Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Dossiê Epistemologias da Educação Musical

Concepções Formativas da Docência em Música

EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA: DIÁLOGOS ENTRE ETNOPEDAGOGIA MUSICAL, ARTE-MEDIAÇÃO E PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE[1]

DECOLONIAL EPISTEMOLOGIES OF MUSIC TEACHING: DIALOGUES BETWEEN MUSICAL ETHNOPEDAGOGY, ART MEDIATION, AND THE PEDAGOGY OF DIVERSALITY

EPISTEMOLOGÍAS DESCOLONIALES DE LA DOCENCIA EN MÚSICA: DIÁLOGOS ENTRE ETNOPEDAGOGÍA MUSICAL, ARTE-MEDIACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA DIVERSALIDAD

Állisson Popolin
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, Brasil

Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande/MS, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir contribuições das perspectivas descoloniais, da Arte-mediação, da Etnopedagogia musical e da Pedagogia da Diversalidade para a construção de fundamentos epistemológicos voltados a uma docência musical crítica, plural e descolonial. Parte-se da problemática de que a formação e a atuação docente em música ainda são atravessadas por matrizes eurocentradas, que influenciam currículos, repertórios, metodologias e modos de reconhecimento dos conhecimentos musicais, produzindo silenciamentos e epistemicídios musicais. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica, que articula autores do pensamento descolonial, da Educação Musical, da Etnomusicologia e da Arte-Educação, com destaque para Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Queiroz, Arroyo, Prass, Lucas e Bessa-Oliveira. As reflexões indicam que compreender a Educação Musical como cultura permite reconhecer

[1] Este texto está vinculado a uma pesquisa maior em desenvolvimento como tese de doutorado (2026/2029) no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado – Campo Grande/MS – PROFEDUC da UEMS e é vinculada ao NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq).

POPOLIN, Állisson; BESSA-OLIVEIRA; Marcos Antônio. EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA: DIÁLOGOS ENTRE ETNOPEDAGOGIA MUSICAL, ARTE-MEDIAÇÃO E PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 69, e1984, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

modos nativos, comunitários, orais, corporais e cotidianos de ensinar e aprender música. Defende-se que a Pedagogia da Diversalidade e a Arte-mediação contribuem para deslocar a docência musical de uma lógica monocultural e eurocentrada para uma ecologia de saberes, capaz de reconhecer a pluralidade das experiências musicais, dos corpos, dos pertencimentos e das epistemologias situadas.

Palavras-chave: Educação musical; Epistemicídio musical; Descolonialidade.

Abstract

This article discusses how decolonial perspectives, art mediation, musical ethnopedagogy, and the pedagogy of diversality can contribute to the development of epistemological foundations for a critical, plural, and decolonial approach to music teaching. The discussion starts from the problem that music teacher education and practice are still shaped by Eurocentric frameworks, which influence curricula, repertoires, methodologies, and the ways musical knowledge is recognized, often producing silencing processes and musical epistemicides. This is a theoretical-reflective study based on bibliographic review, bringing together contributions from decolonial thought, Music Education, Ethnomusicology, and Art Education, especially the works of Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Queiroz, Arroyo, Prass, Lucas, and Bessa-Oliveira. The reflections suggest that understanding Music Education as culture makes it possible to recognize native, community-based, oral, bodily, and everyday ways of teaching and learning music. The article argues that the Pedagogy of Diversality and Art Mediation help move music teaching away from a monocultural and Eurocentric logic toward an ecology of knowledges, one that recognizes the plurality of musical experiences, bodies, belongings, and situated epistemologies.

Keywords: Music education; Musical epistemicide; Decoloniality.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las contribuciones de las perspectivas descoloniales, de la arte-mediación, de la etnopedagogía musical y de la pedagogía de la diversalidad para la construcción de fundamentos epistemológicos orientados hacia una docencia musical crítica, plural y descolonial. Se parte de la problemática de que la formación y la actuación docente en música todavía están atravesadas por matrices eurocentradas, que influyen en los currículos, repertorios, metodologías y modos de reconocimiento de los conocimientos musicales, produciendo silenciamientos y epistemicidios musicales. Se trata de un estudio teórico-reflexivo, fundamentado en revisión bibliográfica, que articula autores del pensamiento descolonial, de la Educación Musical, de la Etnomusicología y de la Arte-Educación, con énfasis en Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Queiroz, Arroyo, Prass, Lucas y

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Bessa-Oliveira. Las reflexiones indican que comprender la Educación Musical como cultura permite reconocer formas nativas, comunitarias, orales, corporales y cotidianas de enseñar y aprender música. Se defiende que la Pedagogía de la Diversalidad y la Arte-Mediación contribuyen a desplazar la docencia musical de una lógica monocultural y eurocentrada hacia una ecología de saberes, capaz de reconocer la pluralidad de las experiencias musicales, de los cuerpos, de las pertenencias y de las epistemologías situadas.

Palabras clave: Educación musical; Epistemicidio musical; Descolonialidad.

1. Introdução

A formação e a atuação docente em música ainda são atravessadas por epistemologias eurocêntricas que influenciam currículos, repertórios, metodologias de ensino e modos de reconhecimento dos conhecimentos musicais. No Brasil, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, é recorrente a permanência de modelos formativos que tomam a música europeia ocidental, a escrita musical, a técnica instrumental e determinados repertórios canonizados como parâmetros de excelência, universalidade e legitimidade (Nogueira, 2021; Queiroz, 2020; Rocha, 2025). Essa centralidade tende a deslocar para posições periféricas ou subalternizadas práticas musicais indígenas, afro-brasileiras, populares, comunitárias, religiosas, urbanas, rurais e periféricas, ainda que tais práticas constituam dimensões fundamentais da experiência musical brasileira.

Esse cenário não pode ser compreendido apenas como uma escolha curricular ou metodológica. Ele expressa a permanência da *colonialidade do saber*, isto é, de uma matriz de poder que historicamente instituiu a racionalidade ocidental como referência privilegiada de conhecimento, ao mesmo tempo em que desautorizou outros modos de ser, saber, sentir, criar e transmitir experiências culturais. Em diálogo com Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2003; 2017) e Nélson Maldonado-Torres (2007), compreende-se que a colonialidade não se encerra com o fim formal do colonialismo, mas permanece operando nas instituições, nos currículos, nas linguagens, nos corpos e nos critérios de validação do conhecimento.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

No campo da Educação Musical, essa permanência se manifesta em processos que Luis Queiroz (2017a; 2017b; 2020) denomina como *epistemicídio musical*. Trata-se da negação, invisibilização ou inferiorização de epistemologias musicais não hegemônicas, especialmente aquelas vinculadas a povos indígenas, populações afro-brasileiras, comunidades tradicionais, culturas populares e sujeitos historicamente subalternizados. O epistemicídio musical não ocorre somente quando determinados repertórios são excluídos do currículo, mas também quando são tratados de forma estereotipada, exotizante ou subordinada aos critérios da música ocidental. Assim, a questão central não está apenas em "incluir" outras músicas, mas em problematizar os próprios critérios que definem quais práticas musicais são reconhecidas como conhecimento.

