

Nathan Tejada de Podestá>  
Sábatha Fernandes>>

## **Formação em Artes: Caminhos para uma Pedagogia Decolonial**

Education in Arts: pathways to a decolonial pedagogy

### **Resumo**

No presente artigo, buscaremos discorrer acerca da formação em artes, observando como a colonialidade invade o currículo acadêmico nessa área de estudos. Para tanto, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: em primeiro momento tratamos da colonialidade em relação à arte, em seguida em relação à universidade, em especial, à formação em música; em segundo momento, discutimos acerca de um projeto decolonial em relação à universidade que incorpora, dentre outras estratégias, a busca pela construção de uma ecologia de saberes; por fim, tratamos de especificidades do conhecimento artístico buscando refletir sobre a incorporação da diversidade epistêmica no campo.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Formação em Artes. Ecologia de Saberes.

### **Abstract**

In the present article we intend to discuss education in arts observing how coloniality invades the academic curriculum in this area of studies. In order to accomplish that the article was structured according to the following: first we will deal with coloniality in relation to art, then in relation to university and in special the case of music education; second, we will discuss a decolonial project in relation to university that brings together, among other strategies, the search for the construction of an ecology of knowledges; at last we will deal with specificities of the artistic knowledge seeking to access possibilities of incorporating epistemic diversity in this field.

**Keywords:** Coloniality. Education in Arts. Ecology of Knowledges.

> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Música Cultura e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas. Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas com habilitação em instrumento - Guitarra. Membro do Grupo de Pesquisa MUSILINC (Música, Linguagem e Cultura) da Universidade Estadual de Campinas e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais da Faculdade Zumbi dos Palmares. Autor do projeto "Formação musical: múltiplas formas de aprendizagem e desenvolvimento musical". Realiza pesquisa na área de Artes e Educação, com ênfase em Música e sobre os seguintes temas: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, formação artística e pedagógica, música, artes e educação em diferentes espaços e culturas, arte e colonialidade, modelos epistemológicos e de ensino, pedagogia dos instrumentos musicais, processos criativos e de performance musical, escrita e oralidade, autonomia e transdisciplinaridade.

>> Mestranda no Programa de Pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo - PROLAM/USP. Especialista em Políticas Públicas para a igualdade na América Latina pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. Bacharel em Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado e Política na América Latina pela Universidade Federal da Integração-Latino-Americana - UNILA. Pesquisa Raça e Colonialidade, Relações Étnico-raciais e educação, Políticas Educacionais e Políticas Públicas de Educação, com temática principal voltada a políticas afro-reparatórias e ações afirmativas.

## Introdução

O conceito “colonialidade” se baseia na constatação de que as formas de exploração/dominação que se estabeleceram no contexto do colonialismo das Américas, ou seja, com a constituição do sistema-mundo capitalista moderno, não se findaram, mas continuam operantes. Elaborado por Aníbal Quijano e desenvolvido junto a outros autores identificados no grupo Modernidade/Colonialidade<sup>1</sup>, esse conceito nos possibilita compreender o sistema-mundo capitalista/moderno/colonial, demonstrando a importância de analisar a reprodução de hierarquizações tendo em vista a economia, a política e a cultura como categorias que se entrelaçam, através de uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser. De acordo com Maldonado-Torres,

la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129-130).

Para Quijano (2010), o poder é o espaço e uma malha de relações de exploração, dominação e conflito articuladas pelo controle dos meios de existência social, a saber: i) trabalho e economia, ii) autoridade, iii) natureza e recursos naturais, iv) gênero, sexualidade e reprodução, v) subjetividade e conhecimento. Focando a América Latina, o autor considera que entre os eixos que estruturam as relações exploração/dominação/conflito no capitalismo moderno, ou seja, as relações de poder em si, dois são principais: o controle do trabalho e o controle da reprodução biológica da espécie, sendo que, a questão da “raça” foi incorporada em função de ambos os eixos.

1 Esse grupo, segundo Ballestrin (2013), se diferencia por “novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos”. Ainda nas palavras da autora “Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento.” (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

De acordo com Quijano (2005, 2010), as relações sociais que se estabeleceram utilizaram as diferenças fenotípicas entre ‘vencedores’ e ‘vencidos’ para associar hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes elaborando as relações de dominação. De tal maneira, por sobre a idéia de raça se configuraram identidades geoculturais e societais hierarquizadas que ergueram a classificação social da população mundial e delinearão novas relações intersubjetivas.

Desde os escritos de Karl Marx, especialmente em *O Capital*, sabemos que as relações de exploração/dominação de sujeitos racializados foram responsáveis pelo processo de acumulação primitiva de capital nas metrópoles. Tal acumulação veio a constituir a Europa Ocidental<sup>2</sup> como região central do moderno sistema-mundo<sup>3</sup>. Conforme Quijano (2005), nesse processo, a partir da Europa, se desenvolveu um etnocentrismo colonial que, associado à classificação racial universal, fez com que os europeus passassem a se auto-conceber como superiores aos demais povos do mundo.

Destarte, a modernidade admite a experiência e o tempo histórico europeus como modelo normal e universal. E, dessa maneira, as histórias e culturas não-européias passaram a ser identificadas como primitivas, pertencentes ao passado, e impossibilitadas de alcançar a modernidade por sua suposta inferioridade racial (LANDER, 2005).

A centralização do tempo histórico europeu implicou um “padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento” (QUIJANO, 2005) que se colocou ao mundo relegando aos demais povos e suas culturas (com suas próprias identidades, experiências e temporalidades) a espaços subalternos. Os corpos colonizados foram inferiorizados e coisificados (CÉSAIRE, 2000), operando-se a negação e a sobredeterminação desses “outros” não só em seus saberes e referenciais culturais, como em sua essência, em seu ser (MIGNOLO, 2007).

Assim, como manifestação latente desse processo, temos um legado epistemológico eurocêntrico que se coloca de forma hegemônica, onde, categorias, conceitos e perspectivas eurocentradas se convertem em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta (LANDER, 2005). Destarte, ao serem realocadas no novo tempo histórico eurocentrado e universalizante, as identidades culturais próprias e singulares de povos não-europeus foram despojadas, assim como suas novas identidades racializadas foram inferiorizadas, negativas e despojadas de seu lugar na história da produção cultural da humanidade (QUIJANO, 2005).

Os autores do grupo Modernidade/Colonialidade observam, assim, que o mundo não foi completamente descolonizado, já que além do processo de descolonização, outro seja, da independência jurídico-política das ex-colônias, faz-se necessário um processo de *decolonização*, orientado a eliminar as múltiplas hierarquias que o processo de descolonização não afetara totalmente (associadas às relações raciais, étnicas, de gênero, sexuais, mas também epistemológicas, culturais e econômicas).

2 Sobre uma discussão acerca da construção da Europa Ocidental, veja-se Dussel (2005).

3 O conceito de sistema-mundo remete à formulação de Immanuel Wallerstein (1991).

Diante de tal quadro, no presente escrito, trazemos à discussão como a colonialidade invade as dimensões artísticas e a universidade, buscando interpretar como a formação universitária no campo das artes se encontra permeada por dispositivos coloniais que necessitam ser rompidos.

### Arte e colonialidade

A arte, como parte integrante do sistema da cultura, participa do seu dinamismo. O que é representado, definido e cultuado como arte advém de uma relação dialógica e plural em que padrões de pensamento e significação originados nos centros hegemônicos contam com mecanismos legitimadores das diversas instâncias de consagração (BOURDIEU, 2011) na definição de seus valores simbólicos. Através da ação de artistas, intelectuais, acadêmicos, editores, museus, galerias de arte, orquestras, crítica especializada, e instituições de ensino, estabelece-se o que é canônico, digno de culto e empurra-se outras manifestações artísticas para a periferia do sistema cultural.

A análise de autores que se dedicaram ao tema história da arte, como Perrot e Chipiez (1884), Huisman, (1938), Pellicer (1942), Goemrich, (1950), Pischel (1966), Perrota (1974), Bazin (1976) e Proença (1997, 2005 e 2009) revela que para um grupo de pensadores a história da arte é essencialmente a história da arte europeia, produzida sobre certos princípios de intelectualidade e técnica, que são entendidos como superiores.

Em Pischel (1966), a “história universal da arte” é europeia e inclui como as manifestações culturais de outros povos foram apropriadas e desenvolvidas pelos europeus que lhes deram traços “universais”. Revela, contudo, um olhar limitado e preconceituoso que desconsidera a riqueza epistemológica e dos códigos artísticos de matriz africana, indígena, afro-americana, oriental, do oriente médio, etc.

Nota-se, nos autores estudados, uma preocupação geral com as origens pré-históricas das artes no mundo, o que inclui influências de diversos povos e etnias, como do Egito, Assíria, Fenícia, Ásia, Persa, Etrúria, Roma, e em alguns casos como em Bazin (1976), Pellicer (1942) e Proença (1997) da arte negra africana, indígena e pré-colombiana nas Américas (Inca, Asteca, Maia). Entretanto, no desenvolvimento da linha histórica, a partir dos movimentos de expansão militar e territorial dos conquistadores no século V, a consolidação da hegemonia cristã na idade média e o renascimento, os autores passam a focalizar a Europa ocidental como centro de produção artístico-cultural do globo.

É nesse sentido que Perrota (1974) se debruça sobre movimentos artísticos europeus, limitando algumas páginas para tratar da reverberação desses movimentos no Brasil. Também Proença (2005) apresenta manifestações artísticas brasileiras como reflexo das européias: Barroco no Brasil, Impressionismo no Brasil, Modernismo no Brasil. Assim, apontam para a dificuldade de estabelecimento e reconhecimento de uma arte autêntica e originária das Américas. Revelam a crise identitária, de representação artística e a eficácia do processo de colonização do saber e do ser.

É possível identificar, então, diferentes momentos da colonialidade em relação às artes. O primeiro resulta do estabelecimento do sistema-mundo capitalista moderno e as relações de dominação étnico-raciais e o segundo, da consolidação e sobrevivência desse sistema, frente ao desenvolvimento social, tecnológico, dos regimes democráticos, da globalização, da implantação das políticas econômicas neoliberais e dos processos de colonização interna. Em ambos, verifica-se uma tentativa de apagamento da história, arte e cultura dos grupos dominados.

O primeiro aspecto é retratado por Achinte (2009). Para o autor, com a colonização, a cultura indígena foi conquistada e submetida pela evangelização, sendo apropriada e deglutida sob vários aspectos. A imposição de uma relação de poder “configuró todo un sistema de representación de esos otros pintados con el pincel del colono, a imagen y semejanza de su retina y, de esta forma, impidiendo-o o tratando al menos por todos los medios de impedir que ese otro pudiera re-presentarse a sí mismo” (ACHINTE, 2009, p. 84). Ora, a impossibilidade de representação é a impossibilidade de produção e reprodução: a não-perpetuação dos valores, dos conhecimentos e da própria existência.

O segundo aspecto, mais complexo, se constituiu com a dinâmica do desenvolvimento técnico-industrial do sistema capitalista e da sofisticação dos mecanismos de controle social. São resultados desse processo: a reprodutividade técnica, o desenvolvimento da indústria cultural, do mercado bens simbólicos, da cultura de massas e de formas modernas de censura e controle social.

Para Walter Benjamin (1980) a reprodutividade técnica resultou em possibilidades ampliadas de reprodução e acesso às obras artísticas. Entretanto ocasionou o fim do *hit et nuc* (aqui e agora) que capitalizava seu valor numa relação de oferta e demanda. A reprodutividade culminou na perda da aura da obra de arte e sua conseguinte banalização.

Adorno (1986), ao estudar a indústria cultural e a cultura de massas, mostrou a existência de ações, no âmbito dessa indústria, no sentido da padronização e formatação da percepção que visa fundar uma estética simplista, de fácil reconhecimento e assimilação, voltada ao consumo em massa. Considerou, então, que o papel da arte massificada na sociedade capitalista é o de promover o entretenimento, o alívio das tensões dos trabalhadores, preparando-os para novas jornadas de trabalho.

Contudo, os ciclos de padronização e diferenciação da música popular expostos por Peterson e Berger (1975) exemplificam que o processo dirigido pela indústria cultural limita a promoção às paradas de sucesso apenas dos “hits do momento”, variações dos mesmos estilos que ao serem escolhidos arbitrariamente são explorados à exaustão e causando a necessidade de renovação. Desdobram-se, contudo, em limitações das possibilidades de representação, atuação e criação no contexto de mercado.

No âmbito da cultura popular, Bosi (1992) observa a existência de um processo alienante de desenraizamento e colonização via cultura de massas. Para a autora a cultura de massas apresenta um tempo cultural acelerado. Seu imperativo é o da “[...] fabricação ininterrupta de signos com vistas a um consumo total”

(BOSI, 1992, p. 9), esta “[...] é colonizadora nos seus processos e nos seus centros de origem: ela invade, ocupa e administra o tempo do relógio e o tempo interior do cidadão” (BOSI, 1992, p. 10). Por outro lado, a cultura popular se estrutura em outra relação de produção e consumo. Seu tempo é cíclico, sazonal e, por isso, apresenta transformações lentas que precisam ser traduzidas e transportadas para padrões de percepção e sentimentos já interiorizados como segunda natureza (BOSI, 1992).

Ainda assim a cultura de massas invade, tenta colonizar. O turismo transforma festas compartilhadas em espetáculo contemplativo. O capitalismo se apropria do folclore esvaziando o seu significado cultural, o afasta da dimensão dos valores e conhecimentos que congrega transformando-o em experiência estética a serviço da máquina de produção de signos. Por isso, para Bosi (1992, 178), “[...] o desenraizamento é a mais perigosa doença que atinge a cultura”. As modificações nas estruturas sociais podem resultar em descaracterização, supressão das tradições, substituição dos valores, perda das raízes, e, até mesmo ostracismo ou desaparecimento.

Bourdieu (2011) detalha outras formas de dominação simbólicas. Demonstra que a linguagem funda mecanismos de reprodução social que objetivam legitimar o poder dos grupos dominantes. Para ele, as possibilidades de ordenar o mundo natural e social através de discursos, mensagens e representações constituem alegorias que simulam a estrutura real das relações sociais. Nesse sentido, o que está em jogo no campo simbólico é o poder.

A linguagem corrobora interesses sociais, políticos e econômicos na definição de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente. Neste, a violência simbólica determina formas de coação que se apoiam no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social, cultural, política ou institucional. Dessa forma, a produção e reprodução de crenças no processo de socialização, induzem o indivíduo a se posicionarem no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.<sup>4</sup> Assim, para Bourdieu, a violência simbólica é um meio de exercício do poder.

Como exemplo desse mecanismo Schoreder (2005) demonstra que no processo de diferenciação entre a música erudita e a música popular, a crítica musical especializada e os próprios educadores reproduzem discursos que apontam para o naturalismo e o universalismo, e frequentemente remetem a mitos originários do romantismo do século XVII – genialidade, talento, individualidade criadora, audição absoluta, musicalidade plena, naturalização da intuição e evocação de uma aura mística, espiritual – para afirmar uma suposta superioridade dos músicos desta arte. Com isso, sustentam a hierarquia e o privilégio cultural daqueles que adquiriram, por meio de processos de aprendizagens diversos, os atributos que são valorizados no campo.

4 A violência simbólica resulta no que Gonzalez chamou de racismo de denegação. Este se estabelece quando indivíduos de grupos historicamente excluídos assumem o discurso dominante e aceitam sua posição subjugada na hierarquia social e seu não pertencimento aos espaços privilegiados da produção cultural. Para a autora a valorização da amefricanidade e a fundação de uma nova epistemologia pode criar fissuras na ordem dominante, abrindo caminhos para a reorganização do sistema cultural.

Nesse aspecto, as instâncias de consagração contribuem para a reprodução da ordem vigente: sustentam concepções, definem padrões, escalas de importância, atributos desejáveis, colocam limites à aceitação da produção cultural, atuação profissional, da representatividade e ao próprio desenvolvimento da criatividade.

Entendemos, pois, que, na mesma medida em que a arte tem um potencial transgressor e questionador da ordem, no sistema vigente as manifestações culturais dos grupos historicamente excluídos, quando projetadas para além dos seus universos culturais mais restritos, são vistas como exóticas, primitivas, elementares, de menor valor, ou em alguns casos como perigosas, ofensivas, imorais. A medida em que servem a propósitos capitais são incorporadas pela indústria de signos em função do lucro. Quando ao contrário representam ações de afirmação de identidade e empoderamento desses grupos, passam a ser alvo de violência simbólica, boicote e de processos censórios pós-modernos<sup>5</sup>.

