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

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A MÚSICA E O PENSAR-OUVIR-SENTINDO DESCOLONIZADO: para além da ideia de que música é MPB, Clássico, Erudito ou o Popular COMO Periférico.[1]

MUSIC AND DECOLONIZED THINKING-LISTENING-FEELING: beyond the notion that music is MPB, Classical, Erudite, or the Popular AS Peripheral.

LA MÚSICA Y EL PENSAR-ESCUCHAR-SENTIR DESCOLONIZADO: más allá de la idea de que la música es MPB, clásica, erudita o popular COMO periférica.

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

REVISTA DA FUNDARTE

Resumo

Sempre busquei entender por que, em uma atividade que se dizia sensitiva no curso de Artes Visuais, minha graduação, o professor de *Pintura* nos colocou para ouvir música erudita – não me lembro qual dos clássicos europeus era – esperando que representássemos a lápis, em um papel em branco, as nossas emoções pessoais. Hoje penso que sequer a minha opinião e a dos meus colegas foram consideradas para definir o tipo de música a ser escutada para emocionar. Por mais que depois tenha percebido o êxtase de alguns acadêmicos, tenho certeza agora de que a ideia não era sentir música, mas sim que deveríamos saber ouvir e sentir apenas determinado e/ou único tipo de música. Nesse sentido, mesmo hoje já percebendo uma certa *evolução* descontinuísta no espaço acadêmico – tímida e discriminatória – de histórias e geografias musicais diferentes, mesmo entre as ideias de MPB, Clássico, Erudito ou do Popular como Periférico, para definir classificações estético-estilísticas qualitativas de músicas, sei que não estava intrínseca naquela atividade

[1] Este texto é parte de duas pesquisas em desenvolvimento: uma, como estágio de pós-doutoramento, intitulada "A/arte como Epistemologia Descolonial: para Pensar-Fazer-Sendo Descolonizado/a o ensino, a pesquisa e a produção" (2025/2026), vinculado à FAALC/UFMS – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, sob a supervisão do Prof. Dr. Edgar Cézar Nolasco, aprovada pela RESOLUÇÃO Nº 1368-CPOS/ELI/FAALC/UFMS, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2024 e prorrogado pela RESOLUÇÃO Nº 1635-CPOS/ELI/FAALC/UFMS, DE 5 DE FEVEREIRO DE 2026. O outro vínculo, se refere ao meu novo projeto de pesquisa em desenvolvimento cadastrado na PROPPI/UEMS, aprovado via Edital 04/2026- PROSAS, intitulado "O Pensar-Fazer-Sendo *Bio*geocorpográfico como Condição para o Ensino, a Pesquisa e a Produção Descolonizados por meio da A/arte e da Educação" (2026/2029), cadastrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado – Campo Grande/MS – PROFEDUC. Ambos os projetos de pesquisas estão vinculados ao NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas, sob minha coordenação.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A MÚSICA E O PENSAR-OUVIR-SENTINDO DESCOLONIZADO: para além da ideia de que música é MPB, Clássico, Erudito ou o Popular COMO Periférico. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 69, e1995, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

acadêmica, assim como ainda hoje não está sendo praticada nas diferentes escolas formais e até informais de música, uma consciência de auscultar música; menos ainda está sendo considerada uma noção de produção de arte, cultura e conhecimentos a partir de uma música descolonizada, que não é classificável dentro dos padrões hegemônicos euro-estadunidenses (coloniais e de colonialidades) porque é *bio*geocorpográfica. Logo, a partir de uma reflexão que tem a consciência do pensar-fazer-sendo descolonizado para ser, sentir, produzir e até ouvir músicas, buscarei evidenciar, nesta reflexão, aspectos musicais que tocam o coração para reverberar sensações estético-emocionais nos corpos e subjetividades por meio de canções, baladas, batuques, sons etc., no âmbito musical e na educação, mas também como prática cultural e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Música, Arte e Educação Descolonizadas; Pensamento Descolonial; Pensar-Fazer-Sendo.

Abstract

I have always sought to understand why, in an activity said to be sensory in nature, in my undergraduate program in Visual Arts, the *Painting* professor had us listen to classical music – i no longer remember which european classic it was — expecting us to render our personal emotions in pencil on a blank sheet of paper. Today, i think that not even my opinion or those of my classmates were considered in choosing the type of music to be played to move us emotionally. Although i later recognized the rapture some classmates felt, i am now certain that the point was never to feel music, but rather that we were meant to know how to listen to and feel only a specific and/or single type of music. In this sense, even as i now perceive a certain discontinuous *evolution* in academic spaces – timid and discriminatory – regarding different musical histories and geographies, even among the notions of MPB, Classical, Erudite, or the Popular as Peripheral used to define qualitative aesthetic-stylistic classifications of music, i know that a consciousness of auscultating music was not intrinsic to that academic activity, just as it is still not practiced today across the various formal and even informal schools of music; still less is any notion being considered of producing art, culture, and knowledge from a decolonized music that cannot be classified within hegemonic euro-american standards (colonial and of coloniality) because it is biogeocorpographic. Therefore, from a reflection grounded in the consciousness of decolonized thinking-doing-being, in order to be, feel, produce, and even listen to music, i will seek to bring out, in this reflection, musical aspects that touch the heart, reverberating aesthetic-emotional sensations in bodies and subjectivities through songs, ballads, drumbeats, sounds, etc., within the musical realm and in education, but also as cultural practice and the production of knowledge.

Keywords: Decolonized Music, Art, and Education; Decolonial Thought; Thinking-Doing-Being.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Resumen

Siempre he buscado entender por qué, en una actividad que se decía sensitiva en la carrera de Artes Visuales, mi graduación, el profesor de *Pintura* nos puso a escuchar música erudita – no recuerdo cuál de los clásicos europeos era – esperando que representáramos a lápiz, en una hoja en blanco, nuestras emociones personales. Hoy pienso que ni siquiera mi opinión ni la de mis compañeros fueron consideradas para definir el tipo de música que se escucharía para emocionar. Aunque después percibí el éxtasis de algunos académicos, ahora tengo la certeza de que la idea no era sentir música, sino que debíamos saber escuchar y sentir únicamente determinado y/o único tipo de música. En este sentido, aun percibiendo hoy una cierta *evolución* discontinuista en el espacio académico – tímida y discriminatoria – de historias y geografías musicales diferentes, incluso entre las ideas de MPB, Clásico, Erudito o lo Popular como Periférico, para definir clasificaciones estético-estilísticas cualitativas de músicas, sé que no estaba intrínseca en aquella actividad académica, así como todavía hoy no se está practicando en las diferentes escuelas formales e incluso informales de música, una conciencia de auscultar música; menos aún se está considerando una noción de producción de arte, cultura y conocimientos a partir de una música descolonizada que no es clasificable dentro de los patrones hegemónicos euro-estadounidenses (coloniales y de colonialidades) porque es biogeocorpográfica. Por lo tanto, a partir de una reflexión que tiene la conciencia del pensar-hacer-siendo descolonizado para ser, sentir, producir e incluso escuchar músicas, buscaré evidenciar, en esta reflexión, aspectos musicales que tocan el corazón para reverberar sensaciones estético-emocionales en los cuerpos y subjetividades por medio de canciones, baladas, batuques, sonidos, etc., en el ámbito musical y en la educación, pero también como práctica cultural y producción de conocimientos.

Palabras clave: Música, Arte y Educación Descolonizadas; Pensamiento Descolonial; Pensar-Hacer-Siendo.

Introito – Ad-verter[2]

Caros, caras e cares possíveis leitores,

Este texto é uma proposta de reflexão ensaística que leva em consideração alguns argumentos para a sua construção: um primeiro, baseado em fatos, relatado desde o resumo, mas que, por questões de ordem ética, tem sua personagem-docente da ação que resulta na reflexão – logo, portanto, não é o ponto central das articulações aqui propostas – ocultada porque não é meu propósito, igualmente, expor alguém que não seja a mim mesmo, menos ainda alguém que não se disporia a escrever um texto argumentando, epistemologicamente, contrário às minhas colocações sobre uma ação docente que, de algum modo, ilustra a *situação* de muitos docentes que se situam em universidades, mas também em escolas, formados por uma lógica

[2] "Verter - **vtd** e **vti** – 4 Deixar sair de si" (**Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 2026, online).

