

# Educação musical humanizadora como prática de libertação

Mariana Galon  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[mariana.galon@ufjf.br](mailto:mariana.galon@ufjf.br)

Pedro Dutra  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[pedro.dutra@ufjf.br](mailto:pedro.dutra@ufjf.br)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre a práxis educativa musical, visando à humanização, a partir do reconhecimento da alteridade, da busca pela conscientização e, conseqüentemente, da libertação. As considerações apresentadas neste trabalho se baseiam em autores latino-americanos da Educação Popular, dentre outros. Na primeira parte, foram focalizados elementos teóricos que contribuem para a compreensão de como o projeto colonial e moderno resultou em uma condição de desvalorização e negação de povos colocados à margem de tal projeto, assim como seus projetos históricos, culturas, religiões e epistemologias. Ainda nessa primeira parte, exploram-se questões relacionadas à desumanização e à humanização. Além disso, foi discutido o papel da educação como um caminho para a libertação. Na segunda parte, aborda-se o conceito de educação musical humanizadora e sua relevância como ferramenta de libertação.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Humanização, Educação Popular, Práxis de Libertação.

## Humanizing Musical Education as a Practice of Liberation

**Abstract:** This article aims to critically reflect on the praxis of musical education, with the goal of humanization based on the recognition of otherness, the pursuit of awareness, and ultimately, liberation. The considerations presented in this work draw on the insights of Latin American authors of Popular Education, among others. The first part of the article introduces theoretical elements that contribute to understanding how the colonial and modern projects have led to the devaluation and denial of marginalized peoples, as well as their historical projects, cultures, religions, and epistemologies. Within this first part, we also delve into issues pertaining to dehumanization and humanization, while discussing the role of education as a pathway to liberation. The second part of the article explores the concept of humanizing music education and its significance as a tool for liberation.

**Keywords:** Musical Education, Humanization, Popular Education, and the Praxis of Liberation.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre o que compreendemos ser uma educação musical humanizadora, a qual nos conduz a uma práxis educativa libertadora. Segundo Gadotti (2012), não é possível falar em educação sem qualificar a qual educação nos referimos e sem considerar seu contexto histórico. Para o autor, toda educação está situada historicamente. Portanto, as considerações apresentadas aqui são baseadas no entendimento de autores da educação popular latino-americana, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

A educação popular nasce dos movimentos sociais populares de luta e resistência dos povos, na América Latina. Ela surge como uma prática educativa alternativa às pedagogias liberais, excludentes e mantenedoras do domínio cultural existente. Por essa razão, busca contribuir com a voz daqueles(as) historicamente silenciados(as), visando à transformação social. Embora os antecedentes da educação popular remontem ao final do século XIX, ela se desenvolve com particular força desde a segunda metade do século XX:

A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 220).

Apesar de suas especificidades, os povos latino-americanos têm, em sua história colonial, uma imposição que os une na negação e na exclusão. Tal negação ocorreu nos mais diversos âmbitos e levou os diversos povos enclausurados pelo evento da conquista à quebra de seu projeto histórico, desvalorização de suas culturas, desenraizamento, processo que Mbembe (2018) chamou de separação de si mesmo, desapropriação e degradação.

A imposição colonial-moderna silenciou culturas e pedagogias. Mesmo que haja recusa em reconhecer, por parte daqueles que dominam a cultura e os direitos dos povos camponeses indígenas, por exemplo, os métodos criativos e alternativos próprios de sua sobrevivência e resistência têm sido uma parte essencial da realidade educativa (STRECK et al., 2014, p. 38).

É a partir dessa negação que surgem os movimentos de luta e as possibilidades de superação. Assim, a América Latina se torna um lugar de produção de saberes e práticas poderosas em busca da libertação. Segundo Jara (2020), seguramente podemos encontrar,

na história de nossa *Abya Yala*<sup>1</sup>, diversas experiências que hoje chamaríamos de educação popular. No entanto, na segunda metade do século XX, surgem movimentos ligados à educação popular, como a teologia da libertação, a filosofia da libertação e a pedagogia da libertação.

Neste estudo, abordaremos a educação musical como uma ferramenta possível na busca da humanização e da libertação, ou seja, uma ferramenta de resistência. De sorte a traçar a trajetória que relaciona os conhecimentos desenvolvidos no campo da educação popular com a educação musical, dividimos este estudo teórico em duas partes. Na primeira parte, serão apresentados aportes teóricos para compreender como o legado colonial e moderno resultou, violentamente, na desvalorização e negação de culturas, incluindo seus saberes e práticas, acarretando também a desumanização de povos colocados na exterioridade do poder colonial. Trataremos também da humanização e do papel da educação na busca pela libertação. Na segunda parte, serão enfocadas as relações entre Educação Popular e Educação Musical, explicitando o conceito de educação musical humanizadora. Dessa forma, será possível compreender como a educação musical pode contribuir para a transformação social. Seguindo a perspectiva esperançosa de Freire (2011b), a educação e, conseqüentemente, a educação musical não podem mudar o mundo por si só, mas são capazes de transformar as pessoas. E são as pessoas que têm o poder de alcançar a libertação e a transformação social que tanto desejamos.

## Educação e Libertação

### Humanização e Desumanização

A humanização<sup>2</sup> é a incessante luta de homens e mulheres pela sua vocação ontológica de *ser mais*<sup>3</sup>, uma busca que só é possível diante do inacabamento das pessoas e do mundo que “não é, está sendo” (FREIRE, 2000, p. 36). O ser humano, inacabado e consciente do

---

<sup>1</sup> *Abya Yala* é uma expressão que significa "terra viva" ou "terra em plena maturidade" na língua Kuna. Ela é utilizada para descrever o continente americano, antes da chegada dos europeus, ressaltando a riqueza cultural e a diversidade dos povos indígenas que habitavam a região.

<sup>2</sup> A palavra *humanização*, na literatura, aparece com diferentes significados. Neste trabalho, utilizaremos o conceito freiriano de humanização.

<sup>3</sup> Para Paulo Freire, a concepção de ser humano está intrinsecamente ligada ao conceito de *ser mais*. *Ser mais* é a própria vocação ontológica do ser humano, de existir na história em plenitude de consciência e *práxis*, fazendo-se e se refazendo no mundo, de forma crítica, tendo assim diante de si as possibilidades que essa constante busca por *ser mais*, busca pela humanização, lhe proporciona. “A *vocação para a humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de *ser mais*, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para *ser mais*, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2010, p 369).

seu inacabamento, se insere num permanente processo de esperançosa busca em ser sujeito de sua história, em pronunciar a sua palavra por sua libertação:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos (FREIRE, 2000, p. 20).

No entanto, nesse processo de busca pela sua humanização, que se dá no constante fluxo da vida, as pessoas ora se humanizam, ora se desumanizam. O inacabamento do ser humano e do mundo, e a dinâmica da *práxis* da vida, não são absolutos. Por isso, a esperançosa busca não cessa e ocorre durante toda a vida, confirmando a nossa historicidade.

Freire (2011a) afirma que a humanização e a desumanização são possibilidades válidas, porém, apenas a primeira lhe parece ser o que chamamos de vocação dos seres humanos. Segundo ele, essa vocação é negada na injustiça, exploração, opressão e violência dos(as) opressores(as), mas também é afirmada no anseio de liberdade, justiça e luta dos(as) oprimidos(as), pela recuperação de sua humanidade roubada.

Dussel (1995a) aponta que, ao longo da história, os povos da América Latina enfrentaram intensos processos de desumanização e desenraizamento. Em um de seus trabalhos, Dussel (1992b) questiona o mito da modernidade e desconstrói a perspectiva eurocêntrica que compreende fenômenos intraeuropeus como ponto de partida para a modernidade. Em vez disso, o autor propõe uma visão baseada em eventos globais, em que a colonização e o desenvolvimento do mercantilismo mundial são o primeiro estágio para a modernidade, seguido pela revolução industrial. Nessa visão, a América Latina é concebida como parte de um projeto de modernização, na qual é dominada, explorada e considerada periferia em relação a um centro determinado, tornando-se vítima da própria modernidade (DUSSEL, 1992a).

Em relação ao processo colonizador, Freire (2000) oferece suas reflexões:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-lo” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p.34).

Em concordância com Freire, Dussel (1992a) discorre sobre o “mito da modernidade”: “En esto consiste el ‘mito de la Modernidad’, en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario” (DUSSEL, 1992a, p. 70). Desse modo, no “mito da modernidade”, “la víctima inocente es transformada en culpable, el victimario culpable es considerado inocente” (Ibidem, p. 75).

Para Quijano (2005), na constituição histórica da América, inauguram-se, em origem comum, a modernidade, o capitalismo e o colonialismo. Quijano (2010) também enfoca outro conceito, o de colonialidade, o qual, embora provenha do colonialismo, é mais profundo e duradouro. A colonialidade, diferentemente do colonialismo, não faz referência apenas a uma estrutura de dominação, inclusive geográfica, entre uma população sobre outra. Presente até os dias de hoje, ela opera política, econômica e culturalmente, em nossa forma de pensar, falar e proceder (WALLERSTEIN, 1992, p. 6). Conforme Quijano (2010), a colonialidade se apresenta em diversos planos, tanto materiais quanto subjetivos, e seu conhecimento é imposto como única possibilidade válida, exercendo uma colonização do imaginário:

Isso foi produto, no início, de uma sistemática repressão não só de específicas crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão recaiu, em primeiro lugar, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual (QUIJANO, 1992, p. 12).

O colonialismo e a colonialidade nos colocaram como exterioridade, em face de uma totalidade<sup>4</sup> imposta pelos colonizadores, os quais nos categorizaram como coisas e não como seres humanos (DUSSEL, 1995a). Em sua conferência “Cultura imperial, cultura ilustrada e liberación de la cultura popular”, refletindo sobre a colonização, Dussel (2006) traça um diálogo crítico com o texto “Facundo”, de Domingo Faustino Sarmiento, expondo uma ideia oposta à do autor, para o qual, no século XIX, houve uma ausência filosófica na história dos povos americanos. Na fala de Sarmiento, é explicitado que existe em um mesmo solo dois povos, sendo um ilustrado e outro não, um inteligente e outro material (coisa), um que “é” e outro que “não é” (bárbaro). Na visão do autor, a “luz” vem da civilização europeia e, por isso, a *“primera conciliacion de las ‘dos’ civilizaciones em el proceso de la conquista fue la*

---

<sup>4</sup>Para Dussel, a totalidade é o mundo em que vivemos e reconhecemos, por meio de nossas experiências. Dentro desse mundo, o homem relaciona-se com coisas (ente), as reconhece, atribui a esses objetos valor, de maneira que ganham sentindo em sua existência. O que não faz parte dessa totalidade é exterioridade, portanto, não reconhecido como algo legítimo.

*exterminacion de una civilizacion em favor de otra y, por eso, la alienacion irreversible de lo ameríndio” (DUSSEL, 2006, p. 187).*

Segundo Dussel (2006), quando os espanhóis chegaram a terras americanas, deu-se o primeiro cara-a-cara. Assim, como existia um mundo hispânico, também havia um mundo ameríndio, mas este foi negado e dominado, “*y la dominación de esa exterioridad significa el primer proceso de alienacion en America*” (DUSSEL, 2006, p. 188). A dominação foi feita em prol de um projeto histórico do homem burguês, o enriquecimento por meio da extração de recursos da colônia. Desde esse momento, há uma dependência entre eles. O autor enfatiza a “doutrina da dependência” e a ausência de um modelo de desenvolvimento definido:

*Lo que pasa es que los países del “centro” desarrollados son desarrollados porque han usufructuado la explotación de los países coloniales, no existe, entonces, una relación entre un país y otro como si fueran dos sistemas separados (DUSSEL, 2006, p. 195).*

Essa dependência não é somente política e econômica, mas também cultural. A dominação cultural parte do ego dos seres humanos, “ese ego es ‘vontad de poder’, una voluntad de poder que pone valores, que aniquila valores, que crea valores y que hace todo desde sí” (DUSSEL, 2006, p. 199). Nessa dinâmica, o outro é desconsiderado como ser humano, negando-se, assim, sua existência e subjugando sua cultura. Mais uma vez, apenas a cultura dominante é considerada válida e universal. “Una cultura particular, que es la europea, se pretende ‘universal’ y niega todo valor a las otras particularidades” (DUSSEL, 2006, p. 200).

O autor aponta que o problema da totalidade vigente ocorre quando, ao entender o mundo como *nosso*, se torna dominadora. Dessa maneira, os seres humanos são vistos como objetos passíveis de serem dominados. Quando a totalidade não reconhece o(a) outro(a) como igual, ela o(a) coisifica e o(a) utiliza como meio para alcançar seus próprios objetivos. Aquilo que não é reconhecido pela experiência não pertence à totalidade. O(a) outro(a) é aquele(a) que, estando além da totalidade, não é ouvido(a), não é reconhecido(a) como ser humano, sendo negado(a) e desenraizado(a). Mbembe (2018) salienta que, entre os séculos XV e XIX, o tráfico atlântico transformou homens e mulheres originários da África, em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. “Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, hostilmente predispostos contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria” (p.14).

Com base nos estudos de Dussel, Araújo-Oliveira (2014) traça um panorama do que seria a totalidade e a exterioridade, para o autor. A autora explica que o próprio ser humano constitui um mundo, onde se realiza, constrói, experimenta, habita e cria sua cultura. Dessa forma, a totalidade representa a vida cotidiana, a universalidade. Tudo o que está contido nela é compreensível, racional, natural e verdadeiro, sendo sinônimo de “vida boa”. “A totalidade

possui sua própria lógica interna, sua maneira de se desenvolver e crescer, legitimando sua oposição ao que é diferente" (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 74). Portanto, a totalidade representa a razão dominante, o sistema vigente: hegemônico e homogeneizante.

Diante da totalidade, a exterioridade é o que não faz parte desse sistema vigente. Se a totalidade é *ser*, a exterioridade é o *não ser*. É aquilo que não é reconhecido dentro da cotidianidade mundana, dentro da lógica interna da totalidade. É o irracional, o qual, ao *não ser*, é considerado uma coisa. Como coisa, torna-se um meio, um instrumento à disposição do projeto de "vida boa" da totalidade.

Nessa relação de negação, há uma pedagogia da dominação, na qual a cultura imperial impõe sua própria consciência sobre o(a) dominado(a), negando a cultura do(a) outro(a), levando-o(a) a desvalorizar sua própria cultura, a alienar-se, a desenraizar-se (DUSSEL, 2006).

No entanto, Freire (2000) aponta que, mesmo em processos desumanizadores, existem aprendizados que podem nos levar à humanização. Através da violência colonial, aprendemos o poder de decisão contra a opressão, a inconformidade ante as injustiças e, sobretudo, aprendemos que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. "Aprendemos que os poderosos não têm controle absoluto; que os fracos podem transformar sua fraqueza em força para vencer a força dos fortes" (FREIRE, 2000, p. 34).

Segundo enfatiza Araújo-Oliveira, "a exterioridade é o Outro que resiste à totalidade instrumental; não é uma coisa, é um ser humano" (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Pelo exposto, é possível reiterar o dinamismo dos processos educativos, nos quais, mesmo em situações desumanizadoras, emergem aprendizados que nos impulsionam à busca por *ser mais*, ou seja, pela humanização. Estamos convencidos, ainda, de que as diversas experiências de resistência dos povos colocados na exterioridade, procurando sua sobrevivência física, mas também cultural, religiosa e artística, nos ensinam a pensar uma educação, no contexto latino-americano, que busque igualmente a humanização frente aos processos de colonialidade que até hoje operam nos ambientes educativos, inclusive na educação musical.

Atualmente, o processo de coisificação ocorre por meio do domínio econômico do *centro sobre a periferia*, da invasão cultural e da dominação de gênero, raça e classe. Os poderosos neoimperialistas utilizam um sem-número de recursos e instrumentos para impor essa dominação (FREIRE, 2000). Além disso, persiste uma totalidade vigente que exclui os demais, desumanizando os seres humanos subjugados a esse sistema (DUSSEL, 1995a).

Essa dinâmica de dominação, em que há um(a) opressor(a) e um(a) oprimido(a), também se manifesta nas relações presentes no sistema educacional, principalmente nas interações

entre professor(a) e aluno(a) (FREIRE, 2011b). A ideia de um(a) professor(a) detentor do conhecimento, o(a) qual o transmite aos(as) alunos(as) através de uma abordagem educacional bancária<sup>5</sup>, ainda é comumente encontrada nas salas de aula:

[...] na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Nesses espaços, muitas vezes são negados os processos educativos oriundos da coletividade e da convivência entre as pessoas, quer dizer, “o saber de experiência feito” (FREIRE, 2011a) do(a) educando(a) não é levado em conta, na ação educativa. Em face de uma educação que nega a vocação de *ser mais*, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (FIORI, 1986, p. 7).

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em quaisquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente, *narradoras, dissertadoras*. [...] Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2011b, p. 67).

Conforme Fiori (1991), a educação oferecida pelo sistema escolar pode ser um dos mais efetivos instrumentos de dominação. “Enganam-se, pois, os que pensam libertar os dominados integrando o maior número possível deles ao sistema escolar de dominação. Esta pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação” (FIORI, 1991, p. 87).

Frente à negação do(a) Outro(a), faz-se necessária a reflexão sobre quem é este(a) Outro(a) e sobre o seu processo de libertação.

---

<sup>5</sup> Paulo Freire define educação bancária como aquela na qual o professor deposita o seu conhecimento nos educandos. “Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2011b, p. 81).

## Conscientização e Libertação

Dussel, Fiori e Freire constroem suas obras, refletindo não apenas sobre os processos de opressão, negação e exclusão, mas também sobre a libertação da vítima, por meio da conscientização.

Segundo Dussel (1995b, 2007a), o(a) Outro(a) é aquele(a) cuja corporeidade é negada pelo sistema-mundo. Aqui, o corpo vai além de sua dimensão física, representando o veículo relacional dos seres humanos com o mundo, ou seja, somos um corpo como forma de presença no mundo. O(a) Outro(a) é o sujeito ético, o rosto, a representação da corporeidade, sendo a vítima nas esferas pedagógica, erótica, política e econômica. "[...] o Outro não será denominado metafórica e economicamente sobre o nome de 'pobre'; o denominarei 'a vítima' - noção mais ampla e precisa" (DUSSEL, 2007a, p.16). Dussel considera que a negação acontece em diversas frentes, incluindo as relações de gênero (erótica), as relações educacionais (pedagógica), as relações políticas (povo) e as relações econômicas (pobres). Para Quijano (2010), tal imposição e negação se dão a partir da classificação racial. Na visão de Segato (2021), "a raça é, portanto, a ideia-eixo da sociologia da colonialidade, e a Conquista da América, o pivô da história" (p. 21).

Dussel frisa que o processo de libertação só é possível por meio da conscientização. Reconhecer-se como vítima diante de uma totalidade é o aspecto fundamental que sedimenta o princípio da conscientização. "De fato, para que haja justiça, solidariedade e vontade em relação às vítimas, é necessário 'criticar' a ordem estabelecida, de modo que a impossibilidade de vida dessas vítimas se converta em viver e viver melhor" (DUSSEL, 2007a, p.382). É necessário passar do estágio de não consciência para um estágio de consciência crítica, no qual os(as) dominados(as) e excluídos(as) alcançam uma consciência crítica tematizada, graças à contribuição crítica explícita:

*Entonces, una vez iniciada la crítica en los grupos de dominados, va creciendo lentamente una comunidad de comunicación antihegemónica (de los mismos dominados y excluidos), que comienza a trabajar según el 'principio democracia' (intersubjetividad consensuada que reemplaza el antiguo tratado de la fonésis) un proyecto de bien futuro (todavía no real pero posible: la utopía factible de liberación) desde un procedimentalismo consensuado en base a acuerdos todavía no válidos para la sociedad hegemónica, dominante (DUSSEL, 1995b, 143).*

Essa movimentação dos dominados leva à libertação. "El 'principio esperanza' es el horizonte futuro positivo de algo mas complejo: el "principio libertação" (DUSSEL, 1995b, 145).

Fiori (1991) destaca que a educação pode ser um meio de dominação, mas é igualmente capaz de levar à libertação, pelo estímulo à consciência crítica. Ele reflete que a educação

que conduz à libertação e à humanização é aquela que ocorre na busca constante do ser humano em se constituir e reconstruir, estabelecendo-se na comunhão social. Desse modo, a educação direciona o indivíduo em direção à libertação. Segundo Fiori (1991), a educação é libertadora ou não pode ser considerada como educação.

Alinhando-se ao pensamento de Fiori (1991), pesquisas no campo das práticas sociais e dos processos educativos demonstram e fornecem exemplos de que os processos educativos originados de práticas sociais, fundamentados em relações de alteridade, nas quais homens e mulheres se constroem e se reconstróem em comunhão, conduzem a processos de humanização (OLIVEIRA et al., 2014).

Dussel (1977a) define alteridade como o estar cara-a-cara com o(a) outro(a), reconhecendo-o(a) como igual e essencial em nossas ações e em nossa existência. É na aceitação do(a) outro(a) como legítimo(a) que nos abrimos ao diálogo. “A pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL, 1977a, p. 191).

O autor argumenta que o processo de humanização e de libertação se apresenta na aceitação do(a) outro(a) enquanto sujeito de sua história, sendo sujeito participante do processo de humanização. Propõe que somente pelas relações baseadas na alteridade o processo de humanização se torna viável.

Tendo em vista que a humanização é a libertação dos seres humanos, propõe

[a] “trans-modernidade” como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize. [...] A “realização” seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mutua fecundidade criadora (DUSSEL, 2004, p. 60).

Para que haja “mútua fecundidade criadora”, nas práticas sociais entre os diferentes grupos, as pessoas precisam valorizar a si mesmas e reconhecer suas práticas e culturas como legítimas. Desse modo, são estabelecidas práticas sociais que não desumanizam, todavia, geram processos educativos que possibilitam a criação de identidades sociais, fomentando a autonomia, a criticidade e o respeito a si mesmos(as) e aos(as) outros(as), por meio de uma educação conscientizadora.

Fiori (1986), ao refletir sobre o processo de conscientização e educação, enfatiza que ambos fazem parte do mesmo processo de humanização. Conscientização e educação estão intrinsicamente ligadas, pois, ao tomar consciência de si mesmo, o ser humano reconstrói seu mundo e, ao fazê-lo, se constitui nele. Logo, para o autor, educar significa buscar a plenitude da condição humana, ou seja, significa conscientizar-se (FIORI, 1986).

O autor destaca que é através do diálogo que homens e mulheres se conscientizam na intersubjetividade das consciências, ou seja, o ser consciente se completa, ao reconhecer o(a) outro(a). Assim, a recriação no mundo só é possível mediante a tomada de consciência que leva homens e mulheres a se historicizarem, a se tornarem sujeitos e criadores(as) de sua cultura autônoma. Fiori compreende a cultura como a renovação das pessoas humanizadas no mundo. "A forma humana se recria em diferentes formas de vida na concretização histórica: a cultura se refaz e se renova na diversidade das culturas" (FIORI, 1986, p. 7). Ele considera que a cultura autônoma, a cultura viva, é aquela que surge da práxis de homens e mulheres autônomos(as), os quais se constituem e se reconstruem no mundo, tornando-se sujeitos de seu próprio projeto histórico-social. A cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos homens. "A cultura é um processo vivo de criação permanente: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Aquele que participa desse processo ao refazê-lo e refazer-se nele é quem realmente cultiva. A transmissão do que já foi feito é cultura morta" (FIORI, 1986, p. 8).

Por intermédio do diálogo, as pessoas adquirem significado no mundo, se historicizam, se constroem e se reconstruem, autenticam-se, humanizam-se e tornam-se sujeitos de suas ações, educando-se na coletividade. Ao expressar sua própria palavra, tornam-se agentes transformadores, criadores, e produzem não apenas bens materiais, mas também ideias e concepções (FREIRE, 2011b). Através de sua ação no mundo, os seres humanos constroem sua própria história como sujeitos autônomos e críticos, educando-se, humanizando-se e libertando-se.

É com o diálogo e a convivência que o ser humano se liberta e se humaniza, de sorte que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Ibidem, p. 71).

É através de processos educativos humanizadores, fundamentados no diálogo, na convivência, na valorização pessoal, na criticidade e na alteridade, que os seres humanos constroem sua cultura autônoma, se historicizam, se enraízam, humanizam-se e libertam-se, transformando o mundo, por meio de sua práxis libertadora.

## Filosofia da libertação: sobre uma filosofia e uma práxis que abarquem os problemas da periferia do mundo

Enrique Dussel, em sua obra, dedica-se à reflexão sobre a necessidade de construir saberes e uma filosofia, a partir da realidade periférica do mundo. Conforme abordado anteriormente neste artigo, os povos da América Latina foram profundamente afetados por intensos processos de desumanização e desenraizamento, principalmente decorrentes da

colonização. Essa experiência nos diferencia da realidade do colonizador, situado no centro do mundo (DUSSEL, 1995b). Por essa perspectiva, o autor empreende a desconstrução da história da modernidade, com base na realidade latino-americana. Pensar em função dessa realidade só é possível por meio da construção de um olhar da exterioridade. Na concepção do autor, mesmo o materialismo dialético de Marx e sua contribuição para a compreensão das violências do capitalismo não seriam suficientes para compreender e oferecer caminhos para a condição de opressão que ocorre na periferia do mundo.

Dussel (2006) salienta que a divisão do mundo em classes sociais não abarca a problemática da totalidade e da exterioridade, do centro e da periferia:

A “classe” está na nação (burguesia, proletariado ou classe camponesa), ou seja, é uma categoria que se usa no nível ou no horizonte nacional. Mas há outros níveis de realização ou revolução e, neste caso, a categoria “povo” é infinitamente mais rica e estritamente técnica. Com respeito a isto, entendendo-se por “povo” a pólis grega ou a cidade ou nação hegeliana, então oculto o autêntico sentido de povo. Porque na categoria “povo” deve-se incluir em seu significado um momento essencial: a exterioridade do povo, questão que nestes dias de discussão não se viu ainda (DUSSEL, 2006, p. 201).

Segundo o autor, povo é um bloco social, sujeito coletivo e histórico e cultural. A fim de compreender as necessidades desse povo, faz-se necessário pensar em sua realidade e necessidade, no clamor da sua voz. Nessa perspectiva, Dussel propõe a formação de uma filosofia da libertação, a qual não nega os saberes do centro, mas se constrói desde a periferia, indo além. “Filosofia bárbara”, “que surja a partir do ‘não-ser’ do dominador”. Para ele, a filosofia da libertação latino-americana “é a quarta idade filosófica e a primeira idade an-tropológica: deixamos para trás a fisio-logia grega, a tero-logia medieval, a logo-logia moderna, assumindo-as, porém, numa realidade que a todas explica” (DUSSEL, 1974, p. 213). A superação da dialética, partindo de Hegel e pós-hegelianos, não significa a negação dos saberes construídos anteriormente. Esses saberes são tidos pelo autor como a pré-história da filosofia latino-americana.

Preconiza, então, o que chama de momento analético:

Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que com-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria (DUSSEL, 1974, p. 196).

Dussel ressalta que a palavra do(a) outro(a) é segredo absoluto, interpretável somente por aquele(a) que a pronuncia, já que ela diz sobre o mundo de quem a expõe. Desse modo, quem a ouve tenta compreendê-la, procurando semelhanças entre os mundos, na crença de que ela é verdadeira, pelo amor-de-justiça. “Assinto, tenho convicção, ou compreendo

inadequadamente ‘o dito’ tendo confiança, fé no outro: ‘Porque ele o diz’. É o amor-de-justiça, transontológico que permite aceitar como verdadeira a palavra inverificada” (DUSSEL, 1974, p.206).

Considera que a libertação sempre é conjunta (opressor/oprimido, ou totalidade/exterioridade). Conforme Dussel, é a palavra do(a) outro que coloca a totalidade em movimento:

Isto quer dizer que a revelação do outro abre o projeto ontológico passado, da velha pátria, da dominação e da alienação do outro como “outro”, ao pro-jeto libertador. Esse pro-jeto libertador, âmbito transontológico da totalidade dominadora, é o mais-alto, o mais-além para o qual a palavra reveladora nos convida e pro-voca. Somente com-fiadós no outro, apoiados firmemente sobre sua palavra, a totalidade pode ser posta em movimento; caminhando na libertação do outro alcança-se a própria libertação (DUSSEL, 1974, p. 207).

Essa libertação é possível por meio da *práxis* libertadora que leva a uma interpretação da palavra do(a) outro(a). “O que lhe permite libertar-se da totalidade para ser a si mesmo é a palavra analética ou magistral do discípulo (seu filho, seu povo, seus alunos, o pobre)” (DUSSEL, 1974, p. 210).

Desse modo, embora tenhamos acumulado marcas visíveis do nosso processo histórico, enquanto periferia, “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História e tempo de possibilidade e não de determinismo que o futura permita-se-me reiterar é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1997, p.11).

Assim, com base em Dussel (1977b), é possível compreender e defender a liberdade do pensamento da periferia frente ao pensamento dominante, liberdade possível pelo reconhecimento do discurso do(a) outro(a). Segundo Dussel, “[...] é necessário respeitar o outro como outro. [...] o respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como o outro” (DUSSEL, 1977b, p. 65).

A defesa dessa liberdade de pensamento é a defesa do direito ao bem viver de todos(a), o qual se dá pela luta, que se faz necessária e se torna legítima, pela conjuntura do sistema-mundo que gera morte, contudo, que só é possível quando há o consenso da comunidade de vítimas que “tomam consciência, se organizam, formulam diagnósticos, de sua negatividade e elaboram programas alternativos para transformar tais sistemas vigentes que se tornaram dominantes, opressores, causa de morte e exclusão” (DUSSEL, 2007a, p. 546). É uma luta que é *práxis* de libertação.

Em suas 20 teses de política, Dussel (2007b) aborda a *práxis* libertadora nos movimentos sociais e políticos. Define como *práxis* de libertação aquela que “põe em questão as estruturas hegemônicas dos sistemas políticos” (DUSSEL, 2007b, p. 115), modificando de alguma maneira a estrutura desse sistema, por meio de um ato intersubjetivo coletivo, atividade “crítico-prática” do povo (ator, motor, força, poder que faz história) (DUSSEL, 2007b).

O autor também discorre sobre a *práxis* anti-hegemônica e a necessidade de construção de uma nova hegemonia. Frisa que “a *práxis* de libertação é crítica enquanto anti-hegemônica, em seu início. Quebra a hegemonia da classe dirigente” (DUSSEL, 2007b, p. 125). Dussel (2007b) aponta que a *práxis* de libertação deve partir do povo:

O poder do povo, como hiperpotência crítica, constrói-se “em baixo”(e não só “de” baixo). [...] Nesse sentido, a *práxis* de libertação é essa própria “construção”. É a ação dos sujeitos que se tornaram atores, os quais constroem o novo edifício da política a partir de uma nova “cultura” política. [...] Os movimentos sociais e os partidos políticos progressistas, críticos, devem se dar a tarefa da “tradução” das reivindicações de todos os setores. [...] “Um mundo onde caibam todos os mundos!”— é o postulado (DUSSEL, 2007b, p. 128-129).

Outro ponto importante dentro desse processo de libertação é a transformação das instituições. Dussel (2007b) esclarece que as instituições são necessárias para a vida, o que não significa que não sejam transformáveis. Ressalta que o caminho natural das instituições é sofrer um declínio, ao longo do tempo, que leva a “instituição criada para a vida a ser motivo de dominação, exclusão e até morte” (DUSSEL, 2007b, p. 132). Quando isso ocorre, é tempo de modificá-la. Nesse momento, não basta uma tomada de poder, mas é imperiosa uma transformação, com base em novos postulados políticos.

Pelo exposto, iniciaremos a reflexão sobre a possibilidade de novos postulados, no campo da educação musical.

## Educação musical e libertação

Consideramos que a educação musical possui potencial significativo como ferramenta de humanização. No entanto, denunciamos que, em muitas ocasiões, ela tem contribuído para a desumanização daqueles(as) que estão envolvido(a)s em suas práticas. Essa situação é resultado de um amplo contexto histórico e social que permeia o ensino de música, no qual nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, a libertação e a conscientização dos(as) envolvidos(as).

Anunciaremos a possibilidade viável de uma educação musical que tem como base o compartilhamento, a troca de experiências sem sobreposição entre os(as) participantes, que

seja problematizadora e que fomente a autonomia, dê voz aos(as) que dela participam, seja não hegemônica, capaz de desencadear processos de humanização que transcendem os limites do aprendizado musical em si. Uma educação musical que parta da esperança de criar um mundo comum, tendo em conta o amor ao mundo e às pessoas.

## A totalidade na educação musical: *habitus* conservatorial

A denúncia da existência de uma totalidade em contraposição a uma exterioridade, tal como apresentada por Dussel, revela-se aplicável ao âmbito da educação musical, no Brasil. O processo colonizador que vivenciamos deixou profundas marcas, tanto em nossa formação musical e artística quanto na maneira pela qual a música é ensinada, isto é, na educação musical.

Desde o início da colonização, o ensino de música foi feito pela sobreposição de Jesuítas sobre os povos nativos. A lógica “civilizatória” nos impôs um modo de fazer e pensar música como totalidade, deixando as demais manifestações musicais e artísticas, igualmente legítimas, à margem, como exterioridade. A exemplo, segundo Nascimento (2016), os poderes coloniais articularam a proscricção do poder criativo do africano, colocando-o como sem história, sem cultura e carecendo de arte, religião e sutileza.

Essa dinâmica se mantém, na atualidade, com o *habitus conservatorial*. O modelo conservatorial de ensino de música surgiu em 1794, com o estabelecimento do Conservatório de Paris. A disseminação desse modelo educacional ocorreu não apenas na Europa, mas também nas Américas, alcançando o Brasil, em 1845. Os conservatórios propunham uma abordagem de ensino individualizada, com foco no desenvolvimento do virtuosismo instrumental e uma metodologia rigorosa baseada na música notada predominantemente europeia.

Pereira (2018) alerta para a persistência, nos dias de hoje, em nosso país, da tradição conservatorial em todos os níveis de ensino musical. Assim, ele defende a tese da existência de um *habitus conservatorial* que permeia desde a iniciação musical até a formação universitária, tornando-se o *modus operandi* no país. Define como *habitus conservatorial* um conjunto de disposições, crenças e práticas profundamente enraizadas que são internalizadas pelos(as) educadores(as) musicais formados(os) no contexto do modelo conservatorial de ensino. Estas influenciam significativamente o modo como esses(as) educadores(as) compreendem, valorizam e transmitem o conhecimento musical, priorizando a música notada, o virtuosismo instrumental e a reprodução sistemática de conteúdos preestabelecidos. Como resultado, o *habitus conservatorial* perpetua uma visão hierárquica e excludente da música, restringindo e limitando outras abordagens de ensino e formas de expressão musical.

Destaca-se que o modelo conservatorial não é meramente reproduzido de geração em geração, mas é um conjunto de disposições constantemente recriadas, atualizadas e, portanto, continuamente reproduzidas, ao longo da história. Dessa forma, o *habitus conservatorial* desempenha um papel significativo na legitimação do conhecimento oficial e na maneira como esse conhecimento é selecionado, transmitido e distribuído (PEREIRA, 2012).

De acordo com as disposições legais, a formação inicial de professores(as) de música é realizada por meio dos cursos universitários de licenciatura em música, os quais possuem como objetivo primordial ampliar a consciência daqueles(as) que optam por essa formação.

No que diz respeito a essa questão, Stévance e Lacasse (2017) abordam o papel desempenhado pela universidade, na formação de professores(as) de música, bem como o papel do conservatório, na formação musical. Segundo os autores, o objetivo do conservatório é garantir que os(as) alunos(as) estejam adequadamente preparados(as) para futuras qualificações musicais, incluindo as de natureza profissional. Por outro lado, a universidade tem como objetivo formar músicos(as) capazes de exercer sua profissão em um ambiente integrado e diversificado. Portanto, a universidade não tem como função o treinamento técnico dos(as) músicos(as):

O conservatório dedica-se exclusivamente à prática musical, enquanto a universidade é, antes de mais nada, um lugar de reflexão, colaboração e partilha de diferentes saberes. A universidade introduz os alunos a ideias complexas, ao conhecimento multidimensional, a fim de ajudá-los a desenvolver habilidades de pensamento crítico e independência (STÉVANCE; LACASSE, 2017, p. 81, tradução nossa).

Os autores apontam que um problema significativo surge, quando ocorre a confusão entre esses papéis, resultando na reprodução, por parte da universidade, de um ensino conservatorial unidimensional e com uma visão unilateral da prática musical. Em uma primeira análise, afirmam que isso ocorre devido ao fato de a universidade receber estudantes formados pelo conservatório, os(as) quais, frequentemente, demonstram resistência em estudar conteúdos musicais que não sejam puramente técnicos, ou seja, acabam negligenciando disciplinas relacionadas à sociologia, história, filosofia, estética e educação. A problemática também reside na formação dos(as) professores(as) universitários(as), que, em sua maioria, foram educados(as) dentro dos conservatórios, reproduzindo na universidade um modelo pedagógico obsoleto e excludente. Como resultado, os(as) estudantes provenientes dos conservatórios, muitas vezes, esperam que a educação universitária seja idêntica à do conservatório, enquanto os(as) professores(as) universitários(as), igualmente produto do ensino conservatorial, não os(as) incentivam a adotar uma visão diferente ou a compreender as particularidades do ambiente universitário.

Segundo Pereira (2014), essa dinâmica se manifesta devido à prevalência do *habitus conservatorial*, em todos os níveis de ensino, inclusive no contexto universitário. Logo, mesmo os(as) indivíduos(as) que ingressam na faculdade sem terem passado por uma formação musical em instituições formais são expostos a um ensino que apresenta características conservatoriais. De acordo com o autor, no âmbito do ensino superior, essas características se manifestam da seguinte maneira:

O ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte; - o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la); - o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada; - o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; - a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; - a primazia da performance (prática instrumental/vocal); - o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; - o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 94).

Recebemos esse paradigma de ensino musical juntamente com outros tantos que são produtos da colonialidade (SERRATI, 2017; SHIFRES; GONNET, 2015). Por conseguinte, testemunhamos de forma marcante a legitimação da música erudita, especialmente através da perpetuação da música notada como o único método "correto" de ensinar e fazer música, sendo considerado o conhecimento especializado a ser transmitido (PEREIRA, 2018; SHIFRES; GONNET, 2015). É importante destacar que existem saberes valiosos e necessários, dentro da tradição conservatorial, e não se pretende aqui propor a sua extinção. No entanto, a crítica reside no fato de que essa abordagem é totalizante e excludente, relegando outras formas de ensino e prática musical. Ao ser totalizante, ela impede mudanças e dificulta a construção de novos métodos de ensinar música em função do que já existe. Nesse sentido, Queiroz (2017) nos mostra como a trajetória de consolidação da educação superior de música, no Brasil, é fortemente marcada por uma história de exclusões e epistemicídios musicais:

Os epistemicídios musicais são crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade (Queiroz, 2017, p.108). Tal exclusão se deu, e ainda hoje se dá, pela associação dessas músicas a outros sistemas de organização sonora e

outras formas de expressão cultural, geralmente vinculadas a grupos subalternos ou a práticas que, a partir de valores hegemônicos do hemisfério sul, são consideradas como desprovidas de valor estético, simbólico e social (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Uma análise crítica dos métodos de ensino enfatizados no modelo conservatorial revela os danos resultantes de sua perpetuação. Ao dar ênfase exclusivamente à música notada, esse modelo exclui todo um universo musical baseado na oralidade e nas expressões populares. Ao priorizar o treinamento técnico de instrumentos musicais, em detrimento de outros conhecimentos, compromete a formação musical abrangente do(a) estudante, mas, acima de tudo, adota uma abordagem bancária, na qual o foco é a reprodução sistemática de conteúdos predeterminados, impedindo a liberdade e a autonomia do(a) estudante. Além disso, para além de nos impor um único modo de se fazer música, a colonialidade relegou à margem formas diversas nas quais povos indígenas e africanos escravizados se relacionavam com a música. Ressalta Nascimento:

Apesar de tudo isto, notemos que nenhuma força de violência física ou espiritual conseguiu impedir a manifestação das inclinações artísticas dos escravos. Os africanos souberam aproveitar as melhores oportunidades para evitar a própria e total desumanização (NASCIMENTO, 2016, p.199).

A resistência de povos africanos escravizados e povos indígenas, inclusive no que diz respeito à sua arte, talvez seja um dos caminhos possíveis para se pensar uma educação musical humanizadora, porque a experiência da colonização contribuiu para a construção de expressões artísticas de resistência, como frisa Nascimento, “para evitar a própria e total desumanização”. Se existem manifestações artísticas que historicamente buscaram tecer a crítica às estruturas de dominação colonial, procurando processos de libertação e humanização, foram aquelas próprias dos povos colocados na exterioridade do processo moderno. Com elas, que trazem a experiência desse legado histórico de busca por uma arte humanizadora, é possível aprender a tecer os caminhos para uma educação musical também humanizadora:

A arte dos povos negros na diáspora objetifica o mundo que os rodeia, fornecendo-lhes uma imagem crítica desse mundo. E assim essa arte preenche uma necessidade de total relevância: a de criticamente historicizar as estruturas de dominação, violência e opressão, características da civilização ocidental-capitalista. Nossa arte negra é aquela comprometida na luta pela humanização da existência humana, pois assumimos com Paulo Freire ser esta a grande tarefa humanística e histórica do oprimido – libertar-se a si mesmo e aos opressores (NASCIMENTO, 2016, p.204).

De acordo com Quijano (2005, p. 116), o padrão de poder baseado na colonialidade implica também um padrão cognitivo, no qual o conhecimento não europeu é tomado como inferior e

primitivo. Essa dominação se sustenta pela aceitação de que apenas uma forma de conhecimento é legitimada, através da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003).

Shifres e Gonnet (2015) afirmam que o ensino conservatorial perpetua a colonialidade, no campo da educação musical. Segundo os autores, até mesmo o uso do termo "educação musical" está ligado a uma categoria teórica fixada pelo domínio colonial. Essa categoria surgiu durante o Iluminismo e se baseou em ideias filosóficas que separaram a arte do aspecto social, resultando no modelo de instrução musical conhecido como conservatorial:

A educação musical ensinada no âmbito do modelo conservatório não se baseia apenas no domínio da notação, mas também sacraliza o texto musical como o detentor de todo o conhecimento. [...] Dessa forma, o conservatório estende a colonialidade do conhecimento musical a um plano ontológico, determinando qual é a música do texto, ou seja, o conjunto de marcas na partitura, e o músico é quem conhece o texto. A partitura é a música, pois a partitura dá à música a materialidade necessária para ser considerada um objeto de arte. O modelo conservatorial instalou uma forma particular de construir e valorizar o conhecimento musical, que permeia todas as áreas da produção musical (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 61, tradução nossa).

A predominância da legitimação de um único modo de se fazer música leva a música – que poderia ser um instrumento de libertação – a se transformar em um possível instrumento de colonização do pensamento, como aponta Quijano (2005). Fiori (1986) afirma que a escola pode ser facilmente convertida em um campo de dominação. Diante dessa denúncia, faremos o anúncio de uma educação musical humanizada e que se propõe libertadora.

## Educação musical humanizadora

Se olharmos cuidadosamente as práticas musicais, percebemos que nelas pode haver processos agregadores ou não. Um ensino musical no qual o(a) educando(a) só é conduzido(a) à reprodução do já feito, colocando-o(a) frente a um rigor musical sem sentido e que não leva em conta seus desejos e suas percepções, não proporciona um espaço onde ele(a) possa *ser mais*. Assim, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos nela envolvidos.

Acreditamos que a educação e, por extensão, a educação musical constituem o desenvolvimento da capacidade do(a) educando(a) em construir significados e um mundo comum, em razão de encontros com os(as) outros e com seus mundos. Esse processo só é possível por meio do desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico, pois é com base nesses saberes que se dá a crítica à hegemonia do saber e que se abre o espaço para a construção de novos saberes musicais (CASELLAS, 2020), os quais não descartam aquilo

que foi historicamente construído, mas questionam a tradição seletiva que tende a excluir os modos de vida e a produção de significados daqueles(as) que são percebidos como "outros(as)", almejando incluí-los, tanto no processo educativo quanto na construção de uma cultura verdadeiramente compartilhada.

Desse modo, consideramos como educação musical humanizadora aquela que possibilita o pensamento crítico, a conscientização, a autonomia, a construção conjunta, a alteridade, a comunhão, o diálogo e a busca por pronunciar a própria palavra no mundo e, por meio dela, modificá-lo (FREIRE, 2011b). Assim, não se reduz a mero simulacro de educação musical, que, por vezes, serve como instrumento de dominação.

Educação musical humanizadora é aquela que não dicotomiza a formação musical do(a) indivíduo(a) da sua formação humana. Ambas caminham juntas, em prol de um ensino de excelência. Entende-se que um ensino musical de excelência não negligencia os conteúdos musicais, porém, tem em vista a humanidade do(a) educando(a). Ao levar em conta a busca do *ser mais*, pretende promover o diálogo, a autonomia, a criticidade, a pronúncia no mundo, conduzindo, assim, à libertação.

Uma educação musical humanizadora não se fecha em si mesma; ao contrário disso, partindo da perspectiva do(a) educando(a), está sempre em processo, fazendo-se e se refazendo no inacabamento dos sujeitos envolvidos nela e na inconclusão do mundo. Se pensarmos em uma educação musical que se encerra em regras de como ser e fazer, esta caminha na contramão da humanização, já que ela está intrinsecamente relacionada com o *vir a ser* do(a) educando(a), sua realidade, seus anseios e necessidades, os quais só podem ser levados em conta no seu processo de ensino, quando o(a) educador(a) se abre para ouvir a sua voz. Como se refere Dussel (2007a), o(a) outro(a) é mistério absoluto até ouvirmos a sua voz, pois só o outro pode falar de si mesmo, de quem é, quais são suas necessidades e desejos. Somente o(a) educando(a) pode nos dizer o que pretende com o aprendizado da música, como compreende melhor os conteúdos, como a música se faz presente na sua vida; somente ele(a) conhece seus desejos e necessidades. Cabe ao(a) educador(a) abrir-se ao diálogo e partir dessa realidade, para que, juntos(as), construam o ensino musical que melhor assista ao(a) educando(a) e que conduza ao pensamento crítico dessa realidade.

Colaborando para a construção de uma visão de educação musical humanizadora estão os conceitos e olhares para a educação musical proposta por Brito (2007). A educadora, amparando-se em conceitos criados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, propôs uma "educação musical do Pensamento"

Seu olhar sobre a educação musical parte da diferenciação do conceito de inteligência e pensamento apresentado pelo filósofo Deleuze, para quem a inteligência tem características funcionais de eficiência e de realização. Já o pensamento diferente da inteligência implica afetos, sentimentos, entra em contato com os conceitos de maneira profunda, por meio da experiência, sendo um mergulho no ser. O sistema educacional vigente busca estabelecer uma educação baseada na inteligência. Por outro lado, uma educação do pensamento é feita com sentimento, em busca de criar almas poderosas (BRITO, 2007).

Nessa perspectiva, uma educação musical do pensamento é aquela que ocorre no viver, tendo como base as experiências, o sentido, sem planos fechados, onde o aprendizado musical se conecta com outros pontos da vida do(a) aluno(a), através dos pensamentos rizomáticos.

Indo ao encontro do pensamento de Dussel (2007b) sobre a necessidade de transformação das instituições, a autora propõe uma educação musical *menor*<sup>6</sup>, “que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes” (BRITO, 2009, p. 34).

“Um modo menor musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical” (BRITO, 2007, p 7), em que o objetivo seja a construção de espaços de trocas musicais e afetivas e em que a constante conexão entre música e mundo esteja presente. Diferentemente, a educação musical *maior* é aquela que diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala, os quais seguem os padrões e sistematizações ordenados previamente, obedecendo aos parâmetros e diretrizes oficiais.

Vale salientar que o ensino de música por si só não oferece os preceitos de uma educação musical *menor*. Brito (2007) destaca que, assim como a instituição escolar, juntamente com a família, as regras e os padrões fortalecem o modo maior de educação, a música também pode fortalecer a educação *maior*, quando se alicerça em métodos e sistemas fechados que não consideram o(a) educando(a) dentro do processo do fazer musical, não levam à partilha, ao

---

<sup>6</sup> É importante esclarecer que os termos *maior* e *menor* não se referem a questões qualitativas, em que uma educação maior pode ser considerada melhor que uma educação menor. Ao contrário disso, aponta para diferentes visões sobre como educar e, mais do que isso, aos objetivos finais dos processos educativos. Brito (2007) estabelece essas terminologias, a partir das relações feitas por Silvio Gallo do conceito deleuziano de literatura maior e menor, com a educação. Silvio Gallo (2002) se apropriou do conceito de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari, e os relacionou com questões educacionais, propondo assim o conceito de educação menor. Enquanto a educação maior seria aquela instituída pelos cânones tradicionais de ensino, ligada a modelos e parâmetros de ensino oficiais e predeterminados, a educação menor se distingue, por ser aquela com propostas libertárias nas quais os processos educativos estão voltados para transformações e a singularização. Assim, a educação menor é sempre um ato de resistência frente ao ensino vigente. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 173).

diálogo musical, contudo, pelo contrário, se fecham somente na excelência do aprendizado do conteúdo musical.

Em uma educação musical *menor*, o objetivo final não se restringe ao treinamento de competências necessárias às realizações musicais, mas instaura novas conexões musicais, aprendizados que se dão a partir do sentir, do produzir, da partilha com o(a) outro(a).

Ao propor construções de espaço de convivências por meio da música, assegurando o direito do(a) educando(a) em ser sujeito(a) de seu processo de construção de conhecimento e exercendo sua capacidade de pensar criticamente, a educação musical *menor* colabora para o que entendemos como educação musical que conduz à humanização. Uma educação musical que tem como objetivo final a humanização vai além do ensino de conteúdos musicais, porque entende que, com a música, é possível levar o(a) educando(a) a atingir todas as suas potencialidades. Não só considera a autonomia do(a) educando(a) como oferece meios para ele(a) conquistá-la, tornando-se sujeito de sua história frente ao mundo; acredita que, na convivência com o(a) outro(a), ele(a) se educa, aprendendo e ensinando mutuamente, dialogando, partilhando em relações de alteridade, podendo *ser mais*.

No entanto, para que seja possível uma educação musical humanizadora, são necessários pensamentos e atitudes críticas dos(as) educadores(as) musicais, a fim de avaliar as práticas a que pertencem, em reflexão constante na busca pela humanização que ocorre em processo conjunto com o(a) educando(a), no qual ambos se humanizam em comunhão. Esse processo só se faz possível, quando o(a) educando(a) se assume como sujeito(a) ativo(a) do processo de aprendizagem, sendo criador(a) do seu conhecimento, na partilha com o(a) educador(a) e os(as) outros(as):

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento (FREIRE, 1997, p. 124-125).

Desse modo, o ensino de música deve ser pautado no diálogo amoroso entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a), de sorte que, juntos(as), possam perceber e compreender o ambiente social em que estão inseridos(as), questionarem e desafiar essa realidade e a modificarem, através de sua *práxis libertadora* (FREIRE, 2011b).

Educação musical humanizadora é contra-hegemônica, concebendo a pluralidade das manifestações musicais como legítimas. Serrati (2017) salienta que um pensamento musical decolonial não se resume em pensar na América Latina, todavia, que é fundamentalmente sobre pensar a partir dela, reconhecendo, legitimando e incorporando sua diversidade musical

e modo de fazer música. Importante ressaltar que um fazer musical fora da colonialidade do saber não se resume à incorporação da música do repertório popular local à sala de aula, e nem ao estabelecimento da cultura popular como “espelho invertido da cultura de elite, invertendo o senso social de legitimidade cultural” (p. 97). Também não significa negar a produção de origem europeia, mas redimensionar a forma como essas músicas são tecidas na música latino-americana.

Embora o propósito de uma educação musical humanizadora não seja negar a música de origem europeia, entendemos que, para pensar uma educação musical, com vistas à América Latina, é necessário procurar aprender com as diversas experiências musicais negadas pelo pensamento colonial, as quais já trilharam o caminho em busca da humanização e que se utilizaram da música como ferramenta de resistência. Como exemplo, as várias manifestações musicais presentes na cultura popular nos mostram como a relação com a música se dá em razão de um processo que faça sentido de vida, que dialogue com a realidade vivida dos(as) envolvidos(as), seu cotidiano, seus enfrentamentos, almejando também a reflexão e a busca por transformação dessa realidade.

Conforme Dussel (2004), o diálogo intercultural transmoderno é a coexistência de várias culturas diferentes em plano de igualdade, superando as diferenças culturais e transformando-as em processos de interação. “Um diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar que o mero diálogo entre estudiosos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante” (DUSSEL, 2004, p. 18).

Desse modo, possibilitar que a sala de aula seja um espaço livre para o fazer musical e para o desenvolvimento de ideias musicais de todos(as), independentemente da raiz musical, olhando para todas em pé de igualdade, pode ser um caminho para a superação da colonização do saber. Hoje, muitas vezes, a aula de música é apenas um espaço para compartilhar objetos culturais já acabados, já definidos. “A música é apresentada como o que não é: como um produto externo, fixo e acabado” (SERRATI, 2017, p. 98, tradução nossa). Para que a educação não seja uma ferramenta de dominação, ela precisa se abrir para

[...] a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1997, p. 36-37).

A esperança que acompanha esse olhar para a educação musical, aqui apresentado, é que, ao participar de processos dialógicos, pautados na alteridade, respeito, amorosidade, os quais privilegiem o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, ou seja, que conduzam à humanização e à libertação, o(a) educando(a) descubra a sua própria voz e o poder

transformador da pronúncia de sua própria palavra, de maneira a levar esse aprendizado para os outros campos de sua vida, tornando-se sujeito(a) de sua própria história e assumindo-se como agente transformador(a) frente ao mundo.

## Finalizando

Apesar do reconhecimento de que mudar *habitus* há muito enraizados e práticas educacionais cristalizadas é muito difícil, ao olhar para o cenário brasileiro atual e ver como a falta de conscientização, pensamento crítico e autonomia do pensamento pode ceifar vidas, encontramos motivos infinitos para propor uma educação musical que fomente a busca por *ser mais* e a humanização, e que seja uma ferramenta de transformação. Logo, a principal motivação para a realização deste estudo é a esperança de que a educação muda as pessoas e pessoas são capazes de transformar o mundo (FREIRE, 2011a). Mas, para que isso seja possível, é preciso que a autonomia seja desenvolvida e que a própria palavra seja pronunciada, em um grande gesto criativo de construção da própria história.

Importante destacar que, neste trabalho, não há qualquer intenção de negar o sistema conservatorial de ensino de música, bem como a composição musical de tradição europeia. Acreditamos que dentro deles há saberes necessários para o fazer musical, e que um ensino musical humanizador passa pelo aprendizado de conteúdos musicais originários da construção histórica musical que muito tem de conhecimentos advindos do centro. A ideia é romper com a proposta de um único modelo válido e com a legitimação de somente alguns conteúdos tidos como fundamentais, no aprendizado musical; é olhar o modelo já existente como um entre muitos outros que são inéditos e viáveis (FREIRE, 2011a). Assim, faz-se necessário problematizar e propor novos modelos, paralelamente aos já existentes, modelos em que o(a) educando(a) desenvolva com todo o seu potencial e plenitude a música e sua capacidade de ser humano.

Assim como Dussel (1974) propõe a formação de uma filosofia da libertação, a qual não nega os saberes do centro, mas se constrói em função dos saberes da periferia, indo além – “Filosofia bárbara”, “que surja a partir do ‘não-ser’ do dominador” – propomos uma educação musical que não nega os saberes do centro, todavia, que se constrói com base nos saberes marginalizados, indo além: “educação musical bárbara”, que cria seu modo de ser para além do sistema da totalidade. Ao se falar de totalidade, não podemos deixar de indicar os perigos de novos olhares e propostas de educação musical se tornarem totalitários, reproduzindo o modelo de poder ao qual inicialmente se fez a crítica. Por isso, a importância da constante vigília à negação, ou seja, constantemente negar a negação.

Ressaltamos a relevância de reconhecer as manifestações contemporâneas da colonialidade, inclusive no âmbito da educação musical. O pensamento colonial encontra-se presente no contexto brasileiro, limitando nossa capacidade de ir além das ideias preestabelecidas. Por conseguinte, é fundamental desenvolver uma consciência crítica em relação a essas questões, a fim de romper com os obstáculos impostos pelo pensamento colonial e buscar perspectivas mais amplas e inclusivas.

Segundo Freire (2011b, p. 32), “constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. Ao percebê-la como realidade histórica e não como algo ontológico, é preciso buscar meios para o rompimento dessa realidade.

## Referências

- ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.47-112.
- BRITO, T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica- PUC, 2007.
- BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 25-34, mar. 2009.
- CASELLAS, M. P. L. El profesorado de música ante la escuela del siglo XXI: un reto para la formación en la universidad. In: MURILLO, A. et al. (Orgs.). *Escuelas creadoras escuelas del cambio: el arte como herramienta de transformación*. 1. ed. Valência: Edictoria Llibres i Publicacions, 2020, p. 141-153.
- DUSSEL, E. Superación da Ontologia Dialética Filosofia da Libertação Latino-Americana In: \_\_\_\_\_. *Método para uma filosofia da libertação*. Espanha/Salamanca: Sigueme, 1974. p. 175-197.
- DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977a.
- DUSSEL, E. *Filosofia da libertação*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977b.
- DUSSEL, E. Conferencia 1: El eurocentrismo. In: *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores, 1992a. p. 13-22.
- DUSSEL, E. Conferencia 5: Crítica del "mito de la modernidad" In: *1492 EL ENCUBRIMIENTO del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores, 1992b, p. 69-81.
- DUSSEL, E. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Colombia: Ed Nueva América, 1995a.
- DUSSEL, E. *Arquitectónica de la ética de la liberación*. Guadalajara, 1995b.
- DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). In: FOrNET-BETANCOURT, R. *Crítica intercultural de la filosofía latino-americana actual*. Madrid: Trotta, 2004, p. 256- 329.
- DUSSEL, E. Cultura imperial, cultura ilustrada e liberación de la cultura popular. In: *\_Filosofía de la cultura y la liberación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. p. 185-226.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E.Orth. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

- DUSSEL, E. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular/Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2007b, p. 115-136.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol 11, n.1, p.3-10, jan/jun.1986.
- FIORI, E. M. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1991. (Educação e Política, vol II).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, p.1-23, dez, 2012.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178
- JARA, O. *A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 79, p.309-321, 2009.
- OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L; MONTRONE, A.V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.29-46.
- PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/agosto. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em: 14 maio. 2023.
- PEREIRA, M. V. M. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.
- PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.
- PEREIRA, M. V. M. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.
- QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 25, nº 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/razionalidade. In: *Perú indígena*, vol. 13, nº 19, p. 11-20, 1992.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latinoamericanas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENESES, Maria Paula e SANTOS, Boaventura de Sousa. (Orgs.). *Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010.
- SEGATO, R. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SERRATI, P. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educacion Musical*, 5(1), p. 93-101, 2017.
- SHIFRES, F.; GONNET, D. H. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, v. 3, p. 52-67, 2015.
- STÉVANCE, S; LACASSE, S. *Creation in Music and the Arts: Towards a Collaborative Interdiscipline.* Routledge, 2017.
- STRECK, D. R. et al. *Educação Popular e Docência.* São Paulo: Cortez, 2014.
- WALLERSTEIN, E. *Creacion del sistema mundial moderno.* Colombia: Editorial Norma, 1992.
- ZITKOSKI, J.J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 369.