As reflexões de Mignolo (2017) contribuem para esse debate ao compreender a descolonialidade como uma opção epistêmica, política e existencial, e não como um novo universal destinado a substituir os paradigmas anteriores.[2] Para o autor, a modernidade, a colonialidade e a descolonialidade constituem uma tríade inseparável, na qual a colonialidade opera como matriz de poder oculta pela retórica moderna do progresso, da salvação e do desenvolvimento. Nesse sentido, pensar descolonialmente implica na *desobediência epistêmica*, na crítica em como o conhecimento é produzido, legitimado e transmitido.

Essa discussão se torna ainda mais significativa quando aproximada da crítica de Mignolo, em entrevista a Lorca (2014), acerca do papel da universidade na manutenção da *colonialidade do saber*. Ao afirmar que a universidade foi e continua sendo uma instância fundamental da colonialidade do saber, Mignolo permite compreender que as instituições formadoras não são espaços neutros de transmissão de conhecimento. Elas participam da organização histórica de hierarquias epistêmicas, definindo quais saberes são autorizados, quais corpos podem ensinar, quais práticas são reconhecidas como científicas e quais experiências permanecem à margem da legitimidade acadêmica. Neste caso,

[2] Esta questão precisa estar muito evidente, pois, a descolonialidade não é considerada, nesta perspectiva posta por Walter Mignolo, apenas como um novo universal teórico, como comumente são tratadas as referências migradas do Norte. Mas, é preciso compreender que estamos falando de um universal como pensamento que, aí sim, tornar-se-ia o mundo universalmente plural.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

portanto, não é garantia nenhuma de neutralidade, na atualidade, o reconhecimento em importância de determinado histórico de certa área de conhecimento, pois, nossas instituições estão acercadas desde suas criações pela disciplinaridade moderna colonial. No caso da formação docente em música, essa crítica convida a interrogar os modos pelos quais cursos, currículos e práticas pedagógicas continuam reproduzindo hierarquias musicais herdadas da modernidade colonial.

As contribuições de Marcos Bessa-Oliveira (2021a; 2024) aprofundam esse deslocamento ao propor o pensamento descolonial crítico *bio*geográfico[3] fronteiriço como possibilidade de reconhecimento de corpos, culturas e saberes produzidos nas exterioridades da razão moderna. Para o autor, a Arte, a Cultura e a Educação foram historicamente organizadas por pedagogias, metodologias e teorias migradas de centros europeus e estadunidenses, o que produziu uma formação artística marcada pela universalização de referências ocidentais e pela subalternização das produções oriundas das diferenças coloniais. Transposta para a Educação Musical, essa crítica permite compreender que muitos saberes musicais foram desconsiderados não por ausência de complexidade, mas porque não se ajustavam aos critérios hegemônicos de validação estética, técnica e epistemológica.[4]

Nessa direção, a noção de *re-existência*, mobilizada por Bessa-Oliveira (2024), torna-se fundamental para pensar a docência em Artes/Música. Re-existir não significa apenas resistir à exclusão, mas recriar formas de ensinar, aprender, sentir, escutar, produzir e reconhecer conhecimentos em meio a currículos, políticas e reformas que frequentemente reduzem a unidade curricular "Arte" a conteúdos instrumentais, habilidades ou competências específicas.[5] Uma docência musical descolonial, portanto, não se limita à transmissão de repertórios ou técnicas; ela se

[3] No contexto das pedagogias da diversalidade, o conceito de pertencimentos *bio*geográficos, formulado no trabalho de Bessa-Oliveira (2019), refere-se ao conjunto de marcas territoriais, corporais, históricas e socioculturais que constituem a identidade dos sujeitos e definem a forma como eles se alocam e vivem no mundo, ou seja, "sujeitos, lugares e narrativas da exterioridade – as *bio*geografias = *bios*-sujeito, geo-espaços e grafias-narrativas" (p. 70).

[4] Na esteira do pensamento de Bessa-Oliveira, é possível afirmar que os critérios de audição/sensação também são caracterizados para legitimação por formas que delimitam o que deve ser sentido e ouvido em relação às músicas.

[5] Ao considerar as *habilidades e competências*, particularmente, específicas, estamos nos referindo à formação, por exemplo, para contemplação aos sistemas dominantes de Arte ou do Trabalho. Mas, muiltiprecisar a compreensão e contemplação dessas capacidades humanas deve ser pauta imprescindível na Educação.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

constitui como prática crítica de *mediação*, reconhecimento e *desobediência epistêmica* diante das formas de controle dos corpos e dos saberes.

A *Pedagogia da Diversalidade*, discutida por Bessa-Oliveira (2019) e também por Marcos Bessa-Oliveira e Edineia Calado (2023), amplia essa reflexão ao destacar a importância do pertencimento, da cultura e da inclusão na construção de uma docência democrática. A Diversalidade desloca a prática docente de uma perspectiva universalizante para uma abordagem situada, investigativa e transformadora, centrada no reconhecimento dos sujeitos, de suas exterioridades, de seus pertencimentos *bio*geográficos e de seus contextos históricos, sociais, culturais e econômicos. No campo da Educação Musical, essa perspectiva permite perguntar não apenas quais músicas são ensinadas, mas quais estudantes se sentem autorizados a existir musicalmente na escola.

Em diálogo com essas perspectivas, a Etnopedagogia musical também oferece contribuições relevantes para repensar a formação docente em música. Estudos vinculados à Etnomusicologia e à Educação Musical têm demonstrado que diferentes culturas elaboram modos próprios de ensinar, aprender, transmitir e significar música, muitas vezes baseados na oralidade, na corporeidade, na coletividade, na ritualidade, na escuta compartilhada e na experiência comunitária (Arroyo, 2000; 2002a; 2002b; Queiroz, 2004; 2005; 2010; 2015; 2017a; 2017b; 2017c; 2020; Prass, 2025; Lucas *et al*., 2003; Lucas *et al*., 2016). Desse modo, a Etnopedagogia musical contribui para deslocar a pedagogia musical de modelos universais de ensino para práticas sensíveis aos contextos culturais nos quais os saberes musicais são produzidos e compartilhados.

Este artigo decorre de inquietações iniciais de uma pesquisa doutoral em desenvolvimento (2026-2029), voltada à construção de fundamentos para uma Pedagogia Descolonial de Artes/Música na escola de educação básica, tendo como eixo o diálogo entre epistemicídio musical, Etnopedagogia musical e Pedagogia da Diversalidade e Arte-mediação. Desse modo, o presente texto assume caráter teórico-reflexivo e busca contribuir para o debate sobre as epistemologias da docência em música, especialmente, neste momento, em contextos formais de ensino-aprendizagem: do básico ao superior.

Diante disso, a questão que orienta este artigo é: como perspectivas descoloniais, articuladas à Etnopedagogia musical e à Pedagogia da Diversalidade e a Arte-mediação podem contribuir para repensar as epistemologias da docência em música? O objetivo é discutir contribuições das perspectivas descoloniais, da Etnopedagogia musical, da Pedagogia da Diversalidade e da Arte-mediação para a construção de fundamentos epistemológicos voltados a uma docência musical crítica, plural e descolonial.

Metodologicamente, trata-se de um artigo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica. A discussão articula autores do pensamento descolonial, da Educação Musical, da Etnomusicologia e da Arte-mediação, buscando estabelecer relações entre *colonialidade do saber*, *epistemicídio musical*, *pensamento fronteiriço*, *Diversalidade*, pertencimento e formação docente em música. Com isso, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma concepção de docência musical que reconheça a pluralidade dos saberes, a legitimidade das experiências musicais situadas e a necessidade de descolonizar os fundamentos que historicamente organizaram o ensino-aprendizagem de música.

2. Educação Musical como cultura: Etnopedagogia, Diversalidade e Arte-mediação

Se a colonialidade do saber e o epistemicídio musical permitem compreender os processos de hierarquização e silenciamento de epistemologias musicais não hegemônicas, a compreensão da Educação Musical como cultura possibilita deslocar o debate para o reconhecimento de que diferentes grupos sociais produzem modos próprios de ensinar, aprender, transmitir, experienciar e significar música. Nesse sentido, a Educação Musical não pode ser reduzida a um conjunto de métodos universais, conteúdos técnicos ou procedimentos didáticos aplicáveis de forma homogênea a todos os contextos. Ela precisa ser compreendida como prática cultural, situada historicamente e atravessada por relações sociais, corporais, simbólicas, territoriais e comunitárias, além de sensíveis.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

As contribuições de Margarete Arroyo (2000; 2002a; 2002b) são fundamentais para esse deslocamento, pois permitem compreender a Educação Musical como cultura, em diálogo com a Antropologia e com a Etnomusicologia. Ao situar a música como prática cultural, Arroyo contribui para romper com perspectivas que tratam o ensino musical apenas como transmissão de conteúdos formais ou desenvolvimento de habilidades técnicas. A música, nessa perspectiva, não é somente objeto sonoro ou estrutura estética; ela é também experiência social, prática de pertencimento, forma de comunicação, produção de sentidos e expressão de modos de vida. Desse modo ensinar música envolve mediação entre universos culturais, formas de participação e experiências musicais diversas e o professor como sujeito que interpreta contextos, reconhece práticas culturais e constrói pontes entre saberes musicais escolares, os acadêmicos, comunitários e os cotidianos.

Luis Queiroz (2004; 2005; 2010; 2015; 2017a; 2017b; 2017c; 2020) aprofunda essa discussão ao defender que toda prática musical constitui também um modo de conhecer. Suas reflexões indicam que os conhecimentos musicais não se limitam àqueles organizados por teorias formais, sistemas de notação ou tradições acadêmicas. Diferentes culturas elaboram epistemologias musicais próprias, fundadas em experiências de oralidade, corporeidade, memória, escuta, repetição, imitação, improvisação, ritualidade, convivência e participação coletiva. Assim, ensinar e aprender música devem ser processos que assumem diferentes formas conforme os contextos culturais nos quais se realizam.

Essa compreensão aproxima-se da Pedagogia da Diversalidade, discutida por Bessa-Oliveira (2019) e Bessa-Oliveira e Calado (2023), ao destacar a necessidade de reconhecer sujeitos, corpos, pertencimentos e suas formas próprias de produzir arte, cultura e conhecimento. A Diversalidade ultrapassa a simples presença da diversidade no espaço educativo, pois desloca a compreensão das diferenças para além de uma lógica multicultural superficial, em que sujeitos, culturas e saberes são apenas incluídos como diferentes em estruturas previamente organizadas por critérios hegemônicos. Trata-se de reconhecer que diferentes corpos, territorialidades, pertencimentos *bio*geográficos e contextos históricos, sociais, culturais e econômicos produzem conhecimentos a partir de suas próprias condições

de existência, convocando o professor a uma docência democrática, mediadora e comprometida com o reconhecimento dos estudantes nas suas diferenças.

No campo da música, essa perspectiva implica compreender práticas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, populares, urbanas, rurais, religiosas, juvenis e comunitárias não como acréscimos ao currículo, mas como epistemologias musicais situadas, capazes de produzir modos próprios de ensinar, aprender, sentir, escutar e criar. Dessa forma, enfrentar a colonialidade e o epistemicídio musical na Educação Musical exige deslocar a pergunta “quais músicas ensinar?” para uma questão mais ampla: “quais epistemologias musicais são reconhecidas como legítimas na formação docente?”. Essa mudança de enfoque permite compreender que a docência musical descolonial não se limita à seleção de repertórios diversos, mas envolve a revisão dos fundamentos que sustentam o ensino de música, seus critérios de validade, seus modos de transmissão e suas formas de reconhecimento dos sujeitos. É nesse horizonte que se torna possível pensar a Educação Musical como prática de *desobediência epistêmica*, *re-existência* e reconstrução plural dos saberes musicais.

A Educação Musical como cultura exige, portanto, uma escuta epistemológica e sensível. Isso significa reconhecer que as práticas musicais carregam formas de pensamento, modos de organização social, memórias coletivas, relações de pertencimento e saberes sensíveis que nem sempre se expressam por meio das categorias tradicionais da teoria musical ocidental. Uma roda de samba, uma prática de terreiro, um canto indígena, uma banda de música, uma manifestação quilombola, uma prática musical evangélica, uma cultura *hip-hop*, uma festa popular ou uma aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais podem envolver processos pedagógicos próprios, ainda que não sejam nomeados como “aula de música” no sentido escolar disciplinado.

É nesse horizonte que a Etnopedagogia musical se apresenta como contribuição relevante para pensar uma docência musical descolonial. As formulações de Luciana Prass (2025), Maria Elizabeth Lucas *et al*. (2003) e Glaura Lucas *et al*. (2016) apontam para a necessidade de reconhecer os modos nativos, comunitários e culturalmente situados de ensinar e aprender música. Ao articular

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

etnografia e pedagogia, a Etnopedagogia musical permite compreender que as formas de transmissão musical devem ser investigadas a partir das próprias lógicas culturais dos grupos que as produzem, e não apenas avaliadas segundo critérios escolares ou acadêmicos externos.

Nessa direção, a Etnopedagogia musical desloca a tradicional pergunta sobre "como ensinar música", para outra mais profunda: como diferentes grupos ensinam, aprendem e legitimam seus saberes musicais? Essa mudança é fundamental para a formação docente, pois impede que o professor trate as práticas musicais comunitárias apenas como repertórios a serem escolarizados. Em vez disso, convida-o a reconhecer que essas práticas já possuem pedagogias próprias, ainda que muitas vezes não estejam formalizadas nos currículos, planos de ensino ou nas metodologias acadêmicas porque estes são disciplinares.

A noção de Etnopedagogia musical também contribui para tensionar a centralidade da partitura e da escrita como critérios de conhecimento. Embora a escrita musical seja uma tecnologia importante em determinadas tradições, ela não pode ser tratada como medida universal e única de aprendizagem musical. Muitas práticas musicais se organizam pela escuta atenta, pela repetição, pela observação, pela memória corporal, pela participação coletiva, pela relação com mestres e comunidades, pela experiência espiritual, pela dança, pelo gesto e pela presença em contextos culturais cotidianos específicos. Nesses casos, o corpo não é um instrumento secundário da aprendizagem, mas lugar de produção, inscrição e transmissão de saberes musicais.

A Pedagogia da Diversalidade também contribui para recolocar o corpo no centro da formação musical. Em muitas tradições escolares e acadêmicas, o corpo aparece subordinado à técnica, à disciplina, à postura, à leitura ou à execução correta; contudo, em diversas práticas musicais culturais e comunitárias, ele é lugar de memória, ritmo, escuta, gesto, dança, espiritualidade, pertencimento, de recepção, produção e transmissão de saberes. Essa compreensão aproxima-se da crítica de Walter Mignolo, em entrevista a Javier Lorca (2014), acerca do *controle dos corpos e dos saberes* pelas instituições modernas, uma vez que escola e universidade historicamente participaram da regulação das subjetividades e dos

Volume 2026
ISSN 2319-0868

modos legítimos de conhecer. No ensino de música, esse controle pode aparecer na normatização da escuta, da voz, da postura, do movimento, da técnica e da própria ideia de musicalidade. Por isso, uma docência musical descolonial precisa abrir espaço para corpos musicais diversos, reconhecendo que cantar, tocar, dançar, improvisar, escutar e criar são formas de produção de conhecimento.[6]

Esse reconhecimento aproxima a Etnopedagogia musical das perspectivas descoloniais, pois ambas recusam a ideia de que existe uma única forma legítima de conhecimento. Ao valorizar os modos próprios de aprendizagem musical das comunidades, a Etnopedagogia musical contribui para uma crítica à colonialidade do saber e para a reconstrução de fundamentos pedagógicos mais plurais. Ela permite compreender que a docência musical descolonial não consiste apenas em ensinar músicas de diferentes culturas, mas em reconhecer as formas culturais pelas quais essas músicas são produzidas, aprendidas, vividas, transmitidas e significadas.

Nesse contexto, a Arte-mediação, em Bessa-Oliveira (2021b), pode ser compreendida como uma prática pedagógica, epistêmica e política em que o professor de Artes/Música atua como mediador entre diferentes corpos, culturas e saberes, criando condições para que experiências artísticas e musicais diversas entrem em diálogo sem serem subordinadas a hierarquias coloniais de conhecimento.[7] Essa mediação torna-se especialmente importante diante de uma formação em Arte e Música historicamente atravessada por pedagogias, metodologias e teorias migradas de centros europeus e estadunidenses, que contribuíram para universalizar determinadas referências artísticas e subalternizar produções oriundas das exterioridades. Assim, a mediação descolonial exige deslocar a docência da reprodução e imposição de modelos universais para a construção de práticas situadas, relacionais e culturalmente comprometidas com os corpos e suas Diversalidades.

[6] Na perspectiva em questão, diverso é proferido a partir do pensamento sobre diversalidade. Pois, na lógica colonial a diversidade ainda compreende o diverso sob de uma perspectiva vertical comparatista divergente ao que é padrão.
[7] O professor Marcos Bessa gosta de reiterar que as suas reflexões sobre "Arte-Mediação" na sua pesquisa têm sempre como pano de fundo as pesquisas da hoje doutoranda-pesquisadora Kelly Queiroz dos Santos Oliveira, desde sua graduação (2018).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Nesse sentido, a Educação Musical precisa deslocar-se de uma pedagogia da aplicação para uma pedagogia da escuta cultural. A docência musical descolonial exige que o professor investigue os contextos nos quais as práticas musicais se constituem, reconheça os sujeitos que as produzem e evite reduzir suas formas de ensino a conteúdos escolares descontextualizados. A música, quando separada de seus corpos, territórios, memórias, festas, ritos, afetos e relações comunitárias, corre o risco de ser transformada em objeto abstrato, perdendo parte significativa de sua densidade cultural e epistemológica.

Essa discussão também permite reconsiderar o lugar do estudante na formação musical. Os estudantes não chegam à escola desprovidos de conhecimentos musicais; eles trazem consigo repertórios, escutas, práticas, preferências, memórias, tecnologias, vínculos familiares, experiências religiosas, vivências comunitárias e modos próprios de relação com a música. Uma docência musical orientada pela etnopedagogia e pela perspectiva descolonial precisa reconhecer esses saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento, e não como obstáculos a serem superados e desaprendidos em nome de uma formação musical considerada superior.[8]

Bessa-Oliveira (2024) aprofunda essa discussão ao propor a re-existência como categoria para pensar o ensino das artes em tempos de reformas curriculares e educacionais. *Re-existir*, nesse contexto, não significa apenas permanecer no currículo ou resistir à perda de espaço da Arte, mas recriar práticas docentes diante de políticas e documentos que tendem a reduzir o ensino artístico a conteúdos funcionais, *competências* ou *habilidades* instrumentais. Na Educação Musical, a re-existência docente implica reconstruir a aula de música como espaço de crítica, sensibilidade, criação, escuta e reconhecimento dos saberes historicamente negados.

A partir do diálogo entre essas perspectivas, compreendo que o desafio de uma docência musical descolonial não se resolve apenas pela ampliação dos

[8] É necessário dizer que também não faz-se aqui distinção entre ensino de música erudita e música popular/folclórica tendo em vista hierarquias entre essas, mais ainda esta hierarquia estabelecida por lógicas disciplinadas dessas leituras de músicas diferentes. Estamos argumentando de um ensino-aprendizagem em música, e ponto.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

repertórios presentes no currículo. Como professor de música, entendo que incluir músicas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, populares ou urbanas, mantendo inalterados os mesmos critérios eurocentrados de seleção, transmissão, avaliação e legitimação do conhecimento, pode produzir uma diversidade apenas aparente. O deslocamento que proponho consiste em considerar que descolonizar a Educação Musical implica reconhecer não somente outras músicas, mas também outros modos de conhecer música e, consequentemente, outros modos de ensinar, aprender, escutar, criar, participar e avaliar. É nesse ponto que identifico uma confluência entre a crítica ao epistemicídio musical, a etnopedagogia, a Diversalidade e a Arte-mediação: juntas, essas perspectivas permitem pensar a docência não como transmissão de um conhecimento musical previamente legitimado a ser aprendido, mas como mediação entre epistemologias musicais situadas, na qual professor e estudantes estabelecem relações com diferentes mundos musicais sem que um deles seja adotado antecipadamente como parâmetro universal para os demais.

Portanto, pensar a Educação Musical como cultura e aproximá-la da Etnopedagogia musical implicam reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem da música são múltiplos, situados corporal e sensivelmente e culturalmente produzidos. Essa perspectiva contribui para a construção de uma docência musical crítica, plural e descolonial, pois desloca a formação docente da centralidade exclusiva do cânone restrito a uma tradição hegemônica, da técnica e da escrita para uma compreensão ampliada dos saberes musicais como práticas vivas, corporais, comunitárias, sensíveis e epistêmicas.

Ao reconhecer que há muitos modos de aprender e ensinar músicas, abre-se espaço para enfrentar o epistemicídio musical e para construir relações pedagógicas mais justas com os saberes historicamente silenciados. Articular, nesse processo, Diversalidade, Arte-mediação e formação docente mediadora significa compreender que a docência em Artes/Música é também uma prática ética e política. O professor mediador não apenas ensina música; ele participa da disputa pelos modos como a música é reconhecida, transmitida, vivida e legitimada no espaço educativo. Nesse horizonte, uma Pedagogia Descolonial de Artes/Música não se apresenta como

Volume 2026
ISSN 2319-0868

método fechado, menos ainda como método que tenha supostamente características inclusivas de diferentes em momentos específicos, mas como orientação epistemológica para re-existir, desobedecer às hierarquias coloniais e criar epistemicamente condições práticas para que diferentes mundos musicais possam coexistir como saberes válidos.

3. Diretrizes epistemológico-pedagógicas para uma docência musical descolonial

A articulação desenvolvida entre Educação Musical como cultura, Etnopedagogia musical, Pedagogia da Diversalidade e Arte-mediação permite avançar da problematização teórica para a proposição de diretrizes epistemológico-pedagógicas voltadas à formação e à atuação docente em música. Não se pretende apresentar um método acabado, tampouco antecipar resultados da pesquisa doutoral em desenvolvimento, mas quero explicitar princípios capazes de orientar práticas formativas comprometidas com o enfrentamento da colonialidade do saber e do epistemicídio musical.

Nessa direção, Luis Queiroz (2020) chama atenção para a necessidade de aprender com "mundos musicais outros" situados fora dos modelos institucionais consolidados, destacando que uma expressiva produção brasileira já evidencia formas de ensino e aprendizagem musical construídas em diferentes contextos culturais. Entre elas, encontram-se práticas musicais de povos indígenas (Clemente, 2013), da embolada (Queiroz; Marinho, 2017), do congado (Arroyo, 1999), das escolas de samba (Prass, 2004) e de diferentes cenas musicais urbanas (Lucas *et al*., 1998; Queiroz, 2010), da cultura *hip-hop* (Fialho, 2003; Araldi, 2004), das comunidades quilombolas (Prass, 2009; Gomes; Andrade; Pereira, 2024), dentre muitas outras realidades musicais do Brasil. Esses contextos mostram que a diversidade musical brasileira também produz modos próprios de ensinar, aprender, transmitir e legitimar conhecimentos.[9] Assim, práticas como a roda de samba, o

[9] Estou entendendo que essa "expressiva produção brasileira" listada, também comumente tratada por vários autores e autoras, já tem uma participação significativa no ambiente acadêmico disciplinar,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

congado, a música produzida em contextos indígenas, quilombolas, urbanos e *hip-hop* podem contribuir para concretizar as diretrizes aqui propostas, desde que não sejam tratadas como exemplos genéricos ou repertórios descontextualizados (de corpos e de lugares), mas compreendidas em relação aos sujeitos, territórios, histórias, relações sociais e modos de transmissão que lhes conferem sentido.

É a partir dessa compreensão que proponho pensar a docência musical descolonial em dois movimentos inseparáveis: o reconhecimento das epistemologias musicais situadas e a transformação das relações pedagógicas por meio das quais esses conhecimentos entram no espaço educativo. O primeiro exige reconhecer que diferentes práticas culturais produzem conhecimentos e pedagogias próprias; o segundo exige rever como o professor seleciona, media, contextualiza, ensina e avalia esses conhecimentos. Assim, a questão deixa de ser somente quais músicas devem integrar o currículo e passa a envolver também sob quais relações epistemológicas e pedagógicas essas músicas e seus sujeitos serão reconhecidos. As diretrizes desenvolvidas nesta seção decorrem desse duplo movimento e procuram oferecer uma interpretação pedagógica das contribuições teóricas discutidas anteriormente.

Uma primeira diretriz consiste em compreender o currículo musical como espaço de disputa e seleção epistemológica. Todo currículo produz escolhas: estabelece conhecimentos que serão ensinados, define referências, legitima determinadas técnicas e repertórios e, simultaneamente, pode tornar outros conhecimentos pouco visíveis. Uma formação docente orientada por uma perspectiva descolonial precisa, portanto, desenvolver no professor a capacidade de interrogar essas escolhas. Isso implica examinar programas de disciplinas, planos de ensino, bibliografias, repertórios e formas de avaliação perguntando quais tradições aparecem como fundamentos universais da música e quais práticas são apresentadas como complementares, periféricas ou excepcionais. A inserção de uma roda de samba em uma aula, por exemplo, não seria suficiente se sua presença se restringisse à execução de uma peça ou à ilustração de determinado

---

para o bem ou para o mal, nos currículos. Entretanto, é preciso orientar que por uma perspectiva mais ampla, várias outras tantas expressões não se enquadram ainda que nessa expressividade listada.

ritmo. Uma abordagem orientada pela Etnopedagogia musical poderia investigar também como os conhecimentos circulam entre os participantes, como se aprende pela observação, pela escuta, pela repetição, pelo corpo, pela convivência e pela participação coletiva. Dessa maneira, desloca-se a atenção do repertório isolado para a epistemologia musical que sustenta a prática.

Essa mudança exige uma segunda diretriz: desenvolver uma escuta cultural e epistemológica. Escutar, nesse horizonte, ultrapassa a percepção de alturas, ritmos, timbres, formas ou estruturas. Significa buscar compreender quem produz determinada música, em quais circunstâncias, com quais sentidos, relações sociais, memórias e pertencimentos. Arroyo (2000; 2002a; 2002b) e Queiroz (2004; 2005; 2010; 2017c) contribuem para essa compreensão ao situarem a música como prática sociocultural. Na formação docente, tal postura pode ser exercitada pela análise de práticas musicais concretas, interrogando não somente "como essa música soa?", mas "como se aprende essa música?", "quem pode ensiná-la?", "em quais espaços ela acontece?", "que relações estabelece entre os participantes?" e "quais valores culturais estão implicados nessa prática?". Uma manifestação quilombola, por exemplo, não pode ser reduzida à identificação de instrumentos, células rítmicas ou características sonoras; sua compreensão exige considerar as relações entre música, território, memória coletiva, ancestralidade e vida comunitária.

A centralidade do corpo e dos modos culturais de transmissão constitui uma terceira diretriz. A tradição acadêmica musical frequentemente privilegiou formas de conhecimento organizadas pela escrita, pela teoria e pela sistematização conceitual. Entretanto, a Etnopedagogia musical evidencia que aprender música pode envolver observação, imitação, repetição, escuta, movimento, dança, memória, participação comunitária e relação direta com pessoas reconhecidas como portadoras de determinados saberes (Lucas *et al*., 2003; Lucas *et al*., 2016; Prass, 2025). Na formação docente, reconhecer essa diversidade implica ampliar a própria ideia de aprendizagem musical. Em uma roda de samba, por exemplo, a compreensão do tempo musical pode estar relacionada à experiência coletiva do corpo, à interação entre canto, instrumentos e dança e à participação continuada no grupo. Na cultura

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

hip-hop, por sua vez, conhecimentos podem ser construídos pela escuta e produção de *beats*, pelo *flow*, pela rima, pela improvisação, pela circulação de referências e pelas relações estabelecidas em batalhas, encontros e comunidades culturais. Tais processos não precisam ser convertidos imediatamente em exercícios derivados da teoria musical acadêmica para adquirir legitimidade pedagógica.

A mesma atenção deve orientar a aproximação com músicas indígenas e com práticas musicais religiosas. Falar genericamente em “canto indígena”, por exemplo, pode reproduzir justamente a homogeneização que uma perspectiva descolonial pretende questionar. Existem diferentes povos, línguas, territórios, cosmologias e formas de relação com a música. Uma prática formativa coerente com a Diversalidade deve buscar identificar os sujeitos e os contextos específicos de produção desses conhecimentos, evitando transformar manifestações distintas em uma categoria indiferenciada de “música indígena”. De forma semelhante, músicas produzidas em contextos de terreiro não devem ser retiradas de suas relações religiosas, comunitárias, corporais e simbólicas e convertidas apenas em material para exercícios rítmicos. O reconhecimento epistemológico exige perguntar quais limites existem para sua circulação, quais conhecimentos podem ser compartilhados, quais pertencem a contextos específicos e como evitar que a escola se aproprie de saberes comunitários desconsiderando os sujeitos que os produzem.

Desse modo, uma quarta diretriz consiste em articular pertencimento, Diversalidade e mediação docente. Para Bessa-Oliveira (2019) e Bessa-Oliveira e Calado (2023), reconhecer as diferenças implica considerar corpos, territorialidades, pertencimentos e condições de existência dos sujeitos. Essa perspectiva permite compreender que os estudantes não chegam às instituições educativas desprovidos de conhecimentos musicais. Eles trazem consigo escutas, repertórios, práticas religiosas, experiências familiares e comunitárias, culturas juvenis, tecnologias e modos próprios de relacionar-se com a música. Uma docência mediadora não deve transformar automaticamente essas experiências em conteúdos curriculares, tampouco limitar o estudante ao universo cultural que já conhece. A mediação consiste em estabelecer relações entre saberes, possibilitando que conhecimentos

Volume 2026
ISSN 2319-0868

acadêmicos, escolares, comunitários e cotidianos se encontrem sem que um deles seja previamente assumido como padrão de validade dos demais.

A Arte-mediação proposta por Bessa-Oliveira (2021b) oferece uma possibilidade para essa atuação. Na formação de professores, ela pode materializar-se em exercícios de planejamento nos quais os futuros docentes sejam convidados a partir de uma prática musical concreta a construir propostas que articulem diferentes conhecimentos sem apagar sua localização cultural. Uma experiência com *hip-hop*, por exemplo, pode envolver criação de letras, improvisação, produção de *beats*, análise de *samples*, discussão das territorialidades urbanas e das narrativas sociais presentes nas produções dos participantes, ao mesmo tempo em que estabelece relações com conhecimentos musicais sistematizados. O princípio não consiste em rejeitar a teoria musical ou os repertórios acadêmicos, mas impedir que constituam a única linguagem pela qual todas as experiências devam ser traduzidas e legitimadas.

Essa mediação está diretamente relacionada a uma quinta diretriz: evitar o tratamento estereotipado, exotizante ou meramente comemorativo das diferenças. A presença de repertórios indígenas, afro-brasileiros, quilombolas ou populares não garante, por si só, uma prática descolonial. O epistemicídio musical também pode ocorrer quando uma prática é incluída, mas destituída de seus sujeitos, de sua história e de suas formas próprias de produção de conhecimento. Por isso, a formação docente precisa desenvolver critérios para distinguir inclusão curricular de reconhecimento epistemológico. Trabalhar uma prática afro-brasileira apenas em determinado período comemorativo, por exemplo, pode manter a estrutura curricular eurocentrada intacta se os demais conteúdos continuarem sendo apresentados sob a ideia de um conhecimento musical universal. A perspectiva descolonial exige que esses saberes participem da própria construção das concepções de música, ensino e aprendizagem mobilizadas pelo currículo.

Nesse processo, torna-se relevante buscar, sempre que possível, formas de aproximação com os próprios sujeitos e comunidades produtoras desses conhecimentos. Registros audiovisuais contextualizados, relatos de mestres e músicos, produções acadêmicas construídas em diálogo com as comunidades,

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

participação de artistas e agentes culturais e experiências de campo podem contribuir para diminuir a distância entre o conhecimento escolar e os contextos vivos das práticas musicais. Tal aproximação requer, contudo, responsabilidade ética: nem todo conhecimento comunitário está disponível para apropriação escolar, e reconhecer uma epistemologia também significa reconhecer os limites estabelecidos pelos sujeitos que a produzem.

Por fim, essas diretrizes convergem para a *desobediência epistêmica* e a re-existência docentes. Em Mignolo (2017), a desobediência epistêmica envolve questionar os termos pelos quais o conhecimento foi historicamente organizado e legitimado. Na formação musical, isso significa possibilitar que o professor interrogue a própria trajetória: quais músicas estudou, quais autores aprendeu a considerar fundamentais, quais formas de conhecimento aprendeu a avaliar como superiores e quais práticas permaneceram ausentes de sua formação. Esse exercício não implica rejeitar a tradição acadêmica ocidental, mas retirar-lhe a condição de medida universal para todas as experiências musicais.

A re-existência, em Bessa-Oliveira (2024), acrescenta uma dimensão propositiva a esse movimento. O professor não apenas identifica hierarquias, mas recria sua prática diante delas. Na formação docente, isso pode significar reelaborar planos de ensino, rever repertórios e bibliografias, experimentar outros modos de avaliação, reconhecer aprendizagens corporais e orais, estabelecer interlocuções com comunidades e construir situações em que diferentes epistemologias musicais possam efetivamente participar do processo educativo. Re-existir, portanto, não é simplesmente acrescentar novos conteúdos a uma estrutura já existente, mas alterar as relações por meio das quais os conhecimentos são reconhecidos, ensinados e legitimados, a fim de propor a emergência de modos de vidas *outros* e diferentes possibilidades de produções, por exemplo, musicais.

As práticas mencionadas — roda de samba, manifestações quilombolas, músicas de povos indígenas e cultura *hip-hop* — não configuram, neste artigo, dados empíricos nem modelos a serem universalizados. Elas funcionam como situações concretas que tornam visíveis os problemas e as possibilidades discutidos teoricamente e que poderão ser tensionados pela pesquisa doutoral em

Volume 2026
ISSN 2319-0868

desenvolvimento. O percurso investigativo poderá aprofundar de que maneira essas questões aparecem nos documentos curriculares e nas práticas de Artes/Música no contexto estudado, permitindo confrontar os princípios aqui formulados com situações efetivas de formação e atuação docentes.

Assim, uma Pedagogia Descolonial de Artes/Música não se apresenta como método fechado ou conjunto de procedimentos aplicáveis indistintamente a qualquer contexto. Ela constitui um horizonte epistemológico e pedagógico orientado pela escuta cultural, pelo reconhecimento da pluralidade dos modos de conhecer música, pela mediação entre saberes, pela valorização dos corpos e pertencimentos, pela crítica às formas estereotipadas de inclusão e pela re-existência docente. Sua materialização depende necessariamente dos sujeitos, culturas e contextos com os quais a docência se relaciona, pois, descolonizar o ensino de música significa transformar não somente o repertório ensinado, mas também as relações que determinam quem pode produzir conhecimento musical e de que maneira esse conhecimento pode ser reconhecido no espaço educativo.

4. Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo buscaram discutir contribuições das perspectivas descoloniais, da Etnopedagogia musical, da Pedagogia da Diversalidade e da Arte-mediação para a construção de fundamentos epistemológicos e pedagógicos voltados a uma docência musical crítica, plural e descolonial. Partiu-se da compreensão de que a formação e atuação docentes em música não são neutras, pois os modos de selecionar repertórios, organizar currículos, definir metodologias, validar técnicas e reconhecer conhecimentos musicais estão atravessados por relações históricas de poder que podem contribuir para a reprodução de hierarquias e epistemicídios musicais.

A articulação entre Educação Musical como cultura, Etnopedagogia musical, Diversalidade e mediação permitiu evidenciar que descolonizar a docência não significa apenas ampliar repertórios ou incluir manifestações musicais historicamente marginalizadas. Implica reconhecer que diferentes grupos e contextos culturais

Volume 2026
ISSN 2319-0868

produzem modos próprios de ensinar, aprender, transmitir, experienciar e legitimar conhecimentos musicais. Nesse sentido, a diversidade musical brasileira oferece referências importantes para repensar modelos formativos historicamente estruturados a partir de parâmetros eurocêntricos e conservatoriais.

As diretrizes epistemológico-pedagógicas discutidas no artigo procuram traduzir esse reconhecimento em possibilidades para a formação e a atuação docentes, sem constituir um método fechado ou um modelo universal. Seu horizonte está na construção de práticas situadas, capazes de interrogar as escolhas curriculares, reconhecer corpos, pertencimentos e modos culturais de transmissão e promover mediações entre diferentes saberes musicais sem estabelecer previamente uma epistemologia como medida das demais. Os exemplos mobilizados ao longo da discussão evidenciam que práticas musicais brasileiras podem oferecer possibilidades concretas para essa reflexão quando consideradas em seus contextos históricos, territoriais, sociais e culturais.

Assim, uma Pedagogia Descolonial de Artes/Música pode ser compreendida como um horizonte em construção que deve ser constante, orientado pela desobediência epistêmica, pela Diversalidade, pela escuta cultural, pela mediação e pela re-existência docentes. Mais do que substituir um cânone por outro, trata-se de ampliar as condições pelas quais sujeitos, práticas e conhecimentos musicais podem ser reconhecidos no espaço educativo formal. Por se tratar de uma reflexão vinculada a uma pesquisa doutoral em desenvolvimento, essas proposições permanecem abertas ao aprofundamento teórico e ao confronto com contextos concretos de formação e prática docentes.

Referências:

ARALDI, Juciane. **Aprendizagem musical de DJs. 2004.** Dissertação (Mestrado emEducação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, PortoAlegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5300>. Acesso em: 21 set. 2026.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. **Anais**... Goiânia, 2002a, p.18. Disponível em:

POPOLIN, Állisson; BESSA-OLIVEIRA; Marcos Antônio. EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA: DIÁLOGOS ENTRE ETNOPEDAGOGIA MUSICAL, ARTE-MEDIAÇÃO E PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 69, e1984, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20periódicos/Educação%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95–122, 2002b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8533/4953>. Acesso em: 15 set. 2025.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.** 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música - Área de Concentração: Educação musical – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>. Acesso em: 21 set. 2026.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. ***Revista da ABEM***, [s.l.], v. 8, n. 5, p. 13-20, 2000. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/448>. Acesso em: 15 set. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico Biogeográfico Fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 1964-1995, jan./abr. 2021a. DOI: 10.20396/rfe.v13i1.8662003. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i1.8662003>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ARTE-EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ARTE PARA UM TRABALHO DOCENTE MEDIADOR. **Revista Educação - UNG-Ser** - ISSN 1980-6469, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 63–88, 2021b. DOI: 10.33947/1980-6469-v16n1-4133. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; CALADO, Edineia dos Santos. O desafio de uma docência para a contemporaneidade e a democracia: Diversalidade, cultura e inclusão. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 109-124, jan./dez. 2023. Disponível em: < https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/19843>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O ensino das artes na cultura contemporânea: enfrentamentos e recriação das práticas docentes para re-existir no currículo em tempos de “reformas”. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 17, e25, p. 1-26,

jan./dez. 2024. DOI: 10.5902/1983734888287. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734888287>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da Diversalidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 61–68, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CLEMENTE, Marta Sanchis. **Aprendendo música como Tupinambá:** estudo sobre os processos de transmissão musical numa tribo indígena carnavalesca no bairro Mandacaru de João Pessoa. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6617>. Acesso em: 21 set. 2026.

FIALHO, Vânia Aparecida Malagutti da Silva. **Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2078>. Acesso em: 21 set. 2026.

LORCA, Javier. **O controle dos corpos e dos saberes: entrevista com Walter Mignolo**. Tradução de André Langer. Página/12, 8 set. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 29 jun. 2026.

LUCAS, Glaura; QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; PRASS, Luciana; RIBEIRO, Fábio Henrique; AREDES, Rubens de Oliveira. Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em Música. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de (Org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 237–276. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337806931_Culturas_musicais_afrobrasileiras_perspectivas_para_concepcoes_e_praticas_etnoeducativas_em_musica>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília; PRASS, Luciana. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, RS, v. 3, n. 5, p. 4–20, 2003. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13/33>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em:

<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf >. Acesso em: 28 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 29 jun. 2026.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas). Disponível em: <https://monoskop.org/images/7/7e/Mignolo_Walter_D_Historias_locais_projetos_globais_2003.pdf>. Acesso em 20 ago. 2025.

NOGUEIRA, Ricardo Emílio Ferreira Quevedo. UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO ENSINO BÁSICO. **Revista de Estudos Decoloniais**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 01-15, 6 dez. 2021. Instituto Multiprofissional de Ensino. http://dx.doi.org/10.56814/red.v1i1.1827. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/estudosdecoloniais/article/view/1827/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PRASS, Luciana. Etnopedagogia musical. In: Salgado, José Alberto; Reily, Suzel Ana (org.). **Vocabulário de Pesquisa em Música**. Vol. I., 2025. p. 114-121. Disponível em: <https://sites.google.com/unicamp.br/vpmus/volume-i>. Acesso em: 20 set. 2025.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, Quicumbis e ensaios de promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil.** 2009. 313 f. Tese (Doutorado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs. br/handle/10183/27854>. Acesso em: 21 set. 2026.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia.** 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27854>. Acesso em: 21 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CAeVEI4k9tnjsecqBdMTO2NRehbe3hB4/view>. Acesso em: 15 set. 2025.

POPOLIN, Állisson; BESSA-OLIVEIRA; Marcos Antônio. EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA: DIÁLOGOS ENTRE ETNOPEDAGOGIA MUSICAL, ARTE-MEDIAÇÃO E PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 69, e1984, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 12, n. 10, p. 99-107, 2004. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/367>. Acesso em: 15 set. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. Proa: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 153–199, 2020. DOI: 10.20396/proa.v10i1.17611. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611>. Acesso em: 15 ago. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. OPUS, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221>. Acesso em: 15 out. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a. Disponível em: < https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>. Acesso em: 28 jul. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar o ensino de música no século XXI. **DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, [S. l.], n. 18, p. 163-191, 2017c. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6524>. Acesso em: 15 jul. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **REVISTA DA ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b. Disponível em: <https://abem.emnuvens.com.br/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 20 jun. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. (Org.). **Música e Educação** (Série Diálogos com o som). Barbacena: EdUEMG, 2015, v. 2, p. 197-215. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1l9g7uCKyI3wN57RluYhl4KhOVnDchZEh/view>. Acesso em: 20 ago. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. Opus, v. 23, n. 2, p. 62-88, 2017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/477>. Acesso em: 21 set. 2026.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ROCHA, Matheus Silva. **Ensino de história da música em cursos de licenciatura: panorama, desafios e perspectivas.** 2025. 457 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/b6f3c745-1d79-42e1-a731-fe8c20af514d>. Acesso em: 08 set. 2026.

Recebido em: 30/06/2026.
Aceito em: 30/09/2026.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Nome do Autor: Allisson Popolin
Minibiografia: Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em Artes/Música pela Universidade Federal de Uberlândia (2012). Especialista em Educação a Distância, com habilitação em Tecnologias Educacionais, pelo Instituto Federal do Paraná (2016). Graduado em Educação Artística, com habilitação em Música, pela Universidade Federal de Uberlândia (2006), e em Pedagogia, licenciatura, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2024). Atualmente é professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Atua na Educação Básica desde 2003, na área de Artes, com ênfase em Música e Educação Musical.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9238-1327
E-mail: allissonpopolin@gmail.com

Nome do Autor: Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Minibiografia: Professor da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Dança e Teatro e no PROFEDUC – mestrado e doutorado. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E (UEMS/CNPq); é membro dos Grupos de Pesquisa NECC e do Grupo de Pesquisa Estudos Visuais (UNICAMP/CNPq).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4783-7903
E-mail: marcosbessa@uems.br

POPOLIN, Állisson; BESSA-OLIVEIRA; Marcos Antônio. EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA: DIÁLOGOS ENTRE ETNOPEDAGOGIA MUSICAL, ARTE-MEDIAÇÃO E PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 69, e1984, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br