

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

ISRAEL ANDRADE

**RITMOS DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE UM CURSO
DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO**

FLORIANÓPOLIS – SC
2020

ISRAEL ANDRADE

**RITMOS DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE UM CURSO
DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PROFARTES, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS, SC

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Central/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ANDRADE, ISRAEL

Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores : Uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio / ISRAEL ANDRADE. -- 2020.

133 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2020.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2. CULTURA POPULAR. 3. MUSICALIDADE AFRO-BRASILEIRA. 4. PERCUSSÃO. I. FINCK SCHAMBECK, REGINA. II. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, CENTRO DE ARTES, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES. III. TÍTULO.

ISRAEL ANDRADE

**RITMOS DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE UM CURSO
MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO**

Texto apresentado como pré-requisito do curso de Mestrado em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes – PROFARTES da Universidade do Estado de Santa Catarina, área: Educação Musical.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC)

MEMBROS:

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profa. Dra. Maira Ana Kandler (COLEGIO DE APLICAÇÃO/ UFSC)

Dedico este trabalho

*À minha avó (in memoriam) e
minha Mãe que me
incentivaram a mergulhar no
mundo da música.*

*Ao meu filho Cainã, que me
ensinou o amor entre pai e
filho.*

AGRADECIMENTOS

À minha avó Jacy e minha mãe Lenice, por me criarem e serem minhas maiores referências.

À Juliana, minha companheira até o início desta pesquisa, por me apoiar em momentos difíceis e estimular meu retorno pra academia.

À minha orientadora Prof^ª. Dra. Regina, por sua confiança, crédito e sensibilidade.

Aos amigos Arnaldo Russo e Rafael Henrique que vieram pela Música e com sua amizade contribuíram de alguma forma para este trabalho.

Às minhas ex-alunas que foram participantes desta pesquisa. Sem vocês esta pesquisa jamais seria possível.

Aos colegas do programa Prof-Artes, em especial os do grupo da música Alessandro e Jonas.

Aos professores com quem tive a oportunidade de aprender nesse mestrado: Regina Schambeck, Sérgio Figueiredo, André Carreira, Luciana Hammond e Heloise Vidor. Muito grato pelos aprendizados e contribuições.

A todos os colegas de trabalho da Escola de Ensino Médio Almirante Lamego que apoiaram a realização desta pesquisa.

À Banca de Avaliação, pelo tempo dedicado a leitura deste trabalho e sugestões apontadas.

MEU MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Este trabalho é fruto da pesquisa de uma proposta de prática musical no contexto de sala de aula de um Curso de Magistério em Nível Médio. Partiu-se da utilização de ritmos característicos de manifestações da cultura popular afro-brasileira, com o intuito de inserir conhecimentos oriundos dessas matrizes culturais na formação das professoras e assim trazer para a prática educativa a presença da música e de uma educação multicultural. Deste modo, mais especificamente, a pesquisa analisou o desenvolvimento da musicalidade e desdobramentos de um procedimento didático para ensino de música que tem por base a realização de práticas de percussão e canto a partir dos ritmos Ijexá e Coco, realizada nas aulas da disciplina de Fundamentos do Ensino da Arte do curso Magistério de Nível Médio, em Laguna/SC. O grupo de participantes da pesquisa era formado por 9 estudantes, do sexo feminino, que se preparavam para atuar como professoras da educação infantil e ensino fundamental. Tivemos como foco proporcionar vivências rítmicas e musicais na perspectiva de uma educação multicultural, com intuito de diversificar as vivências da cultura musical das estudantes. Utilizamos a metodologia de pesquisa participante e para coleta de dados foram adotados como instrumentos: o questionário aberto, o caderno de registros e o grupo focal. Também fez parte do material a ser analisado o relatório de 21 aulas preparadas e ministradas pelo professor/pesquisador. Constatamos que o grupo de estudantes manifestou o interesse pela linguagem musical e suas possibilidades de aplicação didática além da ampliação da experiência cultural que tiveram através de uma educação pautada nas referências afro-brasileiras. Por outro lado, a possibilidade de pesquisar a própria prática é um exercício complexo, com interações sociais intensas. Enquanto professor e pesquisador, pelo viés crítico, revisar conteúdos, ajustar o grau de interferência, destacar as dificuldades, erros e acertos, minimizar o grau de influência causado no contexto exigiu uma nova capacidade, que esperamos ter conseguido evidenciar no texto.

Palavras-chave: Formação de Professores, Cultura Popular, Musicalidade Afro-brasileira, Percussão.

ABSTRACT

This work sought to research a proposal for musical practice in the classroom context of a Teaching Course in High School¹. It started with the use of rhythms characteristic of manifestations of Afro-Brazilian popular culture, with the aim of inserting knowledge from these cultural matrices in the training of teachers and thus bringing to the educational practice the presence of music and a multicultural education. In this way, more specifically, the research will analyze the development of musicality and the development of a didactic procedure for teaching music that is based on the performance of percussion and singing practices based on the rhythms Ijexá and Coco, performed in the classes of the discipline of Fundamentals of Art Teaching in the High School Teaching Course, in Laguna / SC. The group of research participants is formed by 10 female students, who were preparing to act as teachers of early childhood and elementary education. We focused on providing rhythmic and musical experiences in the perspective of a multicultural education, in order to diversify the students' musical culture experiences. We used the participatory research methodology and for data collection the following instruments were used: the open questionnaire, the record book and the focus group. The report of 10 classes prepared and taught by the teacher / researcher was also part of the material to be analyzed. We found that the group of students expressed an interest in musical language and its possibilities for didactic application, in addition to expanding the cultural experience they had through an education based on multiculturalism. On the other hand, the possibility of researching one's own practice was a complex exercise, but always with intense social interactions. As a teacher and researcher, through critical bias, reviewing content, adjusting the degree of interference, highlighting difficulties, errors and successes, minimizing the degree of influence caused in the context required a new capacity, which we hope we have managed to highlight in the text.

Keywords: Teacher Education, Popular Culture, Afro-Brazilian Musicality, Percussion.

1

High School Teaching Course is a teaching modality for teacher training that does not take place at the university level, but is equivalent to a high school technical education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO.....	11
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
2.2 MAGISTÉRIO, ASPECTOS LEGAIS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR.....	23
2.3 MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO.....	28
2.4 MÚSICA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	33
2.5 RITMOS E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE ARTE.....	39
2.6 PERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	46
2.6.1 O Ijexá.....	49
2.6.2 O Coco.....	51
2.7 TRANSMISSÃO rítmica ATRAVÉS DA ORALIDADE E da percussão corporal.....	54
3. METODOLOGIA.....	59
3.1. PESQUISA PARTICIPANTE.....	60
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	62
3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS.....	66
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	67
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4.1 Participantes da Pesquisa: impressões sobre educação musical e multiculturalidade.....	69
4.2 Metodologias e práticas de ensino musical.....	73
4.2.1 aplicação didática.....	77
4.3 Diversidade cultural e educação para as relações étnico-raciais: A presença do ritmo nas aulas.....	86
4.4 Vivências musicais COM foco na cultura popular afro-brasileira: o que diSSERAm as estudantes.....	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO I – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL.....	130
ANEXO II – ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	132
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133

1 INTRODUÇÃO

Como qualquer pesquisa, esta dissertação parte de um interesse profundo de seu realizador, tanto de seu ofício como professor da educação pública na rede de ensino estadual, como de sua vida pessoal anterior ao trabalho docente. Assim, para traçar o perfil de quem é o pesquisador, será utilizado nesse momento o verbo na 3ª pessoa do singular, pois trata-se de uma parte do texto onde é impossível ser impessoal, já que o pesquisador fala de si mesmo. Na sequência do texto, para construir uma escrita impessoal, onde o foco é de fato a pesquisa, sem a necessidade da personalidade do autor no texto, será utilizado na 3ª do plural.

Comecei na música com 8 anos de idade por influência e estímulo familiar. Na minha casa meu tio tocava violão mas não tinha paciência para ensinar, assim fui estimulado a tocar um instrumento de sopro em uma das bandas sinfônicas da cidade. Laguna possui duas bandas sinfônicas centenárias, a Sociedade Musical Carlos Gomes e a Sociedade Musical União dos Artistas, sendo esta última a mais antiga banda sinfônica civil do Brasil. Nesta última, com 8 anos de idade, ingressei para aprender clarineta. Em pouco tempo, com 9 anos de idade, passei a fazer parte do corpo principal de músicos daquela banda. Tive por lá durante 4 anos tocando clarineta e mais 2 anos na Sociedade Musical Carlos Gomes tocando sax tenor.

Paralelo a isso comecei a pegar escondido o violão do meu tio, pois a música popular passou a me despertar grande interesse. Na época, década de 1990, o pagode estava em alta nas rádios e a minha atividade nesses momentos 'clandestinos' era aprender a tocar as músicas da rádio no violão. Daí em diante meu interesse pelo pagode e samba só aumentou. Com 13 anos ganhei um cavaquinho e com 14 já tocava em todas rodas de samba da cidade, sendo que neste mesmo ano ingressei no setor de harmonia de uma das escolas de samba da cidade como cavaquinista, atividade que exerço até hoje. A música instrumental fazia parte das minhas referências e assim, um interesse natural para quem tocava música instrumental e se interessava por samba foi o choro, gênero que passei a estudar e tocar durante toda a adolescência. Além disso outros interesses surgiam e tudo que estava relacionado a música era objeto de 'pesquisa' de minha parte. Foi assim que

ingressei e fiquei durante 3 anos num grupo coral, que dei aulas particulares de violão, cavaquinho e também que passei a estudar percussão (pandeiro, congas) e os ritmos e manifestações afro-brasileiras (samba de roda, capoeira, jongo, ritmos afro religiosos).

No início da idade adulta, em 2004, com a chegada de compromissos em relação a trabalho e por referência e pressão familiar, me afastei de tudo que estivesse relacionado a música. Foi uma longa pausa que durou até 2014 quando iniciei uma segunda graduação, desta vez em música, graduação esta concluída no ano de 2018.

Do ano de 2014 para cá trabalhei em escolas de música como professor de percussão e de violão. Há 5 anos trabalho com a disciplina de Arte no Ensino Médio e nos últimos 3 anos também com o Magistério Nível Médio. Nesses anos de prática docente trabalhei na lógica da polivalência por entender a carência de referências culturais e artísticas que os estudantes das escolas em que trabalhei apresentam. Porém, sempre dedicando boa parte do currículo para a inserção da Música, em especial os ritmos brasileiros a partir dos conhecimentos acumulados com meus estudos sobre os mesmos. Assim, este mestrado foi a possibilidade de sistematizar ideias e experiências que vinham ocorrendo nas práticas em sala de aula.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO

A Escola de Ensino Médio Almirante Lamego - EEMAL, está situada em Laguna – SC, na parte central da cidade, próxima ao Centro Histórico. A mesma foi fundada no ano de 1964 e recentemente passou por obras de reforma e ampliação de seu espaço físico. Com o término da obra de reforma do prédio, conseguimos a partir de várias conversas com a Direção/Administração da mesma, garantir uma sala para uso exclusivo das aulas de Arte que pudesse ser utilizada para a linguagem da Música. Além desta sala de aula reservada para as práticas musicais, a escola possui alguns instrumentos, a saber 2 violões e 2 teclados.

Para esta instituição funcionar, trabalha um corpo docente dividido em: 52 professores, 02 (dois) analistas pedagógicos, 01 (uma) orientadora, 03 (três) assistentes de educação, 01 (um) diretor geral, 02 (duas) assessoras de direção e 05 (cinco) agentes de serviços, responsáveis pela limpeza e

manutenção do ambiente. No momento da pesquisa, estudavam 405 (quatrocentos e sessenta e um) alunos divididos da seguinte forma: 28 (vinte e oito) no ensino fundamental, 339 (trezentos e trinta e nove) no ensino médio e 38 (trinta e oito) no curso de Magistério. No 4º Magistério, turma na qual realizamos a pesquisa, no início do ano, tínhamos 18 estudantes das quais 8 desistiram no meio do percurso e o ano se encerrou portanto com apenas 10 estudantes concluindo o curso.

Nos arquivos da escola não encontramos qualquer documento que pudesse confirmar o ano de início do curso Magistério Nível Médio na referida instituição, mas a partir de conversa com ex-professoras, chegamos à conclusão de que o curso existe há pelo menos 35 anos, porém, anteriormente carregava o nome de Curso Normal. Nesta instituição, o Magistério Nível Médio acontece no período noturno e pode ocorrer na modalidade subsequente, desta maneira, após concluir o Ensino Médio as estudantes egressas desta unidade escolar e de outras se matriculam para cursar mais dois anos e saírem habilitadas ao ingresso no quadro profissional do magistério (estadual ou municipal). É possível também cursar o Magistério de modo integrado, deste modo as estudantes cursam o regular até o 2º ano e seguindo por mais dois anos da matriz curricular específica do Magistério, concluindo então o curso de Ensino Médio e Magistério num total de 4 anos.

A disciplina na qual realizou-se esta pesquisa chama-se Fundamentos do Ensino de Arte e ocorre no último ano do curso. O objetivo da disciplina é que as estudantes possam compreender não só os aspectos epistemológicos, mas que possam ter experiências práticas com as diversas linguagens artísticas e ainda experimentem possibilidades de atuação pedagógica com as mesmas. No período de 200 dias letivos as estudantes recebem desta disciplina 2 aulas semanais com 40 minutos cada, onde o professor da disciplina deve abordar: artes visuais, dança, música e teatro. No ano de realização desta pesquisa, a disciplina ocorria nas segundas e quartas-feiras.

Entende-se que este cenário não é o ideal para formação docente, pois nesta realidade não é possível abordar com a profundidade merecida cada uma das linguagens. Ao mesmo tempo pensamos no pouco tempo que se dispõe, nesse cenário de ensino polivalente, como uma possibilidade de intervenção e troca de conhecimentos no campo musical com estas

estudantes. Portanto é uma possibilidade para intervirmos de algum modo, trazendo práticas musicais para este contexto. O tema da polivalência no ensino de arte já gerou grandes debates sem contudo chegarmos a um denominador e a polêmica segue. Como esta polêmica não é o foco do trabalho, aqui não iremos tomar ou não partido em relação ao ensino polivalente de Arte ou ao ensino especializado por área, mas entendemos que o ensino polivalente é uma realidade em muitas escolas.

Partimos sim, de um posicionamento de que a música é uma linguagem socialmente construída – a partir do som como matéria prima – e uma realidade em praticamente todas as culturas. A sensibilidade à música é deste modo, algo que independe de vontade individual ou dom inato. Também não é uma questão mística ou de empatia, mas sim construída num processo em que a capacidade auditiva, a emotividade, são educadas para reagir ao estímulo musical. Tal como apontado por Penna:

[...] nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (2015, p.33).

Portanto, para sermos sensíveis a música é necessário passar por algum processo de musicalização. Segundo Gainza (1988, p.101), musicalizar é tornar o sujeito sensível à música, desenvolver no mesmo, instrumentos de percepção, para que ele atribua significado ao material sonoro/musical que recebe. Indivíduos com a capacidade auditiva preservada não seriam dotados de sensibilidade musical a todo e qualquer material sonoro.

Esses indivíduos precisam passar por um processo de sensibilização musical e esta ocorre a partir da socialização, tanto no dia a dia, na família, com os amigos e mais recentemente, através de mecanismos de tecnologia, como também em ambientes formais de estudo. Ao musicalizar, nós educadores devemos enxergar a música a partir de sua inserção no contexto histórico. A materialidade da música ocorre sob a forma de expressões culturais, ou seja, as mais variadas manifestações musicais ocorrem a partir de maneiras de se relacionar com a vida e com o mundo.

Desta forma, ao trabalhar com música, e mais especificamente ao pensar em educação musical, é preciso entender que a música em nome da qual se age é somente uma das expressões artísticas do ser humano (PENNA, 2015) e deste modo, impõe-se a nós fazer uma escolha. A música que iremos escolher para trabalhar, para além de um componente didático, reflete assim nossa visão de mundo e posicionamento político. Aceitamos e nos guiamos pela lógica apontada por Santos (2004, p. 61): “todo o projeto pedagógico e curricular é um projeto político e social, traça um marco situacional e define necessidades sociais”.

Neste sentido, esta pesquisa foi realizada com base numa experiência de aplicação do art. 26 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que foi alterada pela 13.278/2016 (BRASIL, 2016) onde passou a vigorar que, em relação ao ensino de arte nas escolas brasileiras, as linguagens das artes visuais, dança, música e teatro são componentes curriculares obrigatórios. Destes componentes descritos na lei como obrigatórios, este trabalho está focado numa prática pedagógica que coloca a música como centro e objeto de pesquisa em sua efetivação enquanto componente curricular.

Além disso, na elaboração do projeto foi tomado por norte a aplicação da Lei Federal 11.645/08 (BRASIL, 2008)., que também promoveu uma alteração na Lei 9394/96 e por sua vez estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Em resumo, esta lei apontou para a necessidade de uma transformação no processo de educação das relações raciais no Brasil.

Na confluência destas duas leis e das possibilidades que elas abrem, elencamos dois ritmos originários da cultura popular afro-brasileira como caminhos para desenvolvimento das práticas educativo musicais que a pesquisa abarca. Inserimo-nos assim, numa perspectiva daqueles projetos “com a finalidade de evidenciar novas perspectivas de formação humana oferecida pela educação musical” (KATER, 2004, p. 43)

Esta pesquisa surgiu da necessidade de investigar uma prática pedagógico-musical no contexto da educação básica, especificamente na formação de professoras. “As questões levantadas pelos investigadores são as

que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico...” (KEMP, 1995, p. 14).

Assim, a pesquisa ocorreu com uma turma do curso Magistério Nível Médio, no segundo semestre de 2019. Pois enquanto formandas deste curso, que poderiam em breve estarem trabalhando na Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais, atentávamos para a necessidade de realizar práticas musicais com estas estudantes e ainda investigarmos o próprio processo de implantação e desdobramentos captáveis dessas práticas por meio de uma pesquisa.

A ampliação da experiência musical destas estudantes, futuras professoras, participantes da pesquisa, foi algo que nos motivara e tomamos por fundamentação desta pesquisa e da necessidade de repensar as relações raciais no Brasil, as contribuições do multiculturalismo, em especial as que discutem o “papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (CANEN, 2002, *apud* PENNA, 2015, p.82).

No texto de Banks (1999, *apud* CARDOSO, 2008, p.62), uma das dimensões da Educação Multicultural funcionaria como “[...] um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional e o reforço de seu poder na escola.”

Nesse sentido, os conceitos de multiculturalidade trazidos por Bhabha (1998), Banks (1999), Forquin (2000), Canen (2002), e de musicalização elaborado por Gainza (1988), nos servem de base, para afirmarmos que a educação e no caso do presente trabalho, o ensino de música - pautado pela Lei 13.278/2016 – precisa buscar caminhos pedagógicos que incorporem a diversidade étnico-cultural brasileira, algo que já foi apontado pela Lei 11.645/2008. Partimos do entendimento de que uma maneira possível seria através da cultura popular, pois este universo é “atraente, rico e variado, por isso constitui uma fonte inesgotável de motivação didática” (MEGALE, 2003, p. 132). O autor continua, afirmando que a educação deve servir-se destes aspectos ao que ele denomina como ‘folclore’. Para ele o termo folclore seria um, “excelente meio de transmissão de conhecimentos, ao mesmo tempo revelador da cultura do povo” (MEGALE, 2003, p. 133).

A nós, no contexto desta pesquisa, não era instrumental debruçarmo-nos sobre a polêmica folclore x cultura popular. Como afirmou Brandão (1984, p. 23):

Na cabeça de alguns, folclore é tudo o que o homem do povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, é só uma pequena parte das tradições populares. Na cabeça de uns, o domínio do que é folclore é tão grande quanto o do que é cultura. Na de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar cultura, cultura popular o que alguns chamam folclore.

Mas, apesar dessa definição feita por Brandão, o termo cultura popular ainda fica muito vago e traremos esse conceito, com maior profundidade na revisão de literatura.

De qualquer modo, a intenção desta pesquisa era o de através de uma prática pedagógica, realizar uma intervenção focada na Educação Musical e tornando acessível para as estudantes do Curso de Magistério em Nível Médio da Escola de Ensino Médio Almirante Lamago (EEMAL – Laguna/SC), uma parte desta diversidade, no caso da pesquisa, aquela oriunda do processo histórico de construção da identidade brasileira conectada positivamente ao que (RIBEIRO, 2006) chama de Matriz Afro, referindo-se aos aspectos culturais oriundos dos povos africanos e que se expressa através de práticas coletivas que são conhecidas atualmente como cultura popular. A partir disso, propor vivências musicais referenciadas na cultura popular de matriz afro-brasileira que permitissem ampliar o vocabulário musical destas estudantes.

Meneses (2007, p.56) afirma: “Falar sobre África significa pois, questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades”. Estendemos a ideia de ‘falar sobre África’ também para a ideia de ‘falar sobre África e/ou sobre cultura Afro-brasileira’ significa questionar o *status quo*.

Assim, muitos questionamentos estiveram presentes desde que decidimos pela realização da pesquisa, dentre estes: Como elaborar e ministrar aulas coletivas que contemplem habilidades e conhecimentos do mundo percussivo Afro-brasileiro? Que ritmo ensinar? Quais instrumentos? Como transmitir a técnica que desejávamos que apreendessem? Que recursos dispomos na escola? Quais poderiam ser utilizados nas aulas? Como

evidenciar/explorar o corpo nesse processo de ensino-aprendizagem? Como transformar uma prática musical num aspecto da formação humana?

Uma das primeiras tarefas postas era a de fazer a escolha de qual ritmo e/ou manifestação estaria presente nas atividades desta pesquisa. Para tal escolha utilizamos dois critérios. Primeiro foi optado pelos ritmos/manifestações que estivessem presentes em num número reduzido de pesquisas relacionadas à educação formal, pois ritmos como samba e maracatu, que são também emblemáticos da cultura afro-brasileira, já aparecem em muitas pesquisas. O segundo critério teria relação com nossa própria prática como professor, mais especificamente, quais ritmos/manifestações já havíamos abordado em outros momentos e que gostaríamos de submeter aos critérios de uma pesquisa acadêmica. Tendo estes aspectos como norte selecionamos dois ritmos: o Ijexá e o Coco.

Tais ritmos ganharam nossa atenção pois eles extrapolaram a esfera dos lugares onde se originaram, tornando-se portanto, emblemáticos da cultura popular afro-brasileira e não somente regional e, por vezes, conquistaram espaços em veículos de comunicação de massa, apesar de nunca terem se tornado hegemônicos. Fizemos esta escolha justamente por estes ritmos e manifestações estarem ainda invisibilizados no contexto da educação formal.

Contudo, devido ao tempo curtíssimo da pesquisa, escolhemos nos debruçar sobre o ritmo do Ijexá. O Coco esteve presente em apenas três aulas, portanto o contato das estudantes com este foi bastante superficial.

Neste sentido, trabalhamos com educação musical, no percurso formativo do curso de Magistério Nível Médio e, assim, investigamos a inserção de dois ritmos/manifestação afro-brasileira nesse contexto. A realização das práticas musicais onde os ritmos afro-brasileiros foram centrais, ocorreram a partir de sua inserção através de oralidade, práticas corporais, instrumentos musicais adaptados (através da reciclagem de materiais) e também de instrumentos convencionais.

Trazer estes elementos da cultura popular afro-brasileira para a formação das estudantes do curso em questão tem relevância, pois ao concluírem o curso de Magistério as estudantes atuarão na educação infantil,

ou seja, na base do percurso da educação formal. Deste modo, este trabalho propõe como objetivo geral realizar uma prática pedagógica que se utiliza de percussão e ritmos afro-brasileiros, com o intuito de ensinar música e despertar para possibilidades de atuação com a mesma, tentando construir uma ponte entre as vivências musicais/culturais das estudantes do Magistério Nível Médio e a cultura musical de matriz afro-brasileira. Tínhamos assim, o pressuposto de que esta seria uma possibilidade de educar para a diversidade e para relações étnico-raciais saudáveis.

A partir da contextualização acima, pretendíamos como objetivos específicos responder as seguintes questões: Como promover um processo formativo em música, que se insira também num debate sobre diversidade e prática de relações étnico-raciais saudáveis para estudantes do Magistério? E, ainda, como essas alunas reagem ao modelo pedagógico proposto?

Assim, neste trabalho analisamos tanto a aplicação quanto os desdobramentos de um processo educativo na área de Arte que contempla a educação musical a partir de dois ritmos das manifestações populares afro-brasileiras com estudantes do Magistério Nível Médio que poderão utilizar estes conhecimentos em sua futura profissão. Para isso, queríamos:

- 1) Proporcionar vivências musicais na perspectiva de uma educação com referência e práticas da cultura popular afro-brasileira;
- 2) Ampliar a compreensão das estudantes sobre diversidade cultural e educação para as relações étnico-raciais;
- 3) Analisar o perfil destas estudantes, a fim de compreender as impressões/relações que as mesmas tiveram sobre educação musical e cultura popular afro-brasileira no currículo.

A partir da definição da questão de pesquisa e do recorte de aplicação da mesma, escolhemos o desenho metodológico de caráter qualitativo, pois queríamos possibilitar vivências e capturar as impressões resultantes destas. Além de que, como uma pesquisa em sala de aula, aplicada diretamente pelo professor, seria uma pesquisa participante. Deste modo, para coletarmos os dados que serviriam de base para as análises, prevemos como instrumentos de coleta a observação direta das aulas com relatório escrito produzido pelo

professor, o questionário respondido pelas estudantes, os escritos das suas experiências em um caderno de registros e a realização de um Grupo Focal ao final de todas as atividades.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será apresentada a revisão de literatura e os aspectos relacionados aos eixos temáticos: educação, educação musical no contexto da educação básica, percussão na educação básica, formação de professores, cultura popular e multiculturalismo no currículo escolar onde se inserem também as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais.

Faremos uma incursão sobre os aspectos legais da profissão docente e os mecanismos que regem essa profissão. Ainda discutiremos aspectos que consideramos importantes observar no currículo que forma a profissão e que caminhe no sentido da multiculturalidade.

A Música será abordada enquanto linguagem formadora dos sujeitos a partir da sua presença na educação básica. Por fim, será abordada a presença da cultura popular afro-brasileira nas aulas de Arte e da percussão na educação básica.

2.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA: SEU CARÁTER FORMADOR DO INDIVÍDUO E A EDUCAÇÃO MUSICAL NESSE CONTEXTO

A educação ao longo da história serviu a variados propósitos e constituiu-se em diferentes formatos. A forma, conteúdo e estrutura que a mesma adquiriu sempre estiveram relacionados aos valores aos quais a sociedade definiu como fundamentais. Duarte Jr. (1998) diz que a atividade humana visa sempre a concretização dos valores, “seu objetivo é tornar históricos (concretos), através de imitação e repetição, aquilo que a comunidade toda considera ser os valores supremos” (Ibidem, p. 51). Esta circulação e reprodução de valores se dará através de procedimentos psicossociais bastante complexos onde um conhecimento deixa de pertencer somente a um sujeito (nível individual) e passa a ser patrimônio de um grupo (TAMARIT, 1999). A educação é por si, a atividade humana que se encaixa perfeitamente nesta prática social, pois em comparação com outras, ela sintetiza este pressuposto. A educação é deste modo, uma exigência da vida

em sociedade e um processo onde os indivíduos adquirem conhecimentos e experiências socioculturais básicas para a manutenção e reprodução da sociedade.

Falaremos neste texto daquela educação que, segundo Libâneo (1994, p.24) ocorre em instituições específicas, escolares, “com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante ação consciente”, também conhecida como formal ou escolar. As escolas são lugares construídos especialmente para organizar o processo educativo oficial em determinadas sociedades. “O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores” (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Cabe lembrar que, nem todos os saberes estão presentes na escola. O currículo escolar legitima determinados conhecimentos em detrimento de outros. Tamarit (1999) destaca que as valorações-seleções podem confrontar-se com outros interesses. Surge então a pergunta: “[...] se o que é digno de ser ensinado para uns e para outros surge de díspares valorações-seleções, quem define o universo?” (TAMARIT, 1999, p.49). O autor está questionando qual a força política, grupo social, associação de classe, liderança, etc., teria competência e legitimidade para decidir qual conteúdo deve estar presente no currículo das instituições de ensino formais. Quem tem a responsabilidade e a competência para tal?

O mesmo autor afirma que o conhecimento que circula no ambiente escolar, fazendo parte do currículo, é resultado de um processo de seleção que parte do mais alto nível de decisão do sistema chegando até o docente (TAMARIT, 1999). Voltando a Libâneo, este pensador expõe que o processo educativo “[...] é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (1994, p.18). Neste caso, o poder sobre a educação não estaria centralizado somente na união, nas unidades da federação ou municípios e por consequência nas secretarias de educação, mas sim capilarizado e distribuído nas demais relações sociais.

Esta maneira de pensar é elucidativa na área de educação musical escolar, pois apesar de que com a aprovação – não sem grandes disputas, avanços e retrocessos - da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), novas diretrizes orientam a prática docente na área, muitas das vezes ainda precisamos nos impor – exigindo condições mínimas de trabalho, entre elas uma sala, materiais, etc... – e/ou justificar “o tempo inteiro” - para a direção escolar, a secretaria de educação, o governo e a sociedade – a presença da música enquanto componente curricular na escola. Portanto, as decisões são arbitrárias desde as instâncias do poder estatal, decidindo se ocorrerá ou não aulas de música – com professor e carga horária específicos - sob sua área administrativa, passando pela equipe gestora escolar e até a sala de aula, onde em última instância, o professor faz a seleção dos conteúdos e metodologias.

Sobre esta questão da seleção e organização dos conteúdos escolares, durante muito tempo isso foi tratado do ponto de vista técnico: “à escola atribuía-se a função de transmissão do saber acumulado historicamente, cientificamente organizado, considerando aspectos lógicos e psicológicos”. (MARTINS, 2004, p.65). Esta visão já sofreu transformações e hoje, pelo menos no discurso, uma abordagem mais ampla e multiculturalista se faz presente no currículo. Kuenzer (2002) explica que dentro desta ótica, os currículos deverão contemplar entre outros elementos, as linguagens (em sua forma e conteúdo) próprias das diferentes atividades sociais e produtivas.

A lógica do funcionamento da educação formal sob a ótica da sociedade neoliberal e de uma educação tecnicista atribui um papel secundário às disciplinas que teoricamente possuem menor importância para os mecanismos de produção, troca e circulação de mercadorias. Por vezes, disciplinas como Arte e Educação Física, apresentam o ‘privilégio’ de serem relegadas a um papel secundário em relação às ‘tarefas importantes’ (PORCHER, 1982, p.13). Isso fica evidente se compararmos por exemplo no Ensino Fundamental, as cargas horárias das disciplinas, onde teremos Arte com 2h/aula semanais em comparação com Matemática 4h/aula semanais. Percebemos assim, tanto por parte dos gestores governamentais e muitas vezes dentro da escola – pelos colegas docentes e mesmo pelo corpo discente), o quanto são consideradas

supérfluas, tendo sua presença no currículo questionada quando o sistema assim exige (GRAMSCI, 1995, p.118). Nesta perspectiva se encontra a área das linguagens artísticas, onde iremos olhar mais especificamente para a música. Como nos mostra Soares (2019), em sua pesquisa, Música é em geral considerado um conhecimento de baixo status.

Para Kuenzer (2002), uma das razões para essa situação encontra-se talvez, no aspecto de que as Artes não são em geral “[...] compreendidas na sua efetiva e complexa realidade, mas apenas como um ornamento ou como uma atividade lúdica e, por isso, desimportantes no contexto de uma escola ‘séria’” (Ibidem, p.124). Interessante observar que a própria Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, quando destaca os objetivos da educação escolar, determina que independente da forma como se organize, deverá propiciar a todos formação geral que os capacite a participar da vida social (BRASIL, 1996).

Ora, o fazer artístico cumpre funções socioculturais. Em todas as sociedades e culturas a arte e, mais especificamente a música, estiveram presentes, portanto, cabe, sim, a educação escolar, fornecer uma formação mínima que permita aos sujeitos vivenciarem esta instância da vida social. Isto só pode se dar através da presença da educação musical no ambiente escolar.

2.2 MAGISTÉRIO, ASPECTOS LEGAIS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

No Brasil, a LDB é o documento que normatiza e orienta o funcionamento e a organização do processo de educação formal. Em seu Art. 2º a LDB afirma que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996)”. Caberia aqui um amplo debate sobre o que significaria este “*pleno desenvolvimento*”, contudo, não iremos nos debruçar sobre este aspecto, mas afirmar que para nós, o fornecimento de condições adequadas para que os sujeitos desenvolvam suas potencialidades é o que devemos, enquanto profissionais da educação, ter como mote. Em outras palavras, na escola deveriam circular

práticas pedagógicas que considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, desde as físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Cabe ainda, destacar o texto do art. 3º da LDB:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996)

Esta parte do texto da LDB nos interessa ressaltar, pois tais princípios do ensino formal no Brasil como “liberdade de ensinar a cultura”, “pluralismo de ideias” e “respeito à tolerância” foram estruturantes das aulas e reivindicados em momentos específicos das práticas. Devido a concepções particulares de cunho religioso, algumas estudantes, levantaram questões em torno do conteúdo trazido pelo professor, devido ao fato deste conteúdo trazer referências da cultura afro-brasileira e portanto, distinto da hegemonia cristã com a qual estavam habituadas. Estes episódios serão abordados no Capítulo 4, onde serão apresentados os relatórios das aulas e do Grupo Focal.

Também a Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, além de outras providências, afirma em seu art. 2º, no inciso X que a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014) é uma das diretrizes da educação nacional, ou seja, as leis que regem o funcionamento da educação formal no Brasil, apontam para práticas pedagógicas que caminhem no sentido do respeito aos direitos humanos e a diversidade.

No Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (2015-2024) está previsto na Meta 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da

aprendizagem”. Já o mesmo documento, quando descreve quais caminhos precisam ser seguidos para atingir suas metas, estabelece como um dos aspectos necessários para tal fim o que vem exposto no texto do item Estratégia 7.20:

Garantir nos currículos escolares **conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008**, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (SANTA CATARINA, 2015, p.117 – grifo nosso)

Estes documentos nos fornecem a garantia legal de podermos, enquanto docentes, lecionar numa perspectiva contra-hegemônica, mas necessária para que se caminhe em direção ao que pretende ser o objetivo da educação formal, que é senão a “construção de uma sociedade plural e democrática”.

Sobre os documentos que regem a criação e manutenção do curso de Magistério em Nível Médio, temos desde 2008 como elemento ordenador jurídico a Seção IV-A da LDB - Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008 -, que versa sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008a).

Além dessa alteração feita na LDB em 2008, o atualmente chamado Magistério em Nível Médio - foi inserido numa trajetória delineada pelo art. 62, da LDB (BRASIL, 1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A LDB, em seu art. 62 destaca que a formação de professores deve se fazer não somente no curso de Magistério em Nível Médio. Temos, no entanto, pela nossa própria prática como professor deste curso e como colega de trabalho de ex-egressas do curso, o entendimento de que esta modalidade configura-se como um importante percurso, que além de garantir a formação mínima para as(os) trabalhadoras(es) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pode funcionar como uma etapa na formação destas(es) profissionais.

Esta etapa funciona quase que como um estágio na profissão, por vezes será um estímulo para que estas estudantes busquem uma posterior formação em nível universitário, porém, para outras, será um alerta para que mudem de área. Para as egressas do Magistério em Nível Médio que se identificarem e decidirem continuar na área da educação, o caminho a percorrer será o de continuar sua formação através de um curso superior – por vezes em cursos de Pedagogia -, mas também muitas delas em outras áreas específicas da educação.

Este caminho é imperativo não somente pela necessidade de aprofundarem sua formação, mas também por necessidade econômica. Normalmente, devido ao grande número de outras(os) profissionais com formação em curso superior de Pedagogia, as formadas no Magistério em

Nível Médio encontram dificuldade em se inserir – mesmo como ACT (Admitido em Caráter Temporário) – em outros níveis de ensino que não a Educação Infantil nas creches ou maternais. As egressas, tendo cursado somente o Magistério em Nível Médio, dificilmente conseguem ocupar uma vaga no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) por conta da grande concorrência. E este quadro faz com que as(os) egressas(os) procurem cursar uma faculdade.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL,1999, p. 18), também conhecido como Relatório Curso Normal, admite que tal modalidade de curso é: “[...] próprio para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídico específicos. Não é um ensino técnico adaptado”.

Diante da realidade educacional brasileira, em que apesar dos avanços das últimas décadas em relação a quantidade de vagas e cursos superiores de Pedagogia abertos, ainda não foi possível fornecer formação adequada para todos docentes que se encontram espalhados pelo território. Nesse sentido, o Curso de Magistério em Nível Médio representa um importante instrumento para a formação e profissionalização destas(es) trabalhadoras(es). Diante deste aspecto, entendemos que seria importante um olhar cuidadoso sobre o mesmo com aplicação de políticas de estado integradas para o setor.

Sobre as diretrizes curriculares que orientam esta modalidade de ensino, o Relatório Curso Normal (BRASIL, 1999, p. 25) destaca que precisam caminhar nos princípios éticos, políticos e estéticos já conhecidos a respeito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio. Neste sentido, ao pensar no percurso curricular da formação dos futuros professores, as escolas deveriam assumir estes aspectos como ponto de partida.

Na efetivação desses princípios, as práticas educativas desenvolvidas no curso Normal são constitutivas de sentimentos e consciências. Constroem, utilizando abordagens condizentes com o exercício da cidadania plena na sociedade contemporânea, as identidades dos alunos (futuros professores), que deverão vivenciar situações de estudos e aprendizagens nas quais são consideradas as especificidades do processo de pensamento, a realidade sócio-econômica, a diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero. (Ibidem)

Dialogar com as diferentes formas que o conhecimento assume, nos coloca na tarefa de pensar estruturas curriculares e estratégias metodológicas que possibilitem aos estudantes a apropriação, compreensão e a produção de novos conhecimentos. Em relação à formação profissional do professor, Libâneo (1994, p.27) explica “[...] a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.” No caso do ensino para o Magistério, o desafio da tarefa é fornecer elementos que poderão contribuir na formação daquelas que posteriormente atuarão na base do processo de educação formal, ou seja, na educação infantil, nas creches, nos maternais e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Aprendemos e desenvolvemos os aspectos que nos tornam humanos ao nos relacionar com outros seres humanos, vivendo em sociedade. Assimilamos e compreendemos o mundo, a natureza, a vida, a partir das relações que estabelecemos com estes, ou seja, das representações que fazemos do mundo, dos signos que criamos.

[...] os signos que constituem as diferentes linguagens existem para viabilizar as relações interpessoais – *sociointeração* –, assim como para organizar o pensamento dos sujeitos no âmbito dessas mesmas relações – suas *representações de mundo*. (SANTA CATARINA, 2014, p. 97)

Na ideia de ‘*representações do mundo*’ está implícito a relação deste mundo com as relações sociais e, portanto, com aquilo que Vigotsky (2007) irá chamar de *sociointeração*. Para este pensador "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). O mesmo autor ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança destaca:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária,

para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOSTSKY, 2007, p.75)

A partir da ideia de sociointeração, apontamos a necessidade de oferecer uma educação pautada na multiculturalidade como princípio, pois entendemos que o respeito a diversidade deva ser um valor para uma sociedade que se pretende democrática e de tal modo que as estudantes têm o direito de receber uma educação diversificada.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 32) orienta que o trabalho pedagógico deveria ampliar o repertório cultural dos sujeitos através de vivências com elementos culturais diversos que permitissem aos mesmos experimentar maneiras de ser e estar no mundo. Afinal, estas maneiras de estar são diversas. A diversidade é uma característica imanente da espécie humana, ela está presente desde os aspectos fenotípicos, nas linguagens, nas vivências culturais, históricas e também nos aspectos individuais, nas personalidades e nos modos de apreender, interpretar e se relacionar com a realidade.

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Neste sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17)

A diversidade por si só, cultural, racial, de gênero, não deveria configurar-se num problema, pois são apenas diferenças. Porém, a questão segundo Bhabha (1998, p. 220) é que estas “[...] são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades”.

Com isso entendemos que a educação deve cumprir um papel central na valorização das diferenças. Mas disto não podemos concluir que, daí em diante se busque a negação e abandono das referências pessoais - posto que isto é

bastante improvável que se concretize – concomitante com a absorção dos valores do outro. Os múltiplos valores e referências devem sim “[...] ser reconhecidos, respeitados e entendidos como manifestação da diversidade presente em todo ser humano”. (BHABHA,1998, p. 220).

Deste modo, em um processo educativo cabe primeiramente compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros (BRASIL, 2010c apud SANTA CATARINA, 2014, p. 55). Tendo isto como fundamento, fazemos nesta pesquisa a defesa de uma educação multicultural tal qual nos fala Forquin:

[...] um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade [...] rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito, que está subentendido historicamente nas políticas escolares assimilacionistas, discriminatórias e excludentes. (FORQUIN, 2000, p.61)

É importante destacar que num espaço restrito da sala de aula, é o professor quem faz a escolha dos conteúdos, métodos e organização do ensino e nesse sentido, de acordo com Giroux (1997, apud CARDOSO, 2008, p. 84), mesmo diante de situações contraditórias do sistema educacional, que muitas vezes é estruturalmente excludente, os professores teriam por assim dizer, o poder de escolher entre silenciar ou dar aos excluídos. Cabe ao profissional docente tomar para si a tarefa política de propor um espaço de transformação, ressignificação, de reestruturação da cultura, o que Meszáros (2008) irá chamar de *'educação para além do capital'* em seu livro homônimo. O Relatório Curso Normal (BRASIL, 1999, p.9) destaca também a condição de que:

[...] o educador compartilha das decisões a respeito de quais saberes e materiais culturais deverão ser socializados, tendo em vista o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, o professor assume sua condição de intelectual face à possibilidade de integrar-se no fecundo debate a respeito dos valores, das concepções e dos modos de convivência que deverão ser priorizados, através do currículo.

Banks (1999, p. 62 apud CANDAU, 2002), escreve que uma das dimensões da Educação Multicultural funcionaria como “[...] um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional na escola”.

O espaço educacional sempre foi entendido pelos movimentos sociais, como fundamentais para o efetivo combate às desigualdades. Muitas das lutas dos movimentos negros passaram pela perspectiva de transformar o currículo escolar excludente e eurocêntrico, tornando-o um aliado frente ao racismo e relações étnicas desiguais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conhecidas como EREER (BRASIL, 2005), foram conquistas obtidas também pela sistemática atuação destes movimentos sociais organizados. Este documento oferece reflexões que orientam o ato pedagógico no sentido do reconhecimento dos valores e cultura dos povos africanos, indígenas e seus descendentes. A mudança nos currículos, proposta pela EREER (2005), traz a ideia de inserção no ambiente educativo de novos saberes - até então escamoteados da educação oficial -, novas maneiras de ensinar e conseqüentemente novos comportamentos por parte de quem estará estudando. O documento Parâmetros Curriculares de Santa Catarina - PCSC (2014, p. 27), destaca que:

Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional.

Ocorre então que, o ponto de partida que orienta praticamente todos os documentos sobre estrutura curricular é a compreensão das estudantes como seres sociais e históricos, com isso assumindo a perspectiva de uma educação que reconheça e valorize as diferenças. Para Silva (2007, p. 490):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos,

dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Sobre este aspecto, Santos (1997, p. 122) coloca que, temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Deste modo afirmamos que, alguns princípios importantes assumidos por uma educação para as relações étnico-raciais são os de: reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades. Entende-se aqui que ao reconhecer e valorizar as múltiplas identidades dos sujeitos caminha-se no sentido de uma formação cidadã. Além disso, a própria música é capaz de promover cidadania (GAINZA et al., 2011, p.1 *apud* HENRIQUES, 2011, p. 219). A música atua:

[...] favorecendo o indivíduo em razão de seus múltiplos estímulos, biológicos, fisiológicos e psicológicos. Daí que “fazendo” música, escutando, cantando, vivenciando, o indivíduo acaba por influir no ritmo de seus pensamentos, na harmonia de sua saúde corporal e mental. E é assim que “a música pode mudar o comportamento de uma pessoa” (LÉCOURT, 1996, p. 20, *apud* SEKEFF, 2007, p. 123).

Além disso, outro princípio que é basilar na consolidação de uma educação integral e que precisamos destacar, diz respeito a laicidade do Estado e da escola pública expresso nos Parâmetros Curriculares de Santa Catarina. Ele irá assegurar “[...] a liberdade de expressão, a imparcialidade pedagógica, a valorização da cultura popular/histórica, garantindo o respeito à diversidade cultural religiosa, sem praticar qualquer forma de proselitismo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 89). O texto do documento e o que ele significa foi reivindicado pelo professor/pesquisador durante a aplicação do procedimento didático na presente pesquisa, em função de questionamentos referentes ao conteúdo, levantados durante as aulas.

2.4 MÚSICA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta parte apresentaremos o que versa a legislação atual e de como podemos entendê-la enquanto linguagem que deve estar presente nos ambientes educativos, porém não como um conhecimento abstrato, mas inserido num projeto de sociedade. O Art. 26º § 2º da LDB afirma que: “ O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Este mesmo artigo é complementado em seguida com texto que define as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular da disciplina. Já os PCNs, colocam três eixos norteadores: produção, apreciação e reflexão, fato este que é considerado por Souza *et al.* (2002, p. 31) como um documento pouco detalhado. As autoras entendem que a proposta é desigual para Música, tanto em relação à quantidade como à qualidade de informações, além de que, segundo elas, o tema não foi submetido a uma ampla divulgação e debate. Críticas à parte, temos portanto, uma lei que torna obrigatório a presença de música no currículo, tornando possível a incorporação desse conhecimento na Diretriz Curricular para os cursos de Magistério e também para outros níveis de ensino.

A música não é uma linguagem, mas assemelha-se a tal “na qualidade de sequência temporal de sons articulados, que são mais do que meros sons” (ADORNO, 2008) e se desenvolve através da aprendizagem à medida que possibilita referir-se a objetos e vivências. Quando trazemos o termo ‘*linguagem*’, podemos entendê-lo como existente a partir do campo simbólico, de representações do mundo. A linguagem é uma importante ferramenta, através da qual o ser humano desenvolve funções psicológicas superiores como: memória, representação, abstrações em geral e consciência. (VIGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 2006) Para falar de linguagens, é preciso ter em mente o que nos diz Saussure:

Um sistema lingüístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de idéias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os

elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição lingüística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (SAUSSURE, 2002, p. 139-140).

As linguagens segundo o autor e, aqui, consideramos também a linguagem musical, são constituídas por signos verbais e não verbais. A interação social, a organização do pensamento, a representação e interpretação do mundo só é possível devido a existência destes signos, que fazem parte da comunicação humana e deste modo veiculam sentidos estéticos, ideológicos, psicológicos, entre outros. Apesar de no texto o mesmo estar se dedicando a investigar a linguagem verbal e portanto a relação entre signo, significado e significante no texto verbal ser tanto mais coesa, entendemos que a mesma interpretação pode ser estendida aos conceitos e linguagens como um todo, assim como ao fenômeno musical, ao passo que uma ideia musical, se ajusta a certos valores constituídos no interior de cada cultura.

A música, assim como outras linguagens artísticas, relaciona-se estreitamente com a sensibilidade humana. Assim, é posto ao docente a tarefa de fazer com que a aula de Arte se torne um espaço de saber, de reflexão, de apreensão artística e desenvolvimento de sensibilidade.

Para Charlot (2000), tal conhecimento, que ele chama apenas de 'saber', é entendido como algo próprio da interação do sujeito consigo, com o outro, e com o mundo. Estas interações descritas abarcam tempos e espaços de dialogicidade entre docentes e estudantes no ambiente escolar. Tendo presente que as relações do sujeito com ele mesmo e com o outro é marcada pela singularidade, importa observar que cada sujeito em seu tempo de vida escolar irá desenvolver experiências únicas de interação com a música que ali transitar enquanto ente abstrato e com as manifestações musicais com as quais tiver contato para além da sala de aula.

A Música que até pouco tempo, do ponto de vista do currículo, esteve ausente em boa parte das escolas, tem atualmente presença marcante pelo menos nos smartphones dos jovens. E apesar de podermos observar algumas

iniciativas dos poderes públicos municipais e estaduais no sentido da presença dessa linguagem na educação escolar, para ainda uma grande carência de concursos públicos direcionados especificamente para a linguagem da Música.

Destacamos ainda que outras questões implicam nessa tímida presença da música no currículo da educação básica, como a falta de interesse dos licenciados em Música para atuar no ensino regular, fato este destacado por Penna (2015, p.152), além da existência de concursos para professor de Arte em que as questões de prova são direcionadas com muito mais ênfase para Artes Visuais, ou seja, nestes, os concorrentes com titulação em Artes Cênicas, Música ou Dança estão em grande desvantagem. (PENNA, 2015, p.154-155)

Segundo Henriques (2011, p.24), a presença da Música nos cursos superiores de Pedagogia, enquanto componente curricular ainda era muito rara no ano que o autor realizou sua pesquisa. Este mesmo autor ressalta que ela se encontrava muito presente nos cursos de formação de Magistério em Nível Médio (ibidem, p.24). Na revisão de literatura, encontramos abordando a presença/ausência da música em cursos de Magistério Nível Médio ou Curso Normal (nomenclatura antiga), somente o trabalho de Cunha e Figueiredo (2020), deste modo, percebe-se que existe uma grande carência de estudos sobre o tema, o que dificulta inclusive que concordemos ou discordemos de Henriques (2011), pois sua pesquisa possui quase uma década de publicação e ainda, não é uma pesquisa que tenha como objeto os cursos de Magistério em Nível Médio.

Kishimoto (2002, p.109) é outra autora que questiona uma aparente 'onipresença formal' das artes visuais em detrimento das outras linguagens nos cursos de Pedagogia: "Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?" A mesma autora aponta em outro texto que a ausência das artes na formação de professores é uma questão que irá se refletir profundamente na prática pedagógica em salas da aula da educação infantil:

A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças e músicas, dos contos e da

diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? Não basta dotar as escolas de materiais de Artes Visuais e Plásticas ou mesmo de livros sobre os pintores brasileiros, pois falta o essencial: a formação do(a) professor(a). Em muitas unidades infantis tais recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los (KISHIMOTO, 2005, p.5).

Segundo a mesma, as atividades práticas são negligenciadas nos currículos de cursos para formação docente:

Em nenhum projeto de formação docente se notou mais que 10% da carga horária total para atividades práticas, o que mostra o caráter eminentemente teórico dos cursos. [...] Um projeto de formação docente deve ter a clareza de que o(a) professor(a) se forma no contexto da prática, ou seja, no contato com as unidades infantis. [...] (KISHIMOTO, 2005, p. 6 e 7).

Este aspecto da formação prática, ou melhor, da relação entre prática e teoria na formação docente é apontado por Libâneo (1994), em que segundo ele deve-se ter “[...] a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente (ibidem, p. 27-28)”.

A experiência prática e o que ela evoca quando do estabelecimento de relações com outras experiências, símbolos, conhecimentos, é descrita pelas palavras de Dewey (2010, p.20): “A experiência, se examinada empiricamente, ela mesma não é algo que aconteça em uma subjetividade encapsulada”. Para o autor, “[...]o ponto focal no meio da transação, no que tange à experiência estética, é o [...] ‘produto artístico’, o objeto ou a sequência de eventos” (ibidem), como por exemplo a apreciação de um filme ou teatro; a escuta e/ou prática musical; a visita a um museu de arte ou mesmo a experiência pedagógica em que a arte é o fim e o meio.

Tendo estes fatos como uma condição posta, entendemos que a tentativa de construir por mínimo que seja, uma educação musical no curso de Magistério Nível Médio e ainda, tomando para isso uma prática musical referenciada na cultura afro-brasileira é quase uma militância política. Para nós, é como uma tentativa de conquistar aliadas para a nossa causa, pois a partir das vivências propostas nas aulas podemos despertar ou quem sabe estimular o interesse em aprofundarem a relação delas próprias com a música e com a possibilidade da mesma se fazer presente nos espaços educacionais onde estas estudantes venham estar.

Enquanto profissionais que atuarão na base do ensino formal, quem sabe a partir disso estas estudantes poderão se dispor a realizar algum tipo de trabalho com musicalização.

Como a presença do professor especialista dá-se, geralmente, a partir do Ensino Fundamental II, ou, em alguns lugares, do Fundamental I, no ensino público do Brasil, o professor das séries iniciais é responsável pelo desenvolvimento musical de crianças de Educação Infantil (até 6 anos de idade) e Fundamental I (até 10 anos). Portanto, entende-se que, para a democratização do Ensino de Música no Brasil, é necessário que, além de investir na formação de licenciados em Música, invista-se também na formação musical destes professores, licenciados em Pedagogia. (HENRIQUES, 2011, p.29)

Na citação acima, Henriques está falando dos egressos de cursos de Pedagogia, porém, podemos estender o que o autor expõe para as formadas no Magistério Nível Médio posto que as mesmas também atuam nos níveis iniciais da educação. Assim, concordando com o que diz Duarte (2010, p.22), pensamos que é necessário potencializar o “fazer musical do professor” unidocente, com o objetivo claro de que este possa contribuir com o “desenvolvimento musical da criança” e relacionar este com outras áreas do conhecimento.

Não estamos afirmando que um processo de educação musical e formação das professoras – por mais denso que este processo seja - que trabalham com unidocência poderia substituir de algum modo o professor especialista Licenciado em Música. Mas observamos o que é descrito por Bellochio (2003, p.1):

[...] o professor unidocente trabalha multidisciplinarmente nos anos iniciais e, a música, é um saber disciplinar que existe e dialoga com outros, sem perder o que de intrínseco a constitui, ou seja, a linguagem musical em suas múltiplas formas de existir e expressar.

E pensamos assim que é necessário olhar para a importância dos profissionais que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I possuírem algum tipo de formação que permita com que estas realizem algum trabalho com música. Nesse sentido concordamos com Duarte (2010, p. 23) quando a autora afirma que “[...] se for dada à oportunidade a este professor de

se musicalizar, provavelmente ele se sentirá mais capaz em proporcionar atividades específicas da área de Educação Musical para seus alunos.

Segundo Oliveira (2006, p.26) “a educação musical deve incluir tanto a educação em música como educação através da música (como meio e como fim)”. Nesse sentido, o profissional poderia educar através da música, iniciar um trabalho de musicalização e/ou colaborar quando em sua escola existir um docente especialista com formação na área. Fonterrada (2005, p.288), escreve:

[...] ao se propor que pessoal não habilitado assuma algumas funções que deveriam pertencer ao educador musical, não se está prejudicando a profissão, mas, ao contrário, mostrando sua importância, o que, a médio prazo, poderá provocar seu revigoramento.

A pesquisadora afirma que a atuação de professores unidocentes pode traduzir-se em fortalecimento da área de música na educação básica.

De qualquer modo, para atuar na prática formativa de sua clientela estudantil ou mesmo para adquirir uma formação integral, é fundamental e urgente uma maior presença de um processo de musicalização. Sobre musicalização Penna (2015) descreve:

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (p. 49)

Entendemos assim, que independente da idade na qual esteja a ocorrer, tal processo, estimula o desenvolvimento de habilidades criativas, de competências auditivas e ampliação das experiências musico-culturais das participantes, mesmo que isso se dê de forma inconsciente. Pereira (2018, p.85) complementa essa ideia, afirmando que além dos aspectos musicais, a musicalização “[...] trabalha esquemas de cognição, de ressignificação, de sensibilização e de psicomotricidade”

Para Bellochio, no caso dos docentes, “a formação pedagógico-musical envolve a compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar” (ibidem, 2004, p. 209), ou seja, não basta querer fazer e/ou saber algo sobre música, como por exemplo tocar um instrumento, mas sim, que ele possua a habilidade (capacidade e competência) de conseguir transpor práticas musicais para a dinâmica do processo educativo. Bellochio, (2000) em outro texto, afirma que a formação musical das docentes que trabalham com Educação Infantil e Séries Iniciais, acaba tornando possível que práticas musicais sejam multiplicadas nos espaços de salas de aula, colocando assim a Educação Musical no contexto das práticas educativas. Nesse aspecto, o trabalho do professor não-especialista e a formação deste, cria oportunidades de a Educação Musical fazer-se presente nas escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais.

2.5 RITMOS E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE ARTE

As culturas tradicionais ou culturas populares, em especial as oriundas das matrizes afro e indígena, pelo próprio processo histórico de aviltamento destes povos (RIBEIRO, 2006) até pouco tempo atrás não possuíam visibilidade no contexto das salas de aula e currículos escolares.

Especificamente sobre cultura afro, toda a riqueza rítmica oriunda de suas percussões, seja a partir de manifestações religiosas ou das profanas, tiveram suas sonoridades reprimidas, seus sons abafados com o peso da opressão impetrada desde a esfera das vidas privadas até as instâncias do poder público. Santos (2013, p.15) cita fatos históricos coletados em pesquisa bibliográfica, como por exemplo: o confisco do pandeiro de João da Baiana e a intervenção de um Senador conhecido do músico no episódio; a proibição dos desfiles de blocos de Afoxé em Salvador e dos Maracatus em Recife, ambos originários das casas de religião de matriz africana; e tantas outras arbitrariedades.

A realidade apresentada por Santos, só viria mudar, nas décadas finais do século XX e início do XXI, em que os agrupamentos percussivos passariam a receber certo reconhecimento social. Atualmente, podemos perceber uma tentativa de retomada, ressurgimento da cultura popular. Tendo como propulsão vários pontos, desde as próprias comunidades de tradição tentando retomar e renovar seus saberes, passando por jovens intelectualizados (muitos destes ligados a universidade, a movimentos sociais e identitários) que buscam estas referências, até ao reconhecimento oficial a partir de registro no IPHAN, de editais públicos de incentivo à cultura que incluem a cultura popular e também de pesquisadores.

O termo 'cultura popular' passou desde o início do século XX por longos estudos e debates, já afirmava Chartier (1995, p.179): "cultura popular é uma categoria Erudita". Muitas críticas e disputas se deram acerca do termo por pesquisadores e teóricos das ciências humanas e sociais sem que se pudesse lograr um consenso. Há neste campo desde pensadores que entendem cultura popular como sinônimo de tradição (ROCHA, 2009) e deste modo a mesma seria senão, um resquício de um período áureo desta e que se deu no passado. Há, porém, os que entendem cultura popular como sinônimo de arte do popular e como esta, "relacionada à indústria cultural e característica dos meios urbanos" (ROCHA, 2009, p.226) e, por fim, uma linha de pensamento político-militante, que afirmam 'cultura popular' ser qualquer coisa que servisse para atingir determinado fim, o de "dar consciência ao povo", nisto "Folclore passa a ser tradição; cultura popular, transformação" (OLIVEIRA, 1992, p. 72).

Um consenso atual interpreta que: "para que uma tradição permaneça existindo ela deve modificar-se" (ROCHA, 2009, p.230) chegando com isso na "retomada da tradição, da memória e dos processos de construção identitária, por meio do patrimônio imaterial, sem que isso signifique uma volta ao modelo folclorista" (ibidem). Para o autor, a ideia de cultura popular em tempos de globalização aproxima-se da ideia de performance e com isso a que se compreender um mudança de sentido, de algo que era estrutural para algo que é interpretativo.

Apesar de todo avanço e ampliação nos debates sobre significado de cultura as definições ainda são bastante imprecisas. Assumindo o risco que

pressupõem a simplificação deste debate, Chartier (1995, p.179) irá afirmar que :

[...] é possível reduzir as inúmeras definições da cultura popular dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes.

Assumimos que não é nosso intuito debater o que vem a ser cultura popular, tampouco entendemos ser possível encontrar uma definição que seja apropriada para todos os círculos de pesquisa, mas concordamos com Chartier (1995, p.184) quando o autor afirma que os entendimentos são compartilhados por meios sociais diferentes, sendo estas aculturadas e aculturantes. Do mesmo modo o que importaria, de fato, “é sua apropriação pelos grupos ou indivíduos” (ibidem), ou seja, delimitar o que o sujeito esta chamando de ‘cultura popular’. Assim, no contexto desse trabalho, o conceito de ‘cultura popular’ adotado é mesmo que o definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressadas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes. (UNESCO apud, IKEDA, 2013, p.173)

Deste modo entendemos que o Ijexá e o Coco, enquanto elementos culturais, emanam de comunidades fundadas na identidade, na tradição e na oralidade e preservam mesmo, em seus usos características intrínsecas que nos permitem identificá-los e às suas origens.

Por conta da invisibilidade em que os conteúdos curriculares transmitidos nos ambientes escolares mantinham a matriz cultural africana e suas contribuições para importância na construção da sociedade brasileira, foi

promulgada em 2003 a Lei Federal 10. 639, que definia a importância e obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Apesar dos avanços que a lei trouxe, ainda é comum que nos ambientes escolares circule uma história oficial eurocêntrica e hegemônica. E esta perpetua um viés colonizador. Assim, a história e cultura dos povos não europeus, de negros e indígenas, são ainda invisibilizadas.

É ainda comum que nos livros didáticos o povo africano apareça em condições isoladas, de desvantagem, de inferioridade ou de submissão, construindo estereótipos no imaginário dos alunos. Com isso, são eliminadas do conhecimento da cultura considerada civilizada as informações sobre o povo africano, reduzindo-o, simplesmente, a um estereótipo de primitivo e incapaz; desrespeitando-se assim as origens da população negra e mestiça (VALENTIN, 2008, p.8).

A educação não é neutra, mas sim expressa interesses e disputas de poder. O currículo cristaliza e evidencia estas disputas a partir das interpretações e seleções que estão ali contidas. Representa ao mesmo tempo demarcação de territórios, reivindicação de espaços e hierarquização de culturas (SILVA, 2009).

Santomé (1995) reflete sobre a relação entre currículo e as culturas negadas e silenciadas nas escolas:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (ibidem, p. 163).

A partir da sanção da Lei 10.639/03, abriu-se um espaço para discussão e em 2008 a Lei 11.645/08 pautou por sua vez a necessidade e obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nos currículos das escolas do Brasil. Trazemos aqui as alterações que os textos das referidas Leis impuseram a LDB:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008b)

De 2003 até a presente data, o cenário da educação vem se modificando, não queremos com isso dizer que a simples existência de uma legislação que aponta a necessidade de inclusão da temática em pauta resolva todos os problemas. Mas, sim, que, por ser uma legislação que surge da observação de uma demanda posta por movimentos sociais, a partir do que as leis estabeleceram, criou-se um amplo debate em relação ao currículo e uma série de cursos de formação surgiram para dar conta da daquilo que estas leis expressam. Como consequência disso vimos modificar positivamente, num sentido democratizante e multiculturalista o cenário educativo. Tampouco afirmamos que antes da publicação da legislação em questão, a cultura afro e indígena estivessem completamente alijadas das salas de aula das escolas brasileiras. É possível que houvessem iniciativas de projetos ou planos de aula de alguns docentes talvez mais envolvidos com os temas.

Ao estabelecermos um processo pedagógico que traz a cultura popular afro-brasileira para as escolas, entendemos que estamos contribuindo para afirmar sua representatividade e sua importância histórica e cultural, a partir da realização de um procedimento didático referenciado nas tradições culturais afro-brasileiras.

De fato, a partir de 2003, com a publicação da Lei Federal 10.639/03 se tornou mais fácil para nós profissionais docentes inserirmos nos planejamentos de curso, conteúdos que dão visibilidade, em todos os níveis de ensino, as

questões da cultura e história afro-brasileira e também observarmos iniciativas semelhantes por parte de colegas.

Esta ampliação da visibilidade se deu tanto pela obrigatoriedade estabelecida pela lei, pela ampliação da conscientização e formação, quanto pelo aumento no volume de circulação de informações sobre o tema através de materiais didáticos e paradidáticos publicados como por exemplo a coleção Africanidades Catarinenses (ROMÃO, 2009).

Contudo, em se tratando da área de música, a disciplina apresenta ainda certa dificuldade em situar-se diante dos conflitos e demandas de uma educação cidadã, ou seja, uma certa despolitização paira sobre a área, o que é criticado por Lazzarin (2008, p. 124) no trecho a seguir:

A educação musical, como área de produção e de transmissão do conhecimento, em alguns momentos, parece desconsiderar que está inserida em um movimento de cultura que é maior que o simples ensino de música. Em outras palavras, parece ocorrer uma despolitização no sentido específico das relações entre saber e poder [...]. O que eu quero dizer é que, preocupada em apresentar soluções e respostas aos problemas formativos, a pedagogia superficializa ou esconde o próprio conflito de lidar com conflitos.

Assim, esta pesquisa se insere nesse universo, a partir da educação formal, especificamente no contexto de formação das estudantes do Magistério em Nível Médio apresentamos elementos oriundos da cultura popular de matriz afro-brasileira como referência para o processo de educação musical. A presença de ritmos da cultura popular afro-brasileira na escola objetiva propiciar as estudantes uma aproximação com esta, por meio da percussão e de ritmos característicos como expressão cultural, pretendendo com isso a formação musical e a valorização da cultura afro-brasileira (MORAES, 2016). Adotamos assim, este pressuposto defendido por Arroyo (2000, p.15):

Práticas de ensino e aprendizagem de música são muito mais do que ações musicais acompanhadas dos tradicionais elementos pedagógicos que compõem a educação escolar/acadêmica: objetivos e conteúdos. As práticas de ensino e aprendizagem musical, como

reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino a aprendizagem de música um papel criador de cultura.

Partindo desse entendimento, adotamos nesta pesquisa uma estratégia metodológica em que é utilizada a percussão, centrada em ritmos da cultura popular afro-brasileira para propor práticas musicais na disciplina de Fundamentos do Ensino da Arte no Curso de Magistério em Nível Médio.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 100), no próprio processo de seleção dos conteúdos, os(as) educadores(as) deveriam:

[...] dar vozes aos diversos grupos artísticos que constituem os contextos brasileiro e internacional. Como exemplo disso, as artes indígenas, quilombola, afro-brasileiras, africanas e a arte do cotidiano, assim como as manifestações eruditas, devem compor o cenário das escolhas de tais profissionais.

Não pretendemos aqui criar uma polarização que seja entre a cultura popular, como se esta fosse algo intocável, sagrado - algo a ser endeusado - e a cultura de massa - proveniente da indústria cultural - como algo de menor valor, profano. Mas destacamos que segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 118) “basicamente a Indústria Cultural controla os indivíduos, os seus gostos e as suas ideias, não deixando espaço para o intelecto de cada poder raciocinar por sua própria vontade”. No polo oposto, a cultura popular tradicional conecta o sujeito a história e portanto a sociedade na qual ele vive.

Por princípio nos afastamos de uma perspectiva folclorista de educação. Entendendo isto a luz do multiculturalismo, como um “congelamento e fixação das práticas culturais, na medida em que trabalha com a ideia do ‘típico’, que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos” (PENNA, 2015, p.98). Segundo a autora, a educação deve ser um campo da vivência dos estudantes, que expanda suas experiências culturais e artísticas. A autora nos traz a reflexão de que, para além do reconhecimento e valorização das especificidades as culturas são organismos vivos, que se relacionam adaptando-se e modificando o meio onde se inserem.

2.6 PERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No item anterior, abordamos sobre a importância do compromisso com uma educação centrada na multiculturalidade. Queremos nesse próximo, fazer um diálogo sobre a presença da percussão nas salas de aula, tomando-a assim, uma importante ferramenta para esta educação que estamos a defender. O potencial de expressividade artística, assim como o (re)conhecimento da musicalidade brasileira e no contexto desse trabalho, da musicalidade afro-brasileira, é muito grande quando adotamos a percussão como veículo que carrega essa informação.

A percussão, ao longo da história do Brasil, constituiu-se e esteve sempre vinculada a manifestações culturais inerentes da negritude. Na capoeira, jongo, maracatu, afoxé, escola de samba, é quase imperativo quando se pensa em percussão brasileira, pensar na presença negra. Importante lembrar que a população negra, esteve durante quase 4 séculos da história do Brasil subjugada oprimida pela situação de escravização imposta pelo sistema colonial e esta condição gerou marginalização, destruição e perseguição a muitos de seus aspectos culturais. Como exemplo citamos a Capoeira, que até 1937 sua prática era prevista como crime.

Assim, apesar da marcante presença em território nacional, durante muito tempo a prática percussiva, por estar ligada a negritude, por representar algo de insubordinação, desafiador do sistema social vigente, foi perseguida e abafada. Era tratada como crime e/ou desobediência civil.

Segundo Oliveira e Oliveira (2014), em muitas das manifestações populares brasileiras os instrumentos de percussão estão presentes e inclusive exercem papel fundamental. Já Melo (2015, p.8) irá nos afirmar sobre a presença da percussão no Brasil que, ocorre “[...] em sua maioria, de forma coletiva: nas escolas de samba, nações de maracatus, grupos de afoxés, terreiros de umbanda e candomblés, ternos de congo, moçambiques, entre outros”. Tomamos estas duas referências e a partir delas afirmamos que, as duas características destacadas, a de possuir uma presença marcante na cultura brasileira e a de ser majoritariamente coletiva, são importantes fatores

que nos permitem fazer uma perfeita conexão entre o mundo percussivo e as necessidades de uma sala de aula.

Paiva (2005, p. 1.190) destaca que “através do coletivo, os estudantes trocam suas experiências e vivências musicais, adquirindo e construindo o conhecimento tanto a nível individual quanto de grupo”. Esse aspecto de socialização é uma predisposição oriunda do caráter coletivo das práticas percussivas e da diversidade de instrumentos de percussão.

Mateiro e Schimidt (2016) ao citar Small (1989, p.218) postulam que a prática musical por meio da percussão e de experiências coletivas, produz nos indivíduos envolvidos na performance o desenvolvimento de seu aspecto comunitário em música além da ampliação das capacidades psicomotoras. Estariam assim consolidando valores, vivências e relações. Em seguida, as autoras complementam essa ideia apontando que: “A percussão quando trabalhada em grupo, amplia a compreensão musical de todos envolvidos na atividade [...] e ainda aproxima as expressões musicais originais da cultura popular brasileira” (MATEIRO; SCHIMIDT, 2016, p.87) .

A interação entre as estudantes, participantes da pesquisa, gerada através de uma prática que é essencialmente coletiva e a aproximação com uma musicalidade matricial, revela que, dentre outros aspectos, levar estas experiências para dentro de sala de aula promove a troca e ampliação do universo cultural das estudantes (PENNA, 2005). Temos a possibilidade de um espaço de aula de música que é indissociável de seu caráter social, configurando-se assim num ambiente relacional de construção do sujeito (SOUZA, J., 2014, p.12).

Gonçalves (2016, p.102) , destaca que o uso de instrumentos de percussão nas aulas da educação básica é:

[..] pertinente ao trabalho realizado no contexto escolar. Seja pela variedade de timbres (dos instrumentos, corpo e/ou objetos) ou pela facilidade de práticas musicais significativas de maneira coletiva, estes instrumentos agregam possibilidades diversas para o trabalho de musicalização desenvolvido na escola.

No entanto, ainda assim temos aqui uma grande dificuldade, que é a ausência de instrumentos, materiais de aulas. Muitas escolas não dispõem de

instrumentos e tão pouco de recursos para adquiri-los. Assim, resta ao professor da disciplina encontrar alternativas para realizar seu trabalho. A alternativa que encontramos, e é a mesma executada por grande parte dos professores que lecionam Música neste contexto como já descrito pelas pesquisas de Medeiros (2011) e Pereira (2018), é a da construção de instrumentos a partir de materiais alternativos confeccionados com material reciclados. Para tal, os instrumentos da família da percussão são os que conseguimos a partir desta alternativa encontrada, produzir aqueles que apresentam mais proximidade sonora e estética com os instrumentos convencionais, ou seja, os instrumentos assim produzidos não são meros “brinquedos” nas mãos dos alunos. Conseguimos com isso, produzir instrumentos que manterão sua vida útil durante bom tempo ao invés de virarem novamente sucata com pouco tempo de uso. Medeiros (2011, p. 09), faz uma consideração que ilustra a nossa realidade: “esses instrumentos manufaturados podem ser muito úteis, e neste momento inicial da implantação das aulas de música como disciplina obrigatória, esse uso pode ser, mais que uma opção, uma necessidade”. Para além da utilidade e/ou da necessidade, estes instrumentos musicais construídos a partir de material reciclável ou mesmo a partir da resignificação e objetos, aponta caminhos para o desvelamento de possibilidades criativas e lúdicas.

Mentz et all., (2003, p. 302 *apud* PACHECO, 2007, p.92) apontam algo que não tínhamos dado conta, defendendo que “[...] o instrumento musical criado e sua própria criação torna-se um meio de Educação Musical”. O mesmo aspecto é destacado por Brito (2003, p. 74) quando escreve: “Construir instrumentos, dessa forma, torna-se mais do que uma atividade de confecção, pois abrange aspectos relacionados à música em suas dimensões de prática, apreciação e reflexão.” Este não vem a ser o caso desta pesquisa, pois os instrumentos e materiais alternativos utilizados, não foram construídos e/ou adaptados pelas estudantes que participaram da pesquisa, no entanto concordamos com a autora entendendo que atividades de construção de instrumentos pelos estudantes suscita, além do próprio ato criativo em si, uma atmosfera de apreciação e reflexão da práxis criativa.

No Brasil, temos a Lei 9.795 (BRASIL, 1999) que estabelece “a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental, incluindo a produção de material educativo”. E também que “A educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada” (ibidem) nos ambientes formais de educação. Entendemos assim, que a produção e o uso destes instrumentos musicais a partir de material reciclado representa um caminho para articular as questões ambientais aos conteúdos curriculares específicos, pois nesse sentido a Educação Ambiental estaria, sim, ocorrendo como uma prática educativa integrada, podendo a partir desta contextualização trazer para o cotidiano dos estudantes valores de participação e cuidados ambientais e sociais, afinal segundo Santos (2017, p.62) a “[...] a percussão é envolvida em uma trama com ricos detalhes musicais e culturais, proporcionando um desenvolvimento que, para além das questões musicais, visa uma formação em cidadania”.

2.6.1 O IJEXÁ

Como nos explicam Ikeda (2016) e Pereira (2019) o ritmo Ijexá esteve inicialmente ligado exclusivamente ao ambiente religioso. Ele tem origem africana, mais especificamente na etnia Iorubá. O antropólogo Verger (1981, p. 176) ao explicar sobre uma das divindades do Candomblé escreve que: “O ritmo que acompanha as suas danças denomina-se ‘ijexá’, nome de uma região da África, por onde corre o Rio Oxum”. Ijexá era então o nome de um lugar onde se cultuava através desse ritmo uma divindade com características femininas denominada Oxum. Tornou-se assim, um padrão rítmico utilizado em face de um ritual específico. Como aconteceu com outros ritmos e expressões musicais praticadas por grupos negros, o Ijexá rompeu o círculo estrito dos cultos afro-religiosos e foi ganhando novos lugares. Esse processo se deu primordialmente a partir de blocos afro-carnavalescos conhecidos como Afoxé. Foram os praticantes de Candomblé “em sua maioria, que iniciaram os cortejos de rua com músicas sob esse ritmo, identificando-se como afoxé, isso pelo final do século XIX (IKEDA, 2016, p.26).”

Esses blocos de Afoxé, passaram a ocorrer essencialmente nos festejos carnavalescos de rua em Salvador – BA, mas posteriormente, a partir da necessidade de afirmação e reconhecimento de uma identidade afro-brasileira, houve uma difusão a partir de pessoas ligadas a grupos de militância política e social (SOUZA, 2014, p.30). Becker (2014, p.22), afirma que “os afoxés surgiram como uma necessidade das pessoas frequentadoras dos terreiros de candomblé de participar do carnaval com sua música própria”. Dizemos então que o Ijexá, ritmo sagrado (ligado aos terreiros de Candomblé), adquiriu um caráter profano, ou seja, ele profanou-se a partir dos festejos de carnaval através dos Blocos de Afoxés.

Assim, o Ijexá saíria dos terreiros e ganharia as ruas. Outro destaque feito pelo pesquisador é que Afoxé e Ijexá apesar de não serem a mesma coisa, são devido a essa estreita relação, confundidos entre si. O autor destaca que muitos músicos, referem-se erroneamente, ao ritmo Ijexá pelo nome de Afoxé, porém, Ijexá seria o nome do ritmo, enquanto Afoxé o nome dos blocos de cortejo carnavalescos onde se tocava o ritmo Ijexá (BECKER, 2014, p. 24).

Posteriormente, o Ijexá foi ganhando espaço para além do seu círculo de cultura popular através de trabalhos de compositores e artistas inspirados pela musicalidade Afro. A partir da década de 1970 – portanto há menos de 50 anos – se pôde observar essa presença mais constante do Ijexá no cenário da música comercial, contudo se pode observar tentativas de sua introdução na música popular desde o final da década de 1920 (IKEDA, 2016, p. 29).

Atualmente já existe um número considerável de canções nas quais o Ijexá é o ritmo base e algumas dessas obtiveram grande sucesso nos meios de comunicação de massa, o que contribuiu para sua consagração, embora muitas pessoas ainda não consigam reconhecê-lo com facilidade como ocorre com o samba por exemplo. Ikeda (2016, p. 24) destaca que na música popular, antes do Ijexá, outros gêneros musicais “já reconhecidos e mais disseminados advieram também da vivência das comunidades negras, como o samba, o coco, ritmos do maracatu, o jongo e tantas outras expressões.” Não concordamos de todo com o autor, justamente por entendermos que, fora o samba, que conquistou todo o reconhecimento que possui orquestrado pelo

governo Vargas a partir da necessidade política de forjar e divulgar uma pretensa identidade nacional, os outros ritmos citados pelo autor não possuem tanta visibilidade e “prestígio”. Cabe lembrar que só muito recentemente, em 2005, o jongo foi registrado como patrimônio imaterial pelo IPHAN, já com o maracatu isso ocorreu em 2014. E de nenhum desses pode-se dizer que estão disseminados.

Para Ikeda (2016) é importante lembrar que expressões culturais negras, em especial as religiosas estiveram historicamente marginalizadas, depreciadas e perseguidas na sociedade brasileira, fato esse que ainda permanece, e de acordo com a situação histórica que estamos passando, em alguns setores até recrudesce.

2.6.2 O COCO

Mário de Andrade, que na década de 1930 por meio da Missão de Pesquisas Folclóricas, mapeou inúmeras manifestações da cultura popular no nordeste do Brasil, afirmou:

Antes de mais nada convém notar que como todas as nossas formas populares de conjunto das artes do tempo, isto é cânticos orquésticos em que a música, a poesia e a dança vivem intimamente ligadas, o coco anda por aí dando nome pra muita coisa distinta. Pelo emprego popular da palavra é meio difícil da gente saber o que é coco bem. O mesmo se dá com “moda”, “samba”, “maxixe”, “tango”, “catira” ou “cateretê”, “martelo”, “embolada” e outras. (ANDRADE, 2002, p. 346 *apud* ARAÚJO e QUEIROZ, 2014, p.2)

Não seria, portanto, o emprego da palavra sobre o objeto cultural identificado, o critério mais preciso para o entendimento do que se trata o Coco.

Outro Folclorista, Luis da Câmara Cascudo (1984), irá definir Coco como sendo um “canto-dança das praias e do sertão nordestinos. Cantado em coro o refrão que responde aos versos do tirador de coco ou coqueiro”. (CASCUDO, 2001, p. 237)

Mais recentemente, Ayala e Ayala (2015, p.18) destacam que Coco pode referir-se tanto a um canto com acompanhamento de palmas e batidas dos pés, um canto acompanhado por pandeiro ou ganzá, ao texto escrito integrado a literatura de folhetos e também a dança que é acompanhada por versos cantados ao som de bumbos, ganzás e outros instrumentos de percussão. Assim, por se tratar de uma gama de manifestações que passa pela dança, pela música e pela poesia, a diferença de contexto onde os Cocos estão inseridos dá origem a uma variação enorme de cocos. Os autores falam que a diversidade existente, coco de roda, coco praieiro, coco de embolada, coco solto, coco virado, coco de sertão, é fruto de uma mesma manifestação, porém em localizações diferentes e portanto com nomenclaturas também distintas (AYALA; AYALA, 2015).

Os mesmo autores afirmam que os aspectos que representam fortes marcas para inserirmos o Coco numa genealogia cultural afro-brasileira são os instrumentos utilizados (todos de percussão), a dança com presença de umbigada ou simulação de umbigada e o canto de estrofes seguido por resposta em coro. Elementos estes que estão presentes em outras manifestações marcadamente afro como o jongo e o samba de roda (ibidem, p. 31-32) Além da disposição em roda, fato que até nomeia a cultura do Coco em uma de suas manifestação: Coco de roda.

O Coco é, pelo menos até quando é uma manifestação acompanhada de dança, uma cultura que traz sempre o predomínio de uma ocorrência coletiva. Nela é necessário que haja pessoas dançando, pessoas tocando os instrumentos que acompanham, alguém para (a)tirar² os cocos e também pessoas para responder (que normalmente é o grupo todo) em coro os refrãos das cantigas. Altimar Pimentel (1978) descreve a manifestação da seguinte forma:

É formada uma roda de dançarinos que gira da direita para a esquerda enquanto repete em coro a “resposta” de coco “tirado” pelo solista. Ao mesmo tempo os da roda, marcam com uma pisada forte de ambos os pés a sílaba tônica final do verso, e meneam o corpo ora para direita ora para esquerda. No centro da roda dois ou mais coqueiros (ou coquistas) trocam umbigadas podendo ou não formar casais (PIMENTEL, 1978, p.13 apud SILVA, 2018, p. 12)

2 Tirar ou atirar é o ato de cantar as estrofes do Coco. ‘Puxar’ as cantigas.

Excetua-se aqui o chamado Coco de Embolada, que tem seu aspecto característico no desafio poético, também conhecido como peleja, entre dois versadores. Neste caso o Coco, com uma característica essencialmente literária e musical, está dissociado da dança, existindo no entanto o acompanhamento de instrumentos, normalmente o do pandeiro, tocado por um ou pelos dois emboladores que estão pelejando.

Enquanto manifestação da identidade cultural de um povo, o Coco é encontrado por toda região Nordeste, mas especialmente nos estados da Paraíba, Alagoas e Pernambuco. Nestes, encontra-se presente seja em espaços urbanos, litorâneos ou no interior. Tanto em cidades de maior ou menor densidade populacional, em comunidades de pescadores, de trabalhadores rurais ou de usinas (AYALA; AYALA, 2015, p. 46).

O autor Pimentel (1978, p.8 *apud* SILVA, 2018, p.12), destaca que o coco de roda “não tem dias fixos para sua realização, podendo ocorrer em qualquer data do ano, muito embora seja característico do núcleo junino”. Ayala e Ayala (2015, p. 46) complementam essa análise, afirmando que não existe um calendário fixo para a ocorrência da manifestação, porém tem marcada presença nos momentos das festas religiosas de santos, mas também em fins de semana à noite e horas de folga do trabalho. (AYALA, 2015, p.240). Cabe destacar que uma das concepções sobre a origem e história do coco, defende que:

Ao se tornar conhecido fora das senzalas, o Coco passou a ser dançado em comunidades rurais, durante a construção de casas de pau-a-pique, processo para o qual era necessário contar com o trabalho de um grande número de pessoas. Assim, o dono convocava seus vizinhos, parentes e amigos a participarem da construção, cuja etapa final era o nivelamento do assoalho de barro da casa. A finalização da obra era, portanto, a dança de sapateado que amassava o chão da casa (ALMEIDA, 2002 p. 6 e 7 *apud* SILVA, 2018, p. 16)

Em seu aspecto rítmico-musical, o Coco rompeu a esfera da cultura popular alcançando os veículos de comunicação e portanto todos os lugares do Brasil primeiramente através de artistas como Jackson do Pandeiro, Genival Lacerda e Ary Lobo. Mais recentemente, pode-se observar as próprias comunidades de Coco formando grupos e passando a gravar discos, colocando assim suas cantigas e apresentações no mercado a disposição do público consumidor de música e cultura, como é o caso do Coco Raízes de Arco Verde, Coco de Xambá, Coco dos Pretos, e também de mestras como Dona Cila do Coco, Dona Aurinha do Coco e mestre Galo Preto.

2.7 TRANSMISSÃO RÍTMICA ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA PERCUSSÃO CORPORAL

Para transmitir nas aulas as frases rítmicas que queremos que as estudantes apreendessem, sempre partimos do recurso da transmissão oral, através da transformação destas frases em sílabas – apenas com sentido rítmico – ou em palavras – com sentido denotativo, tal qual ocorre nas dinâmicas da cultura popular.

Arroyo (2001, p.65) afirma que a “construção do conhecimento (musical) relativo às práticas das músicas populares é marcadamente oral”. Ela explica que o conhecimento do código musical escrito não é necessário para a apreensão da música nos meios populares tal qual acontece na cultura musical erudita.

Kubik (1979, p.110 *apud* SANTOS, 2018, p. 47-48) aponta que fora da Europa, em especial na África existe o que ele chama de “notação oral”, entendendo isto como fórmulas silábicas estruturadas e convencionadas de transmissão dos ritmos.

A estrutura interior de fórmulas de orientação rítmica, conforme concepção pelos próprios músicos, vem à luz por meio da análise de sílabas mnemônicas associadas com os mesmos. Sílabas mnemônicas são importantes nos processos de ensino da música africana. Elas podem ser reconhecidas como notação oral. Parece que existe uma relação firme e bastante estandardizada entre sons

falados, timbre e ação motora, válida através de vastas áreas da África ocidental e central. (ibidem)

Cabe lembrarmos que músicos populares, em especial percussionistas quando precisam transmitir alguma rítmica específica, normalmente cantam ela através de sílabas ou de palavras. Esse procedimento para Santos (2018, p. 48) é “[...] claramente um recurso africano que persiste ainda hoje no Brasil”. Algo que adotamos em nossa prática educativa e que apresenta grande importância sua presença nesta pesquisa.

Fazemos aqui um paralelo com a pesquisa de Prass (2004, p. 149) sobre os saberes musicais de uma escola de samba, onde é mostrada a presença determinante da oralidade: “a transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais”.

Dentro das tradições percussivas ligadas a cultura popular afro-brasileira, a transmissão do saber através da oralidade é uma constante. Estas práticas culturais foram preservadas e chegaram até os dias atuais dessa maneira.

A grande maioria das tradições populares ainda tem, na oralidade, o seu meio mais importante de transmissão, já que a escrita – juntamente com os meios formais de aprendizado, como a escola, por exemplo – não tem um papel central nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos sujeitos protagonistas dessas tradições. Nesse universo, a oralidade ainda prevalece resistindo aos avanços da modernidade (ABIB, 2005, p. 11).

Este modelo de ensino-aprendizagem ainda “é visto e classificado como ultrapassado ou frágil em relação à preservação da memória da cultura em si” (CAMILO; NUNES, 2015, p. 63), pois que o mesmo por sua característica imanente perde informações, agrega outras, constrói novos saberes enquanto perde alguns pelo caminho, porém é inegável que resistiu ao longo do tempo e continua resistindo, até o fato de que nos últimos anos vem ganhando visibilidade e recebendo reconhecimento acadêmico. Loduca (2018, p.21) ressalta um fato que é importante lembrarmos e que talvez tenha influência

nesse contexto: “a restrição à alfabetização, imposta aos escravos, potencializou a importância da música como veículo de comunicação, em detrimento da palavra escrita”. Se estendermos nesse enunciado a ideia de *música* para a de som e conseqüentemente de oralidade, além disso, podemos estender a ideia de *palavra escrita* para a de partitura, assim temos em outras palavras o que vínhamos falando sobre o aspecto marcadamente oral da transmissão dos modos de fazer música na cultura popular afro-brasileira e que a despeito de todo o processo colonizatório e de massacre desse povo e concomitantemente de sua cultura, continua viva.

Seguindo no procedimento em questão, depois que elas já haviam entendido e haviam repetido a frase algumas vezes, partíamos para a construção desta mesma frase, porém com sonoridades extraídas do corpo através de percussão corporal. Somente após terem repetido também várias vezes através de percussão corporal é que seriam utilizados os instrumentos convencionais ou adaptados. Encontramos algo semelhante a está nossa proposta em Santos (2013, p.120), onde “a repetição de ritmos através da voz e do corpo eram preparativos para a execução das técnicas e ritmos na percussão”. A autora evidencia que no procedimento, é permitido a vivência de “[...] possibilidades com o corpo, com a voz e com a improvisação[...]”. (SANTOS, 2013, p.197)

Porém, entendemos que a transmissão do ritmo através do uso da voz não funciona somente como um preparativo, senão que é sim o principal recurso de ensino, ele funciona como uma ponte. Isto pelo fato de que a oralidade encontra-se no limiar do conhecido (VIGOTSKY, 2007), daquilo que elas já dominam – que é emitir sons vocais e falar – para partindo daí, se aventurarem naquilo que ainda não sabiam, nem conheciam antes das aulas, no caso as técnicas de percussão, percussão corporal e os ritmos apresentados.

Sobre percussão corporal, destacamos que a mesma vem ganhando projeção nos últimos anos, em especial na área da educação, muito disso por mobilizar o corpo e assim produzir música através de gestos que são muito

familiares a todos, por fazerem parte de uma exploração natural do corpo e também pela dispensa de outros aparatos (instrumentos em geral).

Desde muito cedo, a criança explora curiosamente os sons de seu corpo por meio de palmas, de vocalizações, de movimentos da língua e dos lábios e até pelo sapateado. Conforme crescem, elas muitas vezes se divertem com jogos de mãos e pés associados ao canto. Sentem-se também atraídas pelos desafios de aprender coreografias e danças percussivas, trava-línguas ou para imitarem instrumentos musicais com a voz. Essas brincadeiras e explorações são valiosas para a sua formação e estimulam seus potenciais psicomotores e fonéticos. (BARBA; BARBATUQUES, 2013, p.40)

Muito antes de nós, os povos indígenas já eram portadores da tradição da música corporal. Paes (2005) destaca que a música, nas sociedades indígenas brasileiras, está em “todas as cerimônias relacionadas com a vida tribal, representada no trinômio palavra, música e movimento, isto é, dança” (PAES, 2005, p. 31). Estaria aí, nesse trinômio ‘palavra, música e movimento’, segundo Amorim (2016, p.37), a presença da percussão corporal “principalmente, na utilização dos pés, nas marcações rítmicas, em que, juntamente com os chocalhos, estabelece as pulsações com diferentes acentuações, [...] dando sentido, harmonia e sintonia ao grupo”.

De qualquer modo, podemos agrupar a percussão corporal com a oralidade, e passarmos a entender essas duas práticas como uma coisa só, que é uma dinâmica onde o corpo encontra-se no centro do processo ensino-aprendizagem musical. Como ressaltado por Mateiro e Schimidt (2016, p.88), “[...] o processo de ensino e aprendizagem por oralidade, audição, improvisado, observação e imitação vocal e instrumental, tem a corporalidade como característica fundamental”.

Partindo da oralidade, temos a suspeita que a ordem seguinte das atividades poderia ser invertida, ou seja, seguir primeiro para os instrumentos e em seguida para a percussão corporal, ou fazer qualquer outra adaptação, sem grande alteração nos resultados. Fizemos a escolha da sequência 1º voz, 2º percussão corporal, 3º instrumentos adaptados, para por fim chegar nos instrumentos convencionais, por termos o entendimento que a expectativa criada diante do fato da possibilidade de utilizarem os instrumentos

convencionais poderia funcionar como um estímulo a partir da curiosidade e da manutenção dessa curiosidade e expectativa.

3. METODOLOGIA

O aspecto metodológico é o que caracteriza o conhecimento acadêmico, assim, é o que difere este saber perante outras formas de interpretação do mundo. Neste capítulo serão demonstrados os caminhos da construção da pesquisa, desde as orientações teórico-metodológicas que seguimos para fundamentá-la até os procedimentos de análise e instrumentos de coleta escolhidos para apreender a realidade.

O termo metodologia, de acordo com Minayo (2009, p.14), é considerado:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método) os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Desta forma, a metodologia inclui além do método propriamente dito e das ferramentas de coleta de dados, um elemento subjetivo relacionado à práxis do pesquisador diante da pesquisa, quais as escolhas feitas pelo mesmo e como elas se relacionam e se justificam em determinada investigação.

Pela natureza do objeto investigado e da pesquisa, a abordagem qualitativa era a que melhor atendia as possibilidades de identificar o perfil destas estudantes, possibilitando ao investigador uma compreensão das impressões e das relações que essas alunas fizeram sobre música, educação musical, cultura e educação para as relações étnico-raciais.

Existia a pretensão de compreender como uma proposta pedagógica desta natureza poderia se fazer presente numa instituição escolar e mais do que isso, contribuindo para a formação de valores humanos, musicais e profissionais das alunas. Nesse sentido, Minayo (2001), destaca aspectos que uma metodologia qualitativa deve se preocupar:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Ibidem, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa surgiu então dessa revisão bibliográfica que respondia às necessidades de uma pesquisa que tinha como mote investigar uma prática pedagógica que se utilizaria de percussão e ritmos afro-brasileiros, com o intuito de ensinar música e despertar para possibilidades de atuação com a mesma, tentando construir uma ponte entre as vivências musicais/culturais das estudantes do Magistério Nível Médio e a cultura musical de matriz afro-brasileira.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p.70).

Entendemos, deste modo, que uma pesquisa de abordagem qualitativa é aquela que segundo Freire (2010, p.14) irá privilegiar os aspectos subjetivos e por consequência interpretativos da pesquisa, diferente de outros modelos onde a objetividade é o que possuirá maior peso.

3.1. PESQUISA PARTICIPANTE

No modelo de Pesquisa Participante, a presença ativa do pesquisador permite o levantamento de dados adquiridos através de um olhar *in loco*, este fato tem o mérito de garantir uma apropriação direta dos fatos. Assume-se aqui a condição de estarmos inseridos diretamente nos procedimentos que deram corpo à realização da pesquisa e à coleta de dados desfazendo-se assim toda e qualquer pretensa neutralidade. Na observação participante “[...] o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 1999, p. 113).

Num modelo de pesquisa como este, o professor pesquisador acaba participando na construção dos acontecimentos observados, ou seja, não

existe uma isenção e/ou neutralidade, ao contrário disso, na pesquisa participante, o pesquisador irá imergir no fenômeno observado (FREIRE, 2010, p.28).

Nas pesquisas que pretendem investigar o ambiente da sala de aula, métodos educativos, procedimentos didáticos e as relações que surgem desses fenômenos, o pesquisador não conseguirá colocar-se fora do ambiente da pesquisa. Ao contrário disto, temos a impressão que quanto mais o pesquisador assumir este lugar e colocar-se como um importante elemento que influencia diretamente na pesquisa, mais potente porque inédito será o resultado da investigação. Cândido (2013, p. 61) sintetiza que este “tipo de observação caracteriza-se por um período de interações sociais intensas entre pesquisador e pesquisados, no qual os dados são recolhidos de forma sistemática”.

Para Vianna (2003 apud CÂNDIDO, 2013, p.62) a pesquisa participante permite ao pesquisador “um acesso mais profundo aos acontecimentos do campo”, além de que, segundo o autor, em tal abordagem o pesquisador “se integra à cultura dos sujeitos observados”, e, portanto, a partir disso tem a possibilidade de gerar mais empatia e menos reação do que outras técnicas de coleta de dados e com isso não é “restritiva ao retratar uma realidade empírica.” O mesmo autor, Vianna (2007) afirma que nos estudos sobre as relações em sala de aula é importante observar o grau de influência que o pesquisador causará no contexto observado e por isso estes estudos são sempre complexos, já que ao passo que a presença do pesquisador sempre causa mudanças no ambiente, ela é também a mais importante fonte de informações em pesquisa qualitativa na educação.

Tal abordagem foi escolhida por entendermos que, trabalhar com uma didática que toma como central a experiência estética-educativa produzida por ritmos da cultura popular afro-brasileira na educação formal poderia de algum modo “alterar uma realidade que ainda está permeada de preconceitos raciais, tornando assim o aluno mais crítico e reflexivo frente ao que o cerca” (COSTA, 2016, p.29). Neste caso a pesquisa estaria atuando justamente na “transformação de sentidos e ressignificações do que fazemos ou pensamos”

(FRANCO, 2005, p. 500), na possibilidade de modificação de uma cultura escolar majoritariamente eurocêntrica e excludente para uma cultura que compreende e adota a diversidade a partir de uma educação para as relações étnico-raciais

Para levantamento dos dados, utilizamos diferentes instrumentos de coleta, os quais serão abordados mais detalhadamente no subitem 3.2 Para tal, partimos da ideia de que os instrumentos de coleta não estão prontos, cristalizados, mas sim que eles se inter cruzam dentro da proposta de investigação da pesquisa buscando a maior aproximação com o contexto que se pretende abordar. Deste modo, tal qual destaca Lima (2002, p.64) procuramos nos utilizar de estratégias que se adaptassem à dinâmica e fossem úteis à proposta, utilizando inclusive o questionário.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Partimos do pressuposto que, para tentar capturar a complexidade dos fenômenos da maneira que mais se aproximam daquilo que ocorre na realidade, seria necessário utilizar diferentes instrumentos de coleta. Contudo, sempre tivemos em mente que apesar de todo esforço aplicado em compreender a experiência das participantes, ainda assim, a realidade sempre seria mais rica do que as informações que poderíamos obter através da pesquisa.

Os instrumentos de coleta são de fato as ferramentas que irão nos auxiliar na captação dos dados oriundos da pesquisa e que, portanto darão subsídios para construir novas elucubrações, sistematizar, conectar e interpretar fatos e/ou sugerir novas premissas. Cada um desses instrumentos de coleta utilizados, com as suas particularidades, nos ajudariam a perceber facetas diferentes do objeto pesquisado, não seriam portanto, concorrentes entre si, mas sim complementares. Deste modo selecionamos e utilizamos os seguintes instrumentos: *Relatório de Observação das Aulas/Diário de Campo, Questionário Aberto, Caderno de Registros e Grupo Focal.*

O *Relatório de Observação das Aulas/Diário de Campo* é uma ferramenta típica de qualquer pesquisa que envolva práticas em sala de aula. A ideia, para além de relatar ocorrências é a de interpretar e compreender a interação entre os participantes da aula e neste caso em específico da pesquisa. Pinheiro Machado (2013, p.46) destaca que:

[...]são as anotações cuidadosas que vão constituir os dados de uma observação;

[...]devem-se registrar elementos que sejam importantes para os observados e o que parecem importantes ao observador, além de reflexões que o observador faz deles;

[...]é importante preservar a sequência dos fatos, deste modo, as anotações devem ser feitas imediatamente, quando for possível. Ele ressalta que é importante também anotar o que precisa ser feito e impressões e sentimentos do pesquisador.

Ainda, o contato durante as aulas entre o professor pesquisador e as participantes da pesquisa se apresenta como uma importante parte do material analítico-reflexivo presente no diário de campo. Por isso:

[...] a importância do registro de como foram estabelecidos os contatos e a receptividade dos sujeitos, uma vez que essas informações, aglutinadas, forneceram elementos significativos para a leitura e interpretação em momentos posteriores, bem como para a compreensão do universo de trabalho. (DUARTE, 2011, p. 87)

Outro instrumento de coleta, o *Caderno de Registros*, é enquanto instrumento de coleta, um dos que talvez mais nos permita captar o aspecto subjetivo suscitado nas participantes da pesquisa através da realização das atividades. Isto porque o caderno deveria conter somente as impressões das participantes, mas nada que permitisse a identificação de quem havia feito as anotações contidas no caderno.

Na primeira aula, após a apresentação da proposta de pesquisa, de como ela funcionaria e da metodologia às estudantes, foi entregue a cada uma delas um caderno pequeno, no qual elas não poderiam se identificar. Estes cadernos ficariam com elas até o último dia de aula relativo a pesquisa e ao final de cada aula teriam um tempo de 5 minutos para que pudessem registrar as impressões que tiveram da aula. Nestas impressões, tanto os aspectos

objetivos quanto os subjetivos deveriam ser relatados: observações, sentimentos, reações, interpretações, reflexões, hipóteses e explicações que sentiram com a prática. Também as dificuldades, descobertas e estranhamentos relativos a situação pedagógica vivenciada.

O *Caderno de Registros* esteve com as alunas participantes até o último dia da pesquisa, dia em que também realizamos o *Grupo Focal*. Acreditávamos que as anotações que as mesmas realizaram nos cadernos poderiam ser utilizadas para nortear algo do debate no dia do *Grupo Focal*, além de outras questões que surgissem no momento, porém não observamos durante o Grupo Focal elas fazerem uso de seus *Cadernos de Registros* como apoio para trazerem algum elemento para debate no *Grupo Focal*. Concluído o Grupo Focal, elas devolveram o *Caderno de Registros* para o professor pesquisador.

O *Grupo Focal* tem sido utilizado com o objetivo de coletar dados, em pesquisas qualitativas, através da interação, das falas dos participantes em grupo. É um método utilizado para complementar os dados obtidos nas observações participantes. Segundo Barbour (2009, p.20), *Grupo Focal* será “qualquer discussão de grupo [...] contando que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo”. A mesma autora acrescenta que, o intuito desse instrumento, que deve ter um número pequeno de participantes é o de obter informações de caráter qualitativo e em profundidade, identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto. (Ibidem)

Tal técnica serve como um recurso que permite ao investigador compreender processos de construção de percepções, atitudes e representações sociais em agrupamentos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001). Nesta técnica de coleta o pesquisador coloca-se numa posição de facilitador do processo de discussão e sua busca está na captação dos processos psicossociais que emergem, nas opiniões que vão surgindo e se interinfluenciando sobre determinado tema. (GONDIM, 2003, p. 151). Desta maneira, o grupo seria sua própria unidade de medida, sua própria categoria de análise engendrando as falas e se interinfluenciando por estas falas que

surtem no interior do próprio grupo. A autora chama a esta dinâmica de 'captação dos processos psicossociais'.

As ferramentas de coleta de dados descritas até aqui, como o *Diário de Campo*, o *Caderno de Registros* e o *Grupo Focal* (Anexo II – Roteiro Grupo Focal) permitiram obter informações acerca da subjetividade dos participantes.

Num primeiro momento da elaboração da pesquisa, estabelecemos que seriam estes instrumentos de coleta os responsáveis pelo fornecimento de dados. Mas ao longo das aulas percebemos a necessidade de uma ferramenta que num tempo muito reduzido de aplicação, isto devido a problemas (que serão relatados nos itens 4.3 e 4.4 relativo a aplicação das aulas) relacionados a infrequência nas aulas, pudesse nos dizer quem eram estas participantes da pesquisa, que pudesse oferecer dados que abarcassem as vivências e formação musical, cultural e das relações étnico-raciais das estudantes.

Usa-se aqui o termo 'tempo reduzido' pois, o *Grupo Focal* poderia dar conta de levantar estes dados, porém, neste caso necessitaríamos de mais que um encontro para a realização de *Grupo Focal* e na prática não dispúnhamos deste tempo. Sobre este aspecto, Santos (2013, p. 91) define que: "Antes de uma compreensão maior sobre os objetivos pretendidos com a análise dos dados quanto ao aspecto da formação humana e musical, ressalte-se a importância de conhecer os sujeitos, suas experiências iniciais com música". Também Henriques (2011, p. 115), afirma que se deve conhecer aspectos relativos à formação musical dos alunos participantes da pesquisa. Estas ideias vão ao encontro do que revela Libâneo (1994, p.56) quando afirma que:

O aluno, por sua vez, não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e de trabalho, é branco, é negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio em que vive, tem valores e aspirações condicionados pela sua prática de vida.

Algo que Luckesi (2005, p. 29) também diz, da seguinte maneira: "É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliar em seu processo de autoconstrução."

Diante deste aspecto, a conclusão a que chegamos foi que deveríamos adotar ainda, um instrumento de coleta de dados que servisse para levantarmos os dados relativos ao universo objetivo individual de cada uma destas estudantes. Para tal foi adotado um *Questionário* (Anexo I – Questionário individual), estruturado com perguntas abertas, por acreditar que perguntas fechadas não dariam conta de abarcar as informações acerca de quem são estas estudantes envolvidas na pesquisa. De acordo com Chagas (2000) é pertinente o uso de palavras claras, de fácil entendimento e que sejam compatíveis com o grau de instrução dos participantes e sua condição social, evitando-se perguntas que sugestionem uma resposta.

3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS

A Ética da pesquisa, de acordo com Gray (2012, p. 60) seria “a adequação do comportamento do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa ou àqueles que são afetados por ela”. Atualmente, as universidades e órgãos que realizam pesquisa devem seguir princípios éticos convencionalmente estabelecidos para realizar pesquisas de qualquer natureza com pessoas. Para a realização de nossa pesquisa buscamos por atender todos os critérios éticos estabelecidos pela Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), porém devido ao tempo reduzido e o baixo risco que nossa pesquisa apresentava, não vimos a necessidade submetê-la ao Comitê de Ética (CEPSH) da UDESC .

Entre estes critérios éticos observados estão “ausência de danos aos participantes, garantia do consentimento informado, respeito a privacidade e o não uso do engano” (GRAY, 2012, p.64). Para as estudantes/participantes da pesquisa, entregamos termo de consentimento e também o documento referente ao uso de imagem e voz em duas vias. Os documentos também informavam dados do pesquisador e da orientadora para contato em caso de dúvidas ou de questionamentos, explicitando ainda a garantia de privacidade das participantes através do uso de siglas para se referir a elas. Esclarecemos

que as informações podiam ser solicitadas a qualquer tempo e que, em caso de decidirem-se por não mais participar da pesquisa tampouco havia a necessidade de se justificarem.

Na transcrição dos dados e escrita do trabalho, os nomes foram preservados e para citar as falas das estudantes no corpo do texto que foram coletadas através do questionário individual, do Grupo Focal ou do relatório de aulas, utilizaremos a letra “E” de estudante seguida do número correspondente a transcrição, exemplo: E1, E2, E4. Também para os cadernos de registros foi garantido o sigilo das identidades e no caso da informação ser proveniente desta ferramenta, será utilizada a sigla “CR” de caderno de registros, seguida do número correspondente, exemplo: CR1, CR2, CR5. As citações oriundas de quaisquer destes documentos foi feita em destaque no texto através de recuo de 2cm e fonte tamanho 11. Foi garantido ainda a não participação na pesquisa³ por qualquer uma que não se sentisse a vontade ou mesmo a possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer tempo. Esta pesquisa não apresentou riscos físicos e/ou psicológicos às participantes e tomamos os cuidados para que todas as participantes da pesquisa assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido proposto pelo Comitê de Ética da UDESC.

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Depois de coletar os dados, chegamos ao momento de transcrevê-los e analisá-los. A partir das temáticas elencadas nesta pesquisa as categorias de análise foram construídas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), as categorias de análise “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros” (p. 221). Assim, construímos neste trabalho as seguintes categorias assim organizadas:

3 Por não participação na pesquisa deve-se entender a negativa dos seguintes itens: resposta ao questionário, anotações no caderno de registros e participação no grupo focal. Porém, mesmo quem não desejasse participar desta parte relativa a coleta de dados, deveria participar das aulas e das atividades, pois as mesmas faziam parte do plano de curso e, portanto, da carga horária da disciplina Fundamentos do Ensino de Arte, sendo critério para aprovação na mesma.

- a) Participantes da Pesquisa: impressões sobre educação musical e multiculturalidade;
- b) Metodologias e práticas de ensino musical: aplicação didática;
- c) Diversidade cultural e educação para as relações étnico-raciais: presença do ritmo nas aulas;
- d) Vivências musicais na perspectiva de uma educação multicultural com foco na cultura popular afro-brasileira: o que disseram as estudantes.

Tais categorias foram elaboradas por nós a partir da estruturação dos objetivos específicos que queríamos atingir, assim, constituíram-se organicamente ao longo da construção desta pesquisa e portanto não são categorias universais, mas sim elementos de análise específico deste trabalho.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será demonstrado: quem é o público participante da pesquisa, o planejamento e realização das aulas, além da apresentação e análise dos dados coletados. As informações foram sendo analisadas com o intuito de elaborar os resultados da pesquisa e de acordo com que explicam Sampieri *et al.* (2013) para gerar conhecimento.

Em relação à coleta, em primeiro lugar foi feita a tabulação dos dados obtidos por meio dos questionários. A tabulação do questionário foi um processo de condensação dos dados obtidos, o que possibilitou entendermos qual era o universo destas estudantes e participantes da pesquisa. Através disto, buscamos verificar possíveis inter-relações entre as respostas deste questionário com o comportamento e a participação das estudantes na pesquisa como um todo.

Em seguida foi realizada a transcrição dos dados obtidos através dos cadernos de registro e do *Grupo Focal*. Procuramos nessas transcrições conservar os registros, mantendo assim a autenticidade das falas das participantes. Por fim, os dados foram analisados a partir das categorias: participantes da pesquisa: impressões sobre educação musical e multiculturalidade; metodologias e práticas de ensino musical: aplicação didática; diversidade cultural e educação para as relações étnico-raciais: presença do Ijexá nas aulas; vivências musicais na perspectiva de uma educação multicultural com foco na cultura popular afro-brasileira: o que disseram as estudantes.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: IMPRESSÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E MULTICULTURALIDADE

Aqui, a partir de dados coletados através do *Questionário*, descrevemos quem são estas estudantes. Segundo Santos (2013, p. 91), é fundamental conhecer as participantes da pesquisa e suas experiências anteriores com

música, para daí começar a compreender os dados em relação com os aspectos de formação humana e musical.

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por 9 estudantes todas do sexo feminino com uma média de idade de 27 anos, sendo que a mais nova possui 19 anos e a mais velha 36. Todas elas, do ponto de vista étnico-racial se enxergam como '*brancas*'. Ainda todas elas possuem uma orientação religiosa e visão de mundo vinculadas ao cristianismo, sendo que sete frequentam igrejas cristãs de tipo pentecostal ou neopentecostal e três vinculam-se ao catolicismo. Neste aspecto, podemos afirmar que existia certa homogeneidade cultural no grupo e que para a pesquisa que estamos realizando este grupo foi bastante desafiador, já que trabalharíamos com uma temática em que a visão de mundo das participantes não estaria nos favorecendo, como poderá ser observado em algumas falas das estudantes no capítulo 4, referente a análise de dados.

Para além da vida de estudantes, no momento, duas delas trabalhavam como estagiárias remuneradas em creches do município de Laguna, quatro trabalham em outras áreas econômicas não ligadas a educação, a saber nas áreas do comércio e hotelaria, e outras quatro relatam serem "donas de casa" (sic).

A partir deste mesmo questionário conseguimos identificar a relação que estas estudantes possuíam com música (ANEXO I). Somente uma estudante respondeu que não ouvia, duas delas afirmaram ouvir música durante 1 hora por dia, três afirmaram ouvir por duas horas/dia, outras duas que ouviam durante uma média de duas a três horas/dia, uma delas afirmou que ouve música numa média de 6 horas/dia e uma disse ouvir "o dia inteiro, enquanto trabalha". Tínhamos, portanto, estudantes que manifestaram que o ato de escutar música era bastante presente no dia a dia e ainda acrescentaram que os gêneros e/ou estilos musicais são variados. A grande maioria prefere ouvir música religiosa e três estudantes afirmaram gostar de gêneros populares como pagode, sertanejo, pop, entre outros. Estas participantes são as mesmas que, se vinculam do ponto de vista religioso a um cristianismo menos radical, ou seja, ao catolicismo. Outras cinco responderam ouvir música evangélica⁴,

4 Algumas utilizaram o termo '*Evangélica*', enquanto outras o termo '*Gospel*'.

sendo que duas delas, além deste estilo responderam ouvir também outros como reggae, música eletrônica e sertanejo. Uma estudante, a mesma que afirmou ouvir música o “dia inteiro enquanto trabalha”, respondeu que escuta música instrumental.

Ainda sobre a relação que as participantes da pesquisa possuem com música, três afirmaram possuir nenhuma outra relação que não a de ouvinte, uma disse que “sempre que a família se reúne tem alguém que toca violão e o pessoal canta” (sic), outra afirmou que seu pai tocava violão e hoje em dia ela canta “músicas infantis para os filhos pequenos” e, por fim, cinco delas afirmaram participar de um Coral⁵ nas igrejas que frequentam. Inclusive, uma das estudantes respondeu ter experiência com “grupo instrumental na igreja.” Ela não especifica que experiência é esta, nem qual instrumento tocou. Das respostas obtidas com esta pergunta chegamos ao fato de que as experiências das participantes com música são diversas, algumas com práticas de realizações e outras apenas como ouvintes.

Para outra pergunta que fizemos, relacionada à presença da música no percurso da sua formação na educação básica, cinco estudantes relataram nunca terem contato com educação musical nas escolas que frequentaram, quatro destacaram que nunca haviam tido, com exceção das aulas que vinham participando no decorrer desta pesquisa e uma estudante respondeu: “sim, lembro das aulas de artes na 4ª série, tínhamos aula de flauta”.

Tais respostas fornecidas ilustram o quanto o ensino de música encontra-se apartado da educação básica e exceto um único momento na vida escolar de uma estudante, somente nas aulas onde se realizaram esta pesquisa, as mesmas puderam ter contato com educação musical. Temos aqui que destacar dois pontos. O primeiro deles é o fato de que nenhuma destas estudantes havia sido nossa aluna em outros anos da educação básica, ou seja, elas não foram estudantes da EEMAL a partir de 2015 - ano em que passamos a lecionar nesta instituição e que portanto, as aulas de música se tornaram presentes. Se assim tivesse ocorrido, aulas de Música não seriam uma grande novidade na vida destas, pois apesar de trabalharmos com mais de uma linguagem artística em nossas aulas, ou seja, numa lógica polivalente

5 Nas respostas, três alunas chamam de Coral e duas chamam de Grupo de Louvor. Neste caso agrupamos a resposta por entender que se trata da mesma prática, a de cantar em um Coro.

do ensino de Arte, sempre priorizamos e dedicamos boa parte dos planos de curso para a Música. Apesar de termos vivências e cursos de formação nas outras linguagens, é na linguagem da música que se encontra nosso maior foco de atuação e formação acadêmica. Como já dissemos, a questão da polivalência no ensino de arte é tema de grandes polêmicas e debates e não iremos aqui tomar partido por algum posicionamento sem a possibilidade de aprofundar a discussão, pois este não é o foco desta pesquisa e se o fizéssemos seria de maneira muito rasa e até leviana. Cabe apenas explicitarmos o que já foi dito, que trabalhamos com a polivalência, porém com foco do planejamento na área de Música.

O segundo ponto que precisamos destacar é o fato que, de modo algum entendemos ser suficiente para uma formação que capacite as alunas do Magistério Nível Médio a realizar um efetivo trabalho com Música, as vivências em que puderam ter contato com esta linguagem ao longo das aulas que foram nosso objeto de nessa pesquisa. Mas como foi explicitado anteriormente, pensamos que estas aulas pudessem funcionar como uma formação inicial, uma espécie de introdução e que por meio dessa, lhes despertasse o interesse e necessidade de se aprofundarem tanto numa formação musical quanto numa formação antirracista.

Ainda na dinâmica de conhecer nossas alunas e tentar descobrir o que das aulas/conteúdos da presente pesquisa já lhes era conhecido e o que se mostrava como completamente novo, questionamos sobre história e cultura afro-brasileira, o que sabiam e pensavam sobre. Para obter essas informações fizemos questionamentos em relação à presença da história e cultura afro-brasileira no currículo de sua formação escolar nos níveis Fundamental e Médio. Sobre esse tema, 3 estudantes lembraram ter estudado os conteúdos na disciplina de História, 2 afirmaram não terem estudado e das outras 4, um número de 2 não responderam e 2 disseram não lembrar.

Perguntamos o que elas sabiam ou lembravam sobre cultura afro-brasileira e 4 estudantes não responderam, 2 afirmaram não lembrar e, por fim, 3 estudantes elaboraram as seguintes respostas:

E1: "Candomblé, axé, capoeira."

E2: "Lembro que eram ritmos e danças."

E3: “Eles cantavam e festejavam, tudo para eles era motivo de dança e música. Era um povo que escondia seu sofrimento na música.”

Apesar de 70% das estudantes não conseguirem lembrar ou afirmarem não ter estudado, as 30% que responderam, levantaram elementos que se relacionam diretamente com o conteúdo das aulas desta pesquisa.

Para complementar as informações sobre os conhecimentos que as estudantes tinham em relação a vivências musicais prévias e cultura popular, perguntamos *‘qual a impressão elas tinham acerca da cultura afro-brasileira’*. Um número de 6 estudantes nada respondeu e das que responderam obtivemos as seguintes respostas:

E1: “Para mim não agrega em nada, não é muito meu gosto, não.”

E2: “É uma cultura forte e presente no Brasil.”

E3: “Cada povo possui sua cultura, uma diferente da outra.”

E4: “Um povo que realmente sabia valorizar sua cultura, uma cultura bonita. Depois que se conhece um pouco mais, acaba entrando no ritmo e gostando.”

Aqui, novamente temos um número de estudantes que exercem seu direito de nada responderem, uma estudante que responde com certa indiferença e um número de 3 estudantes que trazem respostas demonstrando maior abertura e receptividade para novas experiências culturais, sendo que uma delas aponta que seria preciso “conhecer para gostar”.

De modo geral, as estudantes participaram do questionário colocando seu modo de pensar e revelando com clareza a experiência (ou in experiência) que possuíam com música e cultura popular. Porém uma boa parte se absteve de responder algumas perguntas. Este fato não nos dá certeza de sua motivação, mas é um dado que aparece nesta parte da pesquisa.

4.2 METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO MUSICAL

Esse item está dedicado a abordagem dos aspectos de como foram construídas as práticas musicais relacionadas à pesquisa. O planejamento e a

realização das aulas além das reflexões e análises feitas a partir dos dados coletados através do relatório de aulas, do caderno de registros e do grupo focal.

Para a construção das aulas que tomam parte na pesquisa adotamos um modelo metodológico, a partir do conceito de metodologia educacional, destacado por Libâneo (1994, p.53):

A metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos. [...] A metodologia pode ser geral (por ex., métodos tradicionais, métodos ativos, métodos da descoberta, método da solução de problemas etc.) ou específica, seja a que se refere aos procedimentos de ensino e estudo das disciplinas do currículo (alfabetização, Matemática, História etc.), seja a que se refere a setores da educação escolar ou extraescolar (educação de adultos, educação especial, educação sindical, etc.).

Buscamos em Libâneo (1994) um panorama geral sobre didática, mas precisamos dizer que o ensino de arte tem suas particularidades, pois carecem de metodologias e técnicas próprias de ensino que destacam as especificidades de área. As metodologias e técnicas de abordar e ensinar arte são distintas daquelas utilizadas para ensinarmos Matemática, História, dentre outras disciplinas. Em relação a estes fundamentos do ensino de arte, que não por acaso, é o nome da disciplina que se encontra na matriz curricular do curso Magistério Nível Médio, na qual esta pesquisa tomou corpo, Ferraz e Fusari (2009, p.141) afirmam:

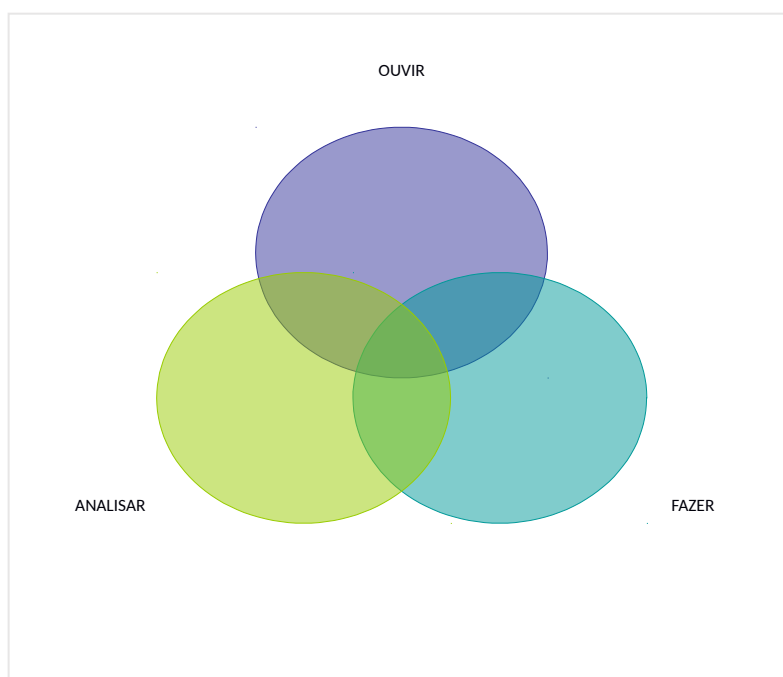
A metodologia específica na área artística inclui, portanto, escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos conteúdos de arte, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte. Refere-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas, como procedimentos e proposições de atividades para se ensinar arte. Abrange ainda princípios, objetivos educacionais e as opções de materiais, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas.

No curso Magistério Nível Médio a disciplina Fundamentos do Ensino da Arte ocorre no último ano letivo, entretanto a pesquisa que realizamos não foi desenvolvida sobre um ano de aulas da disciplina, mas, sim, sobre uma parte

dela, ou seja, aquela referente aos aspectos relacionados ao ensino de música, um tópico da disciplina, com duração de dois meses.

O tempo do qual dispúnhamos para a realização desta pesquisa foi bastante reduzido e isto por si só, representou um grande desafio para a realização da mesma. Para um processo de formação musical mais completo, que abarcasse atividades, como por exemplo, de composição, precisaríamos dispor de uma maior carga horária. Mas entendemos que, diante da realidade imposta, contribuímos de alguma maneira para sensibilizar estas estudantes, tanto musicalmente quanto em relação à diversidade cultural.

Com isso em mente elaboramos as aulas a partir de uma metodologia observada por nós em Schafer (2011, p. 287) e sustentada no tripé: ouvir – analisar – fazer.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Schafer (2001)

Figura 1 – Pressupostos que nortearam a prática pedagógica

‘Ouvir’ foi sempre foi o ponto de partida e referência constante em toda a prática. Podemos afirmar que os princípios da prática musical propostos para a condução da pesquisa ergueram-se sobre esta função. Foi nesta função que os conteúdos trabalhados interagiram entre si.

O segundo, mas não menos importante aspecto da metodologia usada foi o 'fazer'. Duarte (2011) destaca que a partir de várias pesquisas pode perceber que o fazer musical é pré-requisito para a compreensão da música. "A construção de conceitos a ser realizada pelo sujeito, passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical" (ibidem, p.83). Bellochio (2005, p.116) já havia destacado a importância desse 'fazer musical', quando tratou sobre o que deveria ser privilegiado num processo de formação musical: "Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida a atividade de falar sobre ela [...] é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas" (ibidem).

O fazer, a prática, foi um aspecto muito importante em nossas aulas, nisso concordamos com Duarte (2011), com Bellochio (2005) e também com Penna (2015, p. 213), onde "[...] sentir o ritmo, em vez de analisar seus componentes, e experimentar como estes se agrupam e se relacionam" é um de seus preceitos em relação à educação musical. Partimos do pressuposto de que qualquer processo que se proponha a caminhar em direção a uma efetiva formação musical, mesmo que seja ainda os primeiros passos, deve ter como fundamento a prática.

Em nossa prática, a partir desses dois pilares, do 'ouvir' e do 'fazer', surge o terceiro ponto do tripé de Schafer (2001, p.287), o 'analisar'. Este ponto do tripé tem relação com o aspecto intelectual, com a elaboração conceitual do fato musical. É ele que irá fornecer ao sujeito, através de um processo dialético, o entendimento teórico do que está sendo estudado e assim tornar racional o que foi sentido, ouvido e vivido. É a elaboração teórica da experiência. O 'analisar' em nossas aulas esteve a serviço do entendimento teórico do que ocorria nas práticas, portanto esteve conectado e a serviço destas.

Por fim, ressaltamos que no planejamento das aulas que fizeram parte desta pesquisa tomaram lugar possibilidades sonoras:

- do meio, ou seja, utensílios (colheres e galões) e outros objetos (garrafas pet, latas) transformados em instrumentos musicais;

- do corpo humano, através do canto, solfejo rítmico (através de palavras ou sílabas) e da percussão corporal;
- de instrumentos musicais convencionais, no caso da presente pesquisa essencialmente os percussivos.

4.2.1 APLICAÇÃO DIDÁTICA

As aulas de Música, objeto desta pesquisa, partiram de jogos musicais, ou o que é chamado de proto-música pelo Professor Carlos Kater⁶, ou seja, atividades que em si mesmas possuem um sentido de brincadeira, de jogo, porém funcionam também como base para a estruturação de ideias rítmicas e melódicas, que se convertem em música.

Um dos jogos⁷ com base nos pressupostos de Kater, por exemplo, começou com as participantes em roda. Elas tinham que realizar a seguinte sequência de quatro tempos (cada gesto tendo a duração de 1 tempo) - tapa na coxa, palma, estalo, silêncio -. Além desta rítmica, cada uma deveria se apresentar, dizendo seu nome com uma rítmica própria e que deveria ser repetida por todas do grupo. Atividades como esta, são estruturadas a partir de uma proposta lúdica e ao mesmo tempo nos permite observar aspectos como pulso, pausa, ritmo, timbre, variação melódica, execução coletiva-sincronia, improvisação.

Fazia parte do planejamento que ao final de todas as aulas, fosse sempre reservado um tempo de 5 minutos para que as estudantes pudessem realizar as anotações em seus *Cadernos de Registros*. Algumas anotações que revelam aspectos importantes relativos a pesquisa serão citadas ao longo deste capítulo.

6 Conceito apresentado por Carlos Kater ministrante do minicurso “Da expressão individual à criação coletiva na educação musical hoje”, realizado no IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação. Ver mais: <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2019/10/anais-ix-encontro-do-muse.pdf>

7 Este jogo fez parte do planejamento didático da 1ª aula, ministrada para as estudantes e fez parte da coleta de dados da pesquisa.

Numa outra aula realizamos com a turma uma atividade que chamamos de ‘*Jogo das palmas*’. Nesta atividade, inspirada no método “O Passo” (CIAVATTA, 1996), partimos de uma contagem de 8 tempos com as estudantes em círculo e num segundo momento andando pelo espaço da sala. A partir daí o professor vai estipulando tempos onde as palmas devem ocorrer. Ex: Palmas nos tempos 1, 5 e 7 ou palmas nos tempos 1, 2, 4 e 5. Cada combinação (e podemos estabelecer muitas) trará uma rítmica específica.

Em seguida, foi proposto que as diferentes rítmicas que as estudantes tinham executado, fossem realizadas simultaneamente, construindo assim ideias musicais mais elaboradas. No desenvolvimento desta atividade, foi estipulado que elas deveriam buscar por sonoridades de palmas diferentes⁸. Num primeiro momento deixamos as estudantes pesquisarem e descobrirem algumas possibilidades de sons somente com palmas e em seguida observamos os resultados do que encontraram.

A partir disso, foi possível acrescentar outros tipos de palmas com sonoridades das quais as participantes não haviam descoberto. Tivemos então rítmicas diferentes, com alturas diferentes e ocorrendo simultaneamente, o que permitiu trabalhar vários elementos musicais, como por exemplo os já trabalhados anteriormente: pulso, pausa, ritmo, timbre, variação melódica, execução coletiva-sincronia, improvisação e outros como altura, intensidade, tema. Através da aplicação destes jogos as estudantes conseguiram realizar a montagem de uma música com 3 células rítmicas, tipos de palmas, sons corporais diferentes (timbre e altura) e utilizando variações de intensidades.

Para tornar visível a lógica de encadeamento das aulas, apresentamos a seguir, uma tabela que ilustra como as mesmas foram planejadas e aplicadas. Esta tabela já contém as alterações que o planejamento inicial sofreu devido as necessidades de adaptações para adequar-se as alterações do calendário escolar, tempo de aulas e evolução do grupo:

Tabela 1 – Planejamento e Execução das atividades

⁸ Esta busca por sons/alturas diferentes de palmas surgiu de observação/pesquisa das técnicas do grupo Barbatuques.

Aulas	Atividade	Objetivo	Número de Estudantes
--------------	------------------	-----------------	-----------------------------

1ª aula	Jogo da apresentação – Improvisação individual	Trabalhar percepção e reprodução, execução individual e coletiva. Trabalhar pulso, estabelecer senso rítmico e variações melódicas improvisadas. Inserir o conceito de melodia.	6
2ª aula	Som e movimento, percussão corporal, contagem de tempo e delimitação de compasso.	Trabalhar percepção de timbre e altura, interpretação de gestos de regência. Trabalhar execução coletiva de percussão corporal com duas rítmicas distintas simultaneamente. Trabalhar escrita e leitura de partitura alternativa.	4
3ª aula	Jogo de copos, variação de intensidade.	Trabalhar execução de percussão com copos e canto simultâneos.	3
4ª aula	Revisão das atividades	Reforçar os conteúdos	2
5ª aula	Jogo Ijexá do tempo – Percussão corporal. Letra sobre rítmica, aplicação de outra letra sobre a mesma rítmica. Prosódia e rimas como reforço da melodia.	Trabalhar percepção, compreensão e reprodução das células rítmicas. Possibilitar o revezamento das estudantes na realização das células rítmicas. Estimular a adaptação de outros textos sobre a mesma melodia.	9
6ª aula	Ijexá com utensílios (copos, colheres, baldes, garrafão d'água, chocalho).	Estimular o desenvolvimento da coordenação motora e percepção de timbres. Permitir a identificação e experimentação de outras sonoridades com objetos do cotidiano.	5
7ª aula	Realização dos ritmos nos instrumentos: Atabaque, agogô, surdo e caxixi.	Trabalhar as técnicas específicas para cada instrumento (desenvolvimento da coordenação). Trazer a compreensão dos timbres característicos do Ijexá. Trabalhar conceitos de duração e de intensidade.	6
8ª aula	Revisão das atividades	Reforçar os conteúdos	3
9ª aula	Cantigas de Ijexá com letras infantis.	Reconhecer algumas cantigas infantis. Trazer a prática do cantar e tocar simultaneamente.	
10ª aula	Cantigas de Ijexá infantis, tradicionais e presença na música comercial.	Trabalhar percepção, canto e execução instrumental simultâneos. Estimular a	4

		compreensão histórica do llexá e seu entendimento em diferentes contextos.	
11 ^a aula	História e desenvolvimento do ritmo. Apreciação de vídeos sobre o tema. Aula expositiva e dialogada	Permitir a compreensão da origem e desenvolvimento do ritmo. Estimular a reflexão sobre a necessidade de uma educação multicultural e sobre os atributos na educação infantil.	5
12 ^a aula	Execução das cantigas aprendidas com percussão e canto.	Desenvolver os aspectos do canto e percussão simultâneos. Propiciar a execução coletiva do ritmo.	8
13 ^a aula	Adaptações de outras canções para o ritmo. Pesquisa de sons corporais para a realização do ritmo.	Estimular as possibilidades de adaptações do ritmo através de diferentes canções. Permitir a experimentação de algumas adaptações. Explorar possibilidades de realização dos ritmos através da pesquisa de timbres corporais.	4
14 ^a aula	Coco de roda. Percussão corporal e cantigas – acompanhamento de som eletrônico.	Promover a percepção e a reprodução do ritmo. Estimular a interação entre movimentos corporais e música e realização do ritmo através de percussão corporal.	5
15 ^a aula	Ritmo Coco com instrumentos alternativos/utensílios. Cantigas infantis e variações de intensidade.	Estimular o desenvolvimento da coordenação motora e percepção de timbres. Permitir a identificação e experimentação de outras sonoridades com objetos do cotidiano.	5
16 ^a aula	Ritmo Coco utilizando instrumentos convencionais. Cantigas infantis e tradicionais.	Trabalhar as técnicas específicas de cada instrumento. Permitir a compreensão dos timbres característicos do Coco. Trabalhar conceitos de timbre, duração e de intensidade.	3
17 ^a aula	História e desenvolvimento do ritmo. Apreciação de vídeos sobre o tema. Aula expositiva e dialogada	Permitir a compreensão da origem e desenvolvimento do ritmo. Estimular a reflexão sobre educação multicultural e seus aspectos na educação infantil.	2
18 ^a	Aplicação do Questionário	Coletar dados para pesquisa.	9

aula	Individual. Jogo Dominó Sonoro	Trabalhar linha melódica, harmonia, duração, intensidade, timbre e leitura.	
19ª aula	História musicada	Trabalhar melodia, timbre, altura, intensidade e possibilidades de improvisação.	6
20ª aula	Ijexá e Coco – Revisão	Revisar as aprendizagens.	5
21ª aula	Grupo Focal	Coletar dados para pesquisa	9

Fonte: produção do pesquisador

Na primeira aula relacionada a esta pesquisa, foi feita a apresentação do que seria a mesma e seus procedimentos, mas não explicitado que a música ali ocorreria a partir de referências como Ijexá e Coco. Não vimos necessidade de tal informação e inclusive assim foi feito para evitar qualquer tipo de pesquisa por parte delas no *youtube*. Entendemos naquele momento, que tal fato poderia suscitar algum tipo de preconceito e/ou eventual discriminação de cunho étnico-religioso causando rechaço *a priori*. Portanto, assim o fizemos para que em determinado momento (mais especificamente na 11ª aula) explicássemos sobre a origem e a história dos ritmos e as dúvidas que pudessem surgir seriam debatidas em sala de aula, após terem se envolvido com as práticas musicais, ou seja, após terem experimentado ‘fazer música’, como preconiza Schafer (2001).

Nesta e ainda em outras aulas seguintes foi possível registrar certa relutância das estudantes com o fato de precisar ficar de pé e movimentarem-se. Ao pedir para ficarem de pé e participarem das atividades percebi descontentamento e frases de reprovação. Entendemos que isto ocorreu devido ao fato de que atividades e aulas com estas características - de serem mais dinâmicas, em pé e principalmente que tinha a presença central do corpo -, era algo completamente novo para elas. Destacamos o fato destas estudantes apresentarem comportamentos e de condicionamentos aos seus corpos que podem ser identificados na transcrição do seguinte texto do caderno de registros:

CR5: dificuldade com dança. Nós somos, quase todo mundo aqui é evangélica e a gente não dança.

Qualquer atividade em que os corpos tenham centralidade, qualquer coisa que se assemelhe a dança, inclusive a simples marcação do pulso com os pés trazia desconforto e revelou a dificuldade destas estudantes com movimentos corporais, mesmo que muito simples. Gonçalves (2002) apresenta o entendimento de que corporalidade, comportamento, condicionamento corporal são resultantes de uma construção social. A mesma autora ainda destaca que o corpo de cada indivíduo revela as características do grupo social, do qual é membro. Neste caso, uma estudante verbalizou isso, relacionando a corporalidade com uma prática cultural muito marcante para o grupo.

A psicomotricidade é um fator importante para a realização das atividades e jogos musicais. Guerreiro (2000), sobre a corporalidade na linguagem percussiva, afirma que existe uma inseparabilidade entre música e dança. Num determinado trecho ela destaca que:

O gesto é o elemento chave da arte de percutir, um fator criativo em si mesmo, uma fonte inesgotável de ideias musicais. [...] A reprodução do gesto perfeito corresponde à realização da intenção do executante, que compreende a postura corporal em relação ao instrumento, a dinâmica das mãos, o movimento dos braços e a qualidade e intensidade do som. (GUERREIRO, 2000, p. 275)

Assim, a dificuldade que estas estudantes apresentam neste aspecto (seja ela por qualquer causa), acabou refletindo numa dificuldade em torno da realização das atividades propostas. Importante perceber que segundo Coelho:

A proposta de Dalcroze para a educação rítmica era uma forma de o estudante triunfar sobre as inibições e resistências, levando-o à condição de realizar descobertas, convidando-o a uma reflexão do significado do aprimoramento da sensibilidade rítmica como forma de instigar a curiosidade e à prática investigativa (COELHO, 2014, p. 2).

Tem-se então que as atividades a partir do corpo apresentam um caráter significativo que seria suficiente para romper as dificuldades, pois o corpo, seria ele, a partir de seus sons e movimentos, a base para a aprendizagem musical. O modo primeiro de vivenciar os elementos da música de forma concreta (FERNANDES, 2010).

Muitos métodos de educação musical ativa apresentam uma abordagem que entende o corpo como determinante no processo de compreensão dos

elementos da música, em especial o ritmo. Por exemplo, no método “O Passo” de Lucas Ciavatta, o autor coloca que “[...] pulsação diretamente associada ao movimento corporal, permite que algo essencialmente abstrato como o tempo possa ser “mapeado” (CIAVATTA, 1996, p. 02). Para o autor, a única função da qual não podemos prescindir para fazer música ou mesmo produzir algum som é a do movimento corporal. Contudo, estas estudantes apresentaram este bloqueio. No CR2 a estudante apresenta a seguinte observação, relatando como se sentiu na aula:

CR2: [...] um pouco confusa hoje, na hora de mexer o pé nos confunde um pouco.

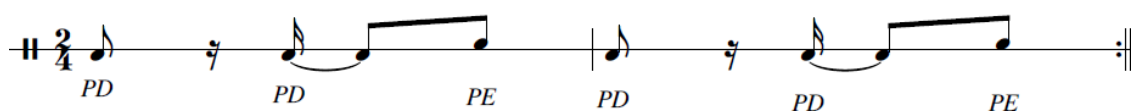
Outras estudantes fizeram o seguinte registro da aula que ocorreu no dia 23/10:

CR4: Foi um pouco difícil porque tinha batidas de pés.

CR2: Me confundi um pouco no pé, porque não estou acostumada com dança.”

A dança, a qual a estudante se referiu é a reprodução da célula rítmica essencial do Coco. Na proposta apresentada o som tocado pelo instrumento grave do coco (normalmente zabumba) seria realizada através do gesto de batida de pés no chão:

Célula rítmica do Coco



Onde PD significa pé direito e PE significa pé esquerdo.

A noção da ligação entre música e movimento por meio do ritmo não é algo novo. Na abordagem Orff-Schulwerk isto corresponde ao conceito de música elementar:

[...] o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento à dança e à linguagem, é aquela música realizada pessoalmente pelo indivíduo,

com a qual ele está vinculado como executante não apenas como ouvinte. (Carl Orff *apud* BONA, 2012, p.140)

Cunha *et. al.* (2015, p. 45 *apud* ANDRÉ, 2018, p. 11) complementam essa ideia, defendendo que: “Movimento e dança são formas de expressão intimamente ligadas à música, visto que, através dos mesmos se podem expressar e interiorizar a maioria dos parâmetros musicais”.

Apesar de a participação das estudantes nas práticas e nas atividades propostas, foi possível perceber que no início elas ocorriam com bastante relutância, mas foi possível perceber que a resistência inicial foi se diluindo, à medida em que as aulas foram seguindo e elas puderam atribuir sentido às atividades pedagógicas. Os registros abaixo demonstram isso:

CR1: “Tenho uma dificuldade muito grande de me expor (vergonha). Mas a aula foi muito divertida e diferenciada.”

CR2: “Que pena que a aula acaba rápido, a gente acaba nos (sic) entretendo.”

CR3: “Coisas mínimas que podemos transformar em algo muito legal. Gostei muito da utilização das colheres [...] com o copo de requeijão. Realmente tudo simples mas com o significado importantíssimo.”

CR5: “A cada aula fica mais divertido e interessante aprender sobre música.”

Em geral, tanto os relatórios de aula, quanto os cadernos de registros, deixam claros uma crescente participação e entusiasmo das estudantes. Fazemos no entanto a ressalva de que não podemos afirmar se este entusiasmo se converte em uma total apreensão dos conteúdos, pois a vivência, a entrega, a presença, e mesmo as experiências prévias das estudantes são determinantes para se atingir os objetivos pedagógicos. Exemplo disso, é o que aparece em comentário no caderno de registros das estudantes e transcrito abaixo:

CR7: “Uma aula bem legal, porém não consegui fazer o ritmo.”

CR5: “Hoje trabalhamos batidas como pulso, foi um pouco difícil, pois não entendi muito. Mas com um pouco de estudo da minha parte, facilitaria a aula. O estudo é importante, mas a aula fugiu do meu conhecimento.”

As estudantes apreciam a dinâmica das aulas e a execução das atividades propostas, mas reconhecem suas limitações, as dificuldades presentes e ainda a necessidade de uma maior dedicação. Não está explícito

se esta necessidade de dedicação seria na sala de aula mesmo ou para além deste ambiente. Um fator que vale lembrar é que todas as estudantes são adultas, possuindo já uma vida social e profissional consolidada, ou seja, cheia de atividades para além dos momentos na escola. Este fato restringia, completamente, o estudo e consequente aprendizagem aos momentos vivenciados nas aulas:

“Em casa não conseguimos professor, porque não temos tempo. Só conseguimos fazer as coisas na escola” (Anotação do relatório de aulas, 16ª aula)

Em algumas ocasiões que propomos atividades e mesmo tarefas, mesmo que simples, para serem realizadas em casa, não obtivemos sucesso e as respostas eram sempre as mesmas. Assim, a pouca carga horária que representou um importante fator na consideração de readequações do planejamento. O recurso do tempo foi fundamental para pensarmos os encaminhamentos das propostas de atividades.

4.3 DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PRESENÇA DO RITMO NAS AULAS

Para apresentar o Ijexá para as estudantes, partimos de um jogo musical que denominamos ‘Ijexá do tempo’. As atividades são desenvolvidas em círculo, a partir da marcação do pulso com os pés, são apresentadas as células rítmicas do mesmo, cantados da seguinte maneira:

Figura 3 – Partitura Ijexá do tempo

IJEXÁ DO TEMPO

Agogô $\frac{2}{4}$ AN TES DE ON TEM ON TEM ON TEM

Atabaque $\frac{2}{4}$ NHÃ A MA NHÃ A MA

Bombo $\frac{2}{4}$ HO JE HO JE

Caxixi $\frac{2}{4}$ JÁ JÁ JÁ JÁ

Fonte: acervo do autor

Esta lógica básica desdobrou-se em várias atividades, todas elas com o intuito de estimular o aprendizado sobre o ritmo em questão, como por exemplo: divisão em grupos e cada um cantava uma célula simultaneamente aos outros grupos, inversões dos grupos com mudança de grupos de células rítmicas. Vejamos o que registra uma participante em seu caderno:

CR6: “Gostei muito, começamos os sons com as mãos, pés e boca, sem os instrumentos. Muito bom! Depois, cada um fez um som e juntamos todos, fazia uma melodia”.

Em seguida, estas células memorizadas eram reproduzidas em objetos sonoros encontrados no cotidiano (trazidos para aula pelo professor) como potes de iogurte ou requeijão, colheres⁹, caixas de fósforos, garrafas *pet* e galões de água. Aqui é importante dizer que utilizamos objetos facilmente encontrados e que estas variações da atividade sobre o ritmo do Ijexá foram inseridas ao longo de uma série de aulas.

Após fixarem as células por repetição, através do ato de cantá-las e de “instrumentos alternativos”, passamos em seguida para os instrumentos convencionais. Entendemos que seguindo nesta ordem as estudantes manteriam a atenção nas atividades da aula, o que poderia ser diferente se começássemos, por exemplo, já diretamente com os instrumentos convencionais e só depois praticar com a percussão corporal e/ou os instrumentos alternativos. Partiu-se do pressuposto que começar com os

⁹ Atividade elaborada a partir da metodologia de Marques (2013).

instrumentos alternativos deixaria o grupo muito mais à vontade nas explorações sonoras para depois seguir a atividade utilizando os instrumentos convencionais.

O caminho percorrido, do solfejo para os instrumentos alternativos e, por fim, o uso dos instrumentos convencionais, trouxe resultados positivos em termo de engajamento com as aulas e que aparece também nos registros das estudantes. No Caderno de Registros 3 aparece o seguinte comentário:

CR3: “Essa aula gostei bastante. Novos instrumentos e pudemos usar todos. Alguns me identifiquei, outros já encontrei dificuldade, porém uma aula muito dinâmica.”

Muitos dos registros nos cadernos assentavam-se em duas direções: ou giravam em torno de elogios e descrição de sensações positivas (mas de modo superficial) que sentiam com a prática, ou falavam de modo sucinto da dificuldade que tiveram. O registro, a seguir, expressa essas duas direções na mesma frase:

CR7: “Foi bem legal, conhecemos mais alguns instrumentos e foi um pouco barulhento, pois não conseguíamos fazer um ritmo perfeito.”

Ou registro de outra estudante:

CR9: “Foi bem difícil, pois os sons são diferentes dos objetos, tem que prestar atenção para o som sair conforme o desejado.” (CR9)

O elemento ‘atenção’, que aparece neste registro é determinante em qualquer aprendizado e não apenas nas aulas de música e as próprias estudantes atribuem-lhe um papel decisivo no sucesso da realização das atividades, como por exemplo, no registro a seguir a mesma ideia com outro nome:

CR8: “(...) dificuldade e depois foi melhorando [...] Tem que ter mais concentração.” (CR8)

A desatenção ou dispersão se mostram como empecilhos não somente para a aprendizagem individual, mas também para o prosseguimento das atividades em sala de aula, desempenho individual e ao incômodo coletivo que esse desacerto provoca no grupo. O contrário disso, a atenção, traz como resultado, desempenhos elevados e expressivos como se observa na teoria dos fluxos ou Flow Theory de Csikzentmihaly (1990 *apud* CUNHA, 2013). Para

este teórico, no contexto da Educação Musical níveis elevados de 'estado de fluxo', estão relacionados com maiores resultados no que tange a aprendizagem, performance e criatividade musical (CUNHA, 2013). Para a autora, o sujeito em 'estado de fluxo' tem a sua atenção concentrada na atividade a executar, assim não existe espaço para outros sentimentos ou pensamentos.

Um elemento bastante característico, que acompanha, sendo ao mesmo tempo produto e resultado da falta de atenção é o "erro". Foi comum no início das aulas que, a cada "erro" de alguém na execução de alguma atividade se sucedesse uma grande dispersão. Muitas risadas e brincadeiras por parte das colegas desencadeadas pelo "erro" alheio. Estas atitudes foram desestimuladas e foram se enfraquecendo até desaparecerem.

O fato de as estudantes irem se familiarizando com as práticas, foi um elemento decisivo para que, tanto as brincadeiras e risadas quanto os próprios "erros", fossem se tornando cada vez mais raros. Foi possível observá-las ficando mais confortáveis e interessadas com as práticas e aliado a isso tornaram-se menos dispersas. Nas aulas iniciais, a maior parte das estudantes não conseguia executar as atividades propostas, por mais simples que fossem. Na verdade, se conseguiam num compasso, no próximo já se perdiam na execução. Elas apresentavam muita dificuldade em manter o ritmo, aliado a um certo desconforto com a situação de não conseguirem ainda realizar a atividade e uma ansiedade em obter resultados. Houve por exemplo um episódio que ilustra este fato: Foi proposta uma atividade e como o nível de dificuldade ainda não permitia que elas a executassem, a atividade foi readaptada com o intuito de diminuir a dificuldade. Nisto uma estudante apoiada por outras reclamou:

Estudantes: "- Palmas de novo?"

Professor: "- Sim, até conseguirmos vencer esta etapa do jogo".

Foi possível perceber, que existe uma grande desconexão das estudantes com sua musicalidade, mas uma distância ainda maior com relação aos seus corpos e domínio dos mesmos, conforme já mencionado anteriormente

Entendemos que a música é um conhecimento possível de ser acessado por qualquer pessoa que desejar, fugindo de uma concepção que compreende o conhecimento musical como sendo um dom. Segundo Bellochio (2003, p 09-10)

[...] todos os seres humanos são capazes de algum tipo de resposta musical a sua cultura. Não se trata de falarmos que música é uma linguagem universal, mas tratemos de entendê-la como uma linguagem culturalmente construída. Todos os povos e culturas têm na música uma forma de expressão, porém para cada um deles, significados diversos delineiam as realizações.

A partir dessas compreensões, pensamos que o saber musical enquanto linguagem culturalmente construída permitirá que sua presença na escola seja um momento de inclusão social.

Um fato que nos chamou atenção foi que as estudantes com mais idade apresentavam maior envolvimento, disposição para aprender e para realizar as atividades do que as mais jovens. As estudantes mais novas – não é possível aqui afirmar se o fator idade é mera coincidência, ou se de fato exista uma relação de causalidade - demonstraram menor interesse, maior timidez e dificuldades para a realização das atividades práticas, além de bastante reclamação por terem que ficar de pé e movimentar-se. Tivemos a impressão que no grupo de alunas formou-se um ciclo, em que as que apresentavam algum tipo de dificuldade na realização das atividades, demonstraram algum tipo de desconforto ao participar e/ou ao tentar realizar as atividades práticas. Estrela, Ferreira e Baillé (2001) destacam que pelo fato de o professor-pesquisador estar presente na ação da pesquisa, este consegue tomar contato com uma variedade e riqueza de dados, mas isso pode também representar problemas como por exemplo: limitar o interesse e a motivação dos sujeitos observados para realização da atividade.

A partir dessas compreensões, pensamos que o saber musical enquanto linguagem referenciada numa matriz culturalmente invisibilizada, permitiu que sua presença na escola se tornasse um momento de inclusão, de possibilidade de acesso desse mesmo saber a todas em maior ou menor grau do que foi vivenciado nas aulas. Nesse sentido, Bellochio (2003, p. 48), afirma que:

[...] não ensinamos aquilo que não vivenciamos diretamente, com nosso corpo e nossa alma, com a razão e a emoção[...]. Viver musicalmente é condição para trabalhar como música. Como acreditar no valor educativo de algo se eu nunca vivi intensamente experiências diretas com isso?

Concordando com a autora, entendemos que para que futuros professoras e professores possam aprender música, é fundamental que tenham essa oportunidade.

Na realização das aulas e das atividades propostas, uma grande dificuldade percebida no grupo foi relacionada a descontinuidade da presença das estudantes nas aulas. Por exemplo, na 1ª aula estavam presentes 6 estudantes, já na 2ª aula haviam apenas 4. Porém, dessas 4 somente duas quiseram se deslocar para a sala de música. Nesta aula, as que se deslocaram até a sala de música comentaram que:

E1: (...) achamos que as outras não quiseram participar da atividade por serem evangélicas (sic).

Cabe o destaque de que até esta segunda aula ainda não havia nada relacionado especificamente ao estudo do llexá, nem sequer o contato delas com os instrumentos (atabaques, agogôs, caxixis). Deste modo, a negativa em participar não poderia estar relacionada com uma justificativa religiosa de aversão aos elementos da matriz cultural Afro.

Diante do fato ocorrido – de somente algumas estudantes estarem com disposição de participar das atividades – decidimos mudar um dos pontos do acordo referente à participação das mesmas, ou seja, o fato de a pesquisa ser voluntária (e a participação na mesma optativa) não seria mais determinante para que as estudantes decidissem (possivelmente por alguma dificuldade inicial) não participar das aulas, pois querendo elas ou não, a pesquisa estava ocorrendo no horário de aula e o conteúdo das aulas previsto no planejamento.

Deste modo, estando as mesmas cursando a disciplina Fundamentos do Ensino da Arte no Magistério Nível Médio, a participação nas aulas e realização das atividades seria obrigatória, pois tratava-se de conteúdo do curso, sendo no entanto, dispensadas apenas da necessidade de fazerem anotações no *Caderno de Registros* (para me entregar no ato do encerramento da pesquisa) e de participarem ativamente do *Grupo Focal* e responderem ao *Questionário*,

pois estas tarefas estavam, sim, relacionadas exclusivamente a pesquisa da qual elas poderiam optar por não participar.

Depois de uma conversa com as estudantes, que ocorreu na aula seguinte, sobre a necessidade de participarem das atividades para obterem aprovação na disciplina e da importância para a pesquisa, elas se dispuseram a colaborar e somente uma de um grupo de 10, optou por participar apenas das aulas, mas não da pesquisa.

Com este episódio e outros que se sucederam onde pouquíssimas estudantes mantiveram frequência nas aulas, tivemos a impressão de que as mesmas não estavam convencidas da importância da arte e em caso mais específico, da música, talvez considerarem uma “ferramenta” de menor relevância para sua futura profissão. Isto pelo fato de inicialmente demonstrarem pouca disposição em aprender sobre o tema.

Esse comportamento de descompromisso não é exclusividade destas estudantes. Em muitos momentos isso fica evidente a partir do próprio comportamento dos governos e secretarias de educação, como já foi citado e da matriz curriculares dos cursos. Na pesquisa “Educação Musical em cursos de Pedagogia” (HENRIQUES, 2011), o autor apontou que o número de cursos de Pedagogia que possuem música é reduzido, revelando ainda a informação de que grande parte destes mesmos cursos possuem disciplinas relativas a arte, contudo uma enorme parte é teórica e a outra em sua maioria é dedicada as artes visuais (ibidem). Percebe-se que, nem os cursos de formação de professores reservam um lugar para a música ou mesmo para outras linguagens e isto revela um modo de pensar identificado por nós nas estudantes sujeitas dessa pesquisa. Este fato indica algo bastante contraditório, já que as respostas fornecidas por elas, através do questionário, revelou que as mesmas mantêm um contato frequente com música.

A presença das estudantes nas aulas continuou sendo bem incerta. Numa aula apareciam 5, na seguinte 4, na próxima aula já apareciam 6 e, assim sucessivamente, sendo que em alguns casos, nenhuma estudante que estava presente numa aula havia estado na aula anterior e em outros, somente uma ou duas, ou seja, era quase um revezamento da presença em sala de

aula. Houve dias em que somente uma estudante compareceu e em outros dois nenhuma estudante compareceu a escola.

É importante destacar que as faltas não aconteceram apenas nas aulas de Arte. Este comportamento era comum e motivo de diversas reclamações por parte do corpo docente, em geral, para a equipe pedagógica que não encontrou maneira que pudesse contornar a situação. “Se um estudante não comparece, os outros estarão presentes e a dificuldade passa ser administrar o progresso dos faltosos” (TOURINHO, 2007, p. 3,4).

O cenário, como se pode observar, era sempre bastante incerto. Até o momento de pisar na sala de aula nunca tínhamos noção sobre o número de alunas que seria trabalhado naquele dia. Com esta inconstância, o prosseguimento das aulas e da pesquisa como havia sido planejado inicialmente, sofria várias adaptações ao longo do percurso. Um exemplo claro disso foi a ‘repetição’ de algumas aulas. Realizamos esse procedimento, mesmo que uma ou duas estudantes tivessem que participar da mesma aula mais de uma vez, pois grande parte de suas colegas estavam ausentes na aula que antecedeu e os conteúdos, ao longo do cronograma, possuíam uma lógica de continuidade, na qual se tornavam indispensáveis para a realização dos procedimentos e entendimentos dos temas seguintes.

Por conta desta descontinuidade na presença das participantes em aula, além de algumas das aulas terem sido repetidas, como já explicamos, podemos afirmar que a pesquisa como um todo sofreu uma reestruturação, pois nela pretendíamos a partir dos planejamentos iniciais trabalhar 10 aulas com o Ijexá e 10 com Coco, reservando ainda uma última aula para o *Grupo Focal*.

Porém, com a readequação das aulas a estes percalços, conseguimos trabalhar com o Coco em apenas três aulas. Neste caso a pesquisa que se pretendia apresentar um caráter mais geral, em que tínhamos a pretensão de inserir e investigar os desdobramentos percebidos a partir desses dois ritmos da cultura popular na educação básica, passou a ser praticamente uma escrita sobre os desdobramentos, intersecções do Ijexá na Educação Básica.

Além das dificuldades já citadas para a realização da pesquisa, um outro fator atrasou completamente a realização da última aula em que ocorreria atividades práticas e também a coleta de dados através do grupo focal. Este fator foi a Semana do Magistério.

A Semana do Magistério é um evento que acontece anualmente na EEMAL, organizada pela equipe pedagógica, onde ocorrem palestras e oficinas ministradas por profissionais convidados, sobre temas diversos relacionados a educação, como por exemplo: profissão docente, currículo, métodos didáticos. No ano de 2019, a realização deste evento ocorreu entre a nossa 8ª e 9ª aulas, trazendo mais essa dificuldade para o calendário e encaminhamento na parte das atividades pedagógicas desta pesquisa. Ao fim do evento, estávamos na última semana de novembro e as estudantes já não se importavam mais em frequentar - ainda mais do que antes - as aulas¹⁰, pois acreditavam já estarem aprovadas nas disciplinas. Este fato fez com que tivéssemos que adiar por mais uma semana o grupo focal, ocorrendo este então, no início de dezembro e distante em 3 semanas da última aula com práticas musicais.

O Ijexá foi de fato inserido na 5ª aula, nesta estavam presentes em sala de aula 8 alunas. Como já foi explicado, partimos dos solfejos rítmicos, em seguida percussão corporal, depois instrumentos de material reciclado para por fim chegarmos aos instrumentos convencionais. As estudantes demonstravam bastante entusiasmo ao terem contato com instrumentos, algumas relataram que nunca haviam visto.

Atabaque, agogô, caxixi, tudo era novidade para elas e isto ficava evidente com seus gestos eufóricos e cuidados com estes instrumentos. A partir daí foi apresentada a parte técnica, como poderiam tocar cada um deles, demonstrando a partir das rítmicas que elas já haviam aprendido e cantado anteriormente, os toques em cada instrumento.

10 Um pensamento corriqueiro entre estudantes do último ano do Ensino Médio e também observado neste momento no Magistério Nível Médio é o de que nesta etapa nenhum(a) aluno(a) reprova. Os(as) estudantes percebem-se como intocáveis - e esta falácia é divulgada abertamente por eles(as) -, como se o corpo docente fosse sofrer com algum remorso, ou como se representasse uma imoralidade pedagógica o(s) caso(s) de reprovação.

O instrumento que as estudantes mais apresentaram dificuldade para tocar foi o agogô. Neste instrumento elas nunca conseguiam tocar sozinhas, necessitando que o professor tocasse junto para demonstrar e reforçar o ritmo correto a ser executado no instrumento. Os outros eram apenas solfeados (com as palavras que elas já conheciam) e imediatamente elas conseguiam acompanhar e manter por algum tempo o ritmo. Somente uma estudante não teve dificuldade com nenhum instrumento. Esta estudante parava para ajudar as outras e explicar como elas deveriam tocar. Esse ato de tentar explicar e ajudar uma ou outra colega foi algo que ocorreu muitas vezes ao longo das práticas nas aulas. No geral, elas tentam auxiliar umas às outras. Parando, dando explicação, mostrando e pegando na mão da colega para realizar junto. Para Tourinho (2006) no ensino coletivo, a referência não será mais somente o professor, esse papel será também exercido pela colega. Com o passar dos dias as estudantes se mostravam bastante dispostas a realizar as atividades.

Na 9ª aula (estiveram presentes 4 alunas) a proposta foi mostrar para as estudantes algumas cantigas no ritmo do ijexá que poderiam ser utilizadas com as crianças. Foram apresentadas ao grupo de estudantes 3 cantigas e elas aprenderam a cantar juntas e acompanhadas do ritmo ijexá. Para ouvirem o ijexá soando e poderem cantar junto, foi utilizado um microfone acoplado a um *pedal loop*¹¹, e uma caixa amplificadora e com isso as frases de cada instrumento (agogô, atabaque, caxixi) foram gravadas e sobrepostas soando como se vários percussionistas estivessem executando o ritmo. Desta maneira elas podiam ouvir o ritmo e cantar sem precisar se ocupar da execução do ritmo nos instrumentos, o que para elas se tornava de difícil execução.

Na aula seguinte, quando elas já estavam com maior familiaridade com as letras e melodias das canções, foi proposto que cantassem as músicas e tocassem os instrumentos, simultaneamente. A qualquer momento que sentissem dificuldade poderiam parar e ouvir o ritmo do seu instrumento que saía da caixa amplificadora – o procedimento com o pedal loop permitia isso. Foi sugerido que elas escolhessem um instrumento para tocarmos juntos. Como a rítmica do agogô é a mais complexa, nenhuma delas se desafiou a cantar e

¹¹ Pedal loop é um equipamento que serve para replicar o que foi gravado instantaneamente num ciclo infinito, permitindo ainda gravar e sobrepor camadas.

tocar este instrumento. As estudantes mais inseguras – ou com sua musicalidade menos desenvolvida – escolheram tocar caxixi, enquanto outras com pouco mais de segurança quanto à execução da atividade escolheram tocar atabaque. Desta aula em diante, as estudantes conseguiram - com alguma dificuldade e pequenos erros - tocar o ritmo e cantar as cantigas educativas que haviam aprendido.

No final desta aula, entendemos que seria o momento propício para começar a falar um pouco sobre o Ijexá, sua origem, como se dá sua manifestação popular através de cortejo – nos blocos de afoxé - e ainda apresentamos, para além das cantigas educativas que havia sido trazida na aula anterior, um Ijexá que é hino do Afoxé Badauê¹². Isto gerou alguns debates sobre o significado dos termos Ijexá, Afoxé e Badauê. Uma delas perguntou se significava nomes de “santos” (termo também utilizado popularmente para referir-se a orixás). Outra disse que se tivesse algo a ver com religião elas não poderiam mais participar, pois elas, todas elas eram evangélicas. A mesma aluna me perguntou se gostava de macumba (termo pejorativo para descrever religiões de matriz afro-brasileira), e se freqüentava. Explicamos que nossa atitude é a de pesquisador, portanto de curiosidade, de professor de Arte/Música e que neste caso, meu olhar é um olhar não religioso/místico e sim cultural, antropológico e político. Como nesse momento o sinal já havia tocado e a aula acabado, nós ficamos com o compromisso de conversar sobre todas as questões levantadas na próxima aula.

Na aula seguinte, como havíamos combinado, conversamos um pouco sobre o processo de formação da sociedade brasileira, racismo cultural e epistemológico e importância de uma educação multicultural e antirracista. Nesta aula as estudantes apresentaram uma postura mais de ouvintes, com pouquíssimas falas por parte delas e quando falavam tendiam a concordar com os fatos apresentados sobre a estrutura social no Brasil.

Em seguida perguntamos se queriam tocar e a resposta foi que sim demonstrando bastante entusiasmo. Desta vez foram oferecidos os instrumentos orientando que cada uma pegasse o instrumento que mais se

12 O afoxé Badauê foi um grupo criado em 1978 em Salvador e liderado por Mestre . A música em questão composta por ele.

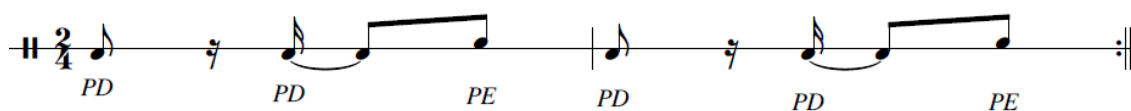
sentia confortável em tocar (não fiz com que os instrumentos circulassem para todas participantes tocarem todos instrumentos). Propusemos em seguida que fossem cantadas as músicas aprendidas nas últimas aulas e quem não se sentisse confortável não precisaria cantar. Lembrando que na última aula tinham o apoio da base criada pelo pedal loop reproduzindo o ritmo e nesta não mais. Algumas executaram a atividade com perfeição e algumas – por terem faltado a última aula – não sabiam a letra mas foram aprendendo, à medida que a atividade transcorria. No final da aula elas estavam entusiasmadas por conseguirem cantar e tocar. Uma estudante falou:

E6: “no início, quando as aulas de música começaram isso aqui parecia impossível”.

De maneira geral, era perceptível que as estudantes saíram satisfeitas consigo mesmas, como quem houvesse atingido um objetivo e de fato foi isso que ocorreu. Este elemento foi o mote para que na próxima aula fosse inserido o ritmo do Coco. A ideia era apresentar uma nova proposta de ritmo, um novo desafio para elas, para não ser repetitivo e entediante, mesmo que esta novidade ficasse somente nesta etapa inicial.

Assim, na 15ª aula pedimos para que ficassem em roda e sem falar nada começamos a marcar o ritmo com a batida de pé no chão. Somente apontei para meus pés, algumas prontamente tentaram me acompanhar, reproduzindo o movimento e as outras seguiram. Como apresentavam dificuldade em entender e reproduzir o que o professor fazia, foi solfejado o ritmo, a partir das sílabas “Tum” - que no nosso jogo significava batida com o pé direito - e “Ta” - para representar a batida do pé esquerdo. As participantes consideraram isso muito difícil.

Célula rítmica do Coco



Diante da dificuldade apresentada por elas, foi sugerido uma outra possibilidade de fazer a mesma célula rítmica, porém com outras formas de

percussão corporal – batidas com a mão no peito e palmas. Desta maneira elas consideraram fácil de executar e, de fato, conseguiram realizar a célula base do Coco sem apresentarem dificuldade.

Acredita-se que a dificuldade que estas estudantes apresentaram no primeiro momento (onde o ritmo estava nas pernas, ou seja, a partir de movimentos do quadril) tem relação com um certo enrijecimento, adestramento, controle de seus corpos. Afirmamos isso pois a mesma dificuldade não aconteceu quando o ritmo foi produzido a partir do movimento das mãos, assim, a dificuldade para elas não esteve portanto relacionada com sua musicalidade em si ou mesmo com sua psicomotricidade geral, mas sim com determinados tipos de movimentos corporais, especificamente aquilo que para elas seria próximo do movimento de dançar. Camilo e Nunes (2015, p. 62) afirmam que o saber musical dentro da cultura negra tradicional, tem a corporeidade como fator de grande importância para sua compreensão. A primordialidade do corpo fará com que ele seja não só o “executor musical através dos instrumentos e do canto, mas também uma partitura orgânica que se expressa gestualmente pela dança, interpretando sensações sonoras e o próprio ritmo” (ibidem).

Depois de uma rápida explicação do funcionamento básico de uma roda de Coco onde, a grosso modo, um puxador chama a toada e o coro (pessoas da roda) respondem, foi feita a proposta de que tentássemos realizar uma atividade com essa dinâmica como norte. Enquanto elas mantinham o ritmo nas palmas eu cantei algumas cantigas para que elas respondessem. Isso funcionou bem, elas conseguiram se envolver e realizamos uma “roda de Coco”. Conseguiram brincar de Coco, pelo menos nessa parte de manter o ritmo em roda e cantar juntas as toadas. Como elas haviam “vencido” esta etapa do jogo, ou seja, conseguiram realizar com palmas e respondendo em cômico, foi proposto que voltássemos novamente para as batidas de pés, porém propomos um menor número de movimentos, ou seja, um corpo mais contido, com menos ‘dança’, menos quadril. De acordo com o que propõe Santos (2004, p. 60), quando defende que é imprescindível “na acção pedagógica a coerência entre pensar, falar e agir, a flexibilização da acção sem perda do rigor (...) capacidade de adaptar propostas sem mediocrizar e reduzir ao ‘mais

facilmente assimilável””. Dessa vez elas conseguiram manter o ritmo e ainda cantar – responder as toadas.

Na aula seguinte foram para os instrumentos, onde aprenderam levadas básicas de zabumba, do triângulo e do milheiro. Apesar de estarmos trabalhando com música e portanto manipulando sons, objetos sonoros e instrumentos musicais, qualquer execução delas, fosse nos instrumentos, fosse com percussão corporal, ocorria a partir de uma percepção visual, através da repetição dos movimentos que demonstrávamos, tentando imitar estes movimentos. Quando tocávamos junto, elas conseguiam executar, porém, se deixássemos de tocar para que elas prosseguissem sozinhas, perdiam-se no ritmo. Disso constatamos que ocorria uma repetição sem necessariamente internalizarem os ritmos. Melo (2015, p.7) relata em sua pesquisa que a partir “de análise bibliográfica realizada, foi possível perceber que os fatores oralidade, imitação e movimentos corporais estão intimamente relacionados com as práticas de educação musical em contextos populares”. Ou seja, nestas, a aprendizagem musical - com uso de percussão - se dá por meio do processo de escuta e imitação. Assim como destacam Mateiro e Schmidt (2016, p.87) sobre o uso de percussão no Ensino Fundamental: “[...] cada indivíduo se espelha no outro e utiliza-o como modelo para seguir seus movimentos e ações”. No artigo, as autoras afirmam que além da imitação estar relacionada com os “processos de compreensão e interação no aprendizado musical”, ela está presente “em vários momentos, tais como: imitações de gestos, movimentos e posições, mas também respostas a estímulos sonoros” (ibidem).

Na cultura popular tradicional, temos então, esse modelo calcado na aprendizagem que se utiliza da oralidade e da imitação como recursos pedagógicos, onde, maneiras de tocar e interpretar são aspectos socialmente partilhados.

Uma das principais características da linguagem percussiva popular é a oralidade, a transmissão oral de conhecimento, que lhe confere o *status* de música popular, deixando-a definitivamente fora do polo erudito. A linguagem percussiva é transmitida por observação e audição seguidas de imitação. Trabalha principalmente com a

exploração do som e com a improvisação. (GUERREIRO, 2000, p. 271)

É importante destacar que o recurso da oralidade, por ser uma prática que está ligada a grupos étnicos (no caso dessa pesquisa ao que tange a cultura afro-brasileira) não hegemônicos e por isso mesmo distante da dimensão erudita, até pouco tempo sofria com estereótipos e encontrava-se distante da própria escola:

No que diz respeito à [...] tradição oral dessa matriz, sabemos que, por motivos históricos de desvalorização do ser negro/a, elas não são ensinadas na escola formal no Brasil. Seus valores são repassados explicitamente ou não, de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas de artes tradicionais (diversas artesanias), nas festas populares e em toda a sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo. Nesse contexto, como trazer a tradição oral para dentro dos espaços educacionais formais? (PETIT, 2015, p. 110-111 *apud* PEREIRA, 2018, p.101)

A autora se questiona sobre como tornar essa cultura presente nos ambientes educacionais e entendemos que aponta um caminho, através da experiência de tornar uma parte dessa cultura disponível para estudantes que não haviam tido esta oportunidade antes. Nesse sentido, as práticas musicais percussivas a partir da referência da cultura popular, são mecanismos que permitem conectar a educação formal às práticas populares, ou melhor, trazer o conhecimento elaborado de forma não acadêmica para pensar e se relacionar com o a sociedade a partir de outras referências.

Na medida em que a percussão passa a integrar o ensino institucionalizado nas escolas e universidades, os métodos tornam-se objetos híbridos que transitam entre a cultura popular e a educação [...] formal. (CHAMONE, 2008, p.12 *apud* PEREIRA, 2018, p.101)

Para a aula seguinte, já que seria nossa penúltima aula, planejamos a aplicação do questionário (Anexo I). Compareceram à aula 9 estudantes, somente uma faltou. Entregamos os questionários com a orientação que elas preenchessem ali mesmo na sala e nos devolvessem em seguida, devido ao receio em relação às ausências nas aulas. Num segundo momento desta mesma aula apresentamos para as estudantes a canção História dos Pescadores (CAYMMI, 1957).

Cada uma das estudantes recebeu a letra da música e foram provocadas a cantar juntas após terem escutado a música. Em seguida propomos uma adaptação para o ritmo do Ijexá e cantamos com acompanhamento de percussão corporal naquele ritmo. Por fim, foi proposto que pegassem os instrumentos para cantar e tocar junto. Cada uma pegou o instrumento que mais lhe agradava. A maioria preferiu o caxixi e 3 pegaram atabaques. Ninguém quis pegar o agogô e também não propusemos que alguém pegasse este instrumento. Atribuímos esta 'rejeição' delas pelo agogô devido a este apresentar maior dificuldade para tocá-lo, pois o mesmo mantém o ritmo mais complexo dentre os instrumentos, aliado ao fato de que nesta atividade, além de tocar, deveriam cantar em coro uma canção que acabavam de aprender. Deste modo, para que conseguíssemos executar a atividade de tocar Ijexá e cantar 'História dos Pescadores', o agogô foi tocado pelo professor. Cabe a ressalva de que nas aulas o trabalho com percussão tem com finalidade o ensino de música e não a técnica específica dos instrumentos, ou seja, a técnica é importante para que fosse atingido um objetivo musical e não como um fim em si mesma.

Para o último encontro com o grupo de estudantes planejamos a realização do grupo focal e neste encontro, felizmente contamos com a presença de 9 estudantes.

4.4 VIVÊNCIAS MUSICAIS COM FOCO NA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA: O QUE DISSERAM AS ESTUDANTES

Como já foi explicitado, o *Grupo Focal* ocorreu a partir de um espaço de tempo de duas semanas em relação à última aula com prática de atividades musicais e neste estiveram presentes 9 estudantes. Até então, estas estudantes estavam com a posse de seus cadernos de registros, pois os mesmos poderiam lembrar-lhes de alguma situação e, portanto contribuir para o debate. Estes cadernos foram entregues para o professor no fim do encontro do Grupo Focal. A ideia era que ao conversarem sobre impressões das aulas, isso pudesse servir como ponto de partida para discussões, nas quais as estudantes, pudessem falar sobre suas ideias em relação à música,

multiculturalidade e educação para a igualdade racial. Pretendíamos que as estudantes falassem sobre seus pensamentos e reflexões acerca dos temas abordados nas aulas e sobre a dinâmica das aulas.

A entrevista foi iniciada com algumas provocações do professor/pesquisador em relação ao que as participantes perceberam, sentiram das aulas e que gostariam de compartilhar com o grupo. Se atribuíam sentido ao trabalho dessa maneira com música, com essas rítmicas, com crianças e quais curiosidades os procedimentos haviam despertado.

As atividades com objetos sonoros/instrumentos adaptados, produzidos a partir de material reciclado despertaram bastante interesse das participantes. Elas demonstraram isso através de várias falas:

E1: [...] o trabalho da caixa de pizza, é uma coisa que eu achei legal, achei diferente. (referindo-se a um instrumento alternativo criado pelo professor e utilizado em uma aula)

Percebemos que despertou a atenção delas o fato de serem novidades, algo que ainda não tinham contato e ainda também destes instrumentos poderem ser reproduzidos por elas nos ambientes, escolas que venham se inserir como é falado pela estudante em trecho transcrito abaixo:

E2: “[...] da pra fazer instrumento na sala né!? Em alguma aula de artes dá pra fazer, vai ser um pouco diferente”.

Ao mesmo tempo elas apontam algo que, pela repetição em mais de uma fala, consideramos que seria para elas importante, que é o trabalho com instrumentos e as dificuldades que existem nos espaços educacionais, desde a ausência destes instrumentos:

E3: “se tu quiser que o aluno tenha contato com esses instrumentos vai ser preciso eles (ou alunos) terem acesso a eles (os instrumentos)”.

Até a ausência de professores formados em Música trabalhando nos espaços escolares:

E4: [...] tem professor que se forma em Artes [...] pra desenhar.

Estas questões são descritas também pela fala da E1:

E1: Tem professor de arte que não mexe com música, então, se quisessem que a criança tivesse acesso a música deveria ter uma aula de música na

instituição para que ela tivesse acesso e também os materiais para que ela pudesse utilizar né. Eu acho que eles deveriam ter acesso a mais tipos de instrumentos porque a criança hoje está muito dentro da sala de aula, escreve muito e a parte da música realmente, ela não está na escola.

Ao identificarem esta questão da quase ausência da música nos currículos escolares, fato este que foi também destacado por nós no capítulo 2 de revisão de literatura, as participantes se perceberam como possíveis sujeitos num processo de mudança desta realidade. Fato que aparece em diferentes falas:

E2: - E no caso dá pra um professor não ser só de Artes. Dá pra um professor de sala de aula fazer. É o caso nosso digamos. Levar uma aula diferente.

E3: - Sim, até porque na educação infantil nós não temos um professor de Arte específico ali né. Maternal, são três ou duas professoras e elas vão ter que trabalhar ali, mesmo não tendo a graduação de Arte.

Outro aspecto que ressaltamos e que é descrito pelas participantes, é a presença da música não como componente didático, mas sim com um aspecto funcionalista, com intuito de auxiliar no ensino de outros conteúdos, "função de comunicação" (HUMMES, 2013).

E4: Daí na educação infantil a gente trabalha mais a música porque querem animar a criança, porque a música já vem desde pequeninha.

A estudante está se referindo a uma função educativa e recreativa da música. Compreensões como esta apareceram em outros momentos durante o *Grupo Focal*.

Um fato muito curioso e que nos gerou certa intriga foi o de que, a estudante que apresentava maior desenvoltura com os instrumentos e ritmos, que aprendia com muita facilidade e por isso conseguia parar e ajudar suas colegas, dando explicações, mesmo das células rítmicas de instrumentos que não era o seu no momento, durante o Grupo Focal manifestou certa aversão à possibilidade de trabalhar com música. A mesma, apesar de uma musicalidade/aptidão bem desenvolvida em comparação com suas colegas, afirma não apresentar interesse.

E1: Pra mim eu não trabalharia. Não é muito meu gosto. Trabalhar com a criança uma música a gente pode. Dentro da educação infantil trabalhamos várias músicas, pintinho amarelinho e várias...., meu problema é com o instrumento, eu acho assim, que nenhum instrumento

me chama a atenção, piano, violão, (também) aqueles outros ali que a gente usou (referindo-se as percussões). Não chama a atenção pra eu trabalhar com a criança. Não me vejo trabalhando na educação com estes instrumentos. Pra mim não.

Sobre isso, lembramos de um debate feito por Gainza:

O mundo sonoro interno não se constitui uma característica exclusiva dos músicos, já que todas as pessoas têm posse do capital sonoro que forma parte essencial de sua identidade. Portanto, cremos que deveria ser assumido como algo próprio (reconhecer “Eu tenho música dentro de mim”), aceitá-lo, assim como aprendemos a aceitar nossas características físicas ou de caráter. Mas, pelo contrário, muitos se perseguem com “imaginárias” críticas que atribuem ao mundo externo e, antecipadamente, se defendem afirmando “Eu não sou músico”, “Tenho um ‘tampão’ em cada orelha”. (GAINZA, 2002, p. 40-41 *apud* HENRIQUES, 2011, p. 280)

Assim, destacamos que poderia ser o caso, desta estudante considerar e assumir seu “mundo sonoro interno”, sua musicalidade, como algo potente e que este “arquivo musical” poderia ser explorado, utilizando-o a serviço da educação e da sociedade.

De qualquer modo, apesar do relato da E1, outras estudantes trouxeram suas opiniões sobre o tema:

E2: Acho que dá sim pra trabalhar, que chama bastante a atenção e que é diferente pras crianças, acho que as crianças vão gostar de tocar instrumentos.

E3: Nós podemos utilizar qualquer tipo de objeto pra fazer um instrumento, [...] se tu quiser fazer uma música, vai precisar usar uns tons mais leves, qualquer coisa que tu queira mostrar pra criança que há vários tipos de instrumentos dentro da música e cada um deles tem um som diferente.

E6: Dá pra o professor tocar e as crianças cantarem. Dá pra usar essa tática também, e também dá pra fazer instrumento na sala né!?

Assim, entendemos que um dos nossos objetivos, o de mobilizar estudantes, futuras professoras, em torno da possibilidade de realizarem algum trabalho com Música foi atingido.

Uma fala das estudantes, que foi unânime entre elas, se deu em relação ao tempo para a realização das atividades. Para elas foi pouco tempo e precisariam de mais para se desenvolverem melhor e ganhar mais confiança.

E2: “Pouco tempo. Foi muito corrido pra gente. Eu achei pouco tempo, imagina uma criança. Poderia ter mais aulas”,

A fala da estudante quase faz uma comparação como se a mesma aula fosse aplicada para estudantes de anos iniciais. Lembramos ainda que nosso intuito não era o de fornecer uma formação completa, inclusive pela carga horária que possuíamos disponível, mas sim trazer algumas vivências musicais para as aulas da disciplina de Fundamentos do Ensino da Arte, com o intuito de que a partir destas aulas, as estudantes experimentassem descobrir novos mundos a partir de seus próprios interesses e que pudessem quem sabe guiar estes interesses para o mundo da música. Tal fala descreve, contudo, uma realidade que as estudantes perceberam e neste caso, podemos concluir também como a identificação de uma necessidade de se desenvolverem musicalmente, apesar de toda contradição em relação ao absenteísmo, por exemplo no seguinte destaque:

E7:[...] se fossem aulas faixas já seria melhor.

A aluna está se referindo a uma organização dos horários das disciplinas na qual a escola poderia privilegiar a colocação das duas aulas semanais da disciplina no mesmo dia, num horário consecutivo do outro.

Aspectos positivos como “desenvolvimento da criatividade” (E4) e também dificuldades percebidas por elas como: “aquela coisa de bate o pé e tudo no mesmo ritmo é difícil (E2)”, foram aspectos destacados por elas que apareceram algumas vezes no *Grupo Focal*.

Outro aspecto central de nossa pesquisa estava relacionado com multiculturalidade, com ofertar uma proposta pedagógica criada a partir de um olhar sobre a diversidade e entender como as estudantes vivenciaram esse contato que foi criado, delas com a cultura afro-brasileira a partir de uma rítmica bem específica. O grupo praticamente se dividiu em duas visões distintas sobre diversidade, isso a partir de duas estudantes que se opuseram no modo como enxergaram nossa prática.

Uma das estudantes, talvez a que mais participava das atividades do grupo, entende que trazer a cultura popular de “modo tão cru” (sic) para a sala de aula é problemático, pois se assemelha, pela configuração e pelos elementos que carrega, muito com rituais das religiões de matriz afro-brasileira.

Esta estudante destacou que a presença do tambor é o que mais caracteriza esse aspecto. Concordamos com ela no tocante a essa semelhança, pois percebe-se quase uma ausência de linha divisória, na cultura afro, entre os aspectos profanos e os aspectos sagrados. É um tipo de cultura em que a cosmovisão norteia as relações das pessoas com o mundo a partir de um referencial onde existe mais integração que separação. A lógica cartesiana não faz parte do *modus operandi*. Assim, como resultado do sistema colonial, que agrupou no Brasil as diferentes referências étnicas africanas, tivemos como resultado o surgimento tanto das manifestações ditas profanas, como as danças, brinquedos, a capoeira, quanto as sagradas como o candomblé, a umbanda entre outras. Assim, tais manifestações carregam como elemento central o uso do ‘tambor’. Esse é um fato que faz a estudante destacar sua ojeriza.

E1: Eu não gosto muito dessas músicas de batuque porque eu levo essas coisas de batuque, vou ser bem sincera, muito pro lado de macumba sabe? Eu morro de medo de macumba.

Antes de continuarmos, precisamos dizer que ‘tambor’ é um termo genérico dado a vários instrumentos musicais construídos com a pele de animais esticada num dos lados de um cilindro, cone ou outra armação oca de madeira, que produz som através da vibração das membranas após serem percutidas (membranofone). Segundo Oliveira (2008, p.12): “a relação do homem com os tambores é antiga, já que os primeiros instrumentos datam de seis mil anos antes de Cristo e, segundo algumas mitologias africanas, o instrumento antecede a gênese humana” O pesquisador Lopes (2004), aponta que o ‘tambor’ é um elemento de caráter central e até mesmo sagrado na música negra tanto em sua origem como na diáspora africana.

O autor Bhabha (1998) destaca que o etnocentrismo a partir da idéia de esteriótipo, atua no sentido de reconhecer e recusar a diferença, fazendo-nos olhar para um procedimento cultural a partir de nossa lente. Assim, para a estudante em questão, o ‘tambor’ aparece como objeto perturbador o propulsor do “batuque”, assim ele é capaz de provocar desconfortos (como o citado) no universo escolar. O ‘tambor’ e seu som, é carregado de um sentido todo particular e místico, remete a religião, pois que nas religiões afro-brasileiras, é o elemento central, o condutor do transe mediúnico, é através dele e no som

dele que os rituais acontecem (MACCHI, 2018; SANTOS NETO, 2019). Também nos estudos de cura, da chamada Psicologia Transpessoal, estão presentes conduzindo o paciente até a catarse de suas questões psicológicas (CRAVEIRO DE SÁ, 2007).

A participante, esta que assumiu ideias de mundo etnocêntricas, passa a ser porta voz – por naturalmente ser a mais comunicativa da sala – de um grupo composto por ela e mais duas estudantes que revelaram modos de pensar semelhantes. Loduca (2018, p. 32), em sua pesquisa referente a presença do tambor na escola, ressalta que é uma condição opressiva o uso direto ou indireto do termo macumba (funcionando como um pejorativo) pra referir-se ao ‘tambor’.

O restante das estudantes se alinharam em falas como as da E3, quando esta afirma que é importante ter nas aulas a presença da diversidade cultural, com uma maior representatividade das culturas/grupos étnicos:

E3 : [...] a gente vai ter que tentar colocar todos, mesmo nós sendo cristãs, mesmo sendo católicas. A gente não pode entrar na sala de aula e dizer[...] Ah, eu não vou fazer porque [...], mas daí eu to dizendo que eu não vou fazer porque eu vou respeitar os 15 cristãos, mas os outros que sobraram, eu tenho que entrar e esquecer totalmente a religião.

Sabemos de acordo com Gonçalves (2017) que a referência religiosa compõe uma parte muito importante na formação do entendimento de mundo dos sujeitos, porém na educação formal, é necessário colocar em pauta os princípios de laicidade e democracia na educação, ainda que para tal sejam confrontadas crenças particulares.

Outras falas emergiram, como a da E5 que apresenta uma concepção onde entende que os mesmos elementos estão dispostos em diferentes práticas e o que muda é o uso que se faz deles:

E5: [...] os instrumentos no caso, não vem só do batuque, né? Que nem tão dizendo que vem só dessa turma da macumbaria, né! Eu digo, assim, a capoeira [...]. Na capoeira é usado instrumento, mais ou menos aqueles instrumentos que a gente utilizou ali, o chocalho, o tambor. E a capoeira não é levada pra esse lado. É esporte.

Apesar de usar o termo ‘macumbaria’ – que enquanto signo isolado carrega uma carga pejorativa - esta estudante apresenta uma visão que integra

os elementos presentes na cultura afro-brasileira sem limitá-los completamente ao condicionamento do que seria a esfera místico/religiosa. Na sua fala, o ‘tambor’ aparece então como um objeto presente na trajetória e mecanismos de resistência do negro a opressão sofrida no Brasil. Cabe destacarmos que segundo Reis (2003 apud LODUCA, 2018, p.167), a música negra sempre possuiu “uma forte presença nas rebeliões ao longo do século XIX contra o sistema escravocrata” e, portanto, uma intensa dimensão política desde lá. A musicalidade negra foi historicamente “classificada como irrelevante sendo usualmente desqualificadas, como algo reles, chulo, entre tantos outros adjetivos” (ibidem), assim como vimos o uso do termo ‘macumbaria’. Aliás, Leite (2008, p.16), aponta que ao estudar sobre o negro brasileiro e o candomblé, chegou a constatação que não tratava-se apenas de música nem de religião, mas, sim, de um foco de resistência à destruição de valores.

Seguindo a lógica do uso que se faz dos signos, em nossas aulas utilizamos elementos comuns a toda a cultura popular afro-brasileira como: a disposição em roda, a instrumentação, as formas musicais estruturadas em estrofe e refrão. Adotamos este caminho como percurso, com o intuito de promover vivências de educação musical e de confrontar justamente os mecanismos preconceituosos de pensamento, a partir de uma vivência diferente do que estas estudantes estavam acostumadas.

Ainda sobre essa questão da educação para as relações étnico-raciais e da lei 11.645/08, fizemos o questionamento sobre o que estas estudantes pensaram sobre o modo como essas temáticas foram abordadas ao longo das aulas. Os discursos que emergiram, reforçaram a necessidade de apresentar uma postura consciente frente ao racismo, apesar de que o racismo cultural epistemológico é bastante mais difícil de identificar, por ser mais sutil do que um comportamento racista direcionado a alguma pessoa com intuito de atingi-lo diretamente. As estudantes apresentaram em momentos de suas falas certa falta de entendimento em relação a necessidade de estudarmos cultura afro-brasileira, como por exemplo, nos trechos transcritos abaixo:

E3: Eu acho que primeiro isso varia de pessoa pra pessoa, né. Porque se eu sou uma pessoa racista ou não, eu vou ter que me conter bastante pra poder ensinar os meus alunos a não serem racistas como eu. No caso eu

não sou racista, eu não tenho problema com ninguém. Tenho sobrinho negro até, amo ele [...]

E1: Aí que ta. Não precisa ser negro, mas o racismo, na maioria das vezes é para o negro. A gente querendo ou não, 90% do racismo nas escolas é com o negro. Mesmo que a gente tenta fugir disso. Mas assim ó, porque não o branco? Porque a gente não pode trabalhar também dos brancos? Temos que trabalhar só os negros? Aí de qualquer jeito, nós como professores a gente acaba colocando os negros como uma atividade especial. [...] Não, vamos estudar os brancos também. [...] Só os negros ou os índios?

E3: Eu discordo [...] tem uma finalidade trabalhar só os negros. Eles já vieram de lá de trás sofrendo. Nunca vi um branco acorrentado como aconteceu com os negros. Certo? E hoje, na realidade pessoa nenhuma nasce racista. A gente aprende.

E2: Então, uma parte eu concordo. O que era do passado é passado, por exemplo, os brancos, maltratavam muito os negros, mas [...] é do passado, eles tinham uma visão diferente, agora existe uma visão completamente diferente na atualidade de hoje. Tem até lei que protege. Então eu acho que estudar os negros, sim, é essencial, mas estudar um pouquinho dos brancos também. Eu acho que não muda a nossa visão, porque os dois são seres humanos.

Durante todo o procedimento do *Grupo Focal*, algumas estudantes dominam o espaço devido a falta de presença, apatia, inércia, das demais. A estudantes que mais se colocam, acabam funcionando quase como porta-vozes de segmentos que vão se formando no Grupo maior. Desta vez, fizemos questão de trazer as falas para ilustrar como mesmo no interior de falas que possuem boa intenção, conseguimos identificar discursos e construções verbais com traços de racismo. Não estamos afirmando que estas estudantes são ou tenham atitudes racistas direcionadas, mas sim que até aquele momento ainda não haviam identificado algumas confusões, como por exemplo a incompreensão do problema no uso de determinados termos. Inclusive a incompreensão com a necessidade da existência de uma lei específica, versando sobre a importância da cultura e história africana e afro-brasileira se fazerem presentes nas instituições de educação brasileiras, pois já estiveram completamente invisibilizadas.

Nesse momento perguntamos a elas se do ponto de vista da cultura, consideravam que existia uma igualdade naquilo que é mostrado no livro didático sobre a história do negro, do indígena e do europeu. Fizemos questão aqui de lembrá-las que pelas respostas dos questionários respondidos por

elas, somente uma pessoa lembrava de ter estudado história afro-brasileira na escola e se isso não seria um indicativo dessa discrepância no tratamento dos conteúdos curriculares.

Pensamos ser importante o fato de estas estudantes colocarem no grupo suas reflexões, pois a partir disso outras falas vieram e o debate no *Grupo Focal* ficou mais rico. Temas como, por exemplo, a polêmica relatada acima, não foram debatidos em aula, pois durante as aulas em si, tanto de nossa parte quanto das estudantes, a preocupação estava mais em propor e realizar as práticas musicais. Mas entendemos que na condição de ser humano, ninguém está pronto e acabado, assim esse momento da pesquisa foi fundamental para que as estudantes pudessem refletir e repensar sobre os temas a partir da discussão em grupo, dando passos em direção a uma compreensão mais ampla da realidade, pois a educação deve ser reconhecida como um processo permanente em que a consciência do mundo e de si mesmo como um ser inacabado, inscrevem o ser num permanente movimento de busca (FREIRE, 1996, p. 57).

O grupo passou a ter falas que construía um outro entendimento a partir das reflexões e de um olhar para si:

E3: A religião, no fim, acaba fechando a gente né. Se a gente olhar, a religião ela fecha. Porque, por exemplo, eu não era cristã. Então eu nunca falei de santo. Quando eu comecei a conhecer essa religião cristã, porque eu comecei a apontar o dedo pra religião católica? Entendeu? Acho que a religião fecha muito a gente. Antes quando tu fazia capoeira (aponta o dedo para uma colega de classe que é sua irmã) tu não olhava com esses olhos. Depois que tu passou pra religião cristã daí começou a olhar que tudo é da macumba.

E também destacando aspectos sobre o que gostaram e/ou não gostaram:

E6: Eu gostei das letras.

E1: Eu achei divertido. Aprender como é. Como eles tocam. Foi engraçado.

E5: Superou minhas expectativas. Eu achei que não iria gostar, quando o Professor disse que a gente teria aula de música, eu achei um saco e pra ser sincera, foi bem diferente do que eu pensei.

E2: Gostei bastante das brincadeiras, cada um fazendo uma coisa diferente. Achei bem legal.

Por fim, apareceram também expectativas, desejos como o expressado pela E6:

E6: Eu só queria aprender a tocar tambor.

O 'tambor' que foi fruto de debate e até de certa demonização quando é tratado pejorativamente com o termo 'macumbaria', retornou para a discussão, porém como um objeto interessante e desejado. Estas estudantes, que inicialmente não imaginavam o que iria ocorrer naquelas aulas, tiveram durante as mesmas, contato com uma parte da cultura popular afro-brasileira, ampliando assim sua experiência musical e cultural. Não podemos aqui metrificar o quanto de sucesso obtivemos, ou seja, o quanto estas atividades puderam ampliar a forma como as estudantes entendem e participam da cultura, mas entendemos que os 'fracassos' (SCHAFER, 2001, p.265) são fundamentais num processo pedagógico. Desse modo, mesmo o grupo de estudantes estando polarizado durante o *Grupo Focal* e as aulas não ocorrerem de todo como planejamos, entendemos que a educação e o processo pedagógico que propomos cumpriu seu papel na formação de futuras profissionais, permitindo que estas tivessem contato com a diversidade cultural no currículo e estimulando-as a repensarem concepções pré-concebidas sobre música, cultura e sobre educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho investigamos uma prática pedagógica ocorrida na formação docente em um curso de Magistério Nível Médio. Na disciplina de Fundamentos do Ensino da Arte tentamos levar para o dia-a-dia da sala de aula da educação básica, experiências com música a partir de um referencial musical da cultura popular afro-brasileira. Nestas aulas, escolhemos os ritmos do Ijexá e do Coco e estruturamos as práticas musicais a partir dos recursos da oralidade, da percussão corporal, do uso de instrumentos alternativos e também do uso de instrumentos convencionais. Queríamos propor e discutir a aplicação e desdobramentos de uma educação embasada na efetiva aplicação de duas leis, a lei nº 11.645/08 sobre história e cultura afro-brasileira e indígena e a lei nº 13.278/16 sobre ensino de arte e música na educação básica.

A metodologia e em consequência os instrumentos de coleta, foram pensados com o intuito de acessar as perspectivas das estudantes em relação aos temas abordados. O Caderno de Registros e o Grupo Focal foram ferramentas que, à medida que deram voz às estudantes, permitiram-nos captar alguns entendimentos sobre como no final do processo, elas enxergavam a educação musical e cultura popular afro-brasileira. O Caderno de Registros, dentre os instrumentos de coleta, foi o que menos dados trouxe para a pesquisa, mas não podemos afirmar que foi um erro elencar esta ferramenta, pois a mesma trouxe alguma contribuição como pode ser visto em algumas citações ao longo do texto.

O Questionário foi um instrumento que serviu para captarmos informações objetivas e quantitativas, permitindo-nos assim traçar um perfil da turma. Já o Relatório de Observação das Aulas, foi um importante guia, que nos permitiu, realizar os registros de fatos observados e ainda planejar e adequar as aulas seguintes às necessidades, dificuldades e potências apresentadas. Muito do planejamento que tínhamos inicialmente foi sendo readequado, sofrendo adaptações e por vezes estas ocorriam no próprio percurso das aulas de modo instantâneo. Isto para nós evidencia duas questões: a primeira foi a importância de termos um planejamento que desse conta de direcionar a pesquisa e isso nos dava segurança para as mudanças

que foram necessárias ao longo do percurso e a segunda é o fato de que talvez no planejamento inicial, tenhamos superestimado a possibilidade de realização de atividades e de abordagem de temas em tão curto espaço de tempo.

Através dos procedimentos adotados e das categorias de análise construídas, conseguimos perceber que antes de qualquer coisa é possível, viável e necessário discutirmos e aplicarmos experiências musicais tendo como norte a multiculturalidade. A diversidade que existe na sociedade, deve estar de algum modo, expressa nos conteúdos curriculares. Nesse sentido, consideramos que a metodologia e instrumentos de coleta adotados, foram suficientes para dar conta das informações que gostaríamos de obter na pesquisa.

Na pesquisa adotamos o referencial da cultura popular afro-brasileira. Este referencial e suas práticas representavam para as estudantes, participantes da pesquisa, algo completamente novo e ainda para algumas delas, algo que causava certa ojeriza. Porém, podemos afirmar que se não modificaram completamente sua forma de pensar, inicialmente etnocêntrica cristã, puderam ter um contato com um repertório de vivências culturais, musicais, pedagógicas diferentes do estavam acostumadas e nesse processo, além das novas experiências, puderam debater sobre o modo como enxergavam a cultura afro-brasileira.

É importante destacar, que algumas dessas estudantes, no momento da pesquisa, já atuavam de alguma maneira na educação básica, sendo que com a conclusão do curso, todas possuem habilitação legal para pleitear vagas na educação infantil e ensino fundamental. Esse é um dos motivos pelos quais trabalhamos com a polivalência neste nível de ensino. De nossa parte entendemos que estas estudantes, que talvez serão nossas colegas de trabalho, precisam ter a mais ampla formação. Entendemos aqui que neste momento a ampliação das experiências artísticas e culturais é mais importante, para fornecer subsídios para sua futura ocupação, do que o aprofundamento em alguma área específica.

No curto espaço de tempo das aulas identificamos uma leve evolução, tanto nos aspectos técnicos de execução dos ritmos quanto nos aspectos teóricos relacionados à música. Porém as mudanças mais significativas ocorreram em seus comportamentos relativos à ampliação da capacidade

psicomotora, desinibição e envolvimento nas práticas propostas. É importante destacar que não tivemos um resultado único e algumas estudantes se envolviam e participavam ativamente e com grande entusiasmo, enquanto outras simplesmente cumpriam o proposto sem muita entrega.

As maiores dificuldades, percebidas por nós e também relatadas por elas no Grupo Focal, foram em relação ao pouco tempo que dispúnhamos para a realização das aulas de música. Poucas delas haviam, antes dessas aulas, tido algum tipo de experiência mais prática com música ou tocado algum instrumento. Aqui assumimos um erro nosso relativo ao período do ano em que ocorreu a pesquisa. Sempre no início do ano letivo as estudantes estão mais entusiasmadas e focadas na sala de aula e no aprendizado. Chegando próximo do fim do ano letivo normalmente estão bastante cansadas e desejando que o ano acabe logo, o que gera o aumento do número de faltas.

Um dos problemas que para nós, atrapalhou enormemente a realização da pesquisa, nos deixando por vários momentos apreensivos em relação a sua viabilidade e conclusão, esteve relacionado ao absenteísmo das estudantes. Apesar disso, a partir do momento que estavam presentes nas aulas, as estudantes demonstraram bastante interesse pelas práticas coletivas, pelas técnicas de tocar os instrumentos e pelas dinâmicas que eram apresentadas. Cabe lembrar que até chegarem a um nível razoável de aceitação das propostas, inicialmente as estudantes fizeram “corpo mole” para participar das aulas e consequente da pesquisa. E ainda assim, mesmo após chamarmos a atenção delas para a necessidade do comprometimento com as aulas, as faltas eram uma constante.

Outra grande dificuldade percebida esteve relacionada com a corporalidade, com o ato de colocar e sentir os ritmos no corpo através de percussão corporal. No geral, percebemos ser algo muito desconfortável para elas, fato este apontado por algumas estudantes durante as aulas e também no Grupo Focal, como sendo possível fruto de suas concepções religiosas. Fazemos aqui duas ressalvas, a primeira é que talvez tenhamos optado por algo muito distinto do que seus corpos estavam condicionados e que nesse sentido poderia ser uma escolha errada. A segunda é que a idéia era justamente tirá-las da zona de conforto, da corporalidade padrão de estarem passivamente sentadas nas cadeiras “recebendo” conteúdo.

Em relação aos conceitos e procedimentos musicais, as estudantes pouco relataram sobre dúvidas e/ou questionamentos. Podemos observar ao longo das semanas, a turma de alunas gradativamente ir se familiarizando e se apropriando do ambiente musical, ficando confortáveis em meio aos instrumentos e objetos sonoros e até realizando brincadeiras/improvisações musicais, deixando aflorar sua musicalidade. Também alguns termos musicais como: melodia, ritmo e intensidade, deixaram de ser conceitos distantes e ao longo das aulas, passaram a serem vividos como estruturantes do fenômeno musical. Contudo, apesar de não verbalizarem dúvidas, em tão pouco tempo de aulas é impossível dizer que estas estudantes tenham se apropriado por completo dos temas, ou mesmo que a experiência modificou a forma delas pensarem e entenderem música, educação e cultura popular afro-brasileira, pois como dissemos, a experiência foi temporalmente muito restrita, praticamente um primeiro contato. Esta “ausência” de dúvidas e questionamentos da parte dela, significou para nós justamente uma certa timidez e desconforto diante de tantas informações novas e conhecimentos que confrontavam seus próprios padrões culturais, como na ocasião em que uma estudante relata “tudo é muito novo para nós”.

Ao mesmo tempo, elas apresentaram grande interesse pelos instrumentos produzidos com materiais reciclados, avaliaram como sendo viáveis e acessíveis a sua utilização em uma realidade onde as escolas não dispõem de instrumentos e tampouco de verba para adquiri-los.

As maiores polêmicas e pontos de debate evidenciadas pelo Grupo Focal, se deram em relação à necessidade de a educação formal apresentar um recorte diversificado e atendendo a representatividade das culturas politicamente invisibilizadas. Estas estudantes, futuras professoras, não estavam de todo convencidas disso. Portanto, podemos dizer que a pesquisa evidenciou a necessidade urgente de pautarmos ainda mais uma educação pela pluralidade e representatividade de grupo negros, indígenas e oprimidos em geral, para que estes tenham suas culturas cada vez mais presentes e/ou representados através dos currículos e práticas pedagógicas.

Entendemos que ao abordar a prática de ritmos como o Ijexá e o Coco na escola, estivemos contribuindo para a afirmação da cultura e história afro-brasileira. Evidenciando com isso, instrumentos que pode ser utilizados em

ações e pensamentos pedagógicos que podem traduzir a diversidade na prática educacional permitindo assim, que a educação seja de fato um pólo de transformação da sociedade, de uma sociedade cada vez mais inclusiva multicultural e diversificada.

Para nossa função enquanto professor da educação básica, a pesquisa trouxe a possibilidade de refletir sobre nossa prática de um modo sistemático e refinando nosso fazer pedagógico a medida que possibilitou submetê-lo aos procedimentos usuais de uma metodologia de pesquisa acadêmica, que por seu caráter acaba, senão diretamente mas pelo menos subjetivamente, enriquecendo nosso pensamento pedagógico, como num mecanismo de retroalimentação.

Por fim, não pretendemos com esta pesquisa esgotar o assunto. A diversidade é uma característica intrínseca à espécie humana e pensamos que a educação deve abordar cada vez mais a perspectiva da multiculturalidade em seus procedimentos e pesquisas. Assim, pensamos que outras pesquisas podem ocorrer como desdobramento dessa, com abordagens por exemplo em outros níveis da educação básica, em outros contextos, experimentando outros procedimentos pedagógicos e referências, ou mesmo aprofundando os aspectos aqui abordados. Pensamos portanto, na educação e na pesquisa como elementos centrais na valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645622/0>. Acesso em: 08/08/2019.

ADORNO, Theodor. **Fragmento sobre música e linguagem**. Trad. Manoel Dourado Bastos. Trans/Form/Ação, Marília, v. 31, n. 2, p. 167-171, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732008000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27/08/2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento**, Rio de Janeiro: J. Zahar, v. 2, p. 113-156, 1985. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialectica_esclarec.pdf. Acesso em: 30/05/2020

AMORIM, Roberto R. S. **Batucadeiros: Educação musical por meio da percussão corporal** / Roberto Ricardo Santos de Amorim, 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20165>. Acesso em: 13/06/2020.

ANDRÉ, Bruno Antunes. **A música brincante: diálogos de experiências**. 2018. 23 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193252/silva_ms_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 28/06/2020.

ARAUJO, Ridalvo Felix de ; QUEIROZ, Sônia. **Coco dançado e Candombe Mineiro: tradições performáticas banto-brasileiras**. In: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Boitató: Londrina, n.18, p.211-233, jul-dez, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31746>. Acesso em: 30/07/2020.

ARROYO, Margarete. **Música Popular em um Conservatório de Música**. Revista da ABEM, Brasil, n. 6, p. 59-67, set 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/441>. Acesso em: 17/08/2019.

AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos. (Org.) **Cocos: alegria e devoção**. Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015. 520 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010. 160 p.

BARBA, Fernando; Nucleo Educacional Barbatuques. **O corpo do som: experiências do Barbatuques**. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Música na Educação Básica, vol. 5, n. 5, p.39-49. Londrina: ABEM, 2013. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed5/artigo3.pdf. Acesso em: 12/01/2020.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216p (Coleção Pesquisa Qualitativa).

BECKER, A. **Proposta de treinamento para a improvisação através da rítmica do ijexá**. 2014. 88 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27813/1/Memorial%20Academico%20Adrian.pdf>. Acesso em: 05/07/2019.

BELLOCHIO, Claudia R. **A Educação Musical nas Séries Iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33046>. Acesso em: 19/06/2019

BELLOCHIO, Cláudia R. A Educação Musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação de professor. In:“(RE) ORIENTANDO A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO, 2003, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2003. p.45 – 51.

_____. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004. p.208 – 216. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3138—Int.pdf. Acesso em: 26/08/2019.

BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998. 395 p.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. P.125-156.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 103 p.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL, **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, Brasília, DF, abril, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, Outubro, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.741/2008**, de 17 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília : MEC, 2008a

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília : MEC, 2008b

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. **Lei nº 13.278/2016**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte . Brasília: MEC, 2016

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRITO, Teca. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003. 208 p.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 284 p.

CÂNDIDO, Rita de Cassia. **"Ninguém aprende samba no colégio"?** Música na escola, um diálogo entre as culturas. 2013. 147f. Dissertação – (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EAH26>. Acesso em: 23/09/2019

CAMILO, Fabiano Paula; NUNES, Carlos Geovane. **A Importância da Cultura Afro-Brasileira Dentro das Escolas**: utilizando a educação musical através das cantigas de domínio público do samba de terreiro. In: Revista de Formação Docente. Belo Horizonte, vol.7, nº1, p.55-68, jan-jun 2015. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/759>. Acesso em: 07/09/2019

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001. 768p.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina**. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CAYMMI, Dorival. História dos Pescadores. In: CAYMMI, Dorival. **Caymmi e o Mar**. Odeon. 1957. CD. Faixa 1

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 96p.

CHARTIER, Roger. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, Dº 16, 1995, p. 179-192. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005>. Acesso em: 11/08/2019.

ClAVATTA, Lucas. O Passo: música e educação. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2009. 146 p.

COELHO, Marcelo. **O conceito de dissociação rítmica aplicado à improvisação idiomática no contexto polimétrico da composição sketch on cantos vii: estratégias metodológicas**. Disponível em: <http://www.coelho-music.com/wp-content/uploads/2014/06/musica-contexto-UNB-Canto-VII.pdf>. Acesso em: 22 de Ago. 2015.

COSTA, Paulo Sérgio Sousa. **O soar dos tambores na escola: A música na valorização da cultura afrodescendente**. 2016. 83f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19717>. Acesso em: 12/03/2019.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. **Música e estados de consciência**. In: XVII Congresso da ANPPOM - Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007. Anais. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicoterapia/musicoterap_LCSa.pdf. Acesso em: 27/05/2020.

CUNHA, João Cristiano Rodrigues. **Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical**. 2013, 256f. Tese (Doutorado), Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte. 2013. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12492/3/Tese.pdf>. Acesso em: 06/10/2019.

CUNHA, Conceição de M; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **Música nas disciplinas de Didática de um Curso de Magistério em nível médio: aprendizagens colaborativas**. Entreideias, Salvador, v. 9, n. 2, p. 4-62, maio/ago 2020. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/35598>. Acesso em: 11/10/2020

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988. 277p.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Editora Martins, 2010. 648 p.

DOMINGUES, Petrônio. **Cultura popular**: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História*. São Paulo, v.30, n.2, p. 401-419, ago/dez 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-90742011000200019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29/02/2020.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**: um estudo em Roraima. 2010. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26297>. Acesso em: 22/06/2019.

ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia; BAILLÉ, Jacques. **Investigação em educação**: métodos e técnicas. Lisboa: Educa, 2001. 190 p.

FERNANDES, Adriana. **Dalcroze, a música e o teatro**: Fundamentos e práticas para o ator compositor. In: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, UFPB, João Pessoa, Vol. 7 Ano VII nº 3, Set-Dez 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/274>. Acesso em: 14/08/2019.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do Ensino Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009. 222 p.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 1ª. ed. São Paulo: UNESP, 2005. 348 p.

FORQUIN, Jean Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Trad. Catherine Rato. Rev. Antonio Flavio B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29/07/2019

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set. 2005. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 157 p.

FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010. 172 p.

GAINZA, Violeta Hensy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. Trad. Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus, v. 31, 1988. 148 p. (Coleção Novas buscas em Educação)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. 216 p.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 09/04/2019.

GONÇALVES, Alonso S. **Pluralismo religioso e diálogo inter-religioso: o lugar do sujeito nesse processo**. Revista Caminhando: São Paulo. v. 22, n. 1, p. 159-178, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/view/7668>. Acesso em: 09/09/2019.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 2002. 231p.

GONÇALVES, Rafael Martins. **Perspectivas de professores de Música sobre o uso da percussão no ensino fundamental**. 2016, 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2916/RafaelGon_alves_final_Disserta__o__15014308948608_2916.pdf. Acesso em: 28/03/2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia. Ribeirão Preto, v. 12, n.24, p. 149-161, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004. Acesso em: 02/10/2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9.Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 244 p.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Revisão: Dirceu da Silva. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488 p.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. Salvador: Editora 34, 2000. 315 p.

HARGREAVES, D. & ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILLARI, B. et al. (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.p. 231-269.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. 2011, 352f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Instituto de

Artes, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95164>. Acesso em: 09/07/2019.

HUMMES, Julia M. **Possibilidades para a Música na Escola**: revisitando as categorias de Allan Merriam. Revista da Fundarte: Montenegro, ano13, n.26, p. 21-35, jul-dez 2013. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/15>. Acesso: 28/08/2020

IKEDA, Alberto T. **O ijexá no Brasil**: rítmica dos deuses nos terreiros, nas ruas e palcos da música popular. Revista USP: São Paulo, n. 111, p. 21-36, out/nov/dez 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/127596>. Acesso em: 04/08/2019.

KATER, Carlos . **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 15/06/2019.

KEMP, Anthony. **Introdução a investigação em educação musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. 153 p.

KISHIMOTO, T. M (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002. 172 p.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. In: **Proposições**, Campinas/São Paulo: Faculdade da Unicamp, v. 16 n. 3 (48), set./dez. 2005, p. 181-193. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643684>. Acesso em: 09/10/2019.

LAZZARIN, Luís Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 121-128, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/266>. Acesso em: 17/06/2019.

LEITE, Fabio Rubens da Rocha. **A questão ancestral**: África negra. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2008. 385 p.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 288 p.

LIMA, Maria Helena de. **Educação musical/educação popular**: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento. 2002, 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2513>. Acesso em: 23/07/2019.

LODUCA, Maria Teresa. **Música negra na escola**: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas. 2018. 207f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de

Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-140439/en.php>. Acesso em: 19/09/2019.

LOPES, Ney. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. 752 p.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008. 235 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. 292 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ª ed. Salvador/BA: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. Disponível em: http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliaacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 23/07/2019.

MACCHI, Jorge A. **Tambores de agora**. 2018. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Bacharelado em Ciências Sociais, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189066/001087231.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24/08/2019.

MARQUES, Estevão. **Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres**. São Paulo: Peirópolis, 2013. 88p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 154 p.

MARTINS, Pura Lúcia O. Conteúdos escolares: a quem interessa a seleção. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2004. 159 p.

MATEIRO, Teresa; SCHIMIDT, Beatriz Woeltje. **Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental**. DA Pesquisa, v.11, n.17, p.83-100, dezembro 2016. Disponível em: <file:///E:/textos%20referencia/6901-28395-1-PB.pdf>. Acesso em: 26/09/2019.

MEDEIROS, Ana Elisa. **Música: Soluções para dez desafios do professor**. São Paulo: Editora Ática, 2011. 96 p.

MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore Brasileiro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 168 p.

MELO, Felipe B. de. O Ensino coletivo de percussão e suas práticas de ensino/aprendizagem. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM: **Anais...** Natal-RN, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1145>. Acesso em: 11/09/2019.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 107 p.

MORAES, Marlene Faeda. **A disseminação da dança afro no contexto escolar**. Cadernos PDE, Vol. I 2016. Disponível em :http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uenp_marlenefaedamoraes.pdf. Acesso em: 02/09/2019

MORITZ, Felipe Arthur. **Composição musical: processos de composição de instrumentos de sopro**. 2015. 131f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música: Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a53.pdf>. Acesso em: 16/01/2020

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **Educação musical e diversidade: pontes de articulação**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, 25-33, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/309>. Acesso em: 23/01/2020.

OLIVEIRA, Israel. **O tambor e o devir**. In: ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. n. 4º, 2008, Salvador, Anais. 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14588.pdf>. Acesso em: 11/07/2019.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **Os intelectuais e o nacionalismo**. Seminário folclore e cultura popular. Série Encontros e Estudos 1, MINC-IBAC, p. 69-74, 1992. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/129.pdf. Acesso em: 26/10/2019.

OLIVEIRA, Josué; OLIVEIRA, Tiago; **Batucatudo: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão**. Música na Educação Básica. Londrina, v.6, n6, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/150. Acesso em: 18/09/2019.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na pedagogia**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [29]: 89 - 104, jul/dez, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1782>. Acesso em: 30/09/2019.

PAIVA, Rodrigo G. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. In: Congresso da ANPPOM. n. 15º, 2005, Rio de Janeiro Anais. 2005, p. 1188-1195. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao20/rodrigo_paiva.pdf. Acesso em: 18/07/2019.

PENNA, Maura. **Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas**. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/402>. Acesso em: 21/09/2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 247 p.

PENNA, Maura. **Poéticas musicais e práticas sociais**: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320>. Acesso em: 02/09/2019.

PEREIRA, Lidonildo Costa. **Batucan(do) na Escola Filomena Martins dos Santos em Cruz/CE**: Processo de Musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas. 2018. 218f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Mestrado Profissional em Artes - Profartes, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35485>. Acesso em: 22/04/2019.

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon. **“No nosso mundo a gente inventa”**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. 145f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2310/1/114574-1.pdf>. Acesso em: 01/07/2019.

PORCHER, Louis (org.) **Educação Artística**: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, v.12, 1982. 197 p. (Novas buscas em educação)

PRASS, Luciana. **Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba**: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 181 p.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 496 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 424 p.

ROCHA, Gilmar. **Cultura popular**: do folclore ao patrimônio. Mediações, v. 14, n.1, p. 218-236, Jan/Jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3358>. Acesso em: 19/07/2019.

ROMÃO, Jeruse M. **Africanidades Catarinenses**. Paraíba: Editora Grafset, 2009. 184p.

RUSSELL, Joan. **Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental**: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.12, 73-88, mar.2005. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf. Acesso em 20/10/19.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. Edição. Porto Alegre: 2013. 624 p.

SANTA CATARINA (estado). **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: 2014. 192p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Arildo Colares dos. **Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo**. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22022019-145645/pt-br.php>. Acesso em: 23/10/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova. São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/11/2019.

SANTOS, Catherine Furtado dos. **Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas**. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6016>. Acesso em: 11/10/2019.

SANTOS, Catherine. **Saberes Percussivos nas Escolas Públicas da Cidade de Fortaleza**. 2017. 110f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24234>. Acesso em: 04/09/2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 188 p.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **“Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”**: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 59-64, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/363>. Acesso em: 13/01/2020.

SANTOS NETO, Ernani F. **Reflexões a cerca do transe religioso e sua relação com as religiões afro-brasileiras**. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 22, n1, jan./jun. 2019, p. 261-281.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/29620>. Acesso em: 01/12/2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Org. de Charles Bally; Albert Sechehaye; Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002. 312 p.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad. de Marisa T.O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 408 p.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. 2011. 397f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3117>. Acesso em: 04/10/2019.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2007. 184 p.

SILVA, Irielly Letícia Brito da. **Uma experiência com coco de roda no treinamento e ensino de teatro**. 2018. 38f. TCC (Licenciatura) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, Licenciatura em Teatro, Natal, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/8304>. Acesso em: 25/09/2019.

SILVA, Maria Ozamira da Silva. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1986. 168p.

SILVA, Petronilha B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação. Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 07/10/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2009. 237 p.

SOARES, Iuri Correa. **O status da disciplina Música no currículo escolar**. 2019, 182F. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200423>. Acesso em: 24/09/2020.

SOUZA, Gabriella Silva de. **Ao som do Ijexá: Afirmação Política e Expressão Religiosa nos Afoxés de Olinda e Recife-PE**. 2014, 107F. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132435>. Acesso em: 12/10/2019.

SOUZA, Jusamara. **Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical**. In: SOUZA, Jusamara; et. Al. (orgs). Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, p.11-26, 2014. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/viewFile/2185/696>. Acesso em: 30/09/2019.

SOUZA, Jusamara; et. Al. **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, Série Estudo 6, 2002.

STANLEY, Sadie. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994. 1060 p.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, MS. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. Disponível em: https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf. Acesso em: 05/09/2019.

TRAJANO, Tayane da Cruz. **A educação musical no ensino médio: um estudo de caso no contexto do Instituto Federal do Maranhão**. 2016, 81f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Rede – Prof-Artes em rede nacional, São Luís. 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1473?mode=full>. Acesso em: 04/08/2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. **A lei 10.639/03 e a educação Étnico-cultural /racial: reflexões sobre novos sentidos na escola**. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. **Anais...** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. Disponível em: <http://www.neppi.org/eventos.php>. Acesso em: 10 maio 2020.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. 2001 *Opinião Pública*. 2(1), 1-15. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 08/11/2019.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 107 p. (Série Pesquisa, v.5).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 520 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Questionário para pesquisa acadêmica

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Educação Musical no Curso Magistério em Nível Médio: contribuições de ritmos da cultura popular afro-brasileira”, que tem como objetivo pesquisar um processo formativo em música, a partir de um repertório que contempla a musicalidade afro-brasileira para estudantes do magistério de ensino médio na Escola de Ensino Médio Almirante Lamego - EEMAL. Ao participar, sua identidade será preservada

Qual sua idade?

Além de ser estudante do magistério, qual outra(s) ocupação(ões) você possui? Se trabalha, indicar qual área.

Qual referência musical e/ou de vivências com música você tem?(No dia-a-dia e de experiências passadas.)

Você costuma ouvir música? Se sim, quanto tempo em média? (horas semanais/diárias)

Se você respondeu sim a pergunta anterior, qual tipo (gênero, estilo) de música você ouve?

Você considera necessário/importante a presença de aulas de música/educação musical na educação básica? Porquê?

Você considera necessário/importante a presença da música como conteúdo curricular na sua formação para o magistério? Porquê?

Você lembra se teve aulas de música/musicalização na escola?

Se você respondeu sim a pergunta anterior, como eram essas aulas?

O que você achou da presença de ritmos afro-brasileiros nas aulas da disciplina Fundamentos do Ensino da Arte?

Você estudou sobre história e cultura afro-brasileira na sua formação escolar?

Se você respondeu *sim* à pergunta anterior, indique:

Em qual disciplina?

Do que se lembra?

Você gostou?

Por quê?

O que você sabe ou lembra sobre cultura afro-brasileira? (para além do estudado ou não na escola)

Qual o seu pensamento sobre essa cultura?

O que você considera sobre a presença deste conteúdo na educação básica?

Por quê?

Você se vê utilizando conteúdos/temas referentes a cultura afro-brasileira em suas aulas? Por quê?

Sobre esta pesquisa, você se vê utilizando alguma das dinâmicas/práticas aqui vivenciadas em suas aulas? Por quê?

Você consegue perceber quais sentidos/valores foram desenvolvidos a partir das atividades (realizadas nesta pesquisa) para suas vidas?

Você conseguiu identificar quais habilidades musicais foram (ou não) despertadas em você com a aplicação das propostas desta pesquisa?

ANEXO II – ROTEIRO GRUPO FOCAL

Que experiências, sentimentos, percepções, as participantes da pesquisa podem relatar?

O que acharam da maneira como a linguagem da música foi trabalhada?

A relação de vocês com linguagem musical se transformou de alguma forma?

Sofreu alguma modificação?

Despertou alguma curiosidade em vocês? Que remetesse a necessidade/vontade de vocês realizarem algum tipo de pesquisa para além do que aprenderam?

A partir das vivências das aulas, quais ideias vocês tiveram sobre diversidade, sobre cultura afro-brasileira e sobre os ritmos trabalhados?

Do ponto de vista específico da atividade que aconteceu, vocês entendem que o tempo foi adequado, curto, longo?

Em relação ao todo, que vocês veem de positivo e de negativo nas atividades? Há algo que prefeririam que fosse diferente? Alguma coisa que mudasse? Que dificuldades perceberam? Ou mudariam?

O entendimento de vocês sobre ser professora sofreu alguma modificação depois das atividades relacionadas a esta pesquisa? Sobre a construção da identidade profissional, as necessidades, dificuldades ou desafios da docência, etc...

Pra finalizar, o que vocês podem ou querem falar que eu não perguntei? A aula cumpriu as expectativas? Se é que vocês tinham alguma.

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “RITMOS DA CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE UM CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO”, que fará coleta de dados através de caderno de registros e grupo focal, tendo como objetivo de pesquisar um processo formativo em música, a partir de um repertório que contempla a musicalidade afro-brasileira para estudantes do, além de investigar o que pensam estas estudantes sobre as atividades musicais. Serão previamente marcados a data e horário para realização das atividades e coleta de dados. Estes procedimentos serão realizados na Escola de Ensino Médio Almirante Lamego - EEMAL. Também serão realizadas aulas-oficinas, com exercícios musicais, canto e percussão coletiva, atividades de percepção e composição. Não é obrigatório participar de todas as aulas, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as atividades propostas.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício. As atividades ficarão sob responsabilidade do professor e estudante de mestrado (PROFARTES) Israel Andrade, com supervisão da Prof^a Dr^a Regina Finck Schambeck, orientadora do programa. O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de dissertação acadêmica, artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: ISRAEL ANDRADE

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99659-5625

ENDEREÇO: CORONEL FERNANDES MARTINS, 343 – PROGRESSO – LAGUNA - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .