rurais, afastadas dos grandes centros urbanos, uma vez que tais coletividades teriam elaborado tradições que poderiam representar a identidade nacional³. No caso brasileiro, a discussão sobre a brasilidade ganhou força somente na segunda década do séc. XX, quando diversos artistas e intelectuais começam a discutir a originalidade da nação, com a qual ela poderia contribuir para a ordem universal e a necessidade de se pesquisar as “raízes do Brasil” (MORAES, 1978). Ainda que o foco deste artigo não seja o surgimento das pesquisas sobre as músicas de tradição oral no Brasil, é importante destacar o pioneirismo de Mário de Andrade, que elaborou a Missão de Pesquisas Folclóricas ao nordeste (1938), quando ainda diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, cujos desdobramentos levaram às gravações etnográficas. Foi

³ E. Travassos (1997) indicou, em sua tese sobre Bartok e Mário de Andrade, como a busca pela identidade nacional continha elementos de matriz romântica historicista. Se inicialmente na Alemanha oitocentista, o movimento desenvolvido por Goethe, Herder, Schiller e outros, contrapondo-se ao universalismo iluminista, buscava encontrar a “alma nacional”, ecos dessa concepção ressoam na crítica andradiana ao individualismo moderno e quando M. de Andrade procurava descobrir os traços psicológicos do “brasileiro” por meio da análise de suas expressões musicais. Se para os românticos alemães era preciso encontrar a “alma nacional” nas manifestações do “povo”, para o autor de *Macunaíma* as características do “povo brasileiro” estariam em sua música popular, pois nela não haveria a cisão entre o músico criador e a coletividade.

Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

ainda a reforma da Escola de Música da então Universidade do Brasil, idealizada pelo autor de *Macunaíma*, que levou à criação da primeira cátedra de folclore numa universidade brasileira, o que possibilitou o acesso dos estudantes ao estudo de linguagens musicais de diversas regiões do país, especialmente após as viagens etnográficas do professor Luiz Heitor C. de Azevedo, nas quais procurou registrar as mais diversas manifestações culturais e musicais de diferentes estados brasileiros.

Ainda que o objetivo dessas viagens de pesquisa e dos registros sonoros estivessem ligados a um projeto político-estético específico, de transposição desse material para o campo da música moderna ditada pela “Civilização” (WOLFF, 1991), pode-se considerar esse projeto como decolonial, na medida em que abriu brechas para que os compositores trilhassem novos caminhos, distintos dos modelos impostos pelo eurocentrismo hegemônico, ao trazerem para o conhecimento acadêmico e para as salas de concerto elementos da brasilidade fora dos cânones europeus (WOLFF, 2003).

É sabido que os folcloristas foram bastante criticados por seus pressupostos positivistas, que os levaram a focar na “coleta” de dados, sem maiores observações e interpretações acerca do material que resultou de suas pesquisas. Contudo, tiveram um papel pioneiro também no campo da educação musical, ao possibilitarem o acesso de seus alunos a outras linguagens musicais, através da escuta e análise dos fonogramas que resultaram das gravações produzidas em campo, afastando-se, neste aspecto, dos cânones do ensino conservatorial, o que será visto adiante.

As possibilidades de trabalho educativo com os registros fonográficos

O fonógrafo, desde a sua invenção em meados do século XIX, se tornou uma importante ferramenta em estudo etnográfico, pois, através dele, foi possível capturar manifestações sonoras em diversas culturas por pesquisadores (BARROS, 2018). Estes registros inicialmente tinham o intuito de compor acervos que guardariam estes fonogramas para futuras pesquisas acadêmicas.

No Brasil um dos primeiros pesquisadores a se utilizar do fonógrafo foi Luiz Heitor Correia de Azevedo, professor de folclore da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (hoje Escola de Música da UFRJ), que através de um apoio da Biblioteca do Congresso Norte-Americano (BARROS, 2018), planejou três viagens pelo Brasil (Goiás, Ceará e Minas Gerais), onde pode coletar exemplos de manifestações sonoras para compor o acervo do então Centro de Pesquisas Folclóricas, centro fundado pelo próprio Luiz Heitor na então Escola Nacional de Música, para se dedicar aos estudos folclóricos brasileiros.

