

Guata Porã educação musical e
educação ambiental em uma
perspectiva decolonial

Renan Santiago de Sousa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
orcid.org/0000-0003-2315-2077
holy_renan@yahoo.com.br

Celso Sánchez Pereira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
orcid.org/0000-0001-5634-023X
celsosanchez@unirio.br

SANTIAGO, Renan; PEREIRA, Celso Sánchez. *Guata porã* educação musical e educação ambiental em uma perspectiva decolonial. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32106, 2024.



OPEN ACCESS



Guata Porã: educação musical e educação ambiental em uma perspectiva decolonial

Resumo: O presente texto busca refletir sobre a possibilidade de a crítica decolonial ser usada como um ponto de sutura para propiciar um diálogo urgente entre dois campos distintos: a educação musical e a educação ambiental. Nesse contexto, a crítica decolonial e as principais macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental, a saber, conservacionista, pragmática, crítica e de base comunitária são apresentadas e discutidas. Após isso, argumenta-se que as práticas de educação musical vistas como “ambientais” caem, geralmente, no bojo das macro-tendências conservacionista e pragmática, que são as que têm menos potencial para conscientizar criticamente sobre assuntos ecológicos. Destarte, o ensino da música de povos cuja relação com a natureza é eco-ontológica, como indígenas, é apresentado como uma possibilidade de se relacionar educação musical e educação ambiental crítica e de base comunitária a partir de uma perspectiva decolonial e sem desprezar conteúdos musicais. Por fim, longe de encerrar a discussão, o texto indica, justamente, a necessidade haver um belo caminhar - *guata porã*, em Guarani - entre esses dois campos do saber: a educação musical e a educação ambiental.

Palavras-chave: crítica decolonial; educação ambiental; música indígena.

Guata Porã: music education and environmental education from a decolonial perspective

Abstract: This text seeks to reflect on the possibility of decolonial critique being used as a stitch to provide an urgent dialog between two distinct fields: music education and environmental education. In this context, decolonial critique and the main political-pedagogical macro-trends in environmental education, namely conservationist, pragmatic, critical and community-based, are presented and discussed. It will then be argued that music education practices seen as "environmental" generally fall within the conservationist and pragmatic macro-trends, which have the least potential to raise critical awareness of ecological issues. Thus, teaching the music of peoples whose relationship with nature is eco-ontological, such as indigenous peoples, is presented as a possibility of linking music education and critical, community-based environmental education from a decolonial perspective and without neglecting musical content. Finally, far from ending the discussion, the text points to the need of a beauty walk (*guata porã*, in Guarani) two fields of knowledge: music education and environmental education.

Keywords: decolonial criticism; environmental education; indigenous music.

Guata Porã: educación musical y educación ambiental desde una perspectiva decolonial

Resumen: Este texto pretende reflexionar sobre la posibilidad de que la crítica decolonial sirva de puntada para propiciar un diálogo urgente entre dos campos distintos: la educación musical y la educación ambiental. En este contexto, se presentan y discuten la crítica decolonial y las principales macro-tendencias político-pedagógicas de la educación ambiental, a saber, conservacionista, pragmática, crítica y comunitaria. A continuación, se argumentará que las prácticas de educación musical consideradas "medioambientales" suelen encuadrarse dentro de las macro-tendencias conservacionista y pragmática, que son las que menos potencial tienen para concienciar críticamente sobre las cuestiones ecológicas. Así, la enseñanza de la música de pueblos cuya relación con la naturaleza es eco-ontológica, como los pueblos indígenas, se presenta como una posibilidad de vincular la educación musical y la educación ambiental crítica y comunitaria desde una perspectiva decolonial y sin prescindir de los contenidos musicales. Finalmente, lejos de dar por terminada la discusión, el texto señala la necesidad de haber una bella caminada (*guata porã*, em Guarani) entre estos dos campos del conocimiento: la educación musical y la educación ambiental.

Palabras clave: crítica decolonial; educación ambiental; música indígena.



Considerações Iniciais

*“Nanhamombai Ka’á Guy Nhandere kove râ”
Preservar a natureza é preservar a vida
Dizer Guarani Mbya*

A crítica decolonial – que é entendida como um repensar epistemológico, ontológico, identitário e político, relacionado aos resultados do processo de colonização em sujeitos de países que, outrora, foram colonizados (Grosfoguel, 2023; Shifres; Rosobal-Coto, 2017; Walsh, 2012) –, tem, nos últimos anos, tensionado o campo da educação musical brasileira, influenciando também no desenvolvimento de diferentes trabalhos acadêmicos que são amparados teoricamente por esse conceito (ex.: Queiroz, 2017; Oliveira; Farias, 2020; Müller, 2021; Souza, 2021).

Dentro do campo da educação musical, mesmo fora da concepção teórica da crítica decolonial, a última década se caracteriza por uma virada epistemológica, a nível mundial, no que se refere à produção de pesquisas acadêmicas que relacionam educação musical e raça, gênero, orientação sexual, entre outros marcadores identitários abalados pela colonização (Santiago, 2021). Isso indica que, de pouco a pouco, o campo tem repensado o tradicionalismo que lhe era (e ainda é) característico, e está se abrindo para epistemologias outras, que pretendem combater o racismo, o sexismo, o heterossexismo, e outras formas de discriminação que eclodiram da colonização, e que ainda são (re)produzidos pela educação musical (Santiago, 2021).

Todavia, é interessante notar que a educação musical brasileira parece não estar considerando a contento um aspecto sociocultural que também foi abalado pelo colonialismo: as relações ambientais e ecológicas. Grosfoguel (2023) analisa como o capitalismo, meio econômico colonial, também interfere nas nossas percepções sobre o meio ambiente, criando uma espécie de ecologicídio, isto é, um conjunto de ações que levam à destruição da natureza e do ser humano. Em outros termos, o pensamento social colonial não é somente preconceituoso e discriminatório, mas também ecológica.

Essa abordagem do debate ambientalista se contrapõe às percepções indígenas que, de forma geral, desprezam a dicotomia ser humano/natureza, e propõem diferentes cosmovisões que concebem o meio ambiente como algo a ser

preservado por ser sagrado/divino/espiritual, e por fazer parte da identidade do sujeito (Santiago, 2022).

Em suma, se argumenta que não é mais possível pensar em uma educação musical decolonial que ignore os efeitos da colonialidade na natureza (Walsh, 2013) e, por decorrência, nos seres humanos. Em outros termos, a educação musical é um campo estético, epistemológico e político que influencia e é influenciado por questões sociais, culturais e econômicas, entre as quais se inclui a causa ambiental. No atual contexto de emergências humanitárias e climáticas, é importante que os sujeitos que compõem esse campo se posicionem, reconhecendo que o ensino de música não está alheio a essa problemática. É importante também que tais sujeitos empreendam esforços para pensar/fazer uma educação musical que desafie a crise socioambiental atual a partir de uma epistemologia ecológica (Di Niscia, 2017).

Todavia, embora a feitura dessa relação entre educação musical e educação ambiental seja urgente, existem poucos trabalhos brasileiros que buscam estabelecer tal conexão. O levantamento feito para a presente pesquisa teve como base artigos publicados entre 2001 e 2023 em periódicos brasileiros especializados em Música, classificados no estrato A1 da Qualis/Capes durante o quadriênio 2017-2020 (Revista da ABEM, Opus, Vórtex e Nupeart), utilizando-se as seguintes palavras-chave: “educação ambiental”, “natureza” e “meio ambiente”. Foram identificados apenas 2 artigos que discutem concomitantemente tais temáticas, escritos por Fonterrada (2007) e Reinoso e Luna-Nemecio (2019). Nesse sentido, o objetivo do presente texto é, considerando o ínfimo número de trabalhos brasileiros que relacionam educação musical e educação ambiental e a urgência do tema, apresentar a crítica decolonial como uma alternativa para a intersecção desses dois campos.

O argumento central que será defendido é sobre a conscientização e sensibilização crítica e política da causa ambiental por meio do ensino da cultura e da música de povos tradicionais e/ou originários, como as(os) indígenas. Considerando que entre elas(es) existe uma relação intrínseca e identitária entre ser humano e natureza, essa é uma alternativa viável para a educação musical brasileira.



O artigo está assim estruturado: findadas as presentes considerações iniciais, o texto segue com uma explanação teórica sobre a crítica decolonial, que é o referencial teórico no qual está ancorado. Feito isso, serão apresentadas as principais perspectivas teórico-práticas de educação ambiental e a defesa pela educação ambiental de base comunitária. Destarte, a seção seguinte buscará indicar como a musicalidade das(os) indígenas Guarani Mbya está conectada com a natureza, sendo, portanto, um repertório plausível de se relacionar educação musical e educação ambiental. Finalmente, o texto acabará com um não final, indicando que a discussão está, somente, se iniciando.

Crítica decolonial: um elo entre a educação musical e a educação ambiental

A crítica decolonial considera que o período colonial é a fonte geradora das desigualdes sociais e dos violentos processos de preconceito e discriminação que, até hoje, perduram nas sociedades (Grosfoguel, 2023; Maldonado-Torres, 2023; Walsh, 2012). O argumento inicial é que, embora o período colonial tenha se findado, deixou eixos que mantêm de pé as desigualdades geradas na colonização, que são denominadas colonidades.

Walsh (2012) identificou quatro eixos da colonialidade que corroboram para que a estrutura colonial se mantenha de pé atualmente, embora o período colonial, oficialmente, tenha se findado. Esses eixos são: 1) colonialidade do ser; 2) colonialidade do poder; 3) colonialidade do saber; e 4) colonialidade cosmogônica. A colonialidade do ser favorece o entendimento equivocado de que a melhor representação física do ser humano coincide com o fenótipo do colonizador, a saber, com as características da raça branca. Isso tem potencial de “desumanizar” outras identidades, como a da(o) indígena, que, de fato, muitas vezes, são significadas(os) como seres humanos inferiores, em “desenvolvimento”, ou até como “não humanas(os)” (Santiago, 2021).

O período colonial, deste modo, corroborou para a perpetuação da impressão equivocada de que existiria uma certa “gradação de humanidade”, nas quais certos grupos étnicos seriam mais dotados de “características humanas” do que outros. Desafiar, portanto, a colonialidade do ser é assumir que a humanidade é plural –



em gênero, em raça, em etnia e em sexualidade – e rechaçar concepções que diminuam o potencial humano das minorias.

Percebe-se que as outras colonialidades estão diretamente relacionadas à colonialidade do ser. A colonialidade do poder se refere à tendência de o poder estar concentrado nas mãos de alguns poucos, cujo perfil coincide com as características dos colonizadores portugueses, a saber, homens brancos cristãos. Semelhantemente, a colonialidade do saber indica que o único tipo de conhecimento legítimo seria aquele oriundo do norte global, sendo o restante pautado como saberes não legítimos ou menos importantes.

Por fim, tem-se a colonialidade cosmogônica, que está relacionada à espiritualidade. Segundo Walsh (2012), no contexto sul-americano, a única religião que, de forma geral, é bem-aceita é o cristianismo, que foi a expressão de fé trazida pelo colonizador. As outras crenças, inclusive as afro-indígenas, são vistas como religiões inferiores, crendices, feitiçarias, mitos etc. Tais eixos da colonialidade afetam diretamente a forma como entendimentos, conhecimentos, estudos, práticas docentes e pesquisas atuam no modo de se produzir um contexto colonial da educação musical.

No âmbito da música e da educação musical, as colonialidades do ser e do poder explicam, por exemplo, por que cargos de liderança na Música, como de regentes, compositoras(es), professoras(es) universitárias(os), presidentas(es) de associações, entre outros, estão, em geral, sob o domínio de pessoas brancas. O racismo estrutural e o institucional (Almeida, 2018) é um desafio que também precisa ser combatido pelo campo da educação musical, inclusive, questionando-se a falta de diferenças raciais e étnicas no perfil daquelas(es) que têm poder de decisão sobre o ensino de Música, seja em nível internacional, nacional, regional ou local.

A colonialidade do saber ainda é facilmente percebida nos currículos de cursos superiores de Música que supervalorizam a tradição, a didática musical, o repertório, os instrumentos e a notação musical provenientes da Europa em detrimento de saberes musicais populares, africanos, afro-brasileiros e indígenas (Santiago, 2021; 2022). Finalmente, na perspectiva de que o sagrado também perpassa a Música, entre outros aspectos, por meio de cânticos espirituais, a



colonialidade cosmogônica contribui para o entendimento do porquê de a música cristã ser mais bem-aceita nos currículos da educação básica e do ensino superior do que músicas provenientes de outras religiões (Souza, 2015; Santiago, 2022).

Nesse contexto de colonização que também afeta a educação musical, a crítica decolonial nos convida a observar a sociedade, incluindo as dinâmicas do ensino de Música, a fim de identificar a presença de colonialidades para que, dessa forma, possam ser desconstruídas para que sejam erguidas e consolidadas práticas de ensino de Música antidiscriminatórias, antirracistas e decoloniais. Não existe exatamente um método decolonial de educação musical, mas diferentes autoras(es) têm empreendido esforços para um pensar/fazer pedagógico-musical que abala as bases da colonialidade no âmbito do ensino de Música.

Assim, um repensar decolonial do currículo superior de Música não seria desprezar, por exemplo, a música de origem européia, pois não se deveria trocar uma hegemonia musical por outra (Arostégui, 2011), mas possibilitar um diálogo e uma intersecção de saberes que incluiriam diferentes manifestações musicais no currículo (Queiroz, 2017), incluindo a presença de mestres do saber popular e tradicional lecionando nas instituições (Carvalho, 2018), o que desafiaria também as colonialidades do ser e do poder.

Desafiar, por meio de práticas de ensino de Música, as normatividades de raça (ex.: Batista, 2018), religião (ex.: Souza, 2015), etnia (ex.: Fragoso, 2017; Santiago, 2023), gênero (ex.: Almqvist; Hentschel, 2019; Oliveira; FARIAS, 2020; Müller, 2021), orientação sexual (ex.: Garret; Spano, 2017; Palkki, 2018), entre outros marcadores identitários abalados pela colonização, também é uma forma de se conceber uma educação musical que desconstrói eixos da colonialidade, possibilitando a construção de novas estruturas mais justas, equânimes e democráticas.

Outras possibilidades decoloniais são possíveis na educação musical, como questionar a centralidade dos conceitos e da notação musical europeia no ensino de Música; valorizar o repertório e os gêneros musicais de povos tradicionais e/ou indígenas do sul global, desafiando, desse modo, o eurocentrismo musical; e problematizar projetos curriculares unilaterais e autoritários, que são desenvolvidos a partir de uma matriz de poder colonial (Shifres; Rosobal-Coto, 2017).

É interessante notar que o campo da educação ambiental também é tensionado pela crítica decolonial. Trabalhos como o de Cavalcante, Martins e Brando (2023) indicam que a área tem, nos últimos anos, refletido sobre a subjetividade racista e colonial que tem fortalecido e perpetuado a atual crise ambiental. Nesse contexto, a decolonialidade indica que não é possível haver uma educação ambiental efetiva que ignore questões de raça, etnia, gênero e classe.

Assim sendo, afirma-se que, embora a educação musical e a educação ambiental sejam campos políticos, teóricos, práticos e educacionais diferentes, ambos compartilham esse dado, que é o tensionamento decolonial. Nesse contexto, argumenta-se que a crítica decolonial pode ser justamente esse ponto de sutura que unirá esses dois campos, ou seja, se há a intenção de se ministrar uma educação musical que também contemple a discussão ambiental, isso poderá ser feito por meio da crítica decolonial.

Destarte, é imprescindível que o campo da educação musical conheça as discussões básicas da educação ambiental. O próximo subtópico tem como objetivo, justamente, proceder tal apresentação.

Do conservadorismo à base comunitária

Assim como ocorre na educação musical, a educação ambiental é um campo social diversificado e não homogêneo, formado por diferentes correntes político-pedagógicas, isso é, distintos meios teórico-práticos de se pensar/praticar a educação ambiental no Brasil. Dentro das diferentes taxonomias encontradas na literatura acadêmica, Layaargues e Lima (2014) argumentam que as principais seriam a educação ambiental conservacionista, a educação ambiental pragmática e a educação ambiental crítica.

A primeira macrotendência a ganhar proeminência no cenário nacional foi a conservacionista, cujas práxicas – isso é, prática teoricamente embasada – teriam como objetivo somente a sensibilização ambiental por meio do conhecimento da natureza, numa tentativa de criar respeito através do conhecimento. Em outras palavras, as(os) estudantes eram convidados a “conhecer para amar e preservar” (p. 27).



Educação ambiental, nesse modelo, seria quase sinônimo de aula de Biologia, ou, minimamente, estaria mais conectada com as Ciências Biológicas do que com as humanidades. Nesse contexto, mais uma vez, seria estabelecida a equivocada separação entre ser humano e natureza, como se as questões ambientais não tivessem vinculação com as práticas humanas, e como se o ser humano fosse um ente não natural.

As críticas a essa abordagem são várias. Além de a dicotomia que estabelece uma educação ambiental conservacionista ser equivocada, tem pouca efetividade para solucionar os problemas relacionados ao meio ambiente, pois não contrapõe os processos produtores de injustiças ambientais. Semelhantemente, essa abordagem não questiona o colonialismo, o capitalismo, nem o racismo estrutural e ambiental, muito menos o patriarcado que, de forma geral, são as macroestruturas que produzem e perpetuam os problemas ambientais (Grosfoguel, 2023). Em outros termos, ainda não havia uma leitura ecológica e social dos problemas ambientais.

Já no início dos anos 1990, outra macrotendência ganhou corpo, principalmente, por conta dos ditames empresariais e neoliberais. Trata-se da educação ambiental pragmática, que indicaria a necessidade de cada indivíduo de reconhecer o seu dever no que se refere à preservação da natureza e da sustentabilidade.

Máximas comuns até os dias atuais, como “faça você a sua parte”, “recicle o seu lixo”, “economize água”, “o meio ambiente precisa de você”, trazem a ideia de que problemas ambientais de nível mundial poderiam ser resolvidos por meio de atitudes individuais e locais. Ações coletivas, porém, pontuais, como “Dia da Limpeza das Praias”, também estão dentro dessa vertente, reafirmando o individualismo ou a crença equivocada de que apenas mudanças a nível macro são suficientes para mudar o cenário geral de degradação do meio ambiente.

Embora não seja errado instigar as pessoas a refletirem sobre suas atitudes relacionadas à natureza, ações puramente individuais são negativas no sentido de que mascaram o fato de que os problemas ecológicos e ambientais não podem ser resolvidos por ações solipsistas. Não é suficiente que uma pessoa economize 500 litros de água por ano se uma única indústria de porte médio pode esbanjar esse



montante por hora. Nesse contexto, percebe-se que a responsabilização individual foi, na verdade, uma resposta do sistema empresarial, que, sem querer diminuir seus lucros, buscou delegar à população uma responsabilidade que, em grande parte, é dele (Layararges; Lima, 2014).

Em suma, a educação ambiental pragmática torna-se repreensível na medida em que venda os olhos dos indivíduos, dando a elas(es) a impressão de que podem, com esforços mínimos e pontuais, resolver problemas políticos e globais. Ainda mais prejudicial é o fato de essa abogadagem de educação ambiental não se opor à estrutura racista, machista, xenófoba, classista e ecológida que está por detrás da narrativa neoliberal.

Nesse contexto de pouca efetividade, surge como uma resposta a essas duas tendências a educação ambiental crítica, que traz para a discussão temas sociológicos e antropológicos, considerando que, basicamente, “não [é] possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza” (Layararges; Lima, 2014, p. 7). Assim sendo, a mudança ambiental não seria proveniente de uma harmonização entre a falsa dicotomia ser humano/natureza, mas sim de uma verdadeira mudança na sociedade como um todo.

Assim, as ideias de “conhecer para preservar” e “faça a sua parte” dariam lugar para discussões mais críticas, como sobre as relações entre ecologia e meio ambiente, sociedade e economia, desenvolvimento e sustentabilidade etc. Do mesmo modo, o individualismo cederia espaço para a “consciência política”, isso é, a reflexão sobre os processos geradores de desigualdades e injustiças ambientais, e a efetivação de ações com o fim de desmoroná-los para, finalmente, transformar a sociedade, ou seja:

Não bast[a] lutar por outra cultura na relação entre humano e natureza, sem também lutar por uma nova sociedade. Não se trat[a] apenas de promover reformas setoriais, mas de uma renovação multidimensional capaz de mudar o conhecimento, os valores culturais e éticos, as instituições, as relações sociais e políticas (Layararges; Lima, 2014, p. 32).





Em suma, seria necessário formar pessoas conscientes e emancipadas, para cobrarem dos governantes a promulgação de constituições (nacional e estaduais) e de leis potentes que valorizassem o meio ambiente e penalizassem sujeitos e empresas infratores. Atitudes políticas, essas sim, teriam potencial para transformar o mundo.

Embora seja uma contribuição muito relevante para o campo, a macrotendência crítica de educação ambiental pode ser criticada sob um olhar decolonial, por parecer desprezar os saberes ecológicos do sul global. Em outros termos, as(os) indígenas, as(os) ribeirinhas(os), as(os) pescadoras(es), as(os) moradoras(es) de favelas e outros sujeitos com fortes relações com o meio ambiente em que vivem têm saberes muito profundos que não deveriam ser desprezados. A crítica decolonial, portanto, tensiona a educação ambiental crítica, informando que se deve valorizar os territórios, ou seja, as matas, os rios, os mangues, os mares, mas também os sujeitos desses territórios e seus saberes.

A partir dessa reflexão, na última década, está sendo desenvolvida uma outra concepção de educação ambiental, conhecida como educação ambiental “desde el sur” ou educação ambiental de base comunitária (Rufino; Camargo; Sanchez, 2020). Essa vertente parte da percepção inicial de que mesmo as abordagens críticas de educação ambiental apresentam um viés ocidentalizado e pouco relacionado com os sujeitos do sul global. Nesse contexto, emergiria a necessidade de se pensar uma educação ambiental “desde el sur”.

A partir de uma análise marxista, os argumentos fundamentais da educação ambiental de base comunitária são criados. O marxismo ortodoxo afirma que o ser humano se distingue dos demais animais por sua ontologia, que, entre outros aspectos, por meio do trabalho, transformaria a natureza e a si mesmo, produzindo cultura (Eagleton, 2011). A análise da educação ambiental de base comunitária contribui com a discussão, argumentando que o ser humano possui, para além disso, uma eco-existência, isso é, a identidade humana está intrinsecamente relacionada com um determinado território. Seríamos, portanto, onto-ecogeneticamente constituídos por uma ecologia, seja ela positiva ou negativa, seja ela preservadora ou devastadora.





Nesse contexto, apesar de todas(os) nós termos uma carga onto-ecogenética, existem sujeitos cuja relação com o território é tão intrínseca e mutualística, que a separação desse território abalaria a identidade desses indivíduos. Cita-se o exemplo das(os) indígenas brasileiras(os) que, sem a natureza, não podem exercer a identidade indígena a contento (Benites, 2015).

Surgem daí os conceitos de “sujeitos do território”, isso é, aquelas pessoas que possuem uma relação identitária mutual com a natureza, e de “terraexistência”, que define esse estado de depender do território para se ser (Rufino *et al.*, 2020). Esses autores argumentam que:

Terexistência seria, portanto, a condição constitutiva ecológico-existencial, dos viventes capazes de compor sociedades com a natureza. Em outras palavras, uma característica de sociedades cuja biodinâmica e ecossistêmica estabelecem experiências sociais ecologicamente harmônicas em relação ao tempo ecológico e ecossistêmico, assim bioritmos e frequências então radicalmente afinados entre seus sujeitos, comunidades e o tempo da natureza (Rufino, *et al.*, 2020, p. 4).

Pensar educação ambiental por esses ditames é entender que os povos tradicionais se relacionam com a natureza de uma forma diferente, não extrativista, nem contemplativa, mas de interrelação e sacralidade; é considerar que para muitas(os) brasileiras(os), os rios, os mares, as árvores e os ventos, além de possuírem vida, são divinos, ou seja, desrespeitar a natureza seria, desse modo, um sacrilégio, um pecado, um crime a uma pessoa não humana, mas espiritual.

Destarte, indica-se que muitas práticas de educação musical que visam contribuir com a conscientização ambiental, enquadram-se dentro das características das abordagens conservacionista ou pragmática. À guisa de exemplificação, é muito comum em salas de aula se confeccionar instrumentos de sucata, material reciclado e/ou material alternativo para se trabalhar com estudantes da educação básica (Afonso, Valessa, Brandão, 2012; França, 2011; Souza, 2021).

Essa prática, muitas vezes, se faz necessária em instituições que, por conta da precariedade da educação brasileira, não possuem instrumentos musicais para as(os) estudantes. Nesse contexto, não se critica esse tipo de atividade, mas, se ela for pensada e apresentada às(aos) estudantes como uma forma de se articular



educação musical e educação ambiental, por não apresentar viés crítico e decolonial, terá pouca profundidade.

Outra prática muito recorrente é, a partir da proposta de Murray Schafer, relacionar meio ambiente e ensino de Música por meio da apreciação da paisagem sonora (França, 2011; Martins, 2021; Schafer, 1991). Esse tipo de atividade, apesar de também muito interessante e importante, parece recair sobre o bojo da educação ambiental conservacionista e, por conseguinte, traz consigo todas as suas implicações.

Sem pretender apresentar uma fórmula ideal, mas buscando contribuir com os dois campos tratados nesse texto, a partir da perspectiva decolonial, o presente artigo parte da premissa que a educação ambiental pode dialogar com a educação musical a partir do ensino das músicas dos povos tradicionais brasileiros, proporcionando um ensino que, além de ensinar música a partir do sul global, considera também a eco-ontologia desses povos. O próximo subtópico discorrerá melhor sobre o assunto.

Música da terrexistência: aprendendo com os povos tradicionais e originários

O que se pode aprender sobre educação ambiental com a música dos sujeitos do território? Essa pergunta é ampla e complexa, e não será totalmente respondida por esse artigo, mas alguns resultados de uma pesquisa anterior (Santiago, 2021), feita juntamente com indígenas, podem ser explorados, indicando pistas.

A pesquisa de doutoramento citada, por meio de uma pesquisa-ação (Trip, 2005), entre outros aspectos, buscou ministrar um curso de extensão voltado para professoras(es) de Música, a fim de instrumentalizá-los para ministrar uma educação musical multicultural, decolonial e antirracista e, após isso, analisar os significados produzidos pelo curso. Nesse percurso, diferentes sujeitos do território, entre eles indígenas Guarani Mbya, contribuíram cedendo entrevistas, ministrando aulas e realizando concertos didáticos no curso.

Embora os aspectos ambientais, nesse momento, não fossem prioridade, eles apareceram recorrentemente nas falas/práticas desses sujeitos, reforçando a



indissociabilidade entre o ser e seu território, ou seja, corroborando com o conceito de terraexistência (Rufino *et al.*, 2020). No presente trabalho, serão destacados esses aspectos ambientais, não analisados no trabalho anterior.

As(os) Guarani Mbya são uma das 305 etnias indígenas brasileiras. Seu território compreende o sudeste e o sul do Brasil, além de outros países sul-americanos, como Paraguai e Argentina. Vale ressaltar que diferentes trabalhos já analisaram as características culturais desse povo e as potencialidades pedagógicas de seus cânticos e instrumentos (Ex.: Fragoso, 2017; Schaan, 2018; Santiago, 2022; 2023).

Não diferentemente de outras etnias indígenas, as(os) Guarani Mbya têm uma relação eco-ontológica com a natureza, ou seja, também são povos do território com quem podemos aprender sobre educação ambiental (Rufino *et al.*, 2020). O trecho a seguir, escrito por um indígena Guarani Mbya, ratifica o exposto:

A música, a dança e o canto são importantes para o povo guarani para se manter através delas aprendemos muitas coisas e principalmente com o contato com a natureza, nos comunicamos com ela e tentamos ouvir o que ela quer nos dizer. Quando vamos ao mato e voltamos para a aldeia contamos através da música para os mais jovens o que os pássaros, rios, animais querem dizer (Benites, 2009, n.p.).

É interessante notar que, além de ser um ser pessoal, a natureza, para as(os) Guarani Mbya, tem também potencial artístico, pois ela e seus elementos seriam fontes para se aprender novos cânticos: músicas compostas pela natureza e dedicadas para a natureza. Na cosmovisão Guarani Mbya, crê-se que a natureza e seus elementos também são seres espirituais, sagrados e divinizados (Affonso *et al.*, 2015). Ademais, dentro do panteão Guarani, existem *nhanderus* (deuses, ou em uma tradução literal, “nossos pais”), que aparecem exaustivamente nos cânticos: Nhanderu Tenonde seria o deus criador do mundo, dos seres humanos e da natureza em geral. Ele criou outros deuses que o auxiliam na condução dos eventos físicos e naturais. Nhamandu, por exemplo, é o sol; Tupã é o regente das chuvas, raios e trovões; Jakaira é a representação das nuvens, da neblina e da fumaça; por fim, Karai controla o fogo.

Essa relação entre deuses e elementos, portanto, sacraliza a natureza e cria nas(os) Guarani Mbya uma cosmovisão eco-ontológica, ou seja, a forma com que





elas(es) concebem a vida, naturalmente, preserva o meio ambiente. Além desses cinco deuses principais, existem espíritos a eles subordinados, especializados em determinados elementos ou animais. Nesse contexto cosmológico, os seres humanos não são proprietários do planeta e de seus recursos, mas apenas inquilinos, visto que os verdadeiros donos são os deuses criadores.

Nada está passível de livre apropriação, pois “tudo tem dono”, como argumenta Karai Mirim, nome verdadeiro¹ de Argemiro Silva, professor e sacerdote Guarani Mbya, morador da Tekoa Sapukai de Bracuhy – Angra dos Reis-RJ. Em entrevista cedida para a pesquisa anterior, ele narrou o seguinte: “meu pai sempre me dizia: tudo tem dono. Quando andávamos pela mata, eu queria chutar uma pedra, ele dizia ‘não mexe, pois tem dono’. Queria matar um passarinho, ele dizia: ‘ele fez algo para você?’. Por isso, nós tiramos da natureza somente o necessário” (Santiago, 2021, p. 65).

Uma educação ambiental nesses moldes desincentivaria uma convivência exploratória com a natureza, primeiramente, porque ela é viva e sagrada, e, em segundo lugar, porque ela pertence a um outro ser. Schaan (2018), antropólogo não indígena que aprendeu com o povo Guarani Mbya do Rio Grande do Sul, contribui argumentando que elas(es)

[a]cordam, às vezes, e se sentam juntas ao redor do fogo, e, seja por uma sensação, por um sonho, ou simplesmente por confiança, têm a certeza de que um animal caiu numa armadilha no meio do mato e às vezes já preparam o fogo e a panela para cozinhá-lo antes mesmo que alguém já tenha saído para o pegar [...]. A morte do animal também é atribuída como uma permissão dos donos dos animais, que levam o animal à armadilha para ser comido, ou então como o próprio animal tendo se deixado cair numa armadilha, oferecendo-se ou sendo oferecido por Nhanderu (Schaan, 2018, p. 193).

“Donos dos animais” deve ser entendido justamente como esses espíritos que dominam sobre os seres vivos e inanimados. Nesse contexto, cada árvore, pedra, animal, rio etc. deveria ser concebido como uma propriedade de um ser espiritual, que, inclusive, vela por ele. Em vez de se pensar: “é meu, está abandonado”, poder-se-ia pensar “não posso tocar, pois é vivo e tem dono”.

¹ Para os Guarani Mbya, seus nomes verdadeiros são nomes indígenas, descobertos no ritual de batismo conhecido como *nhemongarai*. O nome registrado em cartório é somente uma espécie de apelido.





Finalmente, os cânticos dessa etnia apresentam uma mensagem forte de reverência e proteção à natureza, que pode ser aprendida por estudantes não indígenas. Karai Mirim indica possibilidades da música indígena ser utilizada em escolas.

Primeiramente a música, que existe como qualquer povo tem a sua música, a sua crença, só que qualquer música, cânticos dos Guarani vêm assim da crença. [As músicas Guarani Mbya], falam muito do manduí, manduí não é aquele manduí, amendoim natural não, é tudo sagrado. Então, o que vem na música, pronomes assim, coisas, tudo é sagrado. Nhanderu, mar, fala do mar, para os Guaranis, o mar é sagrado, é muito grande, o mar é grande, e assim por diante. Primeiramente, [deve-se] trabalhar a música, mas aí, a criança [não indígena] tem que entender. Entender o significado, tal (Santiago, 2021, p. 228).

Argumenta-se, em consonância com a fala de Karai Mirim, que por meio das canções Guarani Mbya, o respeito pela identidade indígena e pela natureza pode ser propagado, desde que as(os) estudantes entendam as canções, ou seja, desde que a(o) docente explique como a cosmologia Guarani Mbya se relaciona e como ela se relaciona com o meio ambiente (Santiago, 2022).

Uma pequena parte do repertório Guarani Mbya está gravada no CD “Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani”, disponível integralmente no YouTube². Esse CD foi produzido, justamente, com o objetivo de divulgar a cultura e a musicalidade Guarani Mbya e, para o professor Karai Mirim, esse repertório é um bom início para professoras(es) não indígenas começarem a conhecer e ensinar música Guarani Mbya.

Ao se analisar o encarte do CD, que contém as letras em Guarani e suas respectivas traduções para o português, percebe-se que a cosmologia eco-ontológica e, por conseguinte, aspectos relacionados à valorização do meio ambiente, estão explícitos nos cânticos.

A Faixa 13 (*Ka'aguy Nhanderu Ojapo Va'ekue*) retrata a já citada crença de que Nhanderu teria criado a natureza, dando-lhe condição de sacralidade. A letra também passa a impressão de que é, justamente, essa fé que lhes dá senso de identidade e de pertencimento: “onde estivermos, estaremos com o seu nome”, ou seja, onde quer que seja, elas(es) cultuarão a Nhanderu e à natureza por ele criada.

² Link para acesso: <https://youtu.be/l469uaunv6A?si=M1ZieBg74qJ4rX8a>



Interessantemente, Nhanderu parece responder ao cântico, dizendo: “vem, vem, estou aqui”. Outra faixa, abordada a seguir, traz mensagem semelhante.

Ka’aguy Nhanderu Ojapo va’ekue
Mamõ Jaikoa’l Nderery Rupi Memê
Ejo Ejo
Apy’ma xee aî

Nhanderu fez as florestas
Onde estivermos
Estaremos sempre com o seu nome
Vem, vem
Eu estou aqui

A letra de *Gwyrá Mi* (Faixa 2) reforça a ideia de que Nhanderu criou a natureza, mas se a faixa anterior dissertava sobre as florestas, essa discorre sobre os animmais, mais focadamente, sobre o passarinho (*tukanjuí* é um pequeno tucano amarelo). Mas, vale notar a frase final: “considere isso”, que passa a impressão de que esse cântico busca não só transmitir a ideia de uma natureza criada por um ser superior que ainda responde e zela por ela, mas também levantar reflexões sobre isso, como se perguntasse: “Nhanderu criou as florestas e os animais. O que você tem feito em relação a isso?”.

Gwyrá mi minhã
Guvixa nhe’ê
Omboaje Vyve
Koêju ma rexavyve
Ove ove ve Javy javyare
Gwyrá tukanjuí
Ogwue ogwe’í
Nhanderu, nhanderu
Oeja vaêque Jaroije

O passarinho obedece ao chefe
Voa alegre ao nascer da manhã
Quando nós acordamos
O passarinho amarelinho
Voando de árvore em árvore
Nhanderu, Nhanderu que criou
Considere isso

Oreru orembo’e katu é um cântico que traz um dado interessante da cosmologia Guarani Mbya: acredita-se que, após a morte, todos irão para o paraíso, onde Nhanderu Tenonde mora, que não está no céu, como afirma a creça judaico-cristã, mas sim do outro lado do oceano, invisível ao olho natural (Affonso *et al.*, 2015). Para tal, guardar os costumes indígenas, fazer bem ao próximo, reverenciar Nhanderu e preservar a natureza seriam precedentes para alcançar esse paraíso,



ou seja, para atravessar o outro lado do oceano (Santiago, 2023). Nesse contexto, esse bioma, talvez o que mais recebe poluição no mundo, torna-se sagrado, pois ele é a porta de entrada para uma terra sem mal, onde os indígenas, finalmente, poderão viver em paz.

<i>Oreru orembo'e katu</i>	
<i>Ne'âmba Roupity'l aguâ</i>	Nosso Pai
<i>Oreru orembo'e katu</i>	Ensina como chegar à sua morada
<i>Ne'âmba Roupity'l aguâ</i>	Nosso Pai
<i>Nhanhemboe nhanhemboe'ei</i>	Ensina a atravessar o outro lado do
<i>Para rovai jajapyra aguâ</i>	oceano
<i>Nhanhemboe nhanhemboe'ei</i>	Reverenciando ao Pai
<i>Para rovai jajapyra aguâ</i>	Reverenciando ao Pai
<i>Jajeorjy jajerojy'i Para rovai</i>	Para atravessar o outro lado do
<i>Jajapyra aguâ</i>	oceano
<i>Jajerojy jajerojy'i</i>	
<i>Para rovai</i>	
<i>Jajapyra aguâ</i>	

Esses são apenas exemplos de como cânticos Guarani Mbya podem ser usados para mostrar às(aos) estudantes uma percepção diferente de como lidar com a natureza – a qual se aproxima de uma lógica de pertencimento e reverência e que foge à norma capitalista de dominação e exploração –, sem que isso incorra à descaracterização do ensino de conteúdos de uma aula de Música. Contudo, em uma abordagem crítica da educação ambiental, a mera apresentação de uma nova “cultura ambiental” não seria suficiente, pelo contrário, seria mandatório que as aulas levassem as(os) estudantes a refletir sobre os processos geradores de desigualdade ambiental em um nível político. A temática indígena é muito propícia para isso. Tendo em vista todo o histórico de genocídio que esses povos sofreram, e ainda sofrem, também adentra o espaço legislativo e constitucional.

Em outros termos, o ato de apenas cantar músicas indígenas não tem potencial para resolver a situação do meio ambiente nem a do genocídio vivida atualmente pelos povos indígenas na sociedade brasileira. Todavia, a análise crítica



da cosmovisão eco-ontológica presente nas letras dos cânticos e a análise sociocultural de como as(os) indígenas vivem no Brasil contemporâneo poderão munir as(os) estudantes de conhecimentos que têm potencial para fazê-las(los) valorizar a natureza e a(o) indígena (Santiago, 2022; 2023). Nesse contexto, a letra de *Oreyvy Peraa Va'ekue*, também presente no CD "Nãnde Reko Arandu", é bastante cirúrgica:

<i>Pemê'e Jevy Pemê'e Jevy</i>	Devolvam
<i>Oreyvy peraa va'ekue</i>	Devolvam
<i>Roiko'l haguã</i>	A nossa terra que vocês tomaram
<i>Peraa va'kue roiko'l haguã</i>	Para que a gente continue vivendo

Considerações iniciais... Novamente?

O texto se encerra com, novamente, considerações iniciais, tendo em vista que a relação entre educação musical e educação ambiental ainda não está totalmente firmada em pesquisas acadêmicas, logo, não há sentido em se escrever sobre um final. Pelo contrário, espera-se que esse artigo possa fortalecer essa intersecção, provocando novas reflexões e pesquisas.

Reforça-se que, mais do que possível, essa relação é necessária. As mudanças climáticas e ecológicas colocam toda a humanidade em risco. Nesse sentido, a educação musical não pode se distanciar dessas discussões. A decolonialidade é aqui sugerida como o ponto de sutura para se estabelecer um diálogo entre os dois campos, mas, obviamente, outros caminhos podem ser possíveis.

Embora essa multiplicidade de caminhos seja uma possibilidade, não podemos desconsiderar os ensinamentos que é possível obter com os sujeitos dos territórios, incluindo as(os) indígenas Guarani Mbya. Todavia, não se ignora que outras nações indígenas, que as(os) candomblecistas, as(os) pescadores, as(os) quilombolas, as(os) quebradoras(es) de coco babaçu, as(os) destaladeiras de fumo, as(os) moradoras(es) de favelas, as(os) refugiadas(os) e outros sujeitos dos territórios têm outros saberes musicais e ambientais que poderiam ser incorporados pela disciplina de Música. A educação musical precisa, portanto, considerar esses saberes como válidos e dignos, e considerar as pessoas que os



possuem como mestres do conhecimento, mesmo que alguns deles não tenham títulos universitários.

Essas duas áreas, portanto, podem e devem alinhar perspectivas, ficando aqui um convite para um diálogo e, possivelmente, para uma boa caminhada: *Guata Porã*, em Guarani Mbya. Mais do que um simples exercício físico ou atividade para a locomoção, as(os) Guarani acreditam que a caminhada é algo sagrado. Eles caminham por seus territórios, guiados por Nhanderu, buscando uma passagem que os levará em vida para a Terra Sem Males (Affonso, 2015). Fica a reflexão: por que a educação musical e a educação ambiental não podem também caminhar com as(os) indígenas e outros sujeitos dos territórios, em busca de um mundo melhor?

Segue a seguinte reflexão, escrita há mais de trinta anos pelo cacique Timóteo Verá Popygua, que mostra que essa caminhada é necessária e urgente:

Na verdade, os próprios povos estão se matando. Essa Terra. Porque hoje você vê um rio poluído, você vê a atmosfera poluída, você vê o mar poluído e o mar está se acabando. Para fazer um plantio de 30 mil, 40 mil hectares de terra, tem que jogar uma quantidade de agrotóxicos. Isso vem há mais de 100 anos e daqui a mais de 100 anos, a gente não vai mais poder ter água potável para consumir. Nem poço artesiano vai ter mais água, porque vai se manifestar o que os próprios homens fizeram. Foi o homem que construiu, o homem que fez isso. Animais estão em extinção, algumas espécies. Se a gente não se preocupar hoje, animais, homens, o ser humano vai estar em extinção. Isso vai ser assim. A cultura Guarani vê essa parte. A Terra não precisa de homens, mas o homem precisa da Terra (Popygua, 1999, p. 11).

Referências

AFONSO, Lucyanne de Melo; VALESSA, Lilia; BRANDÃO, Renato. Música e meio ambiente: criando conceitos de conscientização e musicalidade pela sucata. In VII Encontro Regional Norte da ABEM, 2012, Belém. *Anais do VII Encontro Regional Norte da ABEM*. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012, p. 37-47.

AFFONSO, Ana Maria Ramo y (Org.). *Guata porã* belo caminhar. Projeto Pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná | ago. 2014-nov. 2015.





ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ALMQVIST, Cecilia Ferm; HENTSCHEL, Linn. The (female) situated musical body: aspects of caring. *Per Musi*, n. 39, Music and Gender: 1-16, 2019.

AROSTÉGUI, José Luis. Por um currículo contrahegemônico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 19-29, jan-jun 2011.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. *Orfeu*, v. 3, n. 2, p. 111-135, dez. 2018.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã nhemboea oexakarẽ* fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

CARVALHO, JOSÉ JORGE DE. Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grossfoguel. (Org.). *Decolonialidade e pensamento Afro-diaspórico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 79-106.

CARNEIRO, Luciana Cavalcante; MARTINS, Giselle Alves; BRANDO, Fernanda da Rocha. A Educação Ambiental e a Decolonialidade: um diálogo possível? *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 18, n. 2, 2023.

DI NISCIA, Attilio Lafontant. Sobre el proceso de adquisición de instrumentos musicales de El Sistema. Hacia una epistemología ecológica en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, 2017.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FRAGOSO, Daisy. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, 8-18, jan.-jun., 2017.

FRANÇA, C. C. Ecos: educação musical e meio ambiente. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 28-41, 2011.



FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, 27-33, out. 2007.

GARRET, Matthew L.; SPANO, Fred P. An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators. *Research Studies in Music Education*, v. 39(1), 2017, p. 39-56.

GROSGOQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grossfoguel. (Org.). *Decolonialidade e pensamento Afro-diaspórico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, pp. 55-78.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan. 2014.

MARTINS, L. P. *Contribuições da educação musical para o despertar ecológico*. In CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25, 2021. *Anais [...]*. Associação Brasileira de Educação Musical.

MÜLLER, V. B. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. *Revista da ABEM*, 29, 2021.

OLIVEIRA, W. S.; FARIAS, I. M. S. Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. *Revista da ABEM*, 28, 2020.

PALKKI, J., CALDWELL, P. “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 28-49, 2018.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. *Depoimento presente no encarte do CD Ñande reko arandu memória viva guarani*. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. Duração: 73:39 min. CD MG 2001.13326/98, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *DEBATES - Cadernos do Programa de PósGraduação em Música*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, mai. 2017.

REINOSO, Oswaldo Antonio Rodríguez; LUNA-NEMECIO, Josemanuel. Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 43, p. 132-149, jul./dez. 2019.



RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SANCHEZ, Celso. Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. *Revista Sergipana de Educação Ambiental | REVISEA*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil v. 7, Número especial, 2020.

SANTIAGO, Renan. *Música(s) no plural!* o processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTIAGO, Renan. Nhande mbora'i: cânticos e instrumentos musicais sagrados Guarani Mbya em sala de aula. *Revista Música na Educação Básica*, v. 12, p. 1-12, 2023.

SANTIAGO, Renan. Ensino de instrumentos não ocidentais: reflexões decoloniais a partir da etnia Guarani Mbya e do candomblé Ketu. *Caminhos da educação diálogos, culturas e diversidades*, v. 4, p. 1-20, 2022.

SCHAAN, Educaro Santos. *Uns Guarani. Os Mbya e suas alteridades* parentesco, movimento e tempo. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SHIFRES, F., ROSABAL-COTO, G. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, 2017.

SOUZA, Paulo Henrique de. *Música na Educação Infantil* reflexões acerca das confecções de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis. 2021. 53 p. Monografia (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOUZA, Rafael Ferreira de. “Macumba é coisa do demônio, tio!”: discutindo relações de preconceito na aula de música. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 2, p. 263- 276, 2015

TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales* prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.





Renan Santiago de Sousa é licenciado em Música Pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU), licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Ensino das Práticas Musicais pelo PROEMUS-UNIRIO (Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais), e mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Além disso, é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<http://lattes.cnpq.br/8733974403799472>

Celso Sánchez Pereira é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social pela UFRJ e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É professor adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Escola de Educação e no PPGEDu-UNIRIO (Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO) e coordenador do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur.

<http://lattes.cnpq.br/3777970267731343>