Destarte, a tentativa de construção de uma narrativa democrática e de impulsionamento de projetos de desenvolvimento que valorizam a diversidade e a pluralidade inerentes à nossa constituição social enfrenta resistências quando da presença de representações, narrativas, crenças, saberes, fazeres e valores culturais dessa diversidade.

### Universidade e colonialidade

Baixo os parâmetros da colonialidade que nos circunscreve, o campo educacional reproduz o saber monocentrado em suas estruturas, formas e conteúdos, um saber monológico que se pretende único, exclusivo e dado para sempre (SODRÉ, 2012). Assim, a educação superior se apresenta como um elemento-chave na propagação de valores da civilização europeia-ocidental que ao longo do tempo tem servido aos interesses do poder colonial, do colonialismo interno e da colonialidade global (ESTERMANN, TAVARES; GOMES, 2017).

Edgardo Lander (2000) argumenta que as universidades latino-americanas contribuem, através de diferentes mecanismos, para reforçar a reprodução de “una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemônicas del Norte” (LANDER, 2000, p. 43). Castro-Gómez (2007) identifica que tal mirada corresponde a um modelo epistêmico moderno/colonial (la *hybris del punto*

5 Para Costa (2018), a extinção dos órgãos de censura não implicou seu fim, mas deu origem a outras formas de controle. A pós-censura é exercida por diferentes grupos e instituições laicas e confessionais, públicas e privadas que “criam seus próprios critérios censórios”, defendendo interesses políticos e econômicos e o poder que exercem em meio a determinados grupos sociais”, têm encontrado pela via legal respaldo proveniente de decisões judiciais arbitrárias: o recolhimento de livros ficcionais ou científicos, a mutilação de obras, o fechamento de exposições, a retirada de espetáculos de cartaz, de obras de arte de espaços públicos, e, em casos de pareamento com o poder executivo, a modificação de conteúdos da programação escolar e alteração de currículos (COSTA, 2018, p. 12-23).

*cero*<sup>6</sup>) que se reproduz “tanto [en] la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como [en] la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 82).

Afirma Boaventura de Sousa Santos (1995) que a ideia de universidade moderna faz parte do paradigma da modernidade e que, em um período onde avança a globalização neoliberal, acentuam-se múltiplas crises que assolam à universidade<sup>7</sup> como manifestação da própria crise do paradigma da modernidade. O autor ainda afirma que, alinhado aos interesses da globalização neoliberal, há em curso um projeto de mercadorização da universidade que disputa os rumos das crises por ela atravessadas contra o qual se contrapõe um projeto democrático e emancipatório (SANTOS, 2011), que anuncia a necessidade de se reinventar a universidade, repensando seu papel, sua finalidade e seus destinatários.

### O Exemplo da Formação Musical

Ao estudar a questão da formação musical e artística nos deparamos constantemente com o quadro apresentado com relação à universidade. Podestá (2013), ao identificar a abrangência da área no Brasil (a quantidade de cursos, seus direcionamentos e especificidades), constatou a existência de uma estrutura rígida, formalista, fragmentada e a existência sincrônica de diferentes processos de aprendizagem formais, não-formais e informais no curso do desenvolvimento musical do ser. Além disso, apontou a existência de barreiras geográficas e culturais que dificultam o acesso às Instituições de Ensino Superior de música no país, observando que os cursos, irregularmente distribuídos pelo território nacional, concentram-se nas regiões sul e sudeste. O acesso, salvo exceções, é dado por processos seletivos e contêm uma prova de aptidão que exige uma série de conhecimentos que não vem sendo transmitidos com ênfase na educação básica. Assim, permanece restrito àqueles que ao longo do seu desenvolvimento tiveram oportunidades de adquirir os conhecimentos exigidos pelas instituições (PODESTÁ, 2013).

Há, então, uma legitimação dos privilégios culturais e das desigualdades iniciais resultando em pouca mobilidade no interior do campo. Nesse contexto, a história dos vencedores – indivíduos que apesar da constituição social desigual ganham destaque –, por

6 Diz o autor: “Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista.” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 83).

7 I) de hegemonia: resultante das contradições entre suas funções (tradicionais e utilitárias) que levou a que outras instituições disputassem o caráter de ensino superior e de produção de conhecimento; II) de legitimidade: pela perda do caráter consensual diante da contradição entre hierarquização de saberes especializados e credenciação de competências, e a reivindicação por democratização; III) institucional: resultado da contradição entre autonomia na definição de valores e a pressão por produtividade e eficácia (SANTOS, 1995; 2011).

um lado, enfatiza a questão do mérito individual, do autodidatismo e da educação não-formal no processo de formação do músico/artista e, por outro, dos processos tácitos e difusos no desenvolvimento das habilidades e competências vistas como “naturais”.

Desse modo, o formalismo e a não incorporação da diversidade tem implicações negativas para a evolução do pensamento artístico, filosófico, científico e pedagógico na área. O aprofundamento das investigações tem mostrado que os cursos apresentam uma estrutura formal que valoriza a “cultura musical escolar” (QUEIROZ, 2005) baseada na leitura e escrita musical em partituras e análises musicais de caráter erudito. A cultura musical escolar enfatiza o conhecimento racional, pretensão universal, a experiência intelectual sobre a prática participativa, o abstrato sobre o intuitivo, o saber sobre o saber-fazer, o conhecimento musical sobre a musicalidade.

Entretanto, temos observado movimentos contra-hegemônicos e tentativas de instauração de linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que esbarram, contudo na estrutura formalista, disciplinar e burocrática que edifica o sistema. Há uma categoria consolidada (música erudita) e uma categoria em expansão (música popular). Todavia, o corte que se faz na área da música popular é elitista, privilegiando estilos musicais cuja racionalidade que embasa a prática criativa/interpretativa guarda relações com a música erudita, como por exemplo, o jazz e o choro. Dessa forma, a valorização da música popular é restrita a alguns segmentos da cultura musical, em que valorizam os seus conhecimentos, mas não seus modos de produção, reprodução, transmissão, apreensão, significação, ensino-aprendizagem, desenvolvimento. Deixa-se assim de contemplar uma variedade de poéticas, éticas, estéticas, sonoridades, e, possibilidades de representação, formas de aprendizagem e desenvolvimento artístico, musical, cultural, humano, cidadão.

Ao reproduzirem a estrutura monocentrada e a ordem vigente os cursos se eximem de estimular com ênfase o desenvolvimento da pluralidade, de habilidades e competências capazes de favorecer o fortalecimento da identidade nacional, a criação cultural e o avanço da arte, cuja representatividade pode fazer frente ao eixo massificado, colonizador.

Cabe ressaltar que vemos a necessidade de repensar a questão da formação não apenas artística, ou musical, mas universitária, cidadã. O que passa pela necessária revisão das políticas de acesso e pela incorporação de uma perspectiva multicultural e multi-epistêmica que promova a decolonização dos currículos e práticas.

### **Reinventar a Universidade**

Ainda que reprodutores da ordem eurocentrada e racista, os espaços universitários detêm uma potencialidade transformadora e se apresentam como campo fértil para tornarem-se espaços de rompimento com os preconceitos, discriminações e demais manifestações de violência dessa estrutura de poder/saber/ser racista e eurocentrada.

De acordo com Boaventura Santos, o sistema educacional esteve ligado a um projeto nacional, especialmente no século XX no Brasil, no sentido de que “tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizadas pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural” (SANTOS, 2011, p. 46). Essa percepção, no entanto, foi se alterando com o avanço da globalização neoliberal que vê a idéia de projeto nacional como obstáculo para a expansão do capitalismo global, assim o neoliberalismo veio a atacar o Estado nacional, “especificamente políticas econômicas e sociais onde a educação tinha vindo a ganhar peso” (SANTOS, 2011, p. 48).

No Brasil, desde o início dos anos 1990<sup>8</sup>, com a Reforma Neoliberal do Estado, o ensino superior está cada vez mais submetido a orientações econômicas e políticas comprometidas com a agenda de um capitalismo global, na qual a concepção mercadológica e utilitarista da educação torna-se hegemônica (PAULA, 2009).

A palavra-chave é “Reinventar”. A palavra é utilizada no pensamento de Darcy Ribeiro para se referir à reinvenção de um projeto nacional que leve em conta a riqueza da diversidade cultural de seu povo (ESTERMANN *et al.*, 2017, p. 22). Reinventar, também está presente nas formulações de Muniz Sodré (2012) para a educação, onde reinventar implica reinterpretar e redescrever, não só em termos de pensamento, mas também de ação, tratando-se de reinstalar o processo educacional no tempo, pensando das raízes do lugar a partir de um projeto político nacional coerente com a nossa história.

No mesmo sentido pensa Boaventura de Sousa Santos (2011) quando trata da universidade: “Para os países periféricos e semi-periféricos o novo contexto global exige uma total reinvenção do projeto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade” (SANTOS, 2011, p. 49). Cabe ressaltar que a referência a um projeto nacional feita pelo autor não é concebida como um projeto nacionalista ou autárquico, mas articula-se como enfrentamento à cooptação da globalização neoliberal:

[...] as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica. Este projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público (SANTOS, 2011, p. 56).

8 Logo no primeiro mandato de FHC, se desencadeou sua reestruturação através do MARE, onde a educação superior passa a ser considerada de natureza pública, porém não necessariamente estatal. O Estado gerenciador reduziu os investimentos e financiamentos em educação superior pública gratuita e, a partir daí, é possível identificar uma expansão da educação superior pela via privada, além do surgimento de novas e diversificadas fontes de financiamento e da estagnação da esfera pública, o que evidencia a incorporação de princípios de agências internacionais no plano federal.

Conscientes da falência do modelo tradicional de educação superior, cada vez mais comprometido com as exigências do mercado e com as determinações das agências internacionais de regulação, é preciso reinventar a universidade e a educação, promover a decolonialidade das suas estruturas de dominação, democratizá-las profundamente e exigir compromissos com a justiça social e cognitiva. (ESTERMANN *et al.*, 2017, p. 22).

Como Zulma Palermo (2010), apostamos na opção decolonial: uma proposta de desprendimento da modernidade/colonialidade que é capaz de contribuir para a transformação da universidade a partir das pessoas e grupos excluídos e subalternizados, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Segundo Catherine Walsh (2007), necessitamos construir uma pedagogia decolonial, ou seja, uma “[...] construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural” (WALSH, 2007). Uma construção que seja capaz de incorporar o que ela vai chamar de interculturalidade crítica, que parta dos grupos que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização.

Ao abordar os três componentes do “fazer acadêmico” – localização, finalidade e destinatários, Zulma Palermo (2010) argumenta pela necessidade da construção de uma utopia crítica capaz de “generar las condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que la intervención del sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemónico” (PALERMO, 2010, p. 51). Uma simetria forjada “[...] a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad y no simplemente actuando con tolerancia, aceptación aparente y manipuladora que es siempre un paso necesario para incluir al otro en la propia forma de conocer, es decir, de vivir.” (PALERMO, 2010, p. 52). A autora apresenta, por tanto, a importância de (re) pensar e (re) construir os espaços universitários desde nossa territorialidade, de nosso lugar geográfico-histórico-social: América Latina.

[...] no es posible concebir el conocimiento si no es histórica y culturalmente situado, si no es el resultado de las prácticas propias de cada localización sociohistórica de la cultura (el conocimiento conocido como universal proviene también de un centro situado regionalmente), de su territorialidad. [...] Estos “focos” múltiples dan lugar a la puesta en funcionamiento de la plena heterogeneidad, de la “pluriversalidad” del saber y exige la generación de nociones y categorías otras en condiciones de explicar la otredad de las prácticas (PALERMO, 2010, p. 55).

Por conseguinte, considera que as universidades na América Latina devem assumir como finalidade o funcionamento de um pensamento crítico que coloque prioridade na *información periférica* ante *el precedente hegemónico*. Nesse sentido, introduz-se o pensamento crítico de fronteira, como proposição de criação de

novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”, processo em que o fim não é uma sociedade ideal (como abstrato universal), mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser: “Se hace necesario entonces, pensar para abolir la diferencia generada por la modernidad, ubicándose ‘en la frontera’, en el lugar en el cual actúa y piensa el “otro” del europeo, en el que se despliega el conocimiento “otro” (PALERMO, 2010, p. 50).

Destarte, a autora afirma que

Nos encontramos, entonces, con la impostergable y desafiante expectativa de “inventar” estrategias pertinentes para la generación de procesos de relaciones interculturales que hagan posible el “desprendimiento” de las futuras generaciones de profesionales, técnicos e intelectuales de los modelos colonizadores en los que todos nos hemos (de)formado. (PALERMO, 2010, p. 57).

Diante de tais questões, Boaventura de Sousa Santos (2007) formula a idéia de Ecologia de saberes, que diz respeito a “inesgotável diversidade epistemológica no mundo”. Nas palavras desse autor, “[...] a ecologia de saberes assenta na idéia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2007, p. 90). O autor enfatiza que

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (SANTOS, 2007, p. 87).

Promover a ecologia de saberes (assim como a interculturalidade crítica) se apresenta como estratégia indispensável para a construção de uma pedagogia decolonial que deve ser alçada através de um projeto nacional que possibilite responder à democratização radical da universidade promovendo a inserção de grupos sociais antes apartados e dos saberes dos povos e culturas subalternizados.

Trata-se, portanto, de buscar atualizar o nosso próprio modo de atuação e a organização da estrutura acadêmica. Trazer verdadeiramente os saberes subalternizados e a cultura popular para dentro da universidade através de seus mestres, saberes e fazeres é uma das formas de valorizar uma perspectiva múltipla e inter-epistêmica da formação humana e, assim, contribuir para a sua preservação. Valorizar em essência e totalidade, seus conhecimentos e processos ao mesmo nível dos saberes eruditos em momentos de construção coletiva e sem abrir mão totalmente dos formatos tradicionais de ensino-aprendizagem é o desafio que nos apresenta.

Pensar a diversidade epistemológica envolve detalhar também questões da natureza, etapas e limites do conhecimento para que possamos traduzir as reflexões filosóficas em propostas pedagógicas. Nesse contexto, em que localizamos marcas da colonialidade, do formalismo e do elitismo na estrutura da educação superior emergem questões sobre suas formas de organização, sobre o conhecimento artístico, os processos identitários e suas formas de promoção.

De acordo com Hessen (2003), o conhecimento é um fenômeno de consciência ligado ao critério de verdade e emerge na relação entre sujeito e objeto a ser apreendido. Ao expor a teoria do conhecimento, lança mão do método fenomenológico para identificar as possibilidades do conhecimento, suas origens, sua essência, os tipos de conhecimento existentes e os critérios sobre a verdade. Ele argumenta que a teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica integrante da teoria da ciência que divide espaço no universo filosófico com a teoria do valor e a teoria da visão de mundo.

Segundo o autor, entre a filosofia, a arte e a religião há uma profunda relação de objeto, mas uma diferença nas origens das visões de mundo: a filosofia valoriza o conhecimento racional, ao passo que a origem da visão religiosa está na fé e nas experiências pessoais. Já a diferença entre filosofia e arte não está apenas na relação dos seus objetos de conhecimento, mas também na relação subjetiva. Para o autor a interpretação de mundo feita pelo artista depende em grande parte da sua vivência e intuição:

O verdadeiro artista não está, como o filósofo, diretamente voltado à totalidade do ser. Seu espírito dirige-se, antes de mais nada a um ser e um acontecer concretos. À medida que os representa, eleva este ser e este acontecer concretos ao nível do mundo da aparência, do irreal. O estranho é que, nesse acontecer irreal, o sentido do acontecer real se manifesta; no acontecer particular apresentam-se o sentido e o valor do acontecer do mundo. Assim, na medida em que interpreta um ser ou um acontecer particular, o verdadeiro artista nos dá uma interpretação da totalidade do mundo e da vida (HESSEN, 2003, p. 11).

Dessa maneira, pensar a arte enquanto disciplina envolve considerar que o conhecimento artístico é por natureza diferente do científico. Na ciência as relações com o conhecimento se assestam sobre um recorte parcial da realidade, mas a arte é uma representação que emerge da experiência concreta, individual e total do ser<sup>9</sup>.

9 Acerca do caráter racional da ciência, cabe ressaltar que, em função da colonialidade, a lógica de uma perspectiva racional única (eurocentrada) tem invadido o fazer acadêmico. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008), o paradigma dominante da ciência moderna, que emana com o desenvolvimento das ciências naturais, e que possui como características a ordem, o mecanicismo e o determinismo, opera a negação das racionalidades de outras formas de conhecimento, afirmando a existência de uma relação dualista entre ciência e senso comum, homem e natureza, sujeito e objeto, objetivo e subjetivo. No entanto, há em curso uma crise do paradigma científico moderno e eurocentrado de conhecimento que anuncia uma transição a um novo paradigma. Seguindo por vias especulativas, o autor observa que o paradigma de ciência emergente tende a ser um conhecimento não-dualista que buscará unir o conhecimento científico às questões sociais: "conhecimento prudente para uma vida decente".

Para Hessen (2003) a arte autêntica não é concebida pelo trabalho racional, mas pela totalidade do espírito. Sabemos, contudo, que o artístico pode ser alcançado e potencializado (ou limitado) pelo racional. Para Koellreuter (*apud* BRITO, 2007) existem quatro níveis de consciência em que os indivíduos operam as relações de interpretação e produção musical: nível mágico, nível pré-racional, nível racional e nível a-racional. Esses níveis progridem, no curso do desenvolvimento musical numa relação de incremento da complexidade. Assim, compreendemos que criação artística engloba as esferas intuitivas e racionais da produção cultural e que o conhecimento artístico se estabelece nesses dois pólos.

Não é demasiado apontar que o que chamamos de intuitivo está em consonância com o apresentado por Guy, Lahire e Thin (2001) quando, ao detalhar a forma escolar de desenvolvimento das relações sociais, comparam o modo de socialização das sociedades ágrafas com aquelas marcadas por uma forma escriturária de desenvolvimento. Para os autores, os níveis de sistematização das práticas sociais imputam diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, entre o tácito e o verbalizável. Dessa forma, processos de aprendizagem sistematizados promovem conhecimentos objetivos, conscientes, verbalizáveis. Assim, mesmo processos de aprendizagem não-sistematizados promovem um tipo de saber e conhecimento: o saber-fazer, intuitivo, tácito, não-verbalizável.

A reflexão nos conduz, então a dois caminhos distintos: 1) se o conhecimento artístico é por natureza diferente do científico, o modelo epistemológico que fundamenta a prática pedagógica em artes deveria ser também diferenciado, incorporando o intuitivo ao racional e buscando a experiência total do ser; 2) Cada disciplina artística indica, caminhos de estabelecimento do conhecimento em relações entre sujeito e objeto, específicos a cada caso. O objeto da música é o som e o silêncio; o da dança, a expressão corporal, o movimento e o ritmo; do teatro a representação cênico-textual; das artes visuais, as cores, as formas, a imagem e o som.

Por conseguinte, perguntamos: quais são os possíveis desdobramentos pedagógicos dessas reflexões? Vimos a dificuldade de estabelecimento e reconhecimento de uma arte autêntica que emergja e contribua para a consolidação da identidade nacional. Seria possível romper com as estruturas coloniais e ao mesmo tempo favorecer o desenvolvimento das diferentes dimensões intuitivas e racionais que constituem o conhecimento artístico, privilegiando a criação e a liberdade frente os mecanismos censórios e de controle de pensamento que a educação reproduz?

Achinte aponta um caminho ao apresentar a arte como “[...] un sistema de interpretar, re-presentar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo [que] nos retrotrae al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte” (ACHINTE, 2009, p. 86). Nesse contexto, propõe pensar a arte como pedagogia decolonial através de um olhar que permita reconhecer outras expressões culturais e artísticas distintas da forma racional eurocentrada hegemônica, como uma maneira de devolver a dignidade aos grupos considerados inferiores: “El arte – actuando como mecanismo de auto-representación, de auto-resignificación y de construcción de nuevas simbologías- visibiliza, pone en evidencia la pluralidad de

existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contemporaneidad” (ACHINTE, 2009, p. 91).

Exemplificando, o autor cita o sociólogo afrocolombiano José Antonio Caicedo, que atenta para a necessidade de pensar a memória política de grupos silenciados como prática política que permita fortalecer a identidade desses setores silenciados pelos relatos hegemônicos, e, a partir desse ponto, propor formas de arte que contribuam para esse fortalecimento a partir da memória e da tradição.

Nesse sentido, Achinte (2009) aponta para o papel decisivo da educação no contexto de reconhecimento dos ‘grupos étnicos’. Ao tratar das universidades colombianas, ressalta sua estrutura ancorada na colonialidade, que as leva a limitações para acertar o passo em um real reconhecimento. Demonstrando o quadro desigual de acesso à educação, especialmente ao ensino superior no país, aponta para a importância de políticas de acesso para afrocolombianos que tem contribuído para um incremento dessa população na universidade, assim, cita a observação de Mercedes Angola que aponta que a geração de afrocolombianos que alcançou acessar o espaço universitário no campo das artes tem proposto outras visões da representação dos afrocolombianos, ainda que não contem com legitimação do circuito da arte.

Assim, mesmo considerando a realidade circunscrita pela colonialidade, Achinte aposta nas produções artísticas individuais e coletivas de indígenas e afrocolombianos que estão “[...] haciendo propuestas para la resignificación de sus presencias, el fortalecimiento de sus identidades y la concepción del arte como herramienta pedagógica para la visibilización y la dignificación como sujetos sociales de nuestra historia” (ACHINTE, 2009, p. 99).

Essas práticas, muitas vezes sustentadas em políticas públicas tem contribuído para que se promova fissuras nos conteúdos eurocentrados que circundam o universo da formação artística, logo na colonialidade.

### Considerações finais

Neste texto, ao abordarmos o tema da formação artística e musical, buscamos demonstrar os mecanismos através dos quais operam os processos de colonização do poder/ser/saber em suas relações com essa área de estudos. Através de uma retomada histórica observamos a existência de um processo paulatino de imposição de um arbitrário cultural que tem feito uso de estratégias de coação (como violência física e simbólica) na tentativa de apagamento da história, arte e cultura dos grupos dominados. Onde, a sofisticação dos mecanismos de dominação impostos pela colonialidade é tamanha que envolve campos tidos como livres, ou eminentemente democráticos, como as artes e a universidade.

Observamos, no entanto, que a reprodução de esquemas de pensamento coloniais eurocentrados passam por uma crise epistemológica, identitária e de representação artística, que expressa a própria crise da modernidade.

Compreendemos assim, que o rompimento de tal dinâmica envolve a construção de novos horizontes, que podem ser alçados

através da construção de uma pedagogia decolonial, envolvendo a promoção da interculturalidade crítica, do pensamento crítico de fronteira e da ecologia de saberes. O que se traduz, no campo das artes, em uma nova relação entre os conhecimentos, capaz de incorporar os saberes de povos dominados e a cultura popular em grau de paridade com a cultura erudita.

Entretanto, não escapa à discussão a questão disciplinar. O compartimento dos saberes em disciplinas e áreas disciplinares, como vagamente sinalado, também faz parte do paradigma moderno da ciência. Em Boaventura Santos (2006), observamos que o paradigma emergente que busca romper com o atual paradigma moderno, apresenta como um de seus eixos a unificação entre os saberes disciplinares das diferentes áreas científicas, urge assim, a necessidade de se desenhar propostas transdisciplinares no currículo acadêmico, onde os múltiplos saberes artísticos a integrem. Se a expressão artística é a representação do ser, todo ser tem uma representatividade, logo a construção da reinvenção de um projeto nacional de universidade, passa por essa expressividade plural e, nesse sentido, a arte é uma etapa fundamental na consolidação desse processo. Desse modo, compreendemos que os conhecimentos artísticos, estruturados baixo os parâmetros pedagógicos de uma perspectiva decolonial, devam fazer parte da estrutura curricular comum a todas as áreas do saber.

## Referências

- ACHINTE, Adolfo Albán. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma (Comp.). *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p. 83-112.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política (Impresso)*, Brasília, n. 11, v. 2, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BAZIN, Germain. *História da arte: da pré-história aos nossos dias. Histoire de l'art - de la pré-histoire à nos jours*. Tradução de Fernando Pernes. Lisboa: Martins Fontes/Bertrand, 1976.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte da época das suas técnicas de reprodução. In: Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- BOSI, Eclea. *Cultura e desenraizamento*. In: BOSI, Alfredo (Org.). *Cultura brasileira: Tema e situações*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas: introdução, organização e seleção de Sergio Miceli*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRITO, Maria Teresa Alencar. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/4900>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discourse on Colonialism*. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000.
- COSTA, Maria Cristina Castilho Costa. Pós-censura: enquanto discutir for permitido. In: COSTA, Maria Cristina Castilho; BLANCO, Patrícia (Orgs.). *Pós-tudo e crise da democracia*. São Paulo: Palavra Aberta, 2018. p. 8-20.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5\\_Dussel.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf)>.
- ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 17-29, set.-dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- GOEMBRICH, E. H. *The story of art*. Tradução de Álvaro Cabral. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999 [1950].
- GONZALEZ, Léia. A categoria político-cultural da amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan.-jun. 1988.
- GUY, Vincent; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-45, jun. 2001.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. Tradução João Vergílio Gallerani Cutter. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HUISMAN, Georges. *Histoire générale de l'art*. Tome 1-4. Paris: Librairie Aristide Quillet, 1938.
- LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: CASTRO-GÓMEZ, S. (Org.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000. p. 49-70.
- \_\_\_\_\_. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- PALERMO, Zulma. *La Universidad Latinoamericana en la encrucijada Decolonial*. Otros Logos – Revista de Estudios Críticos, ano I, n. 1, p. 43-69, 2010. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Palermo.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- PAULA, Maria de Fátima de. *A formação universitária no Brasil: concepções e influências*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- PELLICER, A. C. *Resumen de historia del arte y de Los estilos*. Barcelona: Editorial amaltea, 1942.
- PERROT, Georges; CHIPIEZ, Charles. *Histoire de l'art dans l'antiquité*. Paris: Librairie Hachette et cie, 1884.
- PERROTA, Mari pepa Vicente. *História da arte da catedral ao computador*. Rio de Janeiro: Princess gráfica e editora, 1974.
- PETERSON, Richard A.; BERGER, David. G. Cycles in symbol production: the case of popular music. *American Sociological Review*, v. 40, n. 2, p. 158-173, abr. 1975.
- PISCHEL, Gina. *História universal da arte*. Tradução de Raul de Polillo. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- PODESTÁ, Nathan Tejada de. *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical*. 2013. 312 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284627/1/Podesta\\_NathanTejadade\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284627/1/Podesta_NathanTejadade_M.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- PROENÇA, Graça. *História da arte*. São Paulo: Editora Ática, 1997
- \_\_\_\_\_. *Descobrimo a história da arte*. São Paulo: Editora Ática, 2005
- \_\_\_\_\_. *História da arte*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas: o ensino da arte em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.z
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.* – CEBRAP, São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- SODRÉ, Muniz. Educação e Diversidade. Programa Ciência & Letras. Canal Saúde Oficial. 2012. Entrevista concedida a Renato Farias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olHapKeUU4>.
- WALLERSTEIN, Immanuel. El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. Cidade do México: Siglo XXI, 1991.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.