Luiz Heitor, desde o início de suas pesquisas tinha o intuito de que esse material coletado também fosse utilizado de forma pedagógica em aulas, onde, com a execução das manifestações sonoras gravadas, alunos da graduação em composição seriam introduzidos no universo do “folclore musical” brasileiro e poderiam assim, vivenciando a escuta daquele registro sonoro, incorporar elementos desta música em suas composições (BARROS, 2018). Segundo Barros (2018) isso não se dá desta forma, pois estes fonogramas, são descontextualizados de sua manifestação cultural a partir do momento que são executados em outro local e contexto que não o original. Mas seria possível recontextualizar estes fonogramas, através do conhecimento de sua historicidade?

A historicidade, segundo Barros, Pequeno e Pederiva (2018), é um processo que “nos permite o acesso a uma consciência situada, crítica e promotora de transformação”, pois a consciência histórica guia a constituição dos sujeitos, e não a determinação biológica, como pretendido pela modernidade/colonialidade.

Essa última que segundo Barros, Pequeno e Pederiva (2018), gera o processo de apagamento da cultura e da consciência histórica:

Uma das características dos processos de dominação da modernidade/colonialidade é o apagamento da cultura e da consciência histórica das populações invadidas. Isto se dá, entre outros motivos, pelo fato de que a consciência histórica promove a permanência da ligação ancestral com a cultura, que age como uma força contra a dominação. Por isso, a colonização não é um processo que engendra apenas expansão de território, mas necessita também colonizar o poder, o saber e o ser. (BARROS, D.; PEQUENO, S.; PEDERIVA, P. L. M. 2018, p. 13)

Porém uma educação focada na perspectiva histórico-cultural, que segundo Barros, Pequeno e Pederiva (2018) é a “base teórica do campo da educação no Brasil”, Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 186-200, Jan./Abr. 2021

Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

rejeita determinismos biológicos, e caminha junto a visão de Vigotsky de que o desenvolvimento humano é guiado pela cultura.

Logo, a consciência da historicidade e do contexto cultural no qual um registro sonoro gravado pertence, pode gerar uma ressignificação deste no contexto educacional. Ressignificação esta que segundo Barros (2018) pode ocorrer, principalmente quando esses fonogramas não terminam apenas em instituições acadêmicas, coleções e museus.

Sendo esse registro fonográfico uma manifestação musical nacional, o educador, munido dessa consciência, pode ressignificar os registros fonográficos junto aos educandos, situando-os no espaço e tempo e despertando o interesse pela situação de vida dos músicos e de suas comunidades. Tal conhecimento acerca dos grupos e comunidades que compõem a nação, por sua vez, podem desenvolver uma conscientização das representações sonoras da identidade nacional, o que seria uma forma de ressignificar o objeto sonoro.

O nacionalismo, que segundo Wolff (2014), já teve sua discussão passada por diferentes fases na historiografia, desde ser considerado uma “dádiva” vinda da Europa, até a do esquecimento de suas origens, já foi usado na luta anticolonial e no enfrentamento da hegemonia europeia no campo da cultura, especialmente nos processos de descolonização de alguns países africanos e asiáticos, onde afastaram-se das formas nacionalistas modelares nascidas na Europa.

Anderson (1991), com seu olhar histórico, tenta definir as origens do nacionalismo, que segundo Schawarcz (1991) teve evidente sucesso se pretendia “deseuropeizar” a visão acerca do nacionalismo.

O que estou propondo é o entendimento do nacionalismo alinhando-o não a ideologias políticas conscientemente adotadas, mas aos grandes sistemas culturais que o precederam, e a partir dos quais ele surgiu, inclusive para combatê-los. (ANDERSON, 1991)

Ao ser utilizado nas lutas anticoloniais para combater grandes sistemas, o nacionalismo rompe com os modelos de onde se originou. Assim, quando este nacionalismo vem embasado com o retorno à historicidade dos povos dominados, ligando-se à ancestralidade não dominada pela modernidade/colonialidade e sua visão eurocêntrica do mundo, podemos dizer que este nacionalismo adquire traços decoloniais.

Segundo Partha Chatterjee (2000), o chamado nacionalismo anticolonial indiano partiu da criação de um campo de soberania, dentro da sociedade colonial, que é o campo cultural, no qual se afirmam os valores e as expressões nacionais, até um enfrentamento do colonizador no campo político. Porém no Brasil, diferente da Índia, esse desenvolvimento fez um caminho inverso, onde as “representações de uma cultura nacional moderna” foram elaboradas após a independência política (WOLFF, 2014).

Se essas representações da nação, incluindo elementos de vários grupos étnicos, foram elaboradas por compositores que procuraram enraizar a cultura brasileira, buscando ancestralidades diversas, podem no momento atual reforçar essa bagagem histórico-cultural de saberes ancestrais, marcados por sobrevivências que se tornam atos de resistência aos processos da colonialidade, herdada dos séculos de colonização europeia, ato este que pode se desdobrar em um processo pedagógico de longo prazo. Nas palavras de Walsh (2013) “é a partir desse horizonte de longa duração, que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial”.

Sendo assim, a recontextualização de fonogramas de registros musicais, principalmente os executados em manifestações culturais onde predominam a oralidade na transmissão de saberes, pode ser uma ferramenta muito importante para a pedagogia decolonial. Pois que através dela, uma identidade nacional pode ser resgatada, acompanhada de uma reflexão acerca do pertencimento a uma comunidade, grupo e nação - que compartilham uma mesma língua, linguagens musicais, valores, histórias e lutas - e do papel de cada indivíduo perante a sociedade à sua volta.

Considerações finais

Mesmo com conclusões não definitivas, podemos perceber que o fonograma, que resultou das pesquisas dos folcloristas interessados em descobrir as “raízes do Brasil”, podem ser utilizados pelo educador musical, que, numa reconstrução com os educandos acerca dos contextos em que o registro foi realizado, pode iniciar um debate acerca da cultura, das condições de existência e resistência das comunidades pesquisadas no passado, tecendo os fios que ligam a pedagogia decolonial às lutas emancipatórias que decorrem de uma leitura crítica da realidade.

Referências

ALMEIDA, J.; TEIXEIRA, G. A educação no período colonial: O sentido da educação na dominação das almas. *Revista Trilhas*, Belém, vol. 1, n. 2. p. 56-65. 2000.

AMORIM, Álvaro M. *Comemorações dos 500 anos do Descobrimento do Brasil: a Marcha dos Povos Indígenas*. Campo Novo dos Parecís: Instituto Superior do Vale do Jurena, 2008.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1962. 8ª. ed.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: Ancestralidade, resistência e constituição humana. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, n.91. Arizona State University, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3518>

BARROS, Felipe. Arquivos e Objetos Sonoros Etnográficos: A Coleção Fonográfica de Luiz Heitor Corrêa de Azevedo. *Sociol. Antropol.*, Rio de Janeiro, vol.08, n. 02. p. 629-653, mai – ago, 2018.

CHATTERJEE, Partha. Comunidade imaginada por quem? In: BALAKRISHNAN, Gopal (ed.). *Um Mapa da Questão Nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 227 – 238.

CONTIER, Arnaldo D. *Música e Ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas, 1985.

_____. Mário de Andrade e a Música Brasileira. *Revista Música*, São Paulo, no. 5 (1), 33-47. 1994.

GIORGI, M. C.; DAHER, D. C.; VARGENS, D. P. de M.; MELO, F. C. Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, n. 90. Arizona State University, 2018.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512>

MELO, F. C. de. Quando lecionar pode virar crime: O Movimento “Escola sem Partido” sob uma ótica discursiva. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, RJ, 2017.

MORAES, Eduardo Jardim de. *A Brasilidade Modernista*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

QUEIROZ, Luís Ricardo. Traços de Colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159. jul.-dez. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHAWARCZ, Lilia Moritz. Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEVCENKO, N. Literatura como Missão. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Os Mandarins Milagrosos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

WOLFF, Marcus S. *O Modernismo Nacionalista na Música Brasileira*. Rio de Janeiro: PUC/ Departamento de História, 1991.

WOLFF, Marcus S. Elementos não-europeus na brasilidade musical de Mário de Andrade e Camargo Guarnieri. In: ANAIS DO XV CONGRESSO DA ANPPOM, XV CONGRESSO DA ANPPOM, 2005, Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 484-491.

Disponível em:

https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao10/marcus_wolff.pdf

WOLFF, Marcus S. Repensando o nacional à margem da “Civilização”: R. Tagore, o folclore de Bengala e a construção da modernidade indiana. *Revista Música e Cultura*, vol. 9. 2014. Disponível em: <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/view/285>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 1, p. 186-200, Jan./Abr. 2021

Ressignificando Fonogramas: Construindo uma Proposta Pedagógica Decolonial

RECEBIDO: 01/02/2021
APROVADO:03/04/ 2021

RECEIVED: 01/02/2021
APPROVED: 03/04/ 2021

RECIBIDO: 01/02/ 2021
APROBADO: 03/04/ 201