

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

O ENSINO DE MÚSICA COMO FORTALECEDOR DAS LEIS
N^{os} 10.639/03 E 11.645/08 NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FABRICIA CRISTINA ARAUJO DE SOUZA MEDEIROS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O ENSINO DE MÚSICA COMO FORTALECEDOR DAS LEIS
N^{os} 10.639/03 E 11.645/08 NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FABRICIA CRISTINA ARAUJO DE SOUZA MEDEIROS

Sob a Orientação do Professor

Renato Nogueira Dos Santos Junior

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M488e Medeiros, Fabricia Cristina Araujo de Souza , 1978-
O ensino de música como fortalecedor das Leis nº
10.639/03 e 11.645/08 nos anos iniciais da educação
básica / Fabricia Cristina Araujo de Souza Medeiros.
- Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
138 f.

Orientador: Renato Nogueira Dos Santos Junior.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2021.

1. Educação Antirracista. 2. Lei 10.639. 3. Ensino
de Música. I. Junior, Renato Nogueira Dos Santos ,
1972-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Titulo.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UFRRJ**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

TERMO Nº 1065 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.073574/2021-62

Seropédica-RJ, 08 de outubro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

FABRICIA CRISTINA ARAUJO DE SOUZA MEDEIROS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Renato Nogueira dos Santos Junior. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Ahyas Siss. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

Andrea Albuquerque Adour da Camara. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

Luciana Pires Alves. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 09/10/2021 12:30)

(Assinado digitalmente

AHYAS SISS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1305552

em 10/10/2021 11:53)
**RENATO NOGUEIRA
DOS SANTOS JUNIOR**
*PROFESSOR DO MAGISTERIO
SUPERIOR*
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1306589

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 15:55)
LUCIANA PIRES ALVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 082.214.887-04

*(Assinado digitalmente
em 11/10/2021 16:21)*
**ANDREA
ALBUQUERQUE
ADOUR DA CAMARA**
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 068.997.877-41

Para verificar a autenticidade deste documento entre
em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando
seu número: **1065**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de
emissão: **08/10/2021** e o código de verificação: **9e404ccd16**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha ancestralidade, aos meus avós Edezita, Maria, Amâncio e Luiz, que saíram de suas terras em busca de oportunidades e me ensinaram que na vida tudo se consegue com coragem, esforço e determinação.

Aos meus pais, que ainda hoje estão ao meu lado e investiram tudo, principalmente seu amor, para que tivéssemos, eu e meu irmão a possibilidade de realizar nossos sonhos.

Ao meu querido colega Elizeu, companheiro de trabalho que a Covid levou prematuramente.

Aos meus afilhados Gustavo, Fernando e Miguel, para que o mundo seja um lugar de respeito e felicidade... amo os meus príncipes!

Dedico à minha descendência, Jordana, minha filha, luz dos meus olhos, para que ela possa viver em um mundo com pessoas mais empáticas e justas... Filha, a você todo o amor do mundo!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me permitir chegar até a esse momento. Sem Sua Graça nada seria possível.

Gratidão aos meus pais por tudo, tudo mesmo e é muita coisa!

Gratidão ao Ton, pelo apoio e a fé em mim, mesmo quando eu já não estava acreditando.

Ao meu querido amigo e orientador Renato Nogueira por me dar oportunidade de aprender e construir conhecimento.

Agradeço também aos professores Ahyas, Luciana e Andrea por aceitarem participar dessa jornada de conhecimento.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Ronal Xavier, Diretor da Escola de Música da UFRJ, por ter me dado o suporte e apoio que precisei para concluir a dissertação.

A Beth Villela por fazer mais do que uma excelente revisão, ter sido meu ombro amigo, companheira de lágrimas e risadas nessa difícil jornada de ser estudante, professora, pesquisadora, dona de casa, mãe...

Ao meu companheiro de trabalho André Garcez, por segurar as pontas todas as vezes que eu precisei, sempre com bom humor e carinho.

Aos meus irmãos Rafael testemunha da minha história, Camila, sua esposa que eu amo como irmã e Daniele Ferreira, irmã que o coração escolheu... obrigada por perdoarem minhas ausências, e foram muitas, sem deixarem de me amar ... só dessa forma seria possível chegar até aqui. Amo vocês!

Aos meus colegas do Colégio Estadual Monsenhor Miguel de Santa Maria Mochón, principalmente, à Ana Paula Freitas Rodrigues, diretora que me pegou novinha e me mostrou as amarguras e delícias de uma escola pública e ao Professor Albertino Renato, que me apresentou ao Renato Nogueira, sempre dizendo que eu tinha que fazer o mestrado, acreditando em mim sempre.

Não posso esquecer da minha super companheira de projetos, professora Angela Regina; a temática racial entrou na minha vida com essa equipe maravilhosa

Preciso agradecer à Selene Ferreira e Érica Bispo pelo apoio permanente ao projeto Fabricia Mestre, e a todas as *Coordloucas* que em todos os momentos difíceis formaram uma rede de apoio emocional.

Agradeço também aos meus alunos, todos, que abriram meus olhos para ver a racista que eu precisava desconstruir e mais que isso, antirracista que eu deveria me tornar... este

aprendizado foi com cada um que passou pelas minhas mãos na docência.

EPIGRAFE

“A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p 15).

RESUMO

MEDEIROS, Fabricia Cristina Araujo de Souza. O ENSINO DE MÚSICA COMO FORTALECEDOR DAS LEIS Nºs 10.639/03 E 11.645/08 NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

A presente dissertação tem como objetivo a investigação da produção de trabalhos acadêmicos sobre o ensino de música e a demanda legal pertinente às relações étnico- raciais na educação, demandadas pelas Leis nºs 10.639 e 11.645. A pesquisa foi realizada na Plataforma Sucupira, principal repositório de trabalhos acadêmicos das pós-graduações, com objetivo de investigar o quantitativo de dissertações e teses sobre o tema proposto. A análise considera que o preconceito sobre matrizes de conhecimento não europeias, afasta o olhar dos professores de música para práticas musicais e aulas que contemplem a história e a cultura, principalmente, a afro-brasileira. Os dados levantados foram analisados considerando a produção acadêmica sobre o tema, finalizando em uma proposta de um programa para o ensino de música, baseado Afroperspectividade.

Palavras-chave: Ensino de Música. Educação. Afroperspectividade.

ABSTRACT

MEDEIROS, Fabricia Cristina Araujo de Souza. **MUSIC TEACHING AS A STRENGTHENER OF LAWS N. 10639 AND 11645 IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION.** 2021. 138p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This dissertation aims to investigate the production of academic papers on music education and the legal demand pertaining to ethnic-racial relations in education, demanded by Laws 10.639 and 11.645. The research was carried out at Plataforma Sucupira, the main repository of postgraduate academic works, with the aim of investigating the number of dissertations and theses on the proposed topic. The analysis considers that the prejudice about non-European knowledge matrices, diverts the gaze of music teachers to musical practices and classes that contemplate history and culture, especially Afro-Brazilian. The data collected were analyzed considering the academic production on the subject, ending in a proposal for a program for music education, based on Afroperspectivity.

Keywords: Music teaching; Education; Afroperspectivity.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Resultados em 2016: total de 3 trabalhos consistentes com o tema.....	23
TABELA 2: Resultados em 2017: 211 trabalhos. Total de trabalhos correspondentes aos temas propostos: 5	23
TABELA 3 - Resultados em 2018: 163 trabalhos. Total de trabalhos correspondentes aos temas propostos: 01	24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ESTADO DA ARTE, ENSINO DE MÚSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DE 2016 A 2018	17
1.1 COMPREENDENDO A ESCOLHA METODOLÓGICA.....	17
1.2 O QUE É UMA PESQUISA EM ESTADO DA ARTE?.....	17
1.3 O ESTADO DA ARTE PARA A PRESENTE PESQUISA.....	18
1.4 A PLATAFORMA SUCUPIRA.....	19
1.5 RESULTADOS APROXIMADOS POR FILTROS APLICADOS NA PLATAFORMA SUCUPIRA.....	22
1.6. BDTD – BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	24
1.7 - O RECORTE 2016-2018.....	25
1.8 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER.....	35
1.9 ANALISANDO A GRADE DA LICENCIATURA EM MÚSICA NO RIO DE JANEIRO.....	38
1.10 O ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
2 DEMANDAS LEGAIS	50
2.1 ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS.....	59
2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	63
2.3 PROBLEMATIZANDO A BNCC.....	65
2.4 A BNCC E O ENSINO DE MÚSICA.....	67
2.5 AS HABILIDADES REQUERIDAS PELA LINGUAGEM OU UNIDADE TEMÁTICA MÚSICA.....	74
2.6 AS LEIS Nº10.639 E 11.645.....	76
2.7 O ENSINO DE MÚSICA E AS LEIS Nº 10.639 E 11.645.....	79
2.8 LEI BETH CARVALHO: ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	82

3 CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS	85
3.1 UMA AFROPAISAGEM EM PERSPECTIVA: MÚSICA, ENSINO, CULTURA	85
3.2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	103
3.3. A ABORDAGEM AFROPERSPECTIVISTA, O CONCEITO DE PAISAGEM SONORA DE MURRAY SCHAFER E A IDENTIDADE SEGUNDO STUART HALL: PODEMOS FALAR EM UMA AFRO PAISAGEM SONORA BRASILEIRA?	107
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	136

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos a presente dissertação reconhecendo que é no processo de construção de uma educação brasileira que seguimos trabalhando. Salientamos aqui o termo trabalho, posto que as lutas são muito anteriores aos processos acadêmicos e pedagógicos para a construção de uma sociedade antirracista, porém o trabalho efetivo, é muitas vezes silencioso e talvez até tímido, mas se realiza no cotidiano, paulatinamente moldando novas mentalidades que sintam, percebam e de fato se engajem em uma sociedade onde o racismo não pode ser tolerado de forma alguma, nem na aceitação de que as coisas são como são, nem na ideia de que as lutas antirracistas promoveriam a derrubada do mundo que se conhece. Não é necessário destruir a tradição que se conhece, mas é absolutamente necessário compreender e conhecer que não existe tradição, mas tradições e que tudo que é antigo hoje foi novo um dia.

A Educação, seja ela no nível básico ou no nível acadêmico, deve oferecer às pessoas a possibilidade de ampliar seu entendimento sobre o mundo em que vivemos. Não é admissível um processo educacional que torne as mentes obtusas e entenda que o conhecimento já está todo dado, é para que isso não ocorra, que seguimos trabalhando em pesquisas, em conhecimento e aprendizados, para que a maior característica humana, que é a capacidade de refletir, seja usada a nosso favor, para sermos melhores a cada dia.

É a partir da compreensão de que o mundo não pode ter seu passado modificado, mas que pode ter seu futuro melhorado, que esta pesquisa surge. É também a partir do profundo amor à música e a percepção de que ela é muito maior do que categorias e estilos, que uma professora de História decide se embrenhar por um campo, a princípio, tão diferente do seu de origem. Um exercício de deslocamento, mas não de descolamento, posto que a História nos incentiva buscar os porquês de os Homens fazerem escolhas específicas em dados momentos de sua existência individual e coletiva e, dessa forma, permitir que a sociedade não se esqueça de quem foi e possa projetar o que deseja se tornar. Penso que hoje, a maior parte das pessoas não deseja fazer parte de uma sociedade miserável e desigual, porém não sabe como fazer isso sem abrir mão dos privilégios ou assumir o ônus de que para viver um mundo mais equilibrado é necessário promover equidade entre os povos.

Por isso, por assumir o posicionamento de que precisamos potencializar a ciência, o conhecimento, produzindo, pesquisando, estudando para que por meio da educação e não da força possamos levar aos mais jovens, ou aos que desejam viver em um mundo feliz e justo para todos, o conhecimento de que não pode existir história ou culturas monopolizadoras ou unilaterais, porque o mundo é plural. Não é possível compreendê-lo assumindo que apenas

uma forma de viver seja a correta ou a que de fato funcione, porque as ciências sociais e a história vêm mostrando que isso nunca foi possível.

Este trabalho pretende apresentar um panorama do que se tem estudado no campo da educação musical sobre a música afro-brasileira e suas contribuições para uma educação antirracista nos anos iniciais da educação básica. Para isso, nosso itinerário foi buscar o que se tem produzido sobre esse tema e como os cursos de licenciatura têm abordado esses temas à luz da Lei nº 10.639/2003.

A plataforma Sucupira foi escolhida para realizar a pesquisa, mas no percurso nos deparamos com muitas inconsistências. A escolha se deu por ser um repositório oficial, onde deveríamos encontrar todas as produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação. Infelizmente, percebemos que, apesar de ser um repositório obrigatório, a interação com os usuários se demonstrou bastante ineficiente nos impelindo a buscar um novo caminho para a pesquisa. Então, seguimos em direção a buscar como os cursos de licenciatura em música estavam adequando a sua grade curricular e as ementas das disciplinas em conformidade com a legislação e conseguimos fazer esse recorte com as três principais instituições de licenciatura em música do Rio de Janeiro - UFRJ, UNIRIO e CBM - que trouxeram um panorama do quanto ainda estamos longe de preparar professores de música para os desafios de uma educação musical plural, que contemple maior diversidade cultural e contribua para uma educação antirracista.

Para compreender as questões legais, fizemos uma leitura apurada da legislação concernente à Educação para as relações étnico-raciais, a legislação do ensino de música, buscando ainda relacioná-las à Base Nacional Comum Curricular, que é o documento norteador da educação mais atualizado, e com isso foi possível verificar que nem sempre um avanço legal significa mudança nos padrões sociais vigentes. Trocando em miúdos, na teoria, estamos avançados, mas na prática estamos longe do ideal de uma sociedade livre do racismo.

Do ponto de vista teórico, buscamos compreender a questão da Paisagem Sonora relacionando-a com a afroperceptividade e os estudos culturais, propondo o reconhecimento de uma Afro Paisagem Sonora, compreendendo que a música afro-brasileira está inserida no cotidiano dos nossos alunos e que seu reconhecimento permite a construção ou o reconhecimento de uma identidade preta que se valoriza e se reconhece como construtora da história e da cultura brasileira tanto quanto a cultura europeia.

Não nos interessa abandonar a tradição clássica, mas é de nosso completo interesse refletir e propor sobre outras tradições, sobre os encontros entre as culturas e a forma como essas culturas se moldam e remoldam a partir desses encontros, trazendo para a sociedade

uma variedade enriquecedora de histórias, culturas e tradições que não deveriam ser hierarquizadas. No que tange à formação musical e cultural das crianças em idade escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecer diversidade ao invés de somente uma tradição, pode refletir na forma como compreendem o mundo onde vivem, a sociedade em que estão inseridas, valorizando-se e ao mesmo tempo sentindo-se livres para transitar pela diversidade cultural.

1. ESTADO DA ARTE, ENSINO DE MÚSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DE 2016 A 2018.

1.1 COMPREENDENDO A ESCOLHA METODOLÓGICA

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm sido utilizadas pelos pesquisadores brasileiros, sobretudo nos últimos 15 anos, como forma de mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento (PIRES e DALBEM, 2013).

Basicamente bibliográficas, tais pesquisas buscam retratar as ênfases e dimensões privilegiadas em diferentes tempos e espaços, elegendo como documentos a produção discente dos cursos de mestrado e doutorado, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos, seminários científicos e livros (FERREIRA, 2002).

1.2 O QUE É UMA PESQUISA EM ESTADO DA ARTE?

As pesquisas denominadas Estado da Arte ou Estado do Conhecimento podem ser conceituadas como um tipo específico de pesquisa em que se pretende analisar como se encontra o conhecimento naquele momento. De acordo com Romanowski e Ens (2006), o termo Estado da Arte resulta de uma tradução literal de *state of the art*, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um assunto a partir de pesquisas realizadas em uma área específica. Talvez a literalidade tenha perdido o sentido com a tradução, sendo mais compreensível a utilização do termo Estado do Conhecimento. Na prática, o objetivo científico é realizar uma busca pelo o que já foi publicado sobre o assunto escolhido em um dado período, na tentativa de verificar uma organização da produção, identificando pontos convergentes e divergentes. O Estado da Arte, então, representa um estudo histórico e sistemático, com o objetivo de delimitar o que pensam os autores sobre o tema, para evitar a realização de uma pesquisa cujo assunto já tenha sido muito explorado.

Este tipo de pesquisa também pode ter por orientação agregar mais conhecimento para algum tema, sendo necessário retomar o que já foi escrito. O Estado da Arte tem por objetivo mapear e discutir certa produção científica ou acadêmica em determinado campo do conhecimento. O procedimento se refere ao levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação. As pesquisas sobre o Estado da Arte contribuem para um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o

tema investigado. O Estado da Arte reflete o ápice científico ou filosófico, o estágio mais avançado de conhecimento que se chegou e pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar pesquisas significativas para a construção da teoria e prática pedagógicas, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos favorecem a compreensão de como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica e a contribuição dos professores e pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

1.3 O ESTADO DA ARTE PARA A PRESENTE PESQUISA

A escolha do modelo Estado da Arte para desenvolver a pesquisa sobre as relações do ensino de música afro-brasileira na escola e a legislação vigente, deve-se ao interesse de compreender como a academia tem observado e percebido as relações existentes na realidade escolar, assim como buscar compreender como o ensino de música pode contribuir para uma educação antirracista.

Acreditamos que o tema pesquisado pode ser um referencial interessante para pesquisadores que buscam compreender a presença ou ausência da música afro-brasileira nas aulas de música, quando essas existem na educação básica, mais especificamente nos anos iniciais.

A escolha pelos anos iniciais se dá por ser esse período em que a autoestima e identidade das crianças se fortalecem e para o objetivo maior de uma educação antirracista. Compreendemos que todos os meios educacionais, que valorizem o pertencimento a um modelo cultural que não o europeu ocidental, e no caso dessa pesquisa, os modelos africano ou afro-brasileiro são munição para a transformação, mesmo que gradual, das relações étnico raciais nas escolas.

Por outro lado, a escolha da metodologia do Estado da Arte vem para tentar suprir as demandas sociais de busca pela compreensão do lugar que a universidade tem ocupado em relação ao racismo e a forma como a educação aborda essa temática. No caso da presente pesquisa nos ocupamos do ensino de música, compreendendo que a música é uma importante manifestação cultural do povo brasileiro, e que essa expressa nossa diversidade nas produções, mas isso não se apresenta na educação, salvo em projetos regionalizados ou ainda projetos datados como semana do folclore, festa da consciência negra, um ou outro projeto que contemple ritmos populares, projetos de jongo (como, por exemplo, o Jongo da Serrinha) projetos de aulas de capoeiras, alguns projetos com samba, mas todos muito pontualmente marcados, sem que isso se apresente de forma clara nos currículos de música.

Quando nos deparamos com a dificuldade de encontrar trabalhos acadêmicos que discutam a presença da música afro-brasileira nas escolas, encontramos também a ausência dessa temática no currículo obrigatório dos cursos de licenciatura em música, o que não nos surpreende no que tange à prática, mas nos surpreende quando olhamos atentamente às paisagens sonoras brasileiras (SCHAFER, 1991), o ambiente sônico que nos rodeia, assim como as sucessivas modificações no decorrer da história, principalmente à medida em que as civilizações se desenvolviam industrial e tecnologicamente. Dessa forma, compreendendo que a paisagem sonora é um recorte da história de um povo, pode-se considerar uma falha teórica, não contemplar essa realidade na educação, tanto básica quanto superior.

1.4 A PLATAFORMA SUCUPIRA

Em 1931, por meio do decreto nº 19.851 de abril do mesmo ano foram institucionalizados os cursos de especialização no Brasil. Em 1949, durante os governos militares, outro passo importante foi dado para institucionalização dos programas, a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) através da Lei nº 1.310/51. O CNPq foi criado com o objetivo de promover a investigação científica e tecnológica com iniciativa própria ou em colaboração com outras instituições, inclusive, auxiliando a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos com concessões de bolsas de estudo.

O Decreto nº 29741 de 11/06/1951 foi outro momento de significativa relevância para a consolidação e crescimento da pós-graduação brasileira, a partir do qual se deu a criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Efetivamente, foi consolidada em 30 de setembro de 1964, com a promulgação do Decreto nº 54.356, que definiu a CAPES como a coordenadora nacional dos programas de pós-graduação brasileiros

e o único órgão autorizado a conceder bolsas a graduados para estudos no país e no exterior, aumentando assim a titulação de pesquisadores no país. No ano de 1982, o Decreto nº 86.816, de 5 de Janeiro de 1982, redefiniu as funções da CAPES.

Segundo o Decreto nº 86.816, cabe à CAPES

II – elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação bem como acompanhar e coordenar a sua execução;[..]

V – acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre ensino e pesquisa;[] privadas, inclusive internacionais ou estrangeiras, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e aperfeiçoamento de pessoal;

VIII – manter intercâmbio e contato com os outros órgãos da administração pública ou com entidades de nível superior, obedecidas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Geral do MEC, relativas aos assuntos internacionais.

Conforme Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), foi sem dúvida o grande marco para a pós-graduação no Brasil, e teve como relator o conselheiro Newton Sucupira, que vem a ser homenageado com o seu nome dado ao sistema de gestão da CAPES.

Escolhemos para realizar essa pesquisa a plataforma Sucupira, que possui um repositório de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses). A plataforma foi criada para ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) com objetivo de coletar informações, realizar análises e possibilitar avaliações. Foi lançada em março de 2014 e modernizou o acesso aos trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil. O repositório depende da colaboração dos diversos programas de pós-graduação existentes nas universidades brasileiras, que devem enviar para o mesmo todos os trabalhos defendidos.

Todos os programas nacionais de pós-graduação devem ser avaliados pela CAPES, que se subdivide na avaliação dos programas de pós-graduação e no cadastramento e avaliação de cursos novos.

Até 2012, a avaliação dos programas de pós-graduação se dava de forma manual, com o preenchimento de um formulário padrão fornecido pela CAPES que era denominado Coleta. Com a criação e disponibilização da plataforma Sucupira, a coleta e a análise das informações sobre os programas de pós-graduação passaram a ser mais seguras, rápidas e claras. O coordenador do programa continua a ser o responsável pelas informações enviadas sob a supervisão do pró-reitor da Universidade ou Centro de Ensino pelo qual o programa está sendo desenvolvido. Estes dados, agora através da disponibilização da plataforma, são totalmente públicos e dinâmicos. A coleta para validação dos programas de pós-graduação,

até 2012, era feita de forma trienal, mas a partir de 2017, este processo passou a ser quadrienal. Para viabilizar esta mudança, foi promulgada a Portaria nº 40 para tratar dos impactos da avaliação quadrienal.

A plataforma Sucupira é a ferramenta eletrônica on-line que automatiza todos os processos e procedimentos do Sistema Nacional de Pós-Graduação. A plataforma “é uma nova importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação” (SUCUPIRA, 2015, pag.7), e tem a finalidade de “disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos, e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica” (SUCUPIRA, 2015, p.7). A plataforma se destina à toda comunidade acadêmica e ao público em geral, e disponibiliza informações de ordem acadêmica-científica de todos os programas regulares em funcionamento, compreendendo áreas específicas de gestão de dados que variam em função do perfil de usuário e dos privilégios de acesso.

Nem sempre esses trabalhos podem ser encontrados na íntegra, mas a possibilidade de ter acesso a um grande número de dissertações, teses e artigos acadêmicos em uma plataforma única tornou-se mais uma etapa importante para essa pesquisa, pois a própria escolha da pesquisa em estado da arte mostra a importância que estamos dando à repercussão dos temas ensino de música e relações étnico raciais na educação.

A Interação Humano-Computador - IHC visa definir, implementar e validar técnicas de interação inovadoras entre homem e máquina, além de fornecer aos desenvolvedores de sistemas, explicações e previsões para fenômenos de interação usuário-sistema e resultados práticos para o design da interface do usuário (MACIEL, 2017).

Diante disso, a agência responsável pela regulação dos cursos e instituições, buscou o desenvolvimento de sistemas informatizados, o qual pudesse oferecer suporte ao processo de avaliação. Considerando a pós-graduação, a CAPES conta com a Plataforma Sucupira, ferramenta que realiza a coleta das informações disponíveis pelos programas de pós-graduação, os quais enviam as informações anualmente para serem avaliados.

Verificou-se que, o processo de busca das informações para realização da coleta de dados do programa exigia grande empenho dos usuários da plataforma, seja ele técnico-administrativo, ou até mesmo o coordenador do programa, mesmo contando com um sistema informatizado, no caso, a Plataforma Sucupira, ocorre um enorme esforço para conseguir as informações necessárias para o preenchimento dos dados.

Apesar da exigência de envio anual das informações para a CAPES, por todos os Programas de Pós-Graduação no Brasil, a Plataforma costuma apresentar algumas

inconsistências, o que acarreta em usuários confusos quanto à sua operação, especificamente, considerando a sua interface.

1.5 RESULTADOS APROXIMADOS POR FILTROS APLICADOS NA PLATAFORMA SUCUPIRA

Realizamos uma busca na plataforma sobre o tema ensino de música afro-brasileira nos anos iniciais. Sem outros filtros, foram encontrados 1.145.766 resultados, que não necessariamente correspondem à pesquisa relacionada na busca. Com os filtros, mestrado e anos de 2016 a 2018, esse número cai para 14.582. Porém, ainda foi necessário fazer uma filtragem manual, pois a interface da plataforma não conseguiu filtrar com apenas as palavras da busca. Essa plataforma apesar de ser um avanço como repositório nacional, ainda tem muitos problemas para refinamento de pesquisa, o que obriga o pesquisador a fazer uma varredura manual e minuciosa em suas buscas.

Refinando um pouco melhor os números de trabalho ficam menores, mas ainda são resultados bastante imprecisos. Separando por ano, em 2016 aparecem na plataforma 184 trabalhos. Utilizamos os seguintes filtros:

- Palavras: Ensino de música afro-brasileira nos anos iniciais
- Tipo: Mestrado (Dissertação) - 100; Doutorado (Tese)- 74
- Ano: 2016
- Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Lingüística, Letras e Artes
- Área Conhecimento: Educação - 164; Música - 20
- Área Concentração: Educação, Processos Educativos, Culturas e Diversidades, Educação Musical

Página	Quantidade de trabalhos na página	Trabalhos de acordo com as palavras chave.
1	20	0
2	20	2
3	20	3
4	20	0
5	20	0
6	20	0
7	20	0
8	20	0
9	20	0
10	4	0

TABELA 1: Resultados em 2016: total de 3 trabalhos consistentes com o tema.

Página	Quantidade de trabalhos na página	Trabalhos de acordo com as palavras chave.
1	20	2
2	20	0
3	20	1
4	20	0
5	20	2
6	20	0
7	20	0
8	20	0
9	20	0
10	4	0
11	11	0

TABELA 2: Resultados em 2017: 211 trabalhos. Total de trabalhos correspondentes aos temas propostos: 5

Página	Quantidade de trabalhos na página	Trabalhos de acordo com as palavras chave.
1	20	1
2	20	0
3	20	0
4	20	0
5	20	0
6	20	0
7	20	0
8	20	0
9	20	0

TABELA 3 - Resultados em 2018: 163 trabalhos. Total de trabalhos correspondentes aos temas propostos: 01

1.6. BDTD – BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações foi desenvolvida e coordenada pelo Ibiict (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) em 2002, no contexto do programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) e apoiada pela Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP.

O projeto foi definido por um comitê técnico-consultivo composto por representantes do IBICT, CNPq, MEC-CAPES, SESu, FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto piloto: USP, PUC-RJ e UFSC. O grupo técnico consultivo apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD - BR).

As principais linhas de atuação da BDTD estão ligadas ao estudo de experiências brasileiras ou internacionais de bibliotecas digitais de teses e dissertações, para o desenvolvimento cooperativo com a comunidade. Através de padrões de metadados e tecnologias aplicados na implementação do modelo foi desenvolvido um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações atender aquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para criar as próprias bibliotecas digitais e, por fim, desenvolver um sistema de publicação eletrônica dessa produção. Após sua criação, o BDTD passou por diferentes processos de atualização. Em 2003 recebeu a aprovação do CTC

para o projeto de reestruturação do sistema, em 2006 foi inaugurado o novo portal e entre 2012 e 2013 foi realizada a revisão do Padrão Brasileiro de Metadados para a descrição de teses e dissertações (BDTD). Na ocasião, foi constituído um novo grupo de trabalho, composto por 16 instituições brasileiras de ensino e pesquisa, que hoje é chamada de Rede BDTD. Em 2013 atualizaram o portal de busca e o coletador, assim como o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE). Entre 2014 e 2017 o sistema passou por uma nova revisão e um novo padrão de metadados foi aplicado, atualizando o Portal da BDTD e o Novo TEDE. Em 2017 o BDTD se consolidava como uma das maiores iniciativas do mundo, para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações. Em 2020 o BDTD completou 18 anos, mantendo-se aberto a novas adesões.

O que percebemos na pesquisa que realizamos, é que os cursos geralmente nutrem somente a Plataforma Sucupira, devido à obrigatoriedade da CAPES, deixando o BDTD de fora. O que é lamentável, pois o BDTD possui para o usuário de pesquisa uma interface mais amigável e respostas mais precisas.

1.7 - O RECORTE 2016-2018

Apesar de em 2008, por meio da Lei nº 11.769/2008, o ensino de música ter se tornado obrigatório na Educação Básica brasileira, mais uma vez a legislação da educação foi modificada e em 2016, o artigo 26 da Lei nº 9394/96 apresenta uma aparente ampliação das linguagens que compõem o ensino de artes (vide texto da lei em Anexos).

A escolha do recorte 2016-2018 se deu por conta dessas modificações na lei, que apesar de ampliar a oferta de ensino de artes, denominando as linguagens a serem apresentadas, tornou o oferecimento dessas linguagens imprecisas, sem diretrizes claras e sem metodologia de implementação, reforçando a figura do professor de artes polivalente. Para o campo das artes, isso pode ser considerado uma *“faca de dois gumes”* pois, se por um lado, possibilita aos alunos conhecerem mais linguagens artísticas, por outro pode ser um enfraquecedor de áreas específicas, já que é raro um professor com todas as formações específicas para as linguagens propostas.

No caso do ensino de música, que é uma área bastante específica, essa alteração na legislação levou ao enfraquecimento de contratações de licenciados em Artes - com Habilitação em Música.

Em 2016 há uma nova mudança através da Lei nº 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

A legislação já prevê que o ensino de artes, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A proposta original do ex-senador Roberto Saturnino Braga, explicitava como obrigatório o ensino de música, artes plásticas e artes cênicas. A Câmara dos Deputados alterou o texto para “artes visuais” em substituição a "artes plásticas", e incluiu a dança, além da música e do teatro, já previstos no texto, como as linguagens artísticas que deverão estar presentes nas escolas.

Se 2016 ficou marcado pela ampliação e generalização do artigo 26 da LDB, 2018 foi o ano marco de aprovação da Base Nacional Curricular Comum, que apresenta proposta curricular para o ensino de artes, já obedecendo a redação de 2016, a qual institui o ensino de música como obrigatório. O texto da base coloca a música como componente curricular do conteúdo artes, como uma das linguagens a serem apresentadas na educação básica.

Para essa pesquisa, algumas questões são essenciais para a compreensão de como os meios acadêmicos e a Educação Básica podem ser afetados por mudanças legais, aparentemente pequenas, mas que ao serem analisadas de forma cuidadosa, apresentam questões políticas e ideológicas que vão refletir na forma e na quantidade de conhecimento produzido, influenciando a formação dos profissionais que atuarão na educação básica, ou que simplesmente não atuarão, já que tais mudanças ora ampliam a área de atuação de alguns profissionais, ora reduzem. Ao mesmo tempo, no campo ideológico, percebemos que pouco adianta um grande avanço legal, no sentido de ampliar as linguagens e abordagens educacionais, se as instituições que formam os professores não reformulam seus cursos para que as demandas da sociedade possam ser atendidas.

Um bom exemplo foi a Lei nº 10.639, que foi um avanço no campo legal para a Educação das Relações Étnico-Raciais, porém enquanto os cursos de formação de professores não se adaptassem a essas novas demandas, oferecendo em suas grades curriculares disciplinas que promovam o conhecimento da África em sua diversidade, a lei seria impossível de ser aplicada, pois além das questões estruturais, esbarramos também nas

questões de deficiência na formação desses docentes. Da mesma forma, essa reflexão se apresenta nos cursos de pós-graduação, que propõem um aprofundamento teórico sobre temas específicos, pesquisas sobre produção acadêmica, assim como produção de novos conhecimentos. Se não for estimulado um olhar sobre a questão proposta, através de grupos de pesquisa, espaços de troca de ideias, apresentação de temáticas diversas, vão refletir em cursos sem grandes inovações, que seguem com modelos curriculares sem conexão com as realidades socioculturais da sociedade em que estão ou deveriam estar inseridos.

Desse modo, para a presente pesquisa interessa conhecer numericamente o que se tem produzido sobre o ensino de música e as relações desse ensino com uma proposta de educação antirracista. Como a Academia tem contribuído para a remodelação do modelo educacional brasileiro, aliando as demandas legais às necessidades sociais, assim como formando professores mais preparados para lidar com as diversidades latentes na sociedade. A decisão por pesquisar teses e dissertações e não trabalhos de conclusão de curso ou monografias está na percepção de que a pós-graduação representa melhor a identidade de cada instituição, pois há vínculos com grupos de pesquisa permanentes, linhas de pesquisa que acabam definindo características conceituais de cursos, assim como das instituições de maneira geral.

Ao encontrarmos um número de pesquisas aquém ou além das expectativas, podemos concluir que não há incentivo a determinadas áreas de pesquisa, assim como quando é uma quantidade maior que a esperada, podemos perceber que certos temas quase esgotam e se repetem em pesquisas que refletem um modelo incentivado por algumas instituições e cursos que privilegiam algumas áreas. Isso pode acontecer por diversos fatores, que vão do momento político e social, assim como a tradição de algumas instituições e também dos financiadores das linhas de pesquisa.

Há muitas incongruências na Plataforma Sucupira, por exemplo. Se observarmos com atenção os marcadores e indicadores, muitos estão desatualizados, e mesmo sendo um repositório obrigatório, percebemos que não existe uma manutenção adequada, transformando-o em um espaço duvidoso como fonte de pesquisa.

Ao lermos os resumos dos trabalhos apresentados pela plataforma, percebemos que diversas instituições que possuem o curso de música, sequer aparecem nos marcadores, então podemos concluir que os trabalhos dos egressos dessas pós-graduações sequer aparecem nas pesquisas.

Quando percebemos esses problemas, optamos por buscar outras fontes de pesquisa e optamos pelas secretarias municipais de Educação do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, porém a pandemia do COVID-19 interrompeu nossos planos devido à necessidade de isolamento

social. Com isso, buscamos artigos acadêmicos que poderiam nos mostrar quantitativamente a forma como a Academia tem tratado o Ensino de Música Afro-brasileira, com ênfase nos anos iniciais da Educação básica, que era o objetivo inicial deste trabalho, para o entendimento do que se está ensinando aos futuros professores de música referente à legislação para educação antirracista.

Ao buscar outras alternativas de resposta para o problema que percebemos em relação à educação musical em práticas antirracistas, buscamos artigos acadêmicos sobre o tema e tivemos a gratificante resposta no site do Fladem (Fórum Latinoamericano de Educação Musical). Nesse fórum pudemos observar que há uma quantidade considerável de trabalhos discutindo a situação do ensino de música relacionado à práticas antirracistas, assim como debates no campo pedagógico sobre o tema.

Solicitamos ao Fladem um meio de fazer esse levantamento numérico, porém não obtivemos resposta. Elaboramos, então, um levantamento manual desses trabalhos, que também é bastante impreciso, porém os debates acerca de práticas educacionais antirracistas estão presentes nas pesquisas e práticas de muitos professores e pesquisadores.

Antes de pensarmos em técnicas para ensinar música valorizando a cultura afro-brasileira, devemos defender uma formação humana, em que os modelos hegemônicos não sejam mais mantidos em primeiro plano como única possibilidade de construção de conhecimento e como sinônimo de civilidade, ao contrário, os modelos tradicionais, precisam ser debatidos e deslocados da supremacia que deslegitima saberes outros existentes no mundo (BATISTA, 2018, p.113)

Para isso se faz necessário uma reorganização curricular na Educação Básica. Como reorganizar um currículo que está pautado em uma tradição de ensino?

Enfatizamos que possuímos uma legislação bastante adiantada sobre as questões relativas ao racismo e ao que precisamos fazer na escola para que a população brasileira reconheça o legado africano e afrodescendente como parte formadora de sua história, de sua cultura e de sua identidade.

Com um aparato legal que é amigável, adequado à causa, com pesquisadores engajados no tema, o que falta para que uma educação musical mais plural seja implementada na Educação Básica brasileira e nos anos iniciais dessa etapa especificamente?

Acreditamos que essa questão esteja relacionada aos cursos de formação de professores (cursos de licenciatura), mas também a questões sociais mais profundas que tangem a sociedade que pode ser de uma desimportância com o tema. Tradicionalmente, não

há uma grande preocupação com nossa ancestralidade não europeia, um certo comodismo de dar conta apenas daquilo que é conhecido e também, de forma mais dura, com o racismo.

A formação de professores em cursos de licenciatura no Brasil é regulamentada a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais. Nestas diretrizes, aparecem indicações sobre conteúdos relacionados à legislação educacional, que devem ser observados por todas as instituições de ensino superior, em suas diferentes áreas do conhecimento. Este texto trata de aspectos relacionados à legislação educacional nos cursos de Licenciatura em Música. O objetivo principal deste estudo foi compreender de que maneira a legislação educacional é parte integrante do processo de formação do professor de música em cursos de licenciatura, verificando de que forma diferentes instituições atendem ao disposto nas diretrizes nacionais com relação a esta temática. A questão principal desta pesquisa passou a ser como questão: de que forma os cursos de Licenciatura em Música, interpretam e aplicam os conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em curso de licenciatura e como isso impacta as crianças do anos iniciais da educação básica?

A legislação educacional pode ser entendida como o conjunto de normas constitucionais, infraconstitucionais (leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções) e infralegais (decretos presidenciais, portarias ministeriais e interministeriais, resoluções e pareceres de órgãos ministeriais, etc.) que versam, no todo ou em parte, sobre Educação, abrangendo as diferentes esferas administrativas - federal, estadual e municipal.

A lei que regulamenta o sistema educacional brasileiro, que vai da educação básica ao ensino superior, público e privado, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma lei ordinária infraconstitucional. O Ministério da Educação - MEC é responsável por todos os assuntos relativos ao ensino no Brasil, “(...) cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (BRASIL, 1961, art. 6º, caput).

Para o desempenho de suas funções, o MEC conta com a colaboração do Conselho Nacional de Educação - CNE (art. 6º, §1º), órgão também criado por lei específica (BRASIL, 1995). O Conselho Nacional de Educação - CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, e suas atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento (BRASIL, 1961, art. 6º, §1º; art. 7º). Em outras palavras, atos administrativos (infralegais) emanados deste órgão do Poder Executivo, homologados pelo(a) Ministro(a) da Educação, têm força normativa, pois são legitimados por aparato legal e fundamentados pela

Constituição Federal. A função normativa do CNE “(...) é uma função derivada do e pelo poder legislativo em harmonia e cooperação com os outros poderes” (CURY, 2006: 43).

Parte das atribuições da Câmara de Educação Superior do CNE é “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1961, art. 9º, §2º, alínea c). Estas diretrizes são “(...) orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (BRASIL, 1997: 2). Revestem-se de um caráter geral, “(...) no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreira, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 1997: 2).

Desta forma, estas orientações não especificam o tratamento a ser dado às propostas curriculares - se em forma de conteúdo, disciplina e/ou área -, mas encorajam uma “(...) inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (BRASIL, 1997: 2). A resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) estabelece que

[a] seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002, art. 10)

Os cursos de licenciatura no Brasil têm por objetivo principal a formação de professores para a atuação na educação básica. Esta modalidade de ensino também possui diretrizes gerais, fundamentadas pelo Parecer n.º 009/2001 e instituídas pela Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estas diretrizes reiteram a flexibilidade curricular, “(...) de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (BRASIL, 2002, art. 14, caput: 3). Esta flexibilidade abrange “(...) as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional” (art. 14, §1º).

O tema da legislação educacional foi proposto nas diretrizes para os cursos de licenciatura de forma explícita em seu parecer (BRASIL, 2001a: 1), que é fundamento e peça indispensável para o conjunto destas Diretrizes Curriculares Nacionais, e de forma implícita na própria resolução, que resumiu as ideias do parecer, sintetizando-as em tópicos gerais. A

leitura destes dois documentos apresenta o tema da legislação como conhecimento para uma inserção profissional crítica (BRASIL, 2001a: 44; 2002, art. 6º, Inciso VI). Estas diretrizes também estabelecem que o “conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação”, previstos no art. 6º, §3º, Inciso III, da Resolução (BRASIL, 2002), “(...) refere-se a conhecimentos relativos (...) à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas” (BRASIL, 2001a:46).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de Licenciatura (BRASIL, 2002) foram substituídas pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.

No que tange à legislação, este novo documento reitera sua importância para a formação profissional, entretanto, conduz o tema de forma explícita na própria Resolução, abrangendo novas dimensões, como, por exemplo, “(...) direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional (...) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015, art. 13, §2º: 11). Os diversos cursos de licenciatura no Brasil deverão rever suas propostas curriculares a partir desta nova resolução.

As orientações provindas de ambas as diretrizes (BRASIL, 2002; 2015) convergem para o entendimento de que um dos conhecimentos necessários para a formação de “(...) um profissional consciente, crítico e competente (...)” refere-se ao domínio do “(...) ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade” (CURY, 2002: 9).

Um(a) professor(a) não pode, por exemplo, ignorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem o Estatuto do Magistério ... e nem os Acordos Sindicais A expectativa é que ele deve conhecê-la mais do que os outros cidadãos comuns. Por isso ele é um profissional do ensino. (CURY, 2002: 12)

Apesar deste documento de 2015 ter revogado as antigas Diretrizes (BRASIL, 2015, art. 25: 16), foi estipulado um prazo de 2 anos para que as instituições de ensino superior se adequassem às novas orientações (art. 22: 16), o que significa um período de transição regido pelas novas Diretrizes. As instituições objetivadas nesta pesquisa apresentam currículos orientados pelas antigas diretrizes e, desta forma, esta análise considerará aquele documento como norteador da pesquisa devido, principalmente, a este período de transição.

Os cursos de Licenciatura em Música analisados observam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, instituídas pela Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004 (BRASIL, 2004a). Esta Resolução não apresenta explicitamente conteúdos referentes à legislação educacional, no entanto, a modalidade de Licenciatura em Música, que poderá ser admitida nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Música (BRASIL, 2004a, art. 2º, §2º), deverá “(...) observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.” (art. 12). Desta forma, observarão as Diretrizes Curriculares gerais para a formação de professores da educação básica, englobando tanto seus conteúdos propostos quanto seus princípios, entre eles o conhecimento de diversos aspectos da legislação educacional.

Outro elemento importante que deve ser considerado na discussão sobre legislação é a política pública, por relacionar-se diretamente com o planejamento do setor público. A política pública não é lei. Ela é a diretriz para a resolução de um problema público (situação inapropriada que requer solução), ou seja, a orientação para enfrentar, diminuir ou até mesmo resolver este problema (SECCHI, 2013). A lei, por exemplo, é um dos instrumentos de operacionalização das políticas públicas, assim como as decisões judiciais, projetos, esclarecimentos públicos, serviços, campanhas publicitárias, obras, produtos, inovações tecnológicas e organizacionais, entre tantos outros (SCHMIDT, 2006; SECCHI, 2013). Desta forma, há uma relação de interdependência entre legislação e políticas públicas: estas se fundamentam no ordenamento jurídico, suas regras formais; aquela poderá, de alguma forma/espécie, ser o ponto culminante de uma política pública.

As políticas públicas para a área da Educação podem ser interpretadas como resoluções para problemas públicos relativos à Educação - o que se estende à educação musical e são de extrema importância para o desenvolvimento da área. O movimento nacional de músicos e educadores musicais pela inclusão da música nos termos legais é um exemplo de participação popular por meio de políticas públicas, e que culminou na Lei Federal nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), revogada recentemente pela lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a). Outro exemplo, mas sem a participação popular, refere-se ao art. 26, §2º, da LDB (BRASIL, 1996), que trata do ensino da arte como componente obrigatório na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, alterado recentemente por uma Medida Provisória, ou seja, a cargo do Poder Executivo, trazendo a restrição do ensino de arte à educação infantil e ao ensino fundamental (BRASIL, 2016b, art. 1º). Na conversão deste ato unipessoal na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, seu texto apresentou alterações, restabelecendo o ensino de arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 2017, art. 2º).

As políticas públicas para a Educação também estão previstas nos dois documentos norteadores para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2002; 2015), como conhecimento para uma inserção profissional crítica (BRASIL, 2001a: 44), vistas como “(...) informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo (...)” (p. 47). Além disso, as políticas públicas devem ser inseridas como conteúdo curricular para a formação, abrangendo seus fundamentos e metodologias (BRASIL, 2015, art. 13, §2º: 11). Desta forma, faz-se a leitura do conceito de legislação e, particularmente, a legislação educacional, em diálogo com o conceito de políticas públicas e políticas públicas para a área da Educação.

Com o intuito de compreender como a literatura da área de educação musical discute o tema da legislação educacional na formação de professores de música contido nestas diretrizes legais, foi realizada uma busca por artigos sobre currículos de licenciatura em música publicados na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos 2016 e 2018; artigos publicados nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM, entre os anos 2016 e 2018; artigos publicados na Revista Opus, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), entre os anos 2016 e 2018; e nos Anais dos Congressos Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), entre os anos 2016 e 2018.

Selecionamos alguns artigos, que apresentam foco relacionado à análise de currículos de Licenciatura em Música. Estes textos podem ser agrupados em 2 grandes eixos: a) análise de cursos de Licenciatura em Música; b) Relações Étnico-Raciais no currículo.

Mateiro (2016, p. 63) analisou 15 projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Música constatando “(...) um equilíbrio pedagógico musical, ainda que na maioria dos currículos o peso maior seja para o componente musical (43%)”. A área da formação psicopedagógica geral, referindo-se a disciplinas como “(...) Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, Psicologia, Didática, Políticas Educacionais Brasileiras etc. (...)” (p. 63), “(...) está representada por uma média de 9% de disciplinas de educação (...)” (p. 64). Para a autora,

[...] os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente, fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor. (MATEIRO, 2009: 64)

Rodrigues e Soares (2017) e Pires (2016) também apontaram para um desequilíbrio entre disciplinas pedagógicas e específicas em suas análises. A pesquisa de Rodrigues e Soares (2016, p. 3), que analisou o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal

de Uberlândia (UFU), aponta que “(...) mais da metade da carga horária total do curso pertence às disciplinas integrantes (...)” do Núcleo de Formação Específica. Pires (2015, p. 2-3) analisou o currículo de sete cursos de Licenciatura em Música no estado de Minas Gerais, e percebeu que a oferta ora enfatizava “(...) os conhecimentos específicos, na maioria dos cursos (71%), ora os conhecimentos teórico-práticos (29%). Os conhecimentos básicos são os mais desvalorizados na formação do professor de música em todos os sete cursos pesquisados” (PIRES, 2017, p. 8).

Pereira (2016; 2017; 2018) analisou o currículo de quatro instituições federais que oferecem o curso de Licenciatura em Música. O fato das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Música não definirem uma música oficial, nem disciplinas que deverão compor a matriz curricular, permitiu “(...) observar como cada instituição tem expressado sua concepção de música e de educação musical, legitimando a seleção cultural efetuada” (PEREIRA, 2013a: 1705). Sua análise

confirmou a existência de uma matriz disposicional que orienta a construção curricular. Com efeito, observamos uma mesma concepção do que seja ‘conhecimento específico’ musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. (PEREIRA, 2014: 94, 95)

O autor destaca que há uma formação conservatorial “(...) mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos” (PEREIRA, 2016, p. 95). Desta forma, verifica-se certa inadequação no processo formativo de professores de música, cujo foco estaria claramente voltado para um modelo de formação musical, em detrimento aos diferentes modos de aprender e ensinar música na contemporaneidade.

Ferreira e Almeida (2016; 2017) investigaram a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura em Música das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Nordeste, e apontam “(...) que não há nenhum curso que dedique uma disciplina específica para a discussão da educação das relações étnico-raciais” (FERREIRA; ALMEIDA, 2017, p. 7). Como não há na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL,

2004b), uma orientação para a criação de uma disciplina específica sobre esta temática, os autores inferem que:

Ao apontar como possibilidade do cumprimento da Lei, a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e seus desdobramentos como ‘conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos’ (BRASIL, 2004b: 1), corre-se o risco de que a discussão seja diluída entre os demais conteúdos das várias disciplinas, especialmente se o que for priorizado sejam os aspectos relacionados à rítmica e à execução musical (FERREIRA; ALMEIDA, 2017, p. 7).

Os autores esperam “(...) que essa discussão continue a integrar a formação inicial de professores de música, não apenas no âmbito de alguns cursos de Licenciatura em Música, pois a concretização da Lei 10.639/03 é, primordialmente, demanda da sociedade brasileira” (FERREIRA; ALMEIDA, 2017, p. 8).

Os textos aqui apresentados não trataram especificamente sobre legislação educacional nos currículos de licenciatura, porque este não era o foco que os autores elegeram. No entanto, retratam de alguma forma elementos da formação do professor de música em cursos de licenciatura, onde aspectos da legislação educacional encontram-se implicitamente discutidos, demonstrando, de algum modo, os esforços que vêm sendo empreendidos por diversas instituições de ensino superior no cumprimento de normas legais que se referem à formação de professores.

1.8 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER

O conceito de neutralidade da Educação foi superado já há bastante tempo e, atualmente, os debates sobre currículo e prática educativa estão permeados pelas discussões sobre as relações e disputas de poder. Nem a escola nem a Educação são neutras; antes, expressam interesses, seja de grupos dominantes que buscam reafirmar seu poder, seja de grupos dominados que buscam resistir às imposições culturais que silenciam suas vozes e marginalizam suas ações (SILVA, 2009).

O currículo escolar materializa disputas de poder. É um documento que não somente expressa uma seleção de conhecimentos que foram classificados como úteis para serem passados adiante para as futuras gerações, mas também é um instrumento utilizado por grupos sociais a fim de moldar identidades, construir barreiras culturais, demarcar territórios e hierarquizar culturas. Mas, em contrapartida, pode também ser um instrumento de resistência, de militância, de reivindicação de espaços (SILVA, 2009).

Nesse sentido, atualmente, o currículo escolar deve se adequar à diversidade característica da nossa sociedade e das nossas escolas, e um primeiro passo a ser dado nessa direção é negar a hegemonia cultural dos currículos, pois a visão de uma educação pautada no eurocentrismo, silencia as vozes dos diversos grupos culturais que convivem na escola cotidianamente (SARDÁ; FIGUEIREDO, 2015, p.35).

No meio de toda essa discussão, encontra-se a Educação Musical que, infelizmente, não tem se posicionado de modo crítico o suficiente em relação à diversidade cultural. Lazzarin critica a despolitização da disciplina de Música:

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. (LAZZARIN, 2008, p. 124)

Esse novo momento da Educação Musical na Educação Básica, se não for ministrado de forma crítica, pode correr o risco de fortalecer a existência de um ensino eurocêntrico que subvaloriza os conhecimentos populares e a cultura afro-brasileira, incluindo nisso a sua musicalidade.

Discutir a possibilidade de currículos mais diversos não quer dizer que se deseje abandonar as influências europeias da Educação Musical nas aulas de Música, pois os fundamentos teóricos do ensino de Música advêm, em sua maioria, de educadores musicais europeus, como Dalcroze, Kodály e Williams. Tais metodologias devem ser relacionadas com a realidade do educando, visto que foram desenvolvidas tendo como alvo um alunado proveniente de outras culturas e de outras épocas, ou seja, são necessárias ressignificações para as diferentes realidades brasileiras. Por outro lado, não basta simplesmente incluir algum repertório de raiz africana nas aulas, mas sim tornar essa cultura e a cultura popular em geral como formas de conhecimento mais amplas, problematizadas e discutidas.

Historicamente, conhecimentos de grupos historicamente marginalizados e oprimidos, como os negros, têm pouco espaço nos currículos escolares. Dessa forma, esses grupos têm suas vozes silenciadas por não serem representados em tais currículos, e os estereótipos e marcações historicamente produzidas continuam sendo produzidas e reproduzidas (CANEN; MOREIRA, 2001).

A Lei nº 10.639, ao propor uma modificação curricular em favor de um grupo que busca maior reconhecimento da sua cultura, também expressa relações de poder, pois essa Lei

se deu por pressões de movimentos sociais que percebiam que, a despeito de grande parte da população brasileira ser afrodescendente, havia poucos conteúdos nos livros didáticos e nos currículos voltados para a cultura afro-brasileira. Porém, também não se pode ignorar a influência neoliberal por detrás da aprovação da Lei, pois é sabido que o descontentamento social prejudica os negócios e, em alguns casos, o governo neoliberal, por meio de legislações específicas e de ações afirmativas, precisa aliviar a pobreza e diminuir as insatisfações sociais (LEHER, 2005).

A partir da temática proposta pela Lei nº 10.639, levamos a discussão para o campo da formação de professores de música.

Souza (2012) afirma que as questões condizentes às relações étnico-raciais devem também estar presentes na formação de professores assim como em sua formação continuada, com o propósito de formar profissionais capazes de não apenas trabalhar com conteúdos provenientes da cultura negra de forma descontextualizada, mas também de abordarem tal temática contínua e contextualizadamente, com o objetivo de desconstruir possíveis estereótipos e imagens negativas de negros, além de identificar as diversas formas de preconceito que podem ocorrer no cotidiano escolar e intervir positivamente nesses casos. Isso propiciaria aos estudantes da Educação Básica um panorama geral da cultura africana e afro-brasileira, bem como um conhecimento sobre a situação dos negros na sociedade brasileira, nas sociedades africanas e no restante do mundo proporcionando aos estudantes a possibilidade de reconhecerem suas sonoridades, suas paisagens sonoras e perceberem suas culturas como processos de valorização sua e de sua ancestralidade.

Infelizmente o que, em geral, é observado nas instituições de ensino superior que formam professores de música é um ensino conservatorial (termo usado para definir o ensino tradicional de música). Tal forma de ensino caracteriza-se, dentre outros aspectos, por valorizar a música erudita e subvalorizar outros tipos de manifestações musicais, como a música popular, a música midiática e a música afro-brasileira e africana (SANTOS, 2012). Pereira (2014), embasado em vários outros autores, assinala que os cursos superiores de música, incluindo as licenciaturas, tendem a ter o ensino conservatorial como estruturante de suas práticas, onde se incluem os projetos político-pedagógicos e currículos. Os cursos de licenciatura em Música, de forma geral, conservam um caráter colonizador, que desvaloriza as práticas musicais de vários grupos populares, incluindo os afro-brasileiros. Evidentemente, os cursos de licenciatura em Música no Brasil são numerosos e diferentes (PIRES, 2003; MATEIRO, 2009) e, obviamente, formas de resistência podem ser encontradas, mas não se pode negar que o habitus conservatorial perpassa por muitas das nossas licenciaturas.

É interessante notar que certos estilos musicais de raiz negra, como o choro, o jazz e o blues, são bem aceitos e incorporados nos currículos dos cursos superiores em Música, mas sem contradizer a lógica do habitus conservatorial. Isso só ocorre porque tais práticas musicais foram “eruditizadas”, ou seja, eram tidas como musicalidades inferiores, mas, com o passar do tempo, foram incorporadas pelos padrões culturais elitizados e, com isso, ganharam espaço na academia, mas, em compensação, perderam o status de musicalidade que representa os negros. Essa forma de “branqueamento cultural” não é observada em outras musicalidades de matriz negra, como o funk, o rap, o pagode, o hip-hop ou o gospel neopentecostal, o que marginaliza tais musicalidades, afastando-as dos currículos dos cursos superiores de Música e, possivelmente, das salas de aula.

Um grande problema por trás desses fatos é que tais musicalidades marginalizadas são aquelas preferidas e vivenciadas por muitos jovens, educandos do ensino público, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares (não somente esses). Quando certo grupo social ou grupos sociais impõem a sua cultura a outros grupos, desprovendo-os das suas próprias identidades culturais, estabelece-se uma convivência violenta no que tange aos aspectos simbólicos, sendo esse fenômeno conhecido como violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 19).

Se a cultura e a musicalidade negras forem desprezadas nas salas de aula, muitos educandos não se sentirão representados com o repertório das aulas de música, o que poderá ocasionar problemas de motivação e aprendizagem, assim como reforço de uma baixa estima por suas origens étnicas e culturais.

1.9 ANALISANDO A GRADE DA LICENCIATURA EM MÚSICA NO RIO DE JANEIRO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, sem dúvida, foi um grande passo dado na direção da melhoria da situação de vida dos afro-brasileiros, mas não é suficiente para garantir que a musicalidade negra esteja presente nas salas de aula, pois é necessário que as instituições de ensino superior também busquem se adequar à Lei em questão. A presente pesquisa, delimitando seu objeto de pesquisa na cidade do Rio de Janeiro e buscando entender se a Lei nº 10.639 influenciou reformas curriculares nos cursos de Licenciatura em Música, analisou as grades curriculares das três instituições mais reconhecidas no ensino superior de Música desta cidade, que são também aquelas que têm o maior número de alunos: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU).

A análise das grades curriculares presentes nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música da UFRJ (2008) e da UNIRIO (2006) nos possibilitou concluir que nenhuma disciplina específica foi criada para tratar da temática da Lei nº 10.639 desde a sua promulgação. Já a análise do Projeto Político-Pedagógico do CBM-CEU (2011), instituição particular reconhecida na cidade do Rio de Janeiro, revela que a grade curricular foi modificada em 2011 – oito anos após a promulgação da lei –, e todos os alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música passaram a assistir à disciplina de História e Cultura Afro-brasileira, que é oferecida em regime obrigatório. Além disso, foi criado, em 2013, o curso de pós-graduação *lato sensu* intitulado “História e Cultura Afro-Brasileira”. Mesmo antes da Lei nº 10.639, a instituição já oferecia como obrigatória a disciplina de História da Música Popular Brasileira que, dentre outras intenções, discute a contribuição dos negros na música brasileira. A UNIRIO também oferece a disciplina como obrigatória, mas, na UFRJ, essa disciplina é optativa.

Pode-se dizer que a Lei nº 10.639 provocou mudanças significativas na organização curricular do CBM-CEU, mas vale ressaltar que a UFRJ e a UNIRIO oferecem outras disciplinas que podem, ou não, ministrar conteúdos relativos às questões étnico-raciais e que não estão presentes na grade do CBM-CEU, como a disciplina de Educação e Sociologia. É importante salientar que ambas as Faculdades de Educação da UFRJ e da UNIRIO oferecem disciplinas optativas que discutem a temática das relações étnico-raciais que podem ser assistidas pelos alunos dos cursos de Música, porém estas não contam créditos. Desse modo, mesmo cumprindo a lei, oferecendo aos alunos tais disciplinas, ao não apresentá-las como obrigatórias, subentende-se que o percurso que o futuro professor de música irá percorrer depende mais de seu interesse pessoal na temática do que propriamente na compreensão de que todos os futuros professores de música precisam ser melhor formados na temática pertinente à Lei nº 10639/2003, resultando em um grande número de professores despreparados não só para ministrarem conteúdos pertinentes à música, história e cultura africanas e afro-brasileiras, mas também com poucos recursos para interferirem em questões relacionadas ao racismo, ou mesmo assumirem uma postura antirracista em suas práticas educativas.

O CBM-CEU não oferece quaisquer disciplinas optativas. O fato de haver poucas disciplinas voltadas para as relações étnico-raciais nas grades curriculares analisadas, de certa forma, confirma o que foi enunciado por Canen (2011), que afirma que a sensibilização na formação de professores em relação às questões multiculturais, incluindo as étnico-raciais, se dá, geralmente, em ambientes fora da sala de aula ou em projetos extracurriculares, como em

festividades e ações individualizadas como cine-debates, por exemplo. Isso demonstra a relação de poder presente nos currículos, que deixa de fora conhecimentos de grupos com menos poder institucional.

Projetos extracurriculares podem exprimir formas de resistência a currículos engessados e monoculturais e podem contribuir com futuras reformulações curriculares e com adições de disciplinas específicas, porém, se as discussões sobre as relações étnico-raciais se reduzirem a projetos extracurriculares, tal temática será desvalorizada e continuará sofrendo as pressões políticas do currículo. Esforços são necessários para que a cultura e a história africana e afro-brasileira estejam representadas oficialmente nos currículos da formação de professores de Música (SANTIAGO; IVENICKI, 2015, p.36).

Às instituições de ensino formadoras de professores, cabe ter a consciência de que, ao disponibilizar disciplinas, sejam elas optativas ou obrigatórias, pautadas na história da cultura africana e afro-brasileira na grade curricular dos cursos de licenciatura em Música, territórios estarão sendo demarcados, o que reforçando fronteiras e desfavorecendo hibridismos, que se compreendem como um conjunto de processos pelos quais as identidades culturais plurais se ressignificam em contato umas com as outras, sem recair em qualquer forma de congelamento ou em uma redução da construção de identidades a binarismos como negro/branco, masculino/feminino e erudito/popular (HALL, 1997, 2005; BHABHA, 1998; HICKLING-HUDSON, 2003; PETERS, 2005; CANEN; XAVIER, 2011).

É preciso fazer a reflexão de que ao instituir disciplinas, de forma isolada e sem relação com outras, para discutir as relações étnico-raciais, não se está, de certa forma, propagando as cisões e separações que historicamente foram construídas nas relações sociais? É possível que tal estratégia possa reforçar preconceitos e discriminações, mesmo com as melhores intenções. Desse modo, fazer modificações curriculares pautadas somente na força das leis, sem um amplo debate teórico e técnico, com reconhecimento da maioria da comunidade acadêmica de que já passou do tempo que precisamos nos conscientizar que o mundo já extrapolou o Atlântico há muito tempo, e que as relações entre conhecimento e cultura além de históricas, são de urgência social, posto que hierarquizar culturas, histórias e conhecimentos acaba por levar à hierarquização de povos, etnias, reforçando desigualdades.

Como as questões étnico-raciais propostas pela Lei nº 10.639/2003 devem estar presentes na formação de professores de música, fugindo de projetos extracurriculares que desvalorizam a temática em questão e de disciplinas isoladas que demarcam territórios e desfavorecem hibridismos? Percebemos que, assim como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), a temática da pluralidade

cultural, estando inclusa as relações étnico-raciais, deve ser tratada como um eixo transversal, ou seja, um assunto que, por sua grande relevância, não pode ser tratado apenas por uma disciplina, mas por diversas disciplinas da grade curricular. Isso significa que as disciplinas dos cursos de Licenciatura em Música deveriam se adaptar para ministrar os conhecimentos oriundos da cultura negra, o que tange não somente às disciplinas que compõem o grupo dos conhecimentos básicos, mas também àquelas dos grupos de conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos (SANTIAGO; IVENICKI, 2015, p.40). Não é necessário retirar da grade disciplinas que tradicionalmente já são referências nas graduações em Música, como Percepção Musical, Análise Musical e História da Música, mas como o currículo também é uma seleção da cultura (CANEN; MOREIRA, 2001), nada impede de haver uma nova seleção e organização, a fim de que as musicalidades africana e afro-brasileira possam também transitar nessas e em outras disciplinas.

Demonstramos a necessidade de, durante a formação do professor de música, não nos fixarmos somente em reflexões e discussões sobre o racismo ou sobre a importância do negro no desenvolvimento social da nação, mas de também incluirmos a musicalidade negra de forma ampla nos repertórios de tal formação, o que corroborará para que o licenciando seja sensibilizado quanto à realidade e à musicalidade de grande parte do alunado que compõe as salas de aula do ensino básico permitindo que esses alunos compreendam suas paisagens sonoras como meios de reconhecimento de sua identidade cultural. Embora mudanças curriculares sempre apresentem certo grau de complexidade, advertimos que são necessárias para que a proposta da Lei nº 10.639 não seja colocada em prática de forma superficial, mas sim de forma integral e competente. Acreditamos que a metodologia conservatorial que, geralmente, é usada nos cursos de Licenciatura em Música do Brasil (PEREIRA, 2014), deve abrir espaço para que a musicalidade e as próprias formas de ensino de música negra também estejam presentes no cotidiano da formação de professores de música, o que poderá resultar em profissionais dotados de conteúdos e técnicas que possibilitarão a valorização da musicalidade negra nas aulas de música. Dessa forma, a legislação aqui abordada atuará em conjunto permitindo que uma camada significativa de estudantes se veja representada nas aulas de música.

Acreditamos que um currículo plural poderá auxiliar nesse propósito. Pluralidade cultural em Educação pode definir novos “campo teórico e político de conhecimentos, que privilegiam o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional” (CANEN apud BATISTA et al, 2008, p. 213). Um currículo baseado na perspectiva pluricultural rejeita

hegemonias culturais, buscando incorporar os conhecimentos de grupos que tradicionalmente são excluídos do currículo escolar, indo contra congelamentos identitários e em direção a hibridismos e trocas positivas entre sujeitos diferentes. Por isso, defendemos que os cursos de Licenciatura em Música abram espaço para a cultura negra, o que favorecerá não somente professores de música sensibilizados quanto às questões dos negros, mas também de todo o alunado que pertence às mais diversas minorias e a outros tipos de identidades estereotipadas, como indígenas, nordestinos e mulheres. A música, não só na sala de aula da Educação Básica, mas também no ensino superior e nas pesquisas das pós-graduações, não pode mais estar separada desses tipos de questões de cunho social, como se as mesmas fossem problemáticas para outras disciplinas. Fenômenos de exclusão, *bullyings*, xenofobias e outras formas de discriminação acontecem no cotidiano escolar, e o professor deve estar preparado para lidar com eles, atuando positivamente e reprimindo atitudes violentas. Ele também contribuirá fortemente para a questão se tratar desses assuntos no desenrolar das aulas, por meio da sua didática e do currículo da disciplina, e não somente quando situações desagradáveis acontecerem durante as aulas (SARDÁ; FIGUEIREDO, 2017, p.13).

1.10 O ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estudos comprovam que a música tem fundamental importância para a criança, na sua formação e na construção de sua cidadania (BRITO, 2003; GODOY; FIGUEIREDO, 2006; ONGARO E SILVA, 2006). Desde que a música deixou de ser conteúdo específico a ser trabalhado nas séries iniciais, o seu entendimento e sua utilização têm se centrado principalmente em: recreação, animação de datas comemorativas, pontuar tarefas (música do lanche, música para entrar na sala, música para guardar o material). Isso acaba por enfraquecer a música como área de conhecimento. A lei sancionada pelo Governo Federal, que tornou obrigatório o ensino da música na educação básica, serviu para reforçar a importância de melhor preparar o professor que atua nesse período escolar (Leis n^{os} 11769, 2008).

A educação visa desenvolver o homem em sua totalidade, tornando-o um ser social, crítico, autônomo, reflexivo e criativo. A música é uma das áreas artísticas e também fundamental nesse processo de formação global do ser humano. De acordo com Ongaro e Silva (2006, p. 2), a música desenvolve o raciocínio, a criatividade e a socialização, sendo indispensável no contexto escolar.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total. (ONGARO; SILVA, 2006, p. 2)

O contato com os sons, segundo Brito (2003, p. 35), começa no útero, ouvindo os sons do corpo de nossa mãe, desde a sua respiração até sua voz. Após o nascimento, o envolvimento com os sons continua permanentemente, desenvolvendo a musicalização de forma espontânea e intuitiva, devido à grande quantidade de sons e de músicas que se ouve diariamente.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. (BRITO, 2003, p. 35)

Partindo dessa variedade sonora, a criança já apresenta uma predisposição para fazer música, à medida que é estimulada para tanto. A autora relata a importância das cantigas de ninar, das canções de roda, e todos os tipos de jogos musicais para o desenvolvimento musical da criança. E além disso:

[...] pois é por meio das interações que lhes permitirá [às crianças] Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 2003, p.35)

Para Ongaro e Silva (2006, p. 3): “as atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem, desta forma, se desenvolvem dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor”. Pensando dessa forma, é importante que o professor, na escolha do repertório a ser utilizado na escola, valorize primeiramente o universo musical de seus alunos. Visto que, segundo Brito (2003), a criança tem facilidade de aceitar e gostar de músicas que até então eram desconhecidas. É importante que o educador aproveite este momento para ampliar o universo musical de seus alunos.

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35)

Na escola, todas as crianças têm direitos iguais no acesso aos conhecimentos musicais levados pelo professor. De nada valerá, se o professor só se preocupar com a educação de forma geral, e esquecer as especificidades nela implicada. Neste sentido, Brito (2003, p. 40) nos lembra “que cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento em toda e qualquer área”.

De acordo com Brito (2003, p. 51), a história da música na educação das crianças brasileiras segue as concepções pedagógicas no decorrer do tempo, e deve atender aos seus propósitos. A música tem servido, desde algumas décadas, para formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina e datas comemorativas. Não obstante, não é somente o papel que ocupa na escola o motivo de preocupação dos educadores musicais, mas também a forma como geralmente a música é trabalhada, a partir de coreografias mecânicas e estereotipadas, sem deixar espaço para a expressão.

Essa visão de educação teve início com a forma de interpretar a Escola Nova, nas décadas de 50 e 60, que priorizou a livre expressão para o ensino da arte e da música como consequência, sem sistematizar, sem ampliar o repertório e sem preocupação com os resultados, mas que intencionou respeitar a criatividade do aluno. Segundo Brito (2003, p.51), essa influência acabou por gerar um resultado inverso ao pretendido, pois os alunos sem direcionamentos continuaram repetindo os mesmos modelos, sem efetivar a expressão criativa.

Ainda hoje, quando a educação infantil, de modo geral, redimensionou conceitos, abordagens e modos de atuação, sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas, percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos rumo a uma transformação conceitual. É comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento. (BRITO, 2003, p.52)

O ensino da música, em algumas situações, ainda continua atrelado à forma tradicional de ensinar. Para ensinar música no método tradicional, o professor deve ensinar o aluno a tocar um instrumento, ler uma partitura, etc. Assim, o professor unidocente, acreditando que esta seja a única forma de ensinar música na escola, e por desconhecer a parte técnica musical, trabalha com música apenas como recurso ao trabalhar as outras áreas.

Considerar-se não músico em termos educacionais tem impedido que a música pertença ao universo escolar de maneira objetiva. Este sentimento de incapacidade musical está muito presente entre os professores generalistas, aqueles que trabalham todas as áreas do conhecimento escolar com uma turma, e os mesmos raramente incluem música em suas atividades de forma consciente e crítica. O resultado deste estranhamento que se estabelece em relação à música na educação é um dos fatores que contribuem para o distanciamento cada vez maior das questões musicais no contexto escolar. É

preciso romper com este círculo vicioso e redimensionar o papel da música na escola para que as futuras gerações estejam alfabetizadas musicalmente. (FIGUEIREDO, 2002, p. 51)

Ao ensinar música, o professor deve respeitar a forma espontânea como a criança se expressa musicalmente, dar oportunidade ao aluno de explorar o universo sonoro e musical e, aos poucos, fazer intervenções, para que a criança possa descobrir e construir o seu conhecimento musical.

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil. Entretanto, é importante considerar legítimo o modo como as crianças se relacionam com os sons e silêncios, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que incluam criação, elaboração de hipótese, descobertas, questionamentos, experimentos, etc. (BRITO, 2003, p. 45)

O ensino de música na educação básica deve envolver atividades variadas, e explorar diversas possibilidades para a formação musical do educando. O processo de aprendizagem pode ser mais rico quando baseado em tarefas como a apreciação, a execução e a criação.

As aulas de música na escola devem envolver práticas que vão além do “cantar e tocar instrumentos de percussão”. A audição é essencial na formação musical do aluno, apresenta-se como base e inspiração para que ele vivencie sua prática de execução musical de forma ampla, explorando novos materiais e novas ideias. Além disso, torna-se um subsídio para o momento da composição, onde os alunos são convidados a criar e a se colocarem nas músicas. Para que essas formas de convivência com a música – execução, audição e criação – aconteçam de forma satisfatória, é importante que o professor apresente propostas e materiais diversos. (ARALDI, FIALHO EDEMORI, 2007, p. 97)

O professor poderá estar atento às iniciativas de expressão musical das crianças. Mesmo que não apresentando grandes aptidões musicais, a criança deve ser incentivada e elogiada, pois, à medida em que as atividades musicais são desenvolvidas na sala de aula, a criança construirá o seu conhecimento em música e poderá deixar a forma espontânea de se expressar musicalmente, sem traumas ou rótulos pejorativos que poderão carregar para a sua vida toda.

A esse respeito, seguem três trechos escritos por Maffioletti (2001) que ilustram o quanto a forma como as crianças se iniciam na música é determinante em sua vida.

Aquela pessoa que acredita que sabe cantar provavelmente faz isso desde criança. Quando pequena alguém a olhou com admiração, aprovando suas tentativas vocais, ou elogiando sua voz. Isso nos mostra que a imagem que teremos de nós mesmos como alguém que sabe cantar e se expressar é

construída na relação com os outros, pois a afinação ou desafinação é um conceito construído socialmente.

A criança que desafina não teve sorte, ou não teve oportunidade, de conviver num ambiente em que a confiança e as interações fossem incentivadas. Contudo, ela não será uma criança desafinada para sempre, tudo vai depender do tipo de interação que vai realizar com a música, das oportunidades que terá para cantar e utilizar sua voz como forma de expressão.

Devido à forte repercussão que as habilidades musicais têm sobre a identidade das pessoas, sua auto-estima e sua expressividade, a música não deve ser uma área de conhecimento negligenciada na formação das crianças. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 129)

A criança que chega à escola, já tem um repertório sonoro e musical apreciado no seu dia a dia, por meio da natureza, em casa com os pais e com as mídias; e sabe muito bem utilizar-se desse conhecimento como recurso para se expressar e se comunicar. É importante que o professor não desconsidere a cultura musical pré-escolar dos alunos, e sim busque aliá-la aos conhecimentos que tem intenção de desenvolver na escola para que a criança continue, e até melhore sua forma de expressar-se.

A professora pode legitimar ou não as manifestações populares dentro da escola, criando um espaço para sua realização ou impedindo que elas aconteçam. Questionar nossos preconceitos e nossos estereótipos pode ser uma forma de encararmos a situação com mais segurança, pois os meios de comunicação estão criando outra forma de sentir e perceber o mundo. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127)

Apesar da expectativa, e em muitos casos, da exigência das escolas para que o professor de música monte um “espetáculo”, esse não deve ser seu principal objetivo. Isso não quer dizer que o “espetáculo” não possa acontecer na escola. Que ele aconteça! Porém que seja uma consequência natural da aprendizagem ocorrida em sala de aula, com objetivo de socializar a experiência com os demais alunos da escola. Nesse caso, deve-se tomar cuidado para que todos os alunos estejam incluídos, e não perder muito tempo com cansativos e repetitivos ensaios, pois o mais importante é valorizar todo o processo de aquisição de conhecimento e não apenas o produto final.

As atividades musicais propostas pelo professor, que visem desenvolver na criança uma sensibilização sonora, devem incluir na escolha do seu repertório uma diversidade musical, com músicas que apresentem diferentes ritmos, timbres, dinâmicas, melodias, etc, para exercitar essa habilidade.

Tem havido ótimas produções para crianças, os músicos e os compositores brasileiros têm se preocupado com a qualidade com que é oferecido ao público infantil. [...] Também poderemos encontrar no comércio canções cuja letra carece de sentido, sem nenhum atrativo sonoro e com andamento sempre igual da primeira até a última música. A letra de muitas dessas canções deixa transparecer o conceito que muitos adultos têm sobre a criança como um ser “bobinho” que não pensa e vive no mundo da fantasia. Por isso, os refrões

tudo “legal... eu sou feliz... sou criança...” além das letras que pretendem dar “lição moral”. O pior de tudo, é que esse tipo de gravação vai para a escola e roda o dia inteiro como música de fundo. Cuidado! A produção é enorme, é preciso saber escolher! (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127 e 128)

Brito (2003) acredita que “um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” A autora também chama a atenção, acrescentando que a “educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.” (BRITO, 2003, p. 46). Nesse sentido, a educação integral das crianças envolve suas relações consigo mesmas e com o mundo em que vivem e para compreendermos a construção de uma identidade no meio educacional requer do educador um compromisso que venha proporcionar ao educando uma possibilidade de aprender novos conceitos. Em uma perspectiva pedagógica compreendemos que é de suma importância um aprendizado que possibilite a construção e desconstrução do conhecimento.

Ao dizer identidade, estamos referindo nos à consciência que cada um de nós tem de si próprio, ao ter sua comunidade, de sua classe social, do seu grupo de raça. (negro índio, amarelo, branco), de gênero (mulher, homem), dos pais que vivemos). Consciência essa que elabora na vida do dia-a-dia, dando significado às relações que dão na família, na comunidade, na escola e no mundo do trabalho. (SILVA e MONTEIRO, 2000, p.77)

Segundo Santana; Santana e Moreira (2013): “a identidade, como a cultura, tende a ser constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando - se fluida, cambiante, contraditória, instável”. Assim, podemos afirmar que a identidade não é algo sólido, mas é algo que precisa ser construído constantemente assim como o aprendizado. Nas palavras de Hall (2006, p. 13), a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

Para Munanga (2016), o termo “raça” tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo e preconceito, e discriminação racial. O movimento negro rejeita a ideia de que existam raças superiores e inferiores.

Ao utilizarmos o conceito raça negra no Brasil, com sentido político, conseguimos com que as pessoas, de um modo geral, entendam a que segmento da população estamos nos referindo. Denunciamos o racismo, alertando a todos para o fato de que aqueles classificados como negros

(pretos, pardos, morenos e mulatos) estão expostos a condições de vida, educacionais e salários extremamente desiguais quando comparados ao segmento branco da população brasileira. (MUNANGA, 2016, p.175)

Ao pensarmos na história do africano escravizado, nos foi passado que o negro sofreu passivamente, pois durante muito tempo apresentou-se a história dessa forma para a sociedade brasileira e diante disso Munanga (2016) nos apresenta que essa crença interferiu e ainda interfere no imaginário construído em nossa sociedade a respeito dos nossos antepassados africanos. Munanga (2016) ainda nos alerta sobre o quanto é importante perceber que a origem deste tipo de crença, interfere na visão que temos sobre as pessoas negras e no modo como nos relacionamos com elas. Essa questão, além de interferir na vida das mais variadas formas, tem um efeito na construção da autoestima e na identidade tanto das pessoas brancas e, principalmente, das pessoas negras.

Definindo identidade, entendemos que a mesma se dá no processo de interação com a sociedade, assim podemos afirmar que os indivíduos se unem a partir de elementos em comum e que se identificam com seus grupos. Isso nos permite entender o conceito de identidade como um conjunto de aspectos individuais, que caracterizam uma pessoa, mas que também tem um aspecto plural, constituído a partir das relações sociais que são permanentemente mutáveis, como destaca Gomes (2005):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41)

Segundo Santos (2012), não podemos falar sobre identidade sem tampouco falar sobre diferença, já que as relações estabelecidas entre o eu e o outro são conflituosas, pois os modelos definidos na sociedade ainda são do homem branco, heterossexual e ocidental, sendo, então, a este modelo que devemos nos assemelhar. Daí encontrarmos tanta resistência para inserir os elementos da cultura negra na sociedade. No entