



Revista Cocar. Edição Especial N.45/2025 p.1-18

ISSN: 2237-0315

**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:  
diálogos latino-americanos**

**Quando o charango desafia o piano: notas instituintes na formação docente colombiana**

*When the charango challenges the piano: instituting notes in Colombian teacher education*

Teresa Mateiro

**Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**

Florianópolis-Brasil

Juan Carlos Salgado Pereira

**Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)**

Cali-Colômbia

**Resumo.** Este artigo analisa a trajetória de um professor colombiano, como exemplo de movimento que desafia a formação musical universitária tradicional e eurocentrada. Fundamentado nos conceitos de instituído e instituinte, bem como em pedagogias e currículos decoloniais, o estudo mostra como a valorização de musicalidades locais redefine o processo formativo. Suas experiências biográficas fundamentam uma prática educativa dialógica e contextualizada, onde o acolhimento do repertório dos licenciandos descoloniza o currículo e promove justiça epistêmica. Seu trabalho exemplifica uma formação decolonial, contextualizada e plural, onde o conhecimento é construído coletivamente. Conclui-se que sua experiência propõe uma educação musical crítica, ética e intercultural, transformando a universidade em espaço de resistência e reconhecendo estudantes como sujeitos ativos.

**Palavras-chave:** licenciatura; saberes musicais; colonialidade.

**Abstract.** This article analyzes the trajectory of a Colombian professor as an example of a movement that challenges traditional and Eurocentric university-based music education. Grounded in the concepts of the instituted and the instituting, as well as in decolonial pedagogies and curricula, the study demonstrates how the valorization of local musicalities redefines the formative process. His biographical experiences underpin a dialogical and contextualized educational practice, where embracing students' musical backgrounds helps decolonize the curriculum and promote epistemic justice. His work exemplifies a decolonial, contextualized, and plural approach to teacher education, in which knowledge is collectively constructed. The article concludes that his experience proposes a critical, ethical, and intercultural music education, transforming the university into a space of resistance and recognizing students as active epistemic subjects.

**Keywords:** university degree; musical knowledge; coloniality.

## **Introdução**

O título "Quando o charango<sup>i</sup> desafia o piano: notas instituintes na formação docente colombiana" simboliza as tensões e proposições formativas e pedagógicas do percurso de Jorge Aníbal, professor do curso de Licenciatura em Música na Universidade de Cauca (UNICAUCA), Colômbia (Salgado Pereira, 2014)<sup>ii</sup>. Sua docência foi explorada por nós por meio de entrevistas narrativas, buscando compreender os significados que ele atribui à sua própria história. Essa metodologia valoriza as narrativas de experiências em pesquisas que tratam sobre a formação de professores/as (Passeggi, 2016; 2021) e reconhece a realidade como fluida e contextualmente construída (González-Monteagudo, 2010).

A partir de uma perspectiva que articula os conceitos de instituído e instituiente (Linharez, 2007; 2010; 2014; Castoriadis, 1982), o contraste entre o charango e o piano propõe uma problematização que se estende para além do campo musical, abrangendo aspectos epistêmicos e políticos: de um lado, o piano como representação do cânone da música ocidental, com sua tradição acadêmica, eurocentrada e normativa; de outro, o charango, instrumento típico da região de andina, enraizado em práticas musicais comunitárias, ancestrais e populares, que desafiam o paradigma hegemônico de formação docente.

O verbo “desafiar” assume aqui uma função performativa, indicando uma fricção criadora, e não simplesmente uma negação ou ruptura. Quando o charango desafia o piano, há um gesto de insurgência, mas também de diálogo, de tensão criadora, de tentativa de convivência entre diferentes mundos sonoros e pedagógicos, aproximando-se das “práticas insurgentes” descritas por Catherine Walsh (2013) no contexto das pedagogias decoloniais. Esse confronto, como se verá ao longo do texto, expressa a emergência de práticas instituintes que colocam em xeque o modo como a música tem sido concebida, ensinada e legitimada ao longo do tempo, e como isso se reflete, em particular em vários momentos da vida musical e docente de Jorge Aníbal.

A metáfora do charango e do piano também opera como chave hermenêutica para compreender os processos de subjetivação e resistência narrados pelo professor colombiano, adotando uma abordagem que reconhece a potência das narrativas de si na construção identitária e na afirmação de subjetividades frente a contextos desafiadores (ver García; Alves-Bonfim; Souza, 2023). O piano, enquanto imagem do instituído, remete ao sistema de ensino musical formalizado, fundado em partituras, escalas, exames e repertórios de matriz europeia. Já o charango encarna o instituiente: é a musicalidade viva que emerge das

festas populares, das bandas de vilarejo, das vivências sonoras informais e das heranças culturais que tecem a identidade musical de muitos estudantes e professores em formação.

Nesse sentido, a expressão “notas instituintes” presente no subtítulo refere-se aos gestos pedagógicos, atitudes e escolhas curriculares que rompem com a lógica reproduutora da tradição, abrindo espaço para a valorização das musicalidades periféricas, das sonoridades locais e das práticas de ensino situadas nos contextos comunitários. Essas notas — simbólicas e reais — são compostas pelas experiências que desafiam o cânone, pelas pedagogias que se constroem a partir da escuta do território, e pelas subjetividades que se afirmam na contramão das expectativas normativas da academia.

O título também incorpora uma dimensão poética que não se dissocia de sua densidade conceitual. Ele comunica uma ideia de luta e beleza, de dissonância e invenção, de confronto e composição. Ao evocar o charango, convida à escuta dos povos indígenas, afrodescendentes e camponeses, presentes no departamento<sup>iii</sup> de Cauca onde a universidade está sediada; ao mencionar o piano, instrumento que representa a hegemonia da música de concerto ocidental e sua pretensão à universalidade, convoca a crítica à colonização estética do currículo. E ao reunir ambos em uma mesma frase, propõe uma coexistência possível — ainda que tensa — entre distintas epistemologias musicais.

Do ponto de vista pedagógico, o título expressa a centralidade da formação docente na produção de sentidos para a educação musical. A formação aqui investigada se constrói como um processo situado, que se nutre das realidades multilíngues, pluriculturais e das superações de desigualdades históricas, transcendendo a mera reprodução de métodos. As experiências relatadas neste texto revelam o modo como as práticas musicais dos licenciandos em formação — muitas vezes vistas como "inferiores" ou "impróprias" no espaço acadêmico — tornam-se ponto de partida para a construção de uma docência sensível às realidades vividas pelos estudantes, e aberta à diversidade cultural colombiana.

### **Fronteiras instituintes e musicalidades formativas**

*Lá na minha região — porque sou de Aldana, em Nariño, na fronteira com o Equador —, melhor dizendo, a gente levanta o pé, atravessa o rio e já está em Tulcán. Eu vivia nesse mundo porque meu pai também era músico de profissão. Mas, por exemplo, nenhum dos músicos da banda do meu povoado era músico profissional. Eram pessoas que, por exemplo, tinham sítios ou trabalhavam em caminhões, em ônibus... Naquela época nem se chamava ônibus, eram os chamados Verdinas, que eram uns carros pequenos. Eles faziam viagens e*

*voltavam, mas no sábado e no domingo era certo que estariam ali ensaiando (Jorge Aníbal, 2021, p. 16).*

A partir desse relato retirado do Caderno de Transcrições<sup>iv</sup>, compreendemos que Jorge Aníbal, professor, compositor e pesquisador da UNICAUCA, é um sujeito cuja formação foi profundamente marcada pela espontaneidade e pela imbricação da música com a vida cotidiana em sua comunidade natal, Aldana, na fronteira com o Equador. Sua vivência desvela um cenário onde a prática musical florescia independentemente de profissionalização, integrando-se às atividades laborais e sociais de homens e mulheres comuns.

A menção aos músicos que eram também trabalhadores rurais ou caminhoneiros, e que dedicavam sábados e domingos ao ensaio, ilustra a centralidade da música como elemento cultural e de coesão, e não apenas como profissão. Essa imersão em um universo musical tão orgânico e fronteiriço, que literalmente “levanta o pé, atravessa o rio e já está em Tulcán”, sublinha as raízes de sua prática pedagógica e de sua recusa a uma formação musical restrita a cânones fechados.

Constatamos que essa concepção orgânica da música, onde o fazer musical antecede a formalização, permeou a jornada de Jorge Aníbal, mesmo ao ingressar na escola e em novos cenários musicais. Em seu relato, ele detalha:

*Na escola, então, quando entrei, imaginem só — eu já tinha na cabeça a imagem dos grupos, tanto da banda quanto da orquestra que meu pai tinha naquela época. E, claro, com meus colegas fazíamos o que chamávamos de “orquestras”. Quer dizer, nossas “orquestras” eram feitas com latas de lixo, batendo nelas, ou tocando nas carteiras da sala. Antigamente também se usavam pentes de cabelo, colocava-se um pedaço de plástico em cima e, soprando, fazíamos som — era assim que a gente imitava o trompete. Cada um fazia o som de um instrumento, e assim criávamos as orquestras. Mais tarde, meu pai começou a me colocar para trabalhar com ele. Ele era quem transcrevia a música dos discos e me dizia: “Escreva, eu vou te ditando”. E assim saía: dó, ré, mi... e por aí ia! Depois, ele me ensinou a colocar as figuras, as notas — ou seja, eu já fazia ditado musical sem saber. Quando mais tarde fui estudar no colégio, meu pai acabou deixando a orquestra, porque nos mudamos para viver em Pasto. A orquestra ficou para trás e aquele processo terminou. Mas, chegando a Pasto, continuei tocando, e comecei a me dedicar à chamada música andina — zampoña<sup>v</sup>, quenas<sup>vi</sup>, tudo isso. Passei a tocar charango, e até hoje o meu ainda tem o casco de tatu, como era antigamente. E depois eu estava tocando acordeom, violão, porque meu pai me ensinou a tocar isso (Jorge Aníbal, 2021, p. 17).*

Sua memória da infância, repleta de invenções sonoras com latas de lixo, carteiras escolares, pentes e plásticos, revela uma vivência musical enraizada no cotidiano e na ludicidade coletiva — uma experiência que configura o que Célia Linhares (2007) nomeia como instituinte: aquilo que escapa aos modelos fixos, que resiste à normatização e que abre possibilidades de criação e transformação. Essas “orquestras improvisadas” com objetos do dia a dia desafiam as lógicas musicais estabelecidas (instituídas), que valorizam a técnica, o repertório erudito e a escrita musical formal.

Em vez disso, emergem práticas espontâneas e colaborativas conectadas às vivências locais — saberes que nascem da escuta atenta do mundo e da inventividade das crianças. São formas de musicalidade que não cabem nos currículos tradicionais, mas que expressam uma pedagogia do sensível, da oralidade e da corporeidade. Consideramos que a narrativa evidencia como o instituinte — entendido como força criadora, inventiva e em constante movimento — não se opõe frontalmente ao instituído, mas pode dialogar criticamente com ele, tencionando-o, ampliando-o e, por vezes, ressignificando suas normas e estruturas.

Na obra de Linhares (2007; 2010; 2014), tais categorias não são vistas como opostos fixos ou excludentes, mas como vetores em permanente interação e conflito criativo, que configuram o tecido vivo das práticas escolares e da formação docente. Essa relação de interdependência e conflito transformador impede leituras simplistas ou maniqueístas: é no entrelaçamento do instituinte com o instituído que se tornam visíveis os processos formativos mais potentes. Analisar tais movimentos exige, portanto, uma abordagem sensível ao contexto e aberta à complexidade, capaz de captar as zonas de fricção e criação onde o novo se inscreve no já existente — e o transforma.

Ao transcrever as melodias ditadas pelo pai — extraídas dos discos — Jorge Aníbal principia sua imersão na escrita musical, assimilando elementos do sistema notacional convencional. É nesse processo que se configura um percurso formativo híbrido, em que o conhecimento empírico e afetivo do ambiente familiar se entrelaça com os códigos formais da música escrita. A prática do ditado musical, conduzida em casa e com propósito pedagógico, estabelece um elo transicional entre o saber prático e o saber acadêmico. Essa ponte entre diferentes saberes e contextos educacionais ressoa a trajetória do próprio músico, que, como observaremos, explorou diversos caminhos formativos desde tenra idade:

*Bom, cheguei ao colégio e aí era a época do Santana e de todos esses grupos de rock, e então eu era baixista. Depois entrei para estudar em outro colégio e, quando terminei o colégio, fui estudar matemática na Universidade de Nariño. Mas também havia feito provas para a Universidade do Cauca para eletrônica, porque eu já havia estudado em dois colégios, imagine só: um industrial e outro acadêmico — à noite eu estudava no acadêmico e durante o dia no industrial (Jorge Aníbal, 2021, p. 17).*

Durante uma das entrevistas narrativas, Jorge Aníbal, comenta que sua entrada na universidade foi marcada por uma escolha inicial em Matemática. Contudo, a aceitação para o curso de Eletrônica na Universidade do Cauca mudou seus planos, levando-o a Popayán. Chegando à cidade, em 1973, ele descobriu a existência de um conservatório de música, o que representou uma nova e significativa possibilidade para sua vida: “Então, nas férias, eu disse ao meu pai que havia música em Popayán, e ele perguntou se eu queria estudar música, e eu disse que sim. Então ele disse: “Saia de eletrônica e vá estudar música”.

Após sua graduação em 1983, Jorge foi convidado pelo diretor do Conservatório de Música da UNICAUCA a iniciar sua carreira docente, sendo designado para lecionar em um colégio particular. Lá, ministrava disciplinas variadas — desde história e apreciação musical até folclore e relações entre música e física —, além de reger o coro aos sábados. Essa multiplicidade de funções demonstra sua versatilidade e sua capacidade de transitar entre áreas distintas, articulando teoria e prática.

Um ano depois, foi novamente chamado pelo Conservatório, desta vez para atuar na Escola Normal de Senhoritas, um internato de formação docente, e na Escola Anexa, voltada ao ensino fundamental. Essa transição marca o início de uma carreira consolidada na educação musical, evidenciando o compromisso de Jorge Aníbal com a formação de professores e sua capacidade de articular ensino, prática coral e trabalho comunitário.

[...] lá na Normal, eu estive desde 1978 até 2002, ou seja, fiquei mais de vinte e seis anos. E no outro colégio, também estive por cerca de vinte e oito anos. Paralelamente, eu tinha um cargo na Universidade, que era o que hoje chamariam de meio período, mas naquela época era chamado assim mesmo. Por isso, eu não podia trabalhar em tempo integral numa instituição e ao mesmo tempo em outra entidade pública. Depois, quando surgiu uma nova lei, houve um edital para tempo integral na Universidade, e eu pensei: “Agora vou descansar dos colégios, vou me dedicar só à Universidade”. Quando passei no concurso para o tempo integral, renunciei à Normal e aos outros colégios para poder assumir o tempo integral aqui na Universidade. Mas trabalhei cerca de 26 anos na Normal, 28 anos no outro colégio, e aqui na Universidade já estou há cerca de 30 anos. Essa tem sido, praticamente, a minha trajetória (Jorge Aníbal, 2021, p. 20).

Ao revisitar esse longo caminho, marcado pela dedicação simultânea do professor Jorge Aníbal ao magistério em diferentes instituições e à atuação universitária, percebemos que sua narrativa se entrelaça com a história do curso de Licenciatura em Música da UNICAUCA. Mesmo após décadas de trabalho contínuo, ele segue se engajando em atividades como a direção do coro, que assume por paixão, sem qualquer remuneração, movido apenas pelo compromisso com a formação estética e humana dos estudantes. Inferimos que essa disposição revela que, mais do que uma profissão, o ensino da música sempre foi, para ele, uma vocação que transcende os vínculos formais e se enraíza na crença de que a arte transforma vidas — inclusive a sua.

### **Movimentos instituïntes e resistências coloniais**

Linhares e Heckert (2009, p. 7) desafiam a visão da escola como mera instância de reprodução social, posicionando-a — e neste texto, a universidade — como um espaço público em constante disputa. Essa perspectiva se fundamenta na convicção de que “a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e rationalidades que nos organizam”. Para as autoras, a reinvenção desse espaço não é um ideal abstrato, mas uma ação concreta que “requer aliança com as lutas e resistências políticas que alimentam as memórias e os projetos escolares e de formação de professores [...]. É nesse campo de forças que as autoras analisam a tensão entre o instituído e o instituïnte.

Este último é compreendido como a força política e criativa de transformação, manifestada em “ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida [...]” (Linhares; Heckert, 2009, p. 6). São os movimentos e práticas que buscam romper com a lógica dominante e inaugurar novas formas de ser e fazer educação. Em contrapartida, o instituído é a força que tende a “normatizar o instituïnte”, buscando esvaziar seu impulso crítico e inventivo para manter o *status quo*. Representa as estruturas, as normas, as políticas hegemônicas e os discursos consolidados que, muitas vezes, reproduzem desigualdades e limitam o potencial de criação.

Linhares (2007; 2010; 2014) argumenta que escola e universidade, bem como a formação de seus indivíduos, são moldadas por forças em constante tensão e influência mútua, não por polos opostos. Essa interdependência impede avaliações polarizadas,

exigindo uma análise contextualizada. Essa tensão se estende à formação crítica do professor, alinhando-se a Paulo Freire (2011) na superação da "educação bancária", que nega o conhecimento como busca. Para Freire, o educador deve se ver como sujeito histórico, construindo o saber em diálogo com os alunos e a realidade, pois o conhecimento se dá na invenção e busca incessante.

Essa oposição é colocada em diálogo com a crítica à colonialidade, que impõe referenciais eurocentrados na educação musical, privilegiando repertórios ocidentais e modos hegemônicos de saber (Mateiro, 2024). Em contraponto, a perspectiva decolonial implica reconhecer e valorizar saberes plurais, formas de vida locais e epistemologias não hegemônicas, articulando-se com o movimento instituinte como potência de transformação coletiva. Nesse sentido, continua a autora, a descolonização da formação musical demanda não apenas rever conteúdos, mas repensar os próprios fundamentos institucionais e pedagógicos.

Castoriadis (1982) é invocado para enfatizar que o social e o histórico são indissociáveis: toda instituição social é uma figura estável dentro de um fluxo contínuo de autoalteração. Assim, instituído e instituinte não são opostos estanques, mas forças em disputa no campo educacional. A resistência à colonialidade, portanto, passa pela afirmação do instituinte como possibilidade de emergência de outras temporalidades, narrativas e práticas pedagógicas — abrindo espaço para uma educação musical ética, plural e comprometida com a dignidade humana.

O "instituído" a ser desafiado não é apenas a burocracia ou a tradição pedagógica, mas uma estrutura de escola que historicamente funcionou como reproduutora de um sistema colonizador de saberes. Linhares (2010) critica fortemente a racionalidade hierárquica e disciplinadora ainda operante nas instituições escolares, herdeira de estruturas coloniais e escravocratas. Essa lógica, segundo ela, é perpetuada por uma pedagogia autoritária e mecanizada, semelhante à “educação bancária” denunciada por Paulo Freire (2011), que transforma os estudantes em sujeitos passivos, privados de sua singularidade.

A crítica à colonialidade do saber se materializa no ato da escuta. É ao ouvirativamente estudantes e comunidades que o professor revela a presença de epistemologias do Sul — conhecimentos e visões de mundo frequentemente silenciados pelo currículo instituído. Essa escuta qualificada transforma o professor em um agente de transformação, pois é a própria essência da práxis (Freire, 2011). Ele passa a liderar ações instituintes que, em vez de

manter o instituído, criam ativamente espaços fundados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na valorização dos saberes locais. É nesse movimento que a formação docente abandona a adaptação a modelos surdos às realidades locais para se tornar um processo emancipatório, marcado pela autonomia, pela consciência crítica e pelo compromisso ético com a transformação social.

Essas outras epistemologias se tornam, assim, o motor das práticas instituintes que reconfiguram o espaço escolar e universitário. Elas revelam a força de pedagogias que desafiam não apenas a lógica das instituições de ensino, mas as próprias estruturas coloniais de exclusão. Nesse processo, o currículo, a pedagogia e a política educacional são tensionadas por um olhar decolonial que, nos termos de Célia Linhares, representa a busca pela reinvenção e pela experiência criadora.

Dessa forma, a articulação do pensamento da autora com a perspectiva decolonial oferece uma base teórica para repensar a formação docente. Ela nos convoca a criar uma educação que seja crítica, plural e sensível à diversidade, uma educação que, ao fortalecer o movimento instituinte, seja capaz de transformar tanto a escola quanto as estruturas desiguais da sociedade.

### **Curriculum eurocêntrico e reinvenção decolonial**

É nesse cenário de tensões e potenciais transformações que a voz de educadores engajados, como a de Jorge Aníbal, se ergue, propondo uma inflexão metodológica e ética: a de ouvir, valorizar e construir com os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos, portadores de um universo de saberes que antecede e enriquece qualquer proposta curricular, a partir de uma prática educativa — que se faz com o outro e não sobre ele (Passeggi, 2016; 2024; Freire, 2011). Em sintonia com essa percepção, o próprio professor partilha sua abordagem prática:

Ou seja, trata-se de outro tipo de trabalho. E veja, há muitas coisas que podem ser feitas. O que costumo dizer aos meus colegas é que, se alguém teve uma trajetória na música popular ou participou de grupos — seja de rancheras, música guasca ou qualquer outro gênero —, esse é o universo em que nossos estudantes estão inseridos, esse é o contexto deles. Claro, eles não vêm de Bach nem de Beethoven. Não mesmo. A questão é: como podemos partir daquilo que eles já sabem para, então, apresentar Bach ou qualquer outro compositor? Por isso, no começo, eu perguntava: “Fora da universidade, o que vocês faziam musicalmente? O que tocavam? Em que grupo participavam?”. E muitos vinham com vergonha, tímidos, achando que iam ser repreendidos. Mas, eu fazia questão de dizer que me interessava em saber. Porque, veja, eu mesmo toquei em grupo de rock, depois boleros, mariachi, música andina... e também baladas

*dos anos 60, 70 e 80. Então, eu dizia a eles: “Esse é um mundo riquíssimo!”. E claro, não podia faltar a salsa, né, mestre? (Jorge Aníbal, 2021, p. 52).*

Ao ouvir esta parte da conversa, ao ler sua transcrição e ao relê-la para aqui transcrevê-la, contemplamos a riqueza de cada palavra que, junto a outras, dá sentido a tantas temáticas que podemos explorar. Primeiro, a voz do professor Jorge Aníbal ressoa como um eco necessário nos corredores das instituições de ensino, clamando por uma prática pedagógica que, ao invés de impor, convida. Sua reflexão, permeada pela vivência do ensino de música, ilustra a ética de uma escrita — e, neste caso, de um fazer educativo — que se constrói na interlocução e no reconhecimento do sujeito, e não na sua objetificação (Passeggi, 2016). Ao reconhecer a cultura e as músicas de seus estudantes, ele humaniza o processo de aprendizagem e descoloniza o cânone, propondo uma perspectiva de escuta, valorização e construção mútua.

Segundo, ao afirmar que “eles não vêm de Bach nem de Beethoven”, compreendemos que o professor demarca um abismo frequentemente ignorado pelos currículos hegemônicos na área de música (ver Queiroz, 2023). O mundo sonoro da maioria dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UNICAUCA, especialmente aqueles de contextos populares, é permeado por rancheras, guascas, rock, salsa, boleros, mariachis, entre outros gêneros. Este é o seu universo epistêmico musical, o repositório de seus afetos, memórias e saberes prévios. Valorizar e acolher essa riqueza, portanto, enriquece o processo pedagógico e promove a justiça epistêmica, ampliando as vozes e legitimando as experiências dos sujeitos que se sentam nas salas de aula.

Percebemos que a sabedoria prática do professor colombiano, moldada por sua própria história, o conduz a uma abordagem que evita a imposição vertical. Em sua postura, observamos um mediador do conhecimento, que acolhe a pluralidade de saberes em vez de depositar um saber erudito sobre mentes vazias. Pelo contrário, sua pergunta inicial — “*Fora da universidade, o que vocês faziam musicalmente? O que tocavam? Em que grupo participavam?*” — configura-se como um convite à agência dos estudantes. Tal atitude demonstra um reconhecimento explícito de que eles chegam enriquecidos, portando uma bagagem valiosíssima. A timidez inicial dos alunos, temendo a repreensão por seus “outros” saberes, é um sintoma da rigidez dos sistemas que historicamente os fizeram sentir que suas culturas não pertenciam à academia.

Essa prática pedagógica representa uma resposta direta à crítica decolonial de Rosabal-Coto (2014, p. 14), que expõe como o ensino musical eurocentrado pode forçar o aluno a ser “negado em suas formas de ser”. Ao posicionar o estudante como um “subalterno inferior”, o sistema impõe uma reconstrução identitária sob padrões hegemônicos, um processo de apagamento que a abordagem de Jorge Aníbal busca ativamente reverter. Ele comprehende que validar o conhecimento prévio e o repertório dos licenciandos é o primeiro passo para validar sua própria existência no espaço educativo.

As variadas experiências musicais que marcam a formação do professor Jorge Aníbal, semelhantes às de seus alunos, são reveladas em sua fala, iluminando as raízes de sua prática como docente:

*Imagine como começou a minha vida, pois praticamente a minha vida... meu pai, ou melhor, meu avô, era daqueles que tocava em um grupo que antigamente chamavam de grupo de violões. Eles tocavam boleros, cumbias e de tudo um pouco do que o meu avô ouvia. E esse era o meu avô — ele não era músico. Na verdade, naquela época, ele era o escrevente do povoado, porque não existiam máquinas de escrever, então ele era o escrevente. Ele escrevia, por exemplo, todas as atas da prefeitura, as dos conselhos, nas maquininhas... isso mesmo. Mas ele escrevia à mão, com pena e tinta. Ele tinha uma letra lindíssima. Eu ainda tenho — inclusive tenho algumas partituras dele. Eu não sei como ele escrevia música, em umas folhas enormes, dessas que nem se usam mais, e ele também escrevia... como ele era o escrevente, passavam para ele as partituras para que ele copiasse para a banda do povoado. Por outro lado, meu pai também era músico empírico, embora ele tivesse estudado. Ele estudou no colégio Champagnat, da época, porque antigamente era colégio ou escola dos irmãos maristas (Jorge Aníbal, 2021, p. 16).*

A maneira como a convivência com diferentes formas de saber – o popular, o escolar e o institucional – influenciou Jorge Aníbal, sugere ter moldado nele uma concepção de educação musical sensível às tradições locais e às heranças afetivas. Constatamos que ele valoriza a escrita musical como patrimônio, preservando partituras manuscritas antigas em grandes folhas já fora de uso, que simbolizam a memória coletiva. Essa atenção à materialidade da escrita, legada pelo avô, parece evidenciar respeito pelos registros culturais e pelas conexões emocionais envolvidas.

A escrita, nesse contexto, emerge como um elo entre gerações, uma forma de transmitir saberes e conhecimentos práticos. A beleza da letra, o detalhe do traço, a história contida em cada folha de papel – tudo isso parece apontar para a figura de um educador comprometido com a preservação e a reinvenção das tradições. Podemos

interpretar que o seu percurso revela, assim, o de alguém que transita entre a oralidade e a escrita, entre a prática empírica e o conhecimento formal, entre o vivido e o documentado, entre o popular e o acadêmico — o que mais uma vez verificamos por meio de sua narrativa:

Acontece que, naquela época, o curso de música tinha um programa como de... cinquenta mil anos! Um programa interminável. Por exemplo, lá nos davam, do primeiro ao último semestre, aula de piano, e a gente estudava piano como se fosse ser pianista, sabe? E, além disso, estudava harmonia — tipo uns sete semestres de harmonia —, uns três ou quatro de contraponto, via análise de formas por uns três semestres, via arranjo, orquestração, instrumentação. Estudava anatomia, e eu tive que assistir às aulas de anatomia na medicina. Via física com o pessoal da eletrônica, via órgão, o que chamavam de acústica, também com o pessoal da eletrônica. Literatura a gente via com os alunos de línguas. Estudávamos inglês, francês, italiano, como se fôssemos virar cantores líricos. Ou seja, o curso era interminável (Jorge Aníbal, 2021, p. 18).

O currículo descrito por Jorge Aníbal, com sua intensa dedicação ao piano e a disciplinas como harmonia, contraponto e análise de formas, além do estudo de inglês, francês e italiano para formação de cantores líricos, representa uma clara evidência de eurocentrismo. Essa abordagem privilegia a teoria e a prática musical ocidental, historicamente consolidadas na Europa, e, nas palavras de Queiroz (2017), materializa a "colonialidade musical". Esse fenômeno, intrínseco ao colonialismo, se caracteriza "pela definição e imposição de uma referência única, hegemônica e universal de música" (Queiroz (2017, p. 194).

Essa configuração curricular nega a diversidade de saberes e práticas musicais, promovendo a ideia de que apenas a tradição europeia detém o status de universalidade e excelência. Ao fazer isso, ela molda o conhecimento técnico dos estudantes e, simultaneamente, conforma suas identidades musicais a partir de um único eixo cultural dominante, limitando a percepção do que é "música" e de quem pode produzi-la. Tal paradigma perpetua um ciclo de apagamento cultural e dificulta o reconhecimento de outras estéticas e sonoridades, essenciais para uma educação musical verdadeiramente inclusiva e plural. Essa inclinação se estende ao ensino de línguas, como bem vivenciou o professor Jorge Aníbal:

*Uma vez, chegamos num lugar, uma comunidade indígena chamada Chayote, e lá quase ninguém falava espanhol. O que veio até nós pedir um professor de música disse: "a gente precisa de alguém lá", e nós respondemos: "temos um estudante aqui, ele pode ir". Fomos com ele e, quando chegamos, todo mundo falava em outra língua — quase nada em espanhol. A gente tentava entender o que diziam, tentando adivinhar, se aproximar. Essa é uma das partes mais difíceis: há lugares em que simplesmente não se fala a mesma língua, e é preciso*

*se meter mesmo, entrar de cabeça. Mas, claro, no plano de estudos, a gente não tem como colocar tudo isso. Uma vez alguém comentou: "por que a licenciatura não oferece uma disciplina sobre isso, sobre fonação ou algo assim?". Como fazem os estudantes de canto — estudam inglês, italiano, francês, alemão —, mas eles também não vão sair por aí falando essas línguas, né? Não é que vão para a Alemanha e começam a falar alemão, é só parte do canto. Então nos diziam: "por que vocês não estudam também as línguas indígenas, como a manry, a dos nasas, ou a dos yanaconas?". E nós respondíamos: "olha, já é difícil dar conta do inglês... imagina ainda entrar em outras línguas!". É uma coisa muito complexa. Além disso, nem todo mundo vai trabalhar em comunidades onde o espanhol não é falado — hoje em dia são poucas, a maioria já fala espanhol (Jorge Aníbal, 2021, p. 12).*

Interpretamos que, neste caso, o instituído manifesta-se nos contornos do currículo que não contempla a diversidade linguística e cultural das comunidades locais. O departamento de Cauca, na Colômbia, é um mosaico sociocultural e linguístico, abrigando significativas populações indígenas e afrodescendentes. Essa diversidade, embora fonte de riqueza cultural, também provoca tensões territoriais. Em meio a desafios como o analfabetismo, a UNICAUCA atua como agente de transformação, levando educação superior pública e práticas pedagógicas inclusivas a comunidades rurais, indígenas e afrodescendentes, reforçando seu compromisso com a diversidade e justiça social.

Os próprios sujeitos da formação docente reconhecem esse limite quando afirmam que "no plano de estudos não podemos nos pôr a estudar tudo isso". As referências ao canto erudito, com línguas europeias como inglês, francês, alemão e italiano, apontam para um padrão tradicional e eurocentrado de formação musical que, embora válido em certos contextos, revela-se insuficiente para lidar com as realidades pluriculturais do território colombiano — o que pode ser igualmente pensado para o Brasil. Esse instituído se ancora também na noção implícita de que a maioria da população "já fala espanhol", minimizando, talvez inadvertidamente, a urgência de políticas e práticas educacionais que valorizem e preservem as línguas indígenas, e que respondam às demandas culturais específicas de tais comunidades (ver Mateiro; Pereira Salgado, 2025).

Situação análoga ocorre no campo linguístico moçambicano analisado por José de Souza Miguel Lopes. Ao examinar a política linguística pós-independência, o autor demonstra como a adoção exclusiva do português como língua de ensino operou de forma semelhante à centralidade do erudito, produzindo silenciamento das práticas culturais locais. Nas suas palavras: "a adoção da língua portuguesa como língua de ensino e a consequente rejeição,

por parte do poder político, do estudo, sistematização e introdução das línguas moçambicanas nas primeiras séries têm contribuído para o agravamento das taxas de analfabetismo e para perdas, quem sabe, irreversíveis das tradições orais” (Lopes, 1999, p. 68). É notável que, apesar de este estudo datar de 1999, suas constatações ressoam com a realidade de hoje e continuam a encontrar ecos em discussões mais recentes sobre educação e diversidade cultural.

Por outro lado, a narrativa está impregnada de elementos *instituintes*, ou seja, de ações e reflexões que ultrapassam os limites do já estabelecido. A prontidão com que o grupo decide “aqui temos um estudante, aqui vai um” mostra uma disposição ética e política de acolher as demandas locais, mesmo diante de desafios como a barreira linguística. A tentativa de “identificar o que dizem”, de se inserir mesmo sem compreender totalmente o idioma, é um gesto pedagógico potente: revela a escuta ativa e o reconhecimento do outro como legítimo interlocutor.

Analisamos que o mais importante é perceber que a experiência vivida gera um tensionamento produtivo do instituído. A pergunta sobre por que a licenciatura não oferece fonética indígena, ou estudos das línguas “manry”, “nasa”, “yanacona”, indica um movimento de crítica interna e potencial reestruturação curricular. Mesmo que a resposta institucional imediata seja “não dá tempo”, essa inquietação permanece — e é esse movimento que caracteriza o instituinte: o surgimento de novas necessidades, sentidos e práticas a partir do vivido.

### **Considerações finais**

A trajetória do professor Jorge Aníbal, explorada sob uma abordagem (auto)biográfica e decolonial, possibilitou a valorização de sua voz e a ascensão de sua experiência como um saber epistêmico legítimo, encarnado e situado. Mais que um relato biográfico, o presente texto resulta do encontro produtivo entre uma escuta atenta e uma vicência que desafia os modos instituídos e convencionais de ser professor de música.

O caráter instituinte de sua história formativa pessoal e profissional emerge com força nos desvios, nas reinvenções e nas resistências que Jorge Aníbal constrói frente a um campo ainda marcado por currículos, práticas e referências estabelecidas por uma lógica eurocentrada, tecnicista e colonial. Sua formação universitária, delineada por uma exigência enciclopédica e por um padrão de excelência eurocêntrico, evidencia um projeto de docência musical, assim como os limites e as violências desse formato. Contudo, a potência de sua

caminhada reside justamente na subversão desse modelo, na construção de outras formas de ensinar e aprender que brotam da experiência concreta de sua infância, da escola pública, do diálogo com os estudantes, das práticas coletivas e populares de fazer música.

Ao optar por uma perspectiva (auto)biográfica e decolonial, não falamos pelo professor colombiano; ao contrário, empenhamo-nos em criar as condições ideais para que sua fala ganhe corpo, densidade e sentido próprio. Sua vida é apresentada tal como se constitui: em camadas, em travessias, em lapsos e retomadas — acolhendo sua fluidez, sem a pretensão de totalidade ou linearidade. A nossa mediação interpretativa, por sua vez, visa ampliar possibilidades de leitura e reconhecimento, e não encerrar sentidos. Ainda assim, percebemos seus limites: toda escuta é também uma tradução, e toda escrita implica o risco da apropriação. Por isso, nosso cuidado ético e político centrou-se em permitir que a voz de Jorge Aníbal ressoasse com plena liberdade e complexidade.

A escuta de suas memórias revela que o processo formativo transcende as instituições formais, manifestando-se em espaços e tempos múltiplos — na convivência com a família, nas encruzilhadas da escola, nas práticas com grupos musicais diversos, nos afetos e nos dores que permeiam o ofício docente. Ao compartilhar sua jornada, Jorge Aníbal oferece um saber-vivência, que desafia hierarquias epistêmicas e aponta para uma pedagogia situada, insurgente e comprometida com a transformação social.

Aprendemos com Jorge Aníbal que ensinar música vai além da transmissão de conteúdos, passando pela construção de vínculos, pela sustentação de processos e pela afirmação de existências. Sua voz nos incita a repensar o que compreendemos por formação docente, currículo, cultura, músicas e educação superior. Seu caminho redefine o que entendemos por educador, deslocando o eixo de uma normatividade eurocentrada para uma práxis plural, mestiça e ética.

Por fim, esta escrita reafirma nosso compromisso com uma pesquisa que se assume engajada, não neutra — que se dedica a compartilhar mundos, em vez de apenas extrair dados; que dialoga com, e não apenas fala sobre; que reconhece, na singularidade da experiência, a potência de uma nova política do conhecimento: aberta, situada e transformadora.

## Referências

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 5<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación. **Cuestiones pedagógicas**, 20, p. 15-26. 2009. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9890/8651> . Acesso em: 12 out. 2023.
- GARCIA, Gehysa Lago; ALVES-BOMFIM, Vanessa Martins Farias; SOUZA, Rodrigo Matos de. As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência. En Actas. **Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales.** 2023 Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.17278/ev.17278.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.17278/ev.17278.pdf). Acesso em: 18 jul. 2025.
- LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, 2007. Disponível em: Acesso em: 09 jul. 2025.
- LINHARES, Célia. Por que não te calas? Políticas na escola. **Revista Aleph**, p. 38-45, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.voi13.2490>. Acesso em 01 jul. 2022.
- LINHARES, Célia. Portinari: pontes vivas para as aprendizagens escolares. **RevistAleph**, n. 14, 2 jul. 2014, p. 22-29, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.voi14.24964>. Acesso em: 09 mar. 2022.
- LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes nas Escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, n. 12, 22 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931>. Acesso em: 18 de jun. 2025.
- LOPES, José de Souza Miguel. Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 67-87, jan./jun. 1999. Disponível em: [SciELO Educação e Pesquisa, Volume: 25, Número: 1, Publicado: 1999](https://www.scielo.br/j/ep/a/xJ8h5D6m8GmKmphvmKDkjZN/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 18 de jun. 2025  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/xJ8h5D6m8GmKmphvmKDkjZN/?format=pdf&lang=pt>
- MATEIRO, Teresa. Formação em música: lugares, espaços e tempos histórico-sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1163, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1163. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20512>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- MATEIRO, Teresa; PEREIRA SALGADO, Juan Carlos. Tocar e equilibrar sonoridades: Formação docente e diversidade cultural na Colômbia. In: Daniel Hugo Suárez; Danise Grangeiro; Gabriel Jaime Murillo-Arango; Inês Ferreira de Souza Bragança e Juliana Batista Faria (orgs.): **Narrativas em redes de investigación-formación**. Campinas: FE/UNICAMP; Buenos Aires: UBA, 2025, p. 275-297.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso el: 24 oct. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/801>. Acesso em: 23 out. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo 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**, Brasília, DF, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 18 nov. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. IN: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023, p. 191-241.

ROSABAL-COTO, Guillermo. “I did it my way!” A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Bloomington, v. 13, n. 1, p. 155-187, 2014. Disponível em: <https://act.maydaygroup.org/volume-18-issue-3/act-18-3-rosabal-coto/>. Acesso em: 25 set. 2023

PEREIRA SALGADO, Juan Carlos. **Profesores de licenciatura em música**: tres vidas em paralelo en el alma mater. 241f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000oc8/000oc8ea.pdf>. Acesso em 18 jul. 2025.

PEREIRA SALGADO, Juan Carlos; MATEIRO, Teresa. “La música de ellos”: narrativas de un profesor colombiano en el contexto de la formación del profesorado. **Revista del IICE**, n. 54, 30 dic. 2023. Disponível em: <http://revistascientificas2.filoz.uba.ar/index.php/iice/article/view/14036>

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Catherine Wash (ed.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

## Notas

<sup>i</sup> Instrumento de cordas da família do alaúde, originário da região andina da América do Sul.

<sup>ii</sup> Este artigo apresenta um desdobramento da pesquisa de doutorado de Juan Carlos Salgado Pereira, coautor deste artigo.

<sup>iii</sup> Na Colômbia, “departamento” é uma divisão político-administrativa equivalente ao que chamamos de estado no Brasil. Neste artigo, manteremos a nomenclatura colombiana.

<sup>iv</sup> Material bruto dos pesquisadores, não publicado.

<sup>v</sup> Instrumento de sopro da família das flautas pan, originário da Cordilheira dos Andes, utilizado especialmente no altiplano andino.

<sup>vi</sup> Instrumento de sopro de bisel, semelhante a uma flauta, tradicionalmente fabricado com cana, cortada em seu entrenó.

## Sobre os autores

### Teresa Mateiro

Professora Titular do Departamento de Música e dos Programas de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, Brasil). Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade do País Vasco (Espanha), com Pós-Doutorado na Universidade de Lund (Suécia). Atualmente, coordena o PPGMUS (gestão 2024-2025) e é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2). Lidera o grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi/CNPq/UDESC), onde desenvolve e orienta pesquisas com foco na formação docente, abordando temas como prática pedagógica, conhecimento profissional, currículos, práticas musicais escolares, estudos transculturais e a construção da identidade profissional por meio da reflexão (auto)biográfica. Possui experiência internacional como professora na Universidade de Örebro (Suécia). Email: [teresa.mateiro@udesc.br](mailto:teresa.mateiro@udesc.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3527-8366>

### Juan Carlos Salgado Pereira

Docente na área de música na Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Possui Doutorado em Música, com área de concentração em Educação Musical, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/PPGMUS, 2019-2023), onde também integra o grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi), liderado pela professora Dra. Teresa Mateiro. É mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2015-2017) e graduado em Música (Interpretação Musical – Saxofone, 2001-2008) e em Formação Pedagógica pela Universidad del Valle (UNIVALLE, Colômbia, 2014-2015). Sua experiência abrange as áreas de Interpretação e Educação Musical. Email: [juansax18@hotmail.com](mailto:juansax18@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4066-0113>

Recebido em: 20/07/2025

Aceito para publicação em: 23/07/2025