colonial moderna como *condição* de desenvolver o trabalho docente. Por isso, a simplificação do referido fato é proposital para que não exponha ninguém, menos ainda porque a ideia não é discutir o uso ou não de música em diferentes aulas ou se existe ou não um modelo ideal de música que não seja sensível aos ouvidos, diferentes, de quem ouve, mas sentido. E, outros vários argumentos, que são de ordem epistemológica, a serem aqui brevemente explicados – porque vertem do meu próprio corpo e subjetividade –, a partir do que tenho discutido como um pensar-sendo para fazer-sendo descolonizado, e este, também, já está referendado devidamente neste texto. Por isso, as várias conceituações que ancoram este pensar-sendo para fazer-sendo descolonizado emerge e não é reprodução, porque é constituído como uma episteme descolonizada que não prioriza, como comumente na maioria das discussões que têm sido empreendidas como sendo *decoloniais* como perspectivas não hegemônicas, por exemplo, nas Artes, que têm como suas principais argumentações: 1 – uma crítica teórica ao eurocentrismo, ainda que baseada em autores de origem europeia, que considera para sua formulação, por exemplo, os pensadores filósofos (na sua grande maioria), mas também críticos, teóricos, historiadores, entre outros, comumente homens brancos que escreveram em línguas hegemônicas que dominaram e dominam os campos dos conhecimentos no mundo pela ciência, a partir da Europa ou dos Estados Unidos, de modo dominante ainda que sendo supostamente autocríticas; 2 – da ideia de valorizar e/ou incluir nos currículos – da Educação Básica ao Ensino Superior – práticas e não epistemes artístico-culturais e de produção de conhecimentos afrodescendentes e indígenas, mas também asiáticas que continuam ocupando lugares de-marcados como ex-cêntricos em salas e datas específicas nos espaços e documentos institucionalizados que são centralizados nas culturas europeias e estadunidenses como modelos de comparação e como pré-requisito para o desenvolvimento e progresso, logo, esses "divergentes" e são formados, quando não de-formados, a se enquadrarem nos modelos de artes, culturas e ciências hegemônicos; 3 – de práticas analíticas que se empreendem *sob* leituras que passam a pensar produções práticas que sejam erigidas exclusivamente sobre corpos, mas não *a partir de*, mesmo euroestadunidenses, como se esses também não vivessem situações de colonialidades internas ou como se um padrão de corpo não fizesse, ainda, presença marcante nesses corpos universalizados e globalizados pela colonização e pelas colonialidades de ser-corpo, saber-corpo, sentir-corpo para, assim, fazer-sendo-corpo não hegemônico; 4 – igualmente, de algumas reflexões que usam de práticas populares, por não serem europeias e ou estadunidenses, por não serem de Arte, de Cultura e de Ciência modernos e pós-modernos – mas que são sempre situadas apenas geograficamente em localidades nominadas de subalternas, externas, marginais, artesanais, folclóricas e de terceiro-mundistas por não serem erigidas no primeiro mundo –; e, 5 – essas, considerando tudo isso anteriormente descrito, que são leituras que se dizem contra hegemônicas, mas que reiteram a necessidade de reformulação curricular nos diferentes níveis do Ensino brasileiro, da Produção artístico-cultural Institucionalizada do país e dos Conhecimentos "alheios" à ideia de ciência, mas que não desvinculam-no, tal currículo defendido, da disciplinaridade moderna, muitas vezes, nominadas de inter, multi ou até mesmo trans, mas, todas continuam disciplinares. Estou fazendo este esclarecimento – como um **Introito que quer Ad-verter** as coisas aqui descritas –, a fim de que

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

nenhuma pessoa que se debruce sobre a leitura deste ensaio venha se sentir enganada, traída e/ou mesmo conduzida a pensar exclusivamente a partir do que eu, o autor, estou propondo pensar neste texto, considerando o significativo – mas excessivo para alguns – número de autorreferências conceituais. Pois, é preciso reiterar antecipadamente, minha proposta não é apenas incorrer em subversão aos projetos moderno e pós-moderno, europeu e estadunidense, colonial, capital, respectivamente, com base na mesma razão desses: universal, globalizante, controladora, desenvolvimentista e progressista, portanto, disciplinada e disciplinadores. Pois, na mesma perspectiva de Edgar Nolasco,

> Antes de mais, devo justificar [...], especificamente no tocante à palavra "razão". O sentido vai na contracorrente da razão ocidental que sustentou, por conseguinte, todo o pensamento moderno, isto é, o sistema colonial moderno. Advirto que também não se trata de uma mera desrazão, ou (des)razão, mas antes, e pelo contrário, simplesmente de uma razão outra. Aqui estou pensando, sobretudo, na razão pós-ocidental, ou razão subalterna, como trabalhada pelo autor de *Histórias locais\Projetos globais* (2003), mais especificamente no capítulo intitulado "A razão pós-ocidental: a crise do ocidentalismo e a emergência do pensamento liminar (Nolasco, 2018, p. 11).

Logo, os conceitos aqui formulados, discutidos e autorreferenciados não têm lugar em nenhum autor, autora, teórico, teórica, filósofo, historiador, igualmente nos seus pares femininos e/ou de gêneros não-binários de origens disciplinares contemporâneos, menos ainda modernas ou pós-modernas, europeias e/ou estadunidenses, para continuar controlando artes, culturas e conhecimentos de exterioridades fronteiriças em áreas dos saberes disciplinados para o desenvolvimento e progresso. Da mesma forma, para pensar-sendo para fazer-sendo descolonizado tem ancoragem no pensamento descolonial como **e - pis - te - mo - lo - gi - a**, não teoria, para a ex-posição de conhecimentos que emergem do meu corpo, latino-americano, homem cis, mas não branco, professor universitário sim, mas de uma Universidade subalterna, morador de uma capital que, igualmente, é descentralizada da interioridade moderna e pós-moderna porque já ocupa uma geografia desqualificada como não sendo do "eixo" nacional brasileiro. Da mesma forma, é um conhecimento que emerge das minhas sensibilidades (biográficas) que têm, especialmente, o coração como princípio de tudo: *As palavras só chegarão ao coração [...] quando a carne estiver apaziguada, só depois que transcender esse estágio é que você passa para outro*. Mas, tudo isso, contribui, significativamente, para a produção de um conhecimento que, de fato, não emerge em parceria com nenhuma lógica disciplinada moderna e pós-moderna de razão da repetição. Por isso tudo que está posto aqui, e ex-posto como interrogação ao meu próprio corpo, à minha própria consciência, para que questione qualquer lógica (de razão moderna) estabelecida e/ou, ainda que seja, é defendida contra quem quer que seja porque não tem princípios disciplinares para pensar o mundo. Então, cara pessoa que está empreendendo ler isso ao menos até aqui, se a sua empatia em relação a mim já lhe impede de alcançar a exterioridade desses pensamentos, poupe-se de continuar amargando sua saliva para não amargar sua vida, menos ainda amargurar seu coração. Pois, na sua grande maioria, todas as autorreferências aqui citadas têm,

como princípio, a minha capacidade subalterna e fronteiriça de também sentir e pensar-sendo, para produzir-sendo (Dussel, 1977) filosofia e pedagogia, arte, cultura e conhecimentos, conceitos e palavras por meio de um contra-método moderno (Dussel, 1986) que erigem de um corpo e de uma subjetividades que sempre foram oprimidos, a partir da exterioridade fronteiriça como espaço epistêmicos de produção de narrativas não preocupado com a interioridade, pretensão e arrogância moderno-pós-moderno-disciplinares. Os conceitos construídos na minha perspectiva podem até não ser considerados por serem de minha autoria – um sujeito qualquer periférico e marginal, mas, do mesmo jeito, quis não dar a significativa relevância que o saber e os sabidos disciplinados se dão ao tratar de conceitos que reprimem e espremem os corações de quem, supostamente, não os produziu ou daquelas pessoas que são classificados como alheios à esses conceitos que controlam, disciplinadamente, as práticas que não são de Arte, Cultura e de Ciência modernos sob rótulos de popular, folclórico, periférico de senso comum, entre outros. Pois,

> O pós-ocidentalismo poderia ter sido vinculado ao "colonialismo interno" e a "teoria da dependência". No entanto, o isolamento imposto pela distribuição geoistórica colonial, complementado pela distribuição científica do conhecimento situado nos centros metropolitanos, fez das histórias e conhecimentos locais [igualmente das suas práticas] um incidente curioso e às vezes folclórico no mapa mais amplo dos projetos globais (Mignolo, 2003, p. 154).

Então, os conceitos de-finidos (e findados nas lógicas do) pelo saber disciplinar, fazem, nada mais, nada menos, que de-finir (e findar dando fim) tudo aquilo que não é o definido nesses conceitos. Claros como água para todos que não pertencem a eles, não é preciso, mais uma vez, re-forçar impondo descrições não-disciplinares deles que esses não tenham. Por conseguinte, para escapar desse nó conceitual disciplinar moderno, que assombra sob o rótulo de modernidade (Dussel, 1977), a única estratégia é fazer-sendo descolonizado acreditando na sua capacidade subalterna de sentir para pensar-sendo. Portanto, esses conceitos e os documentos que os currículos e referências que os ancoram, disciplinares, modernos e pós-modernos, são acercados de corpos e mundos, normalmente europeus e estadunidenses, agora, basicamente, de homens, brancos, ricos, de fé cristã, escritos nas línguas hegemônicas e que definem o que é ciência para desqualificar outros corpos e mundos como esvaziados. As palavras, também, precisaram ser reconstruídas, reformuladas e re-grafadas no sentido de *aprender a desaprender para re-aprender*, inclusive, *desobedecendo epistemologicamente* a lógica moderna de como escrever de forma correta para que não se sustente, mas que desmascare a verdade por trás das palavras construídas pela Norma. Re-escrever, com o corpo todo, como já disse também Clarice Lispector (1998), foi a minha proposição, é, na verdade, do início ao fim, a fim de contemplar e esclarecer leitores e leitoras que não se sentem, pensam, vivem as palavras como oficialmente são grafadas. Por último, se você, leitor, leitora, leitore, ainda pretende empreender a leitura do ensaio que segue, faça-o, mas abra o seu coração para sentir, de fato, as questões que nele são expostas, nunca impostas; são expostas como opções, nunca como imposições; apesar de uma opção de exposição individualizada, não deve ser compreendida como exclusiva ou individualista. Pois, têm, nessas reflexões, antes de tudo, meu

REVISTA DA FUNDARTE

coração circunstanciando um *esperançar* na Educação, independente de área de conhecimento, que, é certo, a música pode e deve, sempre; contribuir, porque ela, a música, ainda, parafraseando uma menção aqui já feita, a música só chega ao coração quando a carne está apaziguada, só depois que transcender esse estágio é que você passa para outro, por exemplo, interpretar a música, ouvir a música, cantar a música, escrever música, aprender música, ensinar música para corpos e subjetividades outros que sentem a música com o corpo.

Introdução "– Que quer dizer cultura? – Cultura é cultura"[3]

> "Por que será que um espirro de Mozart é considerado "música" (e tenho certeza de que o grande gênio até espirrava melodiosamente), mas os ragas mais sofisticados da música indiana são objeto de estudo da "etnomusicologia"?"[4] (Dabashi, 2018, p. 100, tradução livre minha).
>
> "Talvez a música seja o ambiente onde mais veloz e radicalmente estão sendo reformulados os conceitos de local, nacional e global" (Canclini, 2008, p. 62).

As minhas argumentações neste ensaio têm, como princípio básico, o ouvir músicas como a primeira capacidade para a *trans-formação* individual do sujeito frente a um coletivo social. Evidentemente, ouvir música a partir da ideia de *auscultar* música que envolve a sensação/emoção; e, *trans-formação*, como sugiro em Bessa-Oliveira (2023)[5], diz respeito aos aspectos de formação contínua das pessoas em situação escolar e/ou acadêmico-universitária, mas não somente, para conviverem em sociedades que não têm como princípio prático primeiro o *comunal*.[6] Um e outro, dos aspectos apresentados para ponderação dessas reflexões, partem

[3] Parte do diálogo entre as personagens Macabéa e Olímpico, em *A hora da estrela,* de Clarice Lispector (1977, p. 55).
[4] "¿Por qué es que un estornudo de Mozart es "música" (y estoy seguro de que el gran genio incluso estornudó melodiosamente) pero las ragas de música india más sofisticadas son el tema de la "etnomusicología"?" (Dabashi, 2018, p. 100).
[5] Na referida publicação, faço uma discussão sobre a possibilidade (ou não) da Universidade e da Arte trans-formarem vidas. E grafo com hífen o termo porque aquela discussão evidencio que como ainda estão estabelecidas a Universidade e a Arte, disciplinarmente, ambas podem formar visando apenas o mercado de trabalho, assim como deformar as subjetividades e corpos dos/as ingressantes em seus espaços por meio dos conteúdos comumente praticados. Logo, ambas não operariam trans-formações.
[6] Apesar desta discussão querer ressaltar o espaço social como um já espaço de formação humana das pessoas, do mesmo modo estou querendo explorar a academia (escola e universidade, prioritariamente) também como espaço de trans-formação, mas porque não deve estar restrita à disciplinaridade das Humanitas.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

do princípio da convivialidade, mesmo não desconsiderando as individualidades biográficas de cada pessoa que compõe as sociedades. Neste caso, portanto, sejam elas musicais, artísticas, educacionais, sejam também culturais, étnico-raciais, entre outras, o fato é que trans-formação e sensibilidade *bio*geocorpográfica constituem a base do bem-viver social, fundamentando estas reflexões para a produção de arte, cultura e conhecimentos.

Deixa-se claro, a tempo, que não falo do lugar de um músico – *artista-docente-pesquisador* –, menos ainda quero ser lido e considerado como um crítico-intelectual disciplinado da Música enquanto campo disciplinar como o é no sentido acadêmico-institucionalizado (Bessa-Oliveira, 2018). Prefiro que, se assim for, estas reflexões sejam compreendidas no campo da *experivivência* como prática de ouvir música que é elevada à necessidade de refletir sobre ouvir músicas (Bessa-Oliveira, 2022). Mas que, igualmente, também se preocupa com o ser, sentir, saber e produzir músicas, e, ao mesmo tempo com o ensinar/aprender para *aprender a desaprender para reaprender*, por meio e a partir das músicas, nas escolas e nas universidades a auscultar descolonizadamente para trans-formar individualidades.

Nestes casos, não saberia precisar em que medida estas reflexões também têm importância no espaço acadêmico-disciplinar da Música como linguagem da Arte como área de conhecimento. Entretanto, essas terão reflexos nos contextos culturais múltiplos, por exemplo, os quais não participam na composição das categorias de Músicas institucionais. É certo que esta minha *dúvida* está ancorada na formalidade acadêmica, inclusive na Arte como área de conhecimento, tendo em mente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e vários outros documentos oficiais curriculares da Educação Brasileira que têm efeitos normativos dos conceitos de e sobre Arte, Cultura e Ciência (Brasil, 1998; 2018). Dito de outro modo, tais documentos também limitam as lógicas de música, estética, ritmo, som, entre outros, definindo padrões para a prática musical (ensinar, aprender e produzir) e para a sensibilidade (ouvir-sentindo) por meio da música (o ser, o sentir e para o saber sobre), dentro ou fora das escolas e universidades, quase de modo geral, interpretáveis a partir de um *gosto* musical.

> Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco enfocar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. É fato que há toda uma produção cultural, que vai de músicas à roupas, voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata (PCN, 1998, p. 47).

As classificações *comuns* do que é música nesses contextos disciplinares, sem dúvida, reduzem-se a Música Popular Brasileira (MPB), Clássicos, Erudito ou o Popular COMO Periférico. Subdivididas, as MPBs em músicas que foram ou são produzidas por um restrito grupo de artistas brasileiros; os Clássicos, limitados às seletas músicas de produção europeia com datação e lugares antigos; Erudito contemplando músicas que, mesmo atuais, reproduzem os formalismos das estilísticas clássico-europeias; e, ainda que não sendo o que sobra dessas classes listadas, o Popular contempla COMO periférico as músicas que são subscritas à ideia de folclore[7].

Diante disso, mesmo neste *hall* de MPB, Clássico, Erudito ou o Popular COMO Periférico, como descritos antes, uma vastidão de músicas – pluriversalidades musicais – estariam de fora desse panteão porque não são músicas que contemplariam, supostamente, a totalidade das características qualitativas formais *universais* que compõem o conceito de Música para estarem nas academias oficiais. Não sendo um acadêmico de formação em Música ou com formação musical, como disse, e nem mesmo artista da música, vou me dar o direito de falar *a partir da* música que toca o (meu) coração e *a partir de* uma música como sendo descolonizada e que, por conseguinte, não estaria e seria classificável, como

[7] Nesta *categoria* de folclore, a título desta discussão, podemos dizer, estariam inscritas as *cantigas populares* de festejos e cortejos e dos cotidianos sociais que são registradas como músicas restritas a determinada comunidade específica, ainda que essas sejam múltiplas, de diferentes contextos brasileiros, por exemplo: interiores do Brasil; lavadeiras nas margens dos rios desenvolvendo seus ofícios, cânticos religiosos de festas devotas a determinados santos, entre muitos outros.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

música ou não sob os mesmos padrões hegemônicos euro-estadunidenses (coloniais e de colonialidades), perdurantes nas escolas e nas universidades, porque é *bio*geocorpográfica, sensível e de trans-formação[8].

Vou falar de uma música que, antes de ser qualquer coisa, chega ao coração. Do mesmo jeito, quero priorizar uma reflexão sobre as músicas que trans-formam seus ouvintes. E, nesse sentido, deverá ficar óbvio que sequer falo desse coração baseado nos princípios românticos estilísticos. Do mesmo modo, não falo em transformação com princípio na formação acadêmico-disciplinar que visa ao Sistema do Trabalho, inclusive na área de Artes, por meio da Música. Mas, quero priorizar uma discussão que leva em consideração, de algum modo, a ideia que considera padrões controladores específicos para ensinar e aprender música, mas também que acabam por dominar o ser, sentir, ouvir e o saber sobre música para fazer músicas. Esses, de algum modo, contrapõem a ideia de fazer música estilística não-sentindo-sendo em defesa da ideia de ser e saber para fazer pensando-ouvindo-sentindo músicas *bio*geocorpográficas.

Considerando, então, isso aqui introduzido, estas reflexões resgatam uma *experivivência*, não muito exitosa, já que a Educação hoje também é cercada por esse termo vinculado aos sistemas hegemônicos, com uma Música na minha formação na graduação em Artes Visuais, que já tem idos alguns bons anos, que marcou minha construção enquanto docente-artista-pesquisador. Marcou porque a partir dali questiono o lugar daquela experiência proposta por um professor – no sentido mais moderno de experiência – enquanto a experimentação de uma coisa que traz um passado acumulado que não me é sensível, pois, ao falar "[...] de experivivências, claramente contrariando a razão da experiência – especialmente

[8] É necessário reforçar que essas classificações que elenco para minhas reflexões não têm cunho disciplinar-acadêmico — não tenho formação em Música, nem formação musical, não trabalho em curso de Música e tampouco sou artista da música. Ainda assim, parece-me possível lê-las nas práticas, nas produções, no ensino e no aprendizado de e por meio da Música nas escolas e universidades que a utilizam para a formação acadêmico-disciplinar, tendo como base as práticas docentes relacionadas à música presentes na minha formação em Arte e o convívio com profissionais da Música em diferentes situações institucionais. Ademais, assim como ocorre em outras linguagens artísticas institucionalizadas nas escolas e universidades, percebo em relação à música um academicismo orientado pela História da (Arte) Música, pela Teoria da (Arte) Música e pela Crítica da (Arte) Música — assim como pelos estudos de Estética, Elementos Formais, Estilos e Movimentos, todos sustentados quase exclusivamente na lógica cronológica euro-estadunidense, presa a uma ideia crescente e universal/global que vai da Pré-História à Arte Contemporânea.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

moderna que acumula histórias pesadas sobre corpos que devem ser castigados – [...]", estou priorizando corpos com suas experiências vivenciadas em/para si sensivelmente, antes de tudo (Bessa-Oliveira, 2022a, p. 6). E, naquele caso, a proposta didático-metodológica do professor era fazer experimentar uma Música definida por padrões coloniais como única forma de alcançar sensações estéticas específicas ainda que não fizessem sentido *bio*geocorpográfico comigo.

Toda música deveria ser música, e ponto!

> "O Estado-nação quando sendo insatisfatório, vamos dizer assim, de apoio por meio de recursos à arte (setor artístico como costumam dizer quando se trata da arte como trabalho) acaba por desprover o trabalho artístico dentro do seu próprio sistema produtivo-social-cultural-economicamente "autossustentável" como a arte sendo um trabalho. Do mesmo jeito, a falta de amparo do Estado-nação como provedor de recursos remunerativos aos artistas por serem, supostamente, profissionais da arte como trabalho, acaba por revelar a falácia que faz evidenciar o fracasso de simplesmente ser tratado como operário no contexto societal econômico" (Bessa-Oliveira, 2025a, p. 20, N/A).

A sintomática afirmação de Olímpico de Jesus – "Cultura é cultura" –, ao responder a Macabéa na novela *A Hora da Estrela* (1977), de Clarice Lispector, e que intitula a introdução deste ensaio, reforça esta discussão no plano artístico, pedagógico e teórico-epistemológico, quer seja ao falar de Música enquanto área de conhecimento, quer seja ao falar de música como produção, pedagogia e reflexão sensíveis. O que se depreende disso é que uma coisa não deve limitar a outra, e, menos ainda uma deveria ser anulada pela outra exclusivamente pela opção aos padrões coloniais e de colonialidades (de produzir, ensinar e pesquisar Arte) que imperam em culturas não euro-estadunidenses: primeiro os de gênero, raça, classe, fé, língua e ciência, ao nos referirmos ao projeto europeu de colonização do século XVI. Segundo, ao nos reportarmos às colonialidades, os controles sobre o *ser*, *sentir* e *saber* para *fazer* que se articulam desde o século XX a partir do *poder* estabelecido pelos padrões coloniais, esse hoje ainda mais reforçado pela lógica capitalista globalizante em todas as instâncias sociais.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> Mas há um aspecto do discurso da ciência e da prática científica tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais, nas disciplinas humanísticas, na filosofia, na religião, na história da arte, na literatura e nas artes do espectáculo que irá exigir um esforço impressionante durante as próximas décadas a fim de garantir que as culturas da ciência e da academia não sucumbam aos valores neoliberais e à universidade empresarial (Mignolo, 2004, p. 685).

Entretanto, seguindo o raciocínio de Mignolo, ainda não parece ser o que temos, pois, uma lógica colonizada de Música me parece imperar nos espaços institucionais em relação a outras muitas músicas que acabam anuladas nesses espaços. Digo isso, a partir do referido por Walter Mignolo, ao presenciar que a Universidade e também as Escolas, mesmo na Arte, parecerem sucumbidas ao sistema empresarial, até mesmo as instituições públicas, diante das atuais exigências que emergem e são atribuídas aos currículos graças as intervenções de organismos financeiros mundiais que também têm relacionado educação ao produtivismo. Pois, são incluídos e tornados "[...] imprescindíveis em trabalhos/atividades em desenvolvimento em outras disciplinas universitárias desde 2022 – como práticas de extensão, inovação, tecnologia, internacionalização, flexibilização e com preocupações sustentáveis universitárias com protagonismo discente" (Bessa-Oliveira, 2024, p. 7) – algumas demandas que acabam parecendo ser mais importantes como necessidades comerciais do que certos conteúdos antes necessários. Neste sentido, as músicas não disciplinares acabam sendo excluídas destas instituições, bem como a ideia de formação, por meio da Arte, seja em qual linguagem for, acaba tendo que ser visando ao Sistema do Trabalho para a sobrevivência.

É evidente que determinadas pessoas se identificam emocional e sensitivamente, ao ponto de sentirem êxtase, com determinadas músicas eruditas, reconhecidas como clássicos europeus, mesmo sem saber autor, data, cidade de origem e até mesmo, assim como ocorre com músicas contemporâneas escritas em outros idiomas, sem saber a tradução literal das letras e seus supostos *significados*. Não estou dizendo isto apenas para reforçar uma ideia de simples submissão dessas pessoas, até porque estou defendendo um pensar-ouvir-sentindo para

Volume 2026
ISSN 2319-0868

identificar-se emocional e sensitivamente, com músicas diversas, diferente de suas origens territoriais e temporais.

Claro, isso pode ocorrer até mesmo com as músicas canônicas. Mas quero reiterar que essa relação de sujeitos não-europeus com músicas europeias deveria ser tão comum quanto natural, prioritariamente, sem hierarquias por suposto *gosto estétic*o porque é em relação a determinada música, quanto o são os gostos estéticos-sensíveis (*aesthesis* descoloniais) das pessoas que não se relacionam com esta música europeia. Mas que se satisfazem subjetiva e corporalmente com outras tantas diferentes músicas de nacionalidades, localidades, temporalidades, ritmos, letras e melodias, deem as nomenclaturas disciplinares que for, que emergem em lugares e por meio de corpos com suas *diversalidades* naturais a esses (Gómez Moreno; Mignolo, 2012).

Tal ideia relaciona-se, prioritariamente, com o fato de que até mesmo esses *estilos estéticos* acadêmicos dominantes, nas escolas e universidades, já se abriram um pouco para a *aceitação* de variações entre os seus padrões de cada estilo. Por exemplo, algumas músicas não reconhecidas exclusivamente como *Bossa Nova* são rotuladas como *Música Popular Brasileira* porque, além de contemplar os *cânones* daquele estilo, são enquadradas em categorias subsequentes aos critérios estéticos de MPB mais abrangente que não está enquadrada como música periférica. Do mesmo modo, vários outros *Clássicos*, ainda no caso do Brasil, mas também europeu e estadunidense, foram incluídos neste rótulo a fim de sustentarem as premissas do Clássico canônico europeu porque se referenciam naqueles, por meio de instrumentos e/ou vocalizações tonais específicas: graves, agudos ao se referir às vozes, por exemplo.

Da mesma forma que no âmbito Erudito, o que se convenciona chamar de Popular também apresenta variações relacionadas a ambas as estéticas. Essas variações decorrem de suas definições como práticas musicais situadas e formuladas a partir de bases europeias e estadunidenses, ou ancoradas em comunidades rurais e periféricas. Ou seja, ao se referir ao Erudito na música, abrange-se tanto o caráter clássico quanto vertentes de apelo popular, estando ambos vinculados às mesmas raízes coloniais. No mesmo sentido, dentro do universo Popular, existem manifestações *popular-eruditas* e outras classificadas

como *populares-periféricas*, as quais podem ou não tomar os padrões de classificação europeus como referência.

> Então, a prática de auscultar corações como prática de educação é, de algum modo, contra tudo aquilo que, muitas vezes, aprendemos e empreendemos na Educação como prática para uma suposta formação. Como prática de CONTROLE AOS CORPOS DAS DIFERENÇAS. A nossa situação escolar está ancorada em pilares que definiram o controle de corpos que não são iguais aos corpos que definem os padrões de controles. Mas esta formação, muitas vezes, também está associada às situações múltiplas que definem resultados pontuais para a Educação Escolar: política, economia, societária, de leis, direitos, deveres, entre outras coisas. Quero dizer com isso que a Educação foi tornada, Ela não nasce com esse propósito, corretivo DE CORPOS: política como forma de priorizar padrões; formação exclusiva para atendimento ao mercado de trabalho; educação para enquadramentos a padrões sociais de gênero; submissão para uns às leis, enquanto bem poucos desfrutam de todos os direitos que deveriam ser comuns; igualmente uma classe majoritária definida como proletária é obrigada a cumprir sozinhos todos os deveres DOS MANDATÁRIOS (Bessa-Oliveira, 2021, *online*).

Não por acaso o *auscultar corações como prática de educação* faz muito sentido nesta reflexão. Claro, primeiro porque estou falando de músicas, mais ainda essas como prática para a trans-formação de sujeitos por meio de uma educação sensível como *método* que não se restringe à uma metodologia moderna de ensinar música nas escolas e/ou universidades. Esta, como método restrito aos elementos musicais acadêmico-formais e em música com origem temporal e geografia específicos: europeias, quase sempre, que não fazem parte do universo musical da grande maioria dos não-europeus.

Em segundo lugar, auscultar como prática sensível faz evidenciar ainda mais a música como prática de educação que não se restringe em aprender a repetir o ensinado/escutado. E, neste caso, quando me lembro de não sermos sequer consultados ou indagados, que fosse, naquela experivivência discente, para mim malsucedida, de audição de uma música que não nos afetasse afetivo ou sensitivamente, primeiro, me indago, não do *meu gosto musical*, mas questiono hoje como docente o processo didático-pedagógico e metodológico daquele professor

Volume 2026
ISSN 2319-0868

acerca do ensino e da aprendizagem: se de auscultar ou de impor/impor-se? Definitivamente, não foi a primeira opção.

Sob a mesma perspectiva, quando aponto como possibilidade uma prática docente de educação de audição, agora nem restrita apenas à educação musical, estou reiterando a necessidade fundamental da educação como *prática de liberdade* (ao menos à lá Paulo Freire). Ou ainda mais, até mesmo para além de libertar, auscultar como prática na educação tem como princípio básico uma percepção das diferenças *bio*geocorpográficas por meio da sensibilidade biográfica docente que possibilita a re-existência de subjetividades e corpos desconsiderados e subalternizados na educação como produtores de arte, cultura e conhecimentos. É por isso que esta prática de educação, portanto, não pode e/ou deve estar restrita, por exemplo, aos estudos étnicos, no caso da música aos estudos etnomusicais, que podem, ainda que com muito boa vontade, priorizar estudar e ensinar essas diferenças, apenas como objetos e com objetivos restritivos, pelo viés do diferente que pode evidenciar perspectiva excêntrica, evidentemente, euro-estadunidense, colonial e de colonialidades, como divergências ainda daquelas como padrões.

Com isso, quero dizer que uma abordagem etnográfica busca evidenciar uma perspectiva que considera as produções e práticas artístico-culturais e de produção de conhecimentos tendo como princípio as culturas nas quais essas se manifestam. Esta é a lógica para mim do que levo em consideração desses estudos. Entretanto, minha argumentação, que busca reforçar, a partir desta discussão, o pensar-ouvir-sentindo como prática docente, prática artística, e, por conseguinte, como prática de pesquisa em música, não quer ter essas práticas e as culturas nas quais essas emergem simplesmente como objetos analisáveis em busca de contemplar os mesmos objetivos em comparação às músicas euro-estadunidenses, por exemplo.

Claro, levando em consideração aquela categorização antes já mencionada de músicas que contemplam um *hall* específico de músicas que imperam nas escolas e universidades, por meio dos cursos de Música e/ou na disciplina de Arte, respectivamente. Portanto, auscultar corações como prática de educação, antes de tudo, não visa ao reconhecimento de características e aspectos formais, comparativamente, entre músicas produzidas, ouvidas, praticadas e pesquisadas em contextos históricos e geográficos das experivivências das diferenças. Mas, busca

Volume 2026
ISSN 2319-0868

reiterar a estética das sensibilidades *bio*geocorpográficas para compreendê-las, mas também *ensinar a aprender a desaprender para reaprender* a pensar-ouvir-sentindo música descolonizadamente.

De forma inequívoca, esta questão não tem a ver apenas com a ideia de desimportar os estudos de perspectivas etnográficas. No entanto, seguindo a mesma perspectiva em que Hamid Dabashi (2018) interroga acerca da filosofia europeia ser Filosofia e as demais filosofias serem *filosofias etnográficas* (asiáticas, africanas, brasileiras, etc), quero suscitar a discussão no campo da Arte, por meio da música, para compreender por que um número sem fim de músicas não é exclusivamente Música como, certamente, o são as músicas definidas como clássicas e qualificadas como eruditas porque são europeias. Tal aproximação à Dabashi não se dá apenas pela epígrafe aposta sobre este texto, mas, sem sombra de dúvidas, porque na mesma lógica de que a filosofia produz um conhecimento a partir da sua condições histórico-geográficas e por meio de narrativas emergentes em situações biográficas específicas.

A música também emerge de sensações com *condições situadas* em corpos/sujeitos = *bio*, espaços histórico-geográficos = geo, e, por meio de narrativas individuais tornadas sociais = grafias que, não são iguais em nenhuma *condição* e/ou *situação* europeia e estadunidense em sentidos comparativos qualitativamente. Mas, de modo claro, podem ser comparados, nas especificidades dessas culturas (europeias, estadunidenses, latinas, asiáticas ou africanas, etc), das suas relações músico-sensíveis, vamos dizer assim, com os corpos/sujeitos, espaços temporal-geográficos e como narrativas que emergem (ou não) por meio de grafias que correspondam, inclusive, à interpretação dessas nesses contextos.

Na mesma perspectiva em que lancei mão da passagem de Hamid Dabashi antes, quero fazê-lo em referência à Néstor Canclini. Pois, se o primeiro se refere à ideia da redução da filosofia e dos/as filósofos/as não europeia/eus, por não o serem em acordo àquele padrão. A música, na passagem de Canclini, é reiterada como um fazer *bio*geográfico, na minha visão de produção de arte, cultura e conhecimentos, como a manifestação sociocultural (evidentemente artística, no caso) que só se constitui enquanto *matéria* social, histórica e geográfica a partir de um *pensar-ouvir-sentido* que, também a partir do que estou formulando nesta reflexão, dar-se-ia

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

descolonizada da música europeia e/ou estadunidense. Assim, como então essas músicas se dão desvinculadas de outras referências como padrões para músicas, e, por isso, são músicas (não etnomúsicas) com suas diferenças corpóreas, biográficas, geográficas, históricas, sociais, culturais, e, claro, emergentes por meio de diferentes narrativas.

Quer dizer, em ambos os casos – Dabashi ou Canclini –, apesar de serem pensadores que estão se articulando a partir de perspectivas epistemológicas diferentes, a música é, tal qual a filosofia, específica em cada contexto histórico-geográfico. E, mais ainda, a música exemplifica, de modo muito evidente assim como a filosofia, mesmo que esta seja restrita ao ato de *colocar-se* em pensamento (não importa quem o faça), mas já que a música não pede licença porque está diretamente ligada ao ato de ouvir (voluntário ou involuntário) e sentir, resultados específicos com todas as especificidades das histórias e geografias locais que, de algum modo, por meio de relações várias, podem se tornar globais *bio*geocorpograficamente. Ou seja, cada corpo ouvi-sentindo qualquer música indiferente da opção de fazê-lo, mas é colocado em pensamento por meio desta música, assim como pensa a partir do que estão experivivenciando.

Se a música é, assim como são compreendidas também as demais linguagens no campo da Arte, formadora de subjetividades, diriam que formadora de caráter algumas pessoas, é preciso discutir que tipo de subjetividade espera-se criar por meio da Arte e, de modo ainda mais necessário, de qual música se fala ser capacitora dessa formação pelo simples ato de ouvir música (Gómez Moreno; Mignolo, 2012). Claro, estou pensando no ouvir música, mas, certamente, ampliando a ideia para o produzir, ensinar, pesquisar e, também, para o aprender *com*, *a partir* e *por meio* da música a descolonização da subjetividade e do corpo que, neste entendimento, estarão para o *aprender a desaprender para reaprender* tudo isso de modos outros que não sejam, restritos/restritivos, aos modelos homogeneizadores. Neste ponto, questionar uma ação docente que limita a sensação a um determinado tipo de arte, e, lembrando da minha experivivência, limitada a um padrão de música porque acredita-se que apenas um modelo de música é capaz de permitir sensações estéticas, é, no mínimo, colonização das subjetividades e dos corpos no sentido mais arcaico dessa.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Partindo, então, do princípio básico *transformador* da Arte, básico porque é um consenso entre as pessoas *letradas um poder transformador* por meio da Arte. Acredito que ainda vivemos, mesmo na, da e a partir da Arte, sob um ideário que não trans-forma, como tenho defendido, mas forma, e, em algumas situações pontuais, não pequenas e restritas ao público letrado, acabam por de-formar subjetividades e corpos por meio de seleções de determinadas Artes específicas (Bessa-Oliveira, 2023). Por exemplo, acaba sendo ilustrativa a situação por mim mesmo experivivenciada enquanto acadêmico da graduação em Artes Visuais na disciplina de Pintura relatada desde o resumo desta reflexão. Situação, aliás, que nem é restrita à minha biografia acadêmica, menos ainda à Cadeira de Artes Visuais nas escolas e universidades brasileiras. Pois, em diferentes situações, nesses mesmos contextos (acadêmicos e biográficos), as subjetividades e os corpos ainda são controlados e/ou mesmo descartados a fim de preservação de uma ideia de música, mas também de pintura, dança, teatro e entre várias outras práticas artístico-culturais que não habitam os mesmos lugares, corpos e subjetividades que as produções acadêmicas colonizadoras ocupam para formar/de-formá-los para os sistemas oficiais.

> Em que consistiria pensar e agir de forma descolonial na pedagogia? Em primeiro lugar, e também como ponto de partida incontestável de toda reflexão e ação nesse sentido, trata-se de tornar visível e irrefutável que não existe "pedagogia" às cegas, uma vez que a pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, a serviço do sistema político e econômico que a sustenta, promove e, também, a abandona em favor de ocupações mais "eficientes". A escola e a educação são, na mentalidade neoliberal, cada vez mais "ineficientes", pois os esforços devem ser direcionados para o aumento do PIB e não para a aprendizagem e a formação de pessoas que contribuirão para uma vida em comunidade e plena. A pedagogia descolonial não pode estar a serviço da eficiência, nem da tarefa limitada de formar cidadãos para o Estado-nação (educação liberal), nem apenas na formação de pessoas de fé (educação teológica), mas na busca, por meio do amor descolonial, daquela humanidade plena que Frantz Fanon almejava ao terminar de escrever *Os Condenados da Terra*, em seu leito de morte e inundado pela violência da colonialidade, na Argélia e no Terceiro Mundo[9] (Mignolo, 2014, p. 9, tradução livre minha).

[9] "¿En qué consistiría pensar y actuar descolonialmente en pedagogía? En primer lugar, y también el irrecusable comienzo de toda reflexión y actuación en esta dirección, en hacer visible e irrefutable que no hay "pedagogía" a secas puesto que la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más "eficientes".
La escuela y la educación son, en la mentalidad neoliberal, cada vez más "ineficientes" pues los esfuerzos deben ponerse en el acrecentamiento del PIB y no del aprendizaje y formación de personas que contribuirán a la vida comunal y plena. La pedagogía descolonial no puede estar al

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Esta passagem de Mignolo, assim como a malsucedida prática docente daquele professor, são sintomáticas desta discussão como um todo. Ainda que contraditoriamente, Mignolo reitera a importância de uma pedagogia de olhos bem abertos aos sistemas (neoliberal e teológico, comumente presentes ainda nas escolas e universidades brasileiras), a fim de possibilitar a defesa que estou fazendo de uma formação em prol de uma vida mais humana e comunal. Enquanto, na direção oposta, práticas de natureza colonizadora/controladora na Educação parecem firmar, ainda que na pretensão de formar, acordos legais com os sistemas político e econômico, inclusive por meio da arte, ao privilegiarem ensinar/forçar didático-metodologicamente conteúdos curriculares coloniais euro-estadunidenses em oposição a conteúdos estético-sensíveis.

Minhas argumentações, por conseguinte, partem do princípio de que a seleção de músicas específicas, quase sempre europeias porque são as nominadas de clássicos e qualificadas como eruditas, não leva em consideração, seja no ouvir, mas também o são no ensinar, aprender, sentir, produzir e pesquisar, as subjetividades e corpos das diferenças coloniais e de colonialidades que foram desumanizados do pensar, sentir, saber para fazerem-sendo.

Com fr, este tipo de reflexão sobre música, mas também sobre as diferentes práticas artísticas disciplinares, acaba sendo restrita aos saberes disciplinares dominados por áreas de conhecimentos e seus supostos especialistas. Quer dizer, é preciso ter formação acadêmica na área (graduação, mestrado e doutorado) para que uma reflexão sobre determinado tema tenha alguma relevância nestes contextos. Portanto, refletir sobre ouvir; ensinar; aprender; sentir; produzir e pesquisar Música e Arte, parece ser capacidade específica de um tipo de Pesquisador[10] – todavia, o que muitas vezes *parece* passar despercebido para esses especialistas, é que essas práticas disciplinadas acabam de-formando corpos

servicio de la eficiencia, ni tampoco a la limitada tarea de formar ciudadanos para el estado-nación (educación liberal), ni tampoco solo en la formación de personas de fe (educación teológica), sino en la búsqueda, a través del amor descolonial, de aquella plena humanidad que ambicionaba Frantz Fanono al terminar de escribir *Los condenados de la tierra*, en el lecho de muerte e inundado por la violencia de la colonialidad, en Argelia y en el Tercer Mundo" (Mignolo, 2014, p. 9).

[10] Destaco que tais conjecturas se fazem a partir das discussões de Dabashi, que não leva em consideração, muitas vezes, as subjetividades e os corpos de quem ouve, aprende, até de quem ensina e, mais ainda, de quem sente, produz e que sequer são reconhecidos como pesquisas em músicas porque estariam de fora desse contexto disciplinado das academias.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

e subjetividades para formatá-los e encaixá-los no sistema do trabalho, inclusive por meio da ideia de Música padrão a *ser sentida*.

Por este ponto, especialmente, do acadêmico-disciplinar imperar nas discussões no campo da Arte, é que parto do princípio do auscultar música para composição das minhas reflexões, porque as quero aproximadas aos corações/sensibilidades *bio*geocorpográficas — visto que estou pensando, antes disso, no sentir a música que, na mesma esteira de Néstor Canclini, para quem a música amplia a situação geográfica (local/global) e social, compreendo-a como amplificador (agora fazendo referência ao som, mas também à potência trans-formadora da e por meio da música) das questões que envolvem as diversas diversalidades e as diferenças das subjetividades humanas.

Mais ainda, estou evidenciando que tais capacidades trans-formadoras nem se restringem a um estilo musical, menos ainda à determinada música, sobretudo porque aquela música europeia tem tempo e geografia definidos por lógicas coloniais.[11] E, do mesmo modo, esta música da qual estou me referindo não se restringe também a conceitos formulados para *qualificar* músicas que não se compõem daquele repertório clássico-erudito europeu; também não se *qualifica* por ser MPB e/ou Popular como músicas brasileiras categorizadas, isso porque não são reconhecidas simplesmente como músicas como exposto pela ótica de Dabashi[12].

Nesse ínterim, na Educação brasileira, em seus diferentes níveis, prevalecem currículos de Arte, metodologias e didáticas pedagógicas de matriz clássica e erudita europeia, que dão continuidade à suposta universalidade do projeto cultural colonial. Esse projeto é ampliado nos currículos atuais ao incorporar a lógica globalizada da colonialidade (do poder, do ser, do sentir e do saber) de matriz estadunidense.

[11] Isso faz referência, obviamente, ao projeto de colonização do século XVI que se definiu, culturalmente, a partir de uma única posição tendo o Renascimento e o Iluminismo como princípios. Esses, ainda, ancorados pela lógica cristã católica que, veementemente, contribuiu para impedir que sequer os corpos pudessem dançar as músicas sentindo-as. Igualmente, tal projeto continuou e continua sendo ancorador nas escolas e universidades de predileções artísticas, em todas as linguagens, mas também de fé, língua, raça, classe, gênero e faz opção de uma única possibilidade de produção de conhecimento que seria a ciência.

[12] Na mesma medida que antes, também não estou buscando desqualificar as discussões e/ou grandes reflexões acadêmico-disciplinares sobre Música. Menos ainda tento desqualificar qualquer tipo/estilo de músicas. Mais ainda porque essas são in-desqualificáveis para esse público específico que tem nelas (certas músicas) a manutenção de suas ideologias colonialistas e de colonialidades como única possibilidade de ascensão cultural para nós bárbaros.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Ambas as matrizes atuam no controle dos corpos e das subjetividades das diferenças, impedindo-os de ser, sentir e saber para poderem fazer-sendo – e, assim, de pensar-ouvir-sentindo suas próprias músicas, que são, antes de tudo, estético-sensíveis. Ambos, para mim, no caso da música acadêmica, especificamente, se baseiam nas ideias do Ter que ouvir MPB que não é também igual à mesma lógica constituída do que são as Músicas Populares no e dos *Brasis* como já disse outrora Darcy Ribeiro (1995).

A ideia desta discussão, portanto, não é exemplificar com certas músicas – menos ainda as músicas que são inscritas no mesmo *hall* estilístico de música como projetadas as categorias que listei e outras tantas ainda que não poderão ser mencionadas. Da mesma forma não quero *dar som* – parafraseando o dar voz – às músicas que são ainda inclassificáveis para a academia como música. Mas como a pretensão desta reflexão tem como princípio primeiro as práticas docentes nas escolas e universidades, com destaque nos cursos de Arte nas diferentes linguagens, estou mais preocupado em defender uma ideia de que qualquer música pode ser pensada, ouvida, sentida e, mais ainda, mesmo produzida e capaz de produzir sensações/emoções a partir da estética sensível trans-formadora como sendo música *bio*geocorpográfica. Da mesma forma, são capazes as diferentes práticas artístico-culturais nas diferentes linguagens que habitam essas instituições se os/as docentes também se compreenderem sujeitos *bio*geocorpográficos colonizados que precisam descolonizar-se para possibilitarem as re-existências das diferenças.

Seguindo esta lógica, de não pretensão de identificar esta ou aquela música como sendo descolonizada e/ou descolonial, pois o projeto de descolonização não é de ordem institucional, mas *bio* (de cada corpo/sujeito), geo (a partir dos lugares de exterioridades fronteiriças), e, dá-se por meio de grafias (narrativas que não buscam inscrições em sistemas oficiais), busco outro sentido de e para identificação de músicas que possam compor, por exemplo, o ensinar, o aprender, mas também o produzir, ouvir e sentir músicas como prática docente descolonizada. E isso não tem a ver também com as noções de classificações feitas das músicas que não são músicas (dentro das lógicas etnográficas disciplinares – antropológica, sociológica, geográfica, histórica, cultural etc) da perspectiva padronizada hegemonicamente nas

Volume 2026
ISSN 2319-0868

escolas e universidades que constitui esses padrões como estilos estabelecidos já mencionados nas culturas subalternas. Pois, de um modo ou de outro, essas classificações seriam continuidades e/ou exemplificações de músicas que não são o *fazer-sendo descolonizado* a partir das culturas exteriorizadas (Bessa-Oliveira, 2025).

Estou buscando colocar em evidência que qualquer música, agora no sentido mais amplo de pensamento contra-hegemônico, detêm *estilísticas* nas suas diversalidades, até mesmo os padrões mais formais da estilística hegemônica dos ditos *clássicos eruditos europeus* (ritmo, forma, conteúdo, som, harmonia, arranjo, entre outros), em particular se o *leitor* dessas músicas (academicamente falando) conseguir conscientizar-se da sua consciência subjetiva colonizada por meio daqueles padrões coloniais do passado e das colonialidades atuais e que queira se libertar deles.

> Na Poética de Aristóteles, a aesthesis não é um conceito central de sua argumentação. Em vez disso, o são a mimesis, a catarse e a poiesis. São esses três procedimentos por meio dos quais o criador da mimesis e o produtor da catarse procuram orientar a sensibilidade e as sensações do público. Esse vocabulário aristotélico foi retomado durante o Renascimento e orientou as teorias da arte e da poesia até o século XVIII.
> Nesse século, Alexander Gottlieb Baumgarten precisou de outro conceito e, retomando a palavra grega traduzida como aesthesis, inventou o conceito filosófico de estética e elaborou uma normativa sobre o gosto. O discurso filosófico em torno da palavra estética deslocou a função que a catarse desempenhava; a admiração pelo belo e pelo sublime deixou em segundo plano o discurso sobre os efeitos catárticos da tragédia. **O discurso filosófico impôs um cânone de princípios para definir a prática artística e também para delimitar uma zona na qual o artístico se diferencia do não artístico (artesanato, pintura e poesia popular, mitos e lendas e não literatura, canções populares e não música propriamente dita, etc.). Em suma, a estética colonizou a aesthesis. Trata-se agora de descolonizar a estética para libertar a aesthesis**[13] (Gómez Moreno; Mignolo, 2012, p. 14, tradução livre e grifos meus).

[13] "En la Poética de Aristóteles, aesthesis no es un concepto central de su argumento. Más bien lo son mimesis, catarsis y poiesis. Son estos tres procedimientos mediante los cuales el hacedor de mimesis y productor de catarsis intenta orientar la sensibilidad y las sensaciones de la audiencia. Este vocabulario aristotélico fue retomado durante el Renacimiento y guió las teorías del arte y de la poesía hasta el siglo XVIII.
En ese siglo, Alexander Gottlieb Baumgarten necesitó de otro concepto y, retomando la palabra griega traducida por aesthesis, inventó el concepto filosófico de estética y elaboró una normativa sobre el gusto. El discurso filosófico alrededor de la palabra estética desplazó la función que tenía la

Volume 2026
ISSN 2319-0868

O conceito de trans-formação do qual estou me valendo para essas argumentações não se limita, por exemplo, a habilidades e competências musicais, como defendido em documentos implementados nos currículos escolares à força de leis que priorizam formações voltadas ao sistema do trabalho (Brasil, 2018). No caso da Arte, essas exigências curriculares são ainda mais problemáticas e complexas, na medida em que persiste um pensamento continuísta sobre o ensinar e o aprender música – considerando que, na arte, tais habilidades e competências não se sustentam exclusivamente no saber reproduzir.

Neste primeiro caso, a habilidade de tocar muito bem determinado instrumento não faz do indivíduo um artista da música competente, menos ainda sensível na perspectiva de estesia/*aesthesis* (Gómez Moreno; Mignolo, 2012). Numa lógica outra, um segundo entendimento dessas habilidades e competências não deve, em hipótese alguma, estar restrito a padrões que devem ser repetidos, menos ainda na ideia de anulamento de *padrões* estilísticos outros que têm as sensibilidades *bio*geocorpográficas das diversalidades nas diferenças em músicas, mais ainda quando sensíveis a outras lógicas de habilidades e competências, por exemplo, intrínsecas aos corpos, lugares, emoções e produzidos por meio de narrativas não homogêneas que estariam sob controles hegemônicos.

> Entretanto, se tem outra coisa que para mim também é bem evidente, é que nossos corpos continuam querendo habitar àqueles tempos e espaços europeus e estadunidenses como se fossem aqueles. E, é muito certo também que esses corpos atuais se subjugam às hierarquias daqueles – especialmente de tempo e espaço, mas não somente porque agora falamos de economia como um dos poderes das colonialidades, como condições essenciais e fundantes – para vir a ser alguém aqui em nossos tempos e espaços de exterioridades (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 23).

---

catarsis; la admiración por lo bello y lo sublime dejó en segundo plano el discurso sobre los efectos catárticos de la tragedia. El discurso filosófico impuso un canon de principios para definir el quehacer artístico y para definir también una zona en la cual lo artístico se diferencia de lo no artístico (artesanado, pintura y poesía popular, mitos y leyendas y no literatura, canciones populares y no música propiamente dicha, etc.). En suma, la estética colonizó la aesthesis. Se trata ahora de descolonizar la estética para liberar la aesthesis" (Gómez Moreno; Mignolo, 2012, p. 14).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

No sentido desta passagem, portanto, o êxtase de alguns dos/as meus/minhas colegas naquela experivivência trágica acaba por ser compreendido. Todavia, antes de explicar por quê, preciso dizer que acabo por concluir como trágica aquela atividade docente imposta, mas não por ter me feito desistir de ouvir-sentindo qualquer música que eu sinta e goste, ao contrário, aquilo me fez querer, inclusive, escrever a respeito de tudo isso. É trágica por ter tentado fazer em mim uma catarse para me libertar do que sinto sensivelmente em relação a todas as músicas, impondo como obrigatória uma emoção estética-estilística-qualitativa, porque a ideia de gosto do professor era colonizadora.

Pior é perceber que tal opção de gosto estético daquele professor continua a ser e tem muito tempo ainda por vir a ser a imposição de muitos/as dos/as professores/as de Arte nas Escolas e Universidades Brasil afora. Seja por meio da imposição de Música, Arte, Cultura e Ciência – essas que devem ser grafadas com iniciais maiúsculas porque ocupam o primeiro lugar do pódio em relação às outras músicas, artes, culturas e conhecimentos –, seja por meio de métodos, metodologias, didáticas, currículos, teorias, teóricos e teóricas, mas também por histórias e geografias coloniais e de colonialidades que permanecem colonizando, controlando e, de modo igual, exterminando as diversalidades e suas diferenças de artes, culturas e conhecimentos.

Retornando ao êxtase dos/as meus/minhas colegas, talvez se justifique porque, de fato, muitos e muitas de nós ainda persistem pensando que são colonizadores quando são, nada mais nada menos, que restos de processos de colonização que sobrevivem hoje às colonialidades do ser, sentir e saber e, portanto, não se percebem fazendo-sendo não-europeus como se fossem aqueles. Escutar música erudita e fingir gostar faz parte do processo de submissão subjetiva e corporal. Há um rastro da colonização que ainda mantém muitos e muitas de nós sob a subalternização construída desde o século XVI que não deixa esses e essas de nós, inclusive na Arte e na Educação, perceberem-se subalternos. Talvez, isto explique o porquê muitos e muitas se sentem como aqueles opressores que controlam inclusive o ato de ouvir música. Porém, o que esses brasileiros subalternos não percebem é que são oprimidos reproduzindo o aprendido e oprimindo outros oprimidos. Diante disso, como também pediu ao seu corpo Franz

Fanon (2008), peço parafraseando-o agora, o corpo meu, faça de mim um homem que questiona sempre, tudo!

Algumas considerações senti(ndo)mentais não somente sobre músicas

> "Para encontrar o próprio caminho, é preciso deixar de depender das palavras dos especialistas; é necessário desprender-se e desobedecer. O desprendimento e a desobediência aqui mencionados implicam em evitar as armadilhas das diferenças coloniais e não têm nada a ver com os atos de rebeldia artística e intelectual da história europeia dos quais estamos acostumados a ouvir falar"[14] (Mignolo, 2018, p. 139, tradução livre minha).

Tanto a epígrafe destas considerações quanto a que inicia o subtítulo *Toda música deveria ser música, e ponto!* estão circunstanciadas, em parte relevante para estas discussões, na História da Arte europeia que foi tornada universal. Destaco que isso não foi por acaso, mas proposital, pois desde a constatação inicial de que há uma prática docente que se impõe por meio de determinados métodos, currículos e práticas didáticas específicos como únicos — e que, mais ainda, reitera que um conteúdo deve ser único —, essa constatação tem a ver com a ideia homogênea de que exista apenas Uma história de arte no mundo, e, certamente, uma história situada geograficamente e, do mesmo modo, emergente a partir de uma ideia de cultura tratada como produção de ciência por meio de uma ideia de Arte.

Reitero essas duas opções de epígrafes porque, se na primeira o autor atribui a possibilidade de mudanças do pensamento moderno cientificista europeu como única forma de produção de conhecimentos à arte. Na segunda, Walter Mignolo retoma a narrativa de que a história unívoca de Arte europeia ainda é o *front* de todo o pensamento ocidental obediente e que prende todas as produções do planeta ao discurso acadêmico-disciplinar por meio de vozes especializadas.

Busquei, assim, refletir acerca da música, como sinalizado desde o início, não como sendo um especialista da música, menos ainda como um historiador da

[14] "Para hallar el propio camino, hay que dejar de depender de las palabras de los expertos; es necesario desprenderse y desobedecer. El desprendimiento y la desobediencia aquí mentados, implican el evadir las trampas de las diferencias coloniales y nada tiene que ver con los actos de rebeldía artística e intelectual de la historia europea de los que estamos acostumbrados a oír" (Mignolo, 2018, p. 139).

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

música como Arte. Mas, partindo da experivivência discente ocorrida na minha graduação em Artes Visuais, tentei demonstrar que não somente uma música pode de-limitar a emoção discente, assim como uma postura e/ou formação docente pode impedir outras experivivências mais frutíferas porque estariam mais íntimas às sensibilidades *bio*geocorpográficas. Nesse sentido, uma perspectiva especializada da música, bem como da História da Arte e também uma visada restritiva de Formação Docente poderiam pensar em argumentações que não se ocupassem das sensibilidades *bio*geocorpográficas e/ou estético-sensíveis sobre o ensino e aprendizagem, menos ainda sobre as práticas e a formação de professores/as sensíveis às diferenças que habitam as escolas e universidades.

A opção pelas sensibilidades, *bio*geocorpográficas e estéticas, dessa reflexão reivindica para os espaços escolares e universitários a presença efetiva das diversalidades que, cada vez mais, ocupam os espaços dessas instituições, mas que muitas vezes são tornadas invisibilizadas pelos métodos; metodologia; práticas; conteúdos e documentos curriculares oficiais que são quase sempre desumanizados e desmundializados. E, na mesma direção, as práticas, produções e pesquisas artísticas dessas diversalidades e suas diferenças acabam sendo tratadas por meio de saberes disciplinares obedientes e presos, contrários à perspectiva de Mignolo, ao mesmo projeto de colonização europeu e às colonialidades emergentes a partir do projeto de globalização estadunidense. Assim, por exemplo, as pinturas; os desenhos; as músicas; as danças e as peças teatrais acabam sendo moldadas e desqualificadas – já que nunca alcançam os modelos que são parâmetros métricos de qualidade e de perfeição estético-estilística – exclusivamente porque são produções, ainda que dentro desses espaços formais, que têm corpos e subjetividades considerados desumanos e sem mundos.

Observou-se, também, que mesmo com todas as aberturas que as escolas e as universidades estão sendo obrigadas a promoverem, ainda impera dentro de seus muros essas formalizações, por meio de um corpo docente, quase sempre, que tem na Filosofia, na Arte, na História e na Geografia, bem como em várias outras áreas disciplinares europeias, o ponto de origem do mundo. Logo, não basta um currículo e/ou uma prática descolonial isolada, é preciso descolonizar a escola e a universidade. Ou, como também reitera Mignolo (2014, p. 9) “[...] a tarefa da

Volume 2026
ISSN 2319-0868

pedagogia descolonial consistirá, paradoxalmente, em escolarizar a escola, uma vez que a escola já foi desescolarizada"[15] dada a ideia de que, tal qual a Universidade, essa passou a ser um espaço menos importante para escolarizar as pessoas para uma vida comum entre as diferenças, para priorizar uma vida para o trabalho e o enriquecimento pessoal. De modo igual, compreende-se que a escola e a universidade descolonizadas podem se tornar instituições que escolarizam e universitarizam o corpo docente tão acostumado a obedecer e a reproduzir o aprendido, ao contrário de ensinar-aprendendo a aprender a desaprender o aprendido para reaprender como fazer de forma diferente para ter uma vida mais humana na diversalidade.

Por esses e outros tantos motivos que ocorrem nesses espaços institucionais, tenho reiterado a ideia de auscultar a música, mas também os corações dessas diferenças que sentem suas músicas, artes, culturas e conhecimentos antes de qualquer ideia mercantil imperante. E para isso, não apenas as instituições precisam descolonizar-se, mas o corpo todo do corpo docente precisa ter a consciência da colonização como não terminada com o projeto de *independência* e, menos ainda, pode desconsiderar a persistência daquela por meio das colonialidades do ser, sentir, saber para fazer tudo que faz da vida humana um fado muito pesado para pessoas de gêneros; classes; raças; fés; línguas e com produções de conhecimentos que não se restringem aos padrões hegemônicos. Desse modo, longe de ser uma prática de escutar um coração doente, auscultar na arte, na cultura e na produção de conhecimentos, para a produção artística (ensinar, pesquisar e produzir) ou na educação, é evitar que os corações que sofrem adoeçam e, consequentemente, venham ao desfalecimento de qualquer sensação porque se tornaram robotizados.

Sendo assim, para operar essa mudança do reproduzir para o reaprender, é preciso a consciência do pensar para fazer-sendo arte, cultura e produção de conhecimentos descolonizados. Isso, não tem nada a ver com a ideia de reiterar qualquer saber disciplinar euro-estadunidense como superior e/ou descartável, mas reconhecê-lo, assim como os nossos, como diferentes. Esse reconhecimento,

[15] "Así, las cosas, la tarea de la pedagogía descolonial consistirá, paradójicamente, em escolarizar la escuela puesto que la escuela ya sido desescolarizada" (Mignolo, 2014, p. 9).

contudo, não leva em consideração qualquer ideia de divergência, exotismos ou mesmo especificidades ao ponto de poderem ser estudados como objetos, com objetivos étnico-disciplinares que correspondam aos mandos e desmandos do saber hegemônico disciplinado europeu ou estadunidense. Esse ponto é tão fundamental quanto ouvir-sentindo músicas, como o é pensar-sendo filosoficamente sobre qualquer situação e/ou condição histórica ou geográfica. Desse modo, tudo isso tem a ver com aprender a desaprender para reaprender a sentir-se sujeito *bio*geocorpográfico produtor de arte, de cultura e de conhecimento em suas situações, sob quaisquer condições.

Referências:

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte como Educação – consciência de ser, sentir e saber para um fazer-sendo biogeográfico descolonizado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–43, 2025. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v38a2024-74839. Acesso em: 13 jul. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O que você espera da arte diante do atual cenário de exigências universitárias?: um olhar descolonial-docente sobre as lógicas de "inovação, tecnologia, internacionalização", flexibilização, extensão e sustentabilidade na UEMS. **Revista Camalotes (RECAM)**, v. 3, n. 2, p. 1-47, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.62559/recam.v3i2.103. Acesso em: 30 maio 2025.

BESSA-OLIVEIRA, MA. A universidade e arte trans-forma (para) vida(s). **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312. Acesso em: 10 mai. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte e trabalho. Arte como trabalho. Trabalho da arte. **Revista da FUNDARTE**, *[S. l.]*, v. 55, n. 55, 2023a. DOI: 10.19179/rdf.v55i55.1212. Acesso em: 19 jul. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Experivivências biogeográficas fronteiriças como prática epistêmica descolonial. In: JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira; NOLASCO, Edgar Cézar; MACHADO, Fábio Pereira do Vale (Orgs.). **Pedagogias e práticas educacionais [livro eletrônico]**: ancoragens político-descoloniais contemporâneas. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora Ecodidática, 2022. p. 117-134. Disponível em: https://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966. Acesso em: 26 jul. 2026.

REVISTA DA FUNDARTE

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Prefácio – Experimentar – Experivivências – Re-existência – Práticas de ensinar-aprendendo. *In:* ADAMISKI, Eleida da Silva Arce; SILVA, Lucimara Nascimento da; VALVERDE, Luiz Henrique Ortelhado; JUNIOR, Marcos Vinicius Campelo. (Orgs.). **Diário das eletivas**: experivivências no ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2022a, p. 4-7.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Palestra: Auscultar corações como prática de educação. **#webSED**, 30/06/2021 - 15:00 - 17:00 GMT-4, Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: #webSED: Auscultar corações como prática de educação. Acesso em: 20 jul. 2026.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade**: artista, professor, pesquisador. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 255-266.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. COMITÊ GESTOR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

CANCLINI, Néstor Garcia. “Local”. In: _____. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008, p. 60-63.

DABASHI, Hamid. ¿Pueden pensar los no-europeus?. In: MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no-europeus?**: ética decolonial y geopolítica del conocer; Compilado por Facundo Giuliano. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Sgino, 2018, p. 69-120.

DUSSEL, Enrique D.. **Método para uma filosofia da libertação**: superação analética da dialética hegeliana. Tradução Jandir João Zanotelli. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique D.. **Filosofia da libertação**: filosofia na América Latina. Tradução Luiz João Galo. São Paulo: SP, Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1977. Coleção REFLEXÃO LATINO-AMERICANA – 3, I.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales** [recurso electrónico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

REVISTA DA FUNDARTE

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**: ficção. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

MIGNOLO, Walter. Sí, podemos. In: MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no-europeus?**: ética decolonial y geopolítica del conocer; Compilado por Facundo Giuliano. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Sgino, 2018, p. 121-159.

MIGNOLO, Walter. "Prefacio". In: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogía decolonial**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenas Aires: Del Signo, 2014, p. 7-9. (El desprendimiento / Walter Mignolo).

MIGNOLO, Walter D.. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar Cézar. DESCOLONIZANDO A PESQUISA ACADÊMICA: uma teorização sem disciplinas. **Cadernos de Estudos Culturais** – Tendências Artísticas do Século XXI. Campo Grande, MS, v. 1, jan./jun. 2018, p. 9-21. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725. Acesso em: 08 ago. 2026.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REVISTA DA FUNDARTE

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

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Recebido em: 27/07/2026
Aceito em: 23/10/2026
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Nome do Autor: Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Minibiografia: Professor dos Cursos de Dança e Teatro (Graduação - Licenciaturas), na Cadeira de Artes Visuais, e do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG - Brasil. Pós-Doutor em Estudos de Linguagens (FAALC/UFMS), Doutor em Artes Visuais pelo IA-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É líder do Grupo de Pesquisa **NAV(r)E** – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (certificado pela UEMS/CNPq – que pode ser acessado em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/145634875649611 4); é membro dos Grupos de Pesquisas: **NECC** – Núcleo de Estudos Culturais Comparados (UFMS/CNPq), **Grupo de Pesquisa Estudos Visuais** (UNICAMP/CNPq) e do **Grupo de Pesquisa** O PROCESSO IDENTITÁRIO DO INDÍGENA DE MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE DOCUMENTAL E MIDIÁTICA DA LUTA PELA TERRA - UFMS. Atualmente desenvolve Pesquisa de Pós-doutoramento na UFMS, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, na FAALC.
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4783-7903
E-mail: marcosbessa2001@uol.com.br

CC BY

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A MÚSICA E O PENSAR-OUVIR-SENTINDO DESCOLONIZADO: para além da ideia de que música é MPB, Clássico, Erudito ou o Popular COMO Periférico. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 69, e1995, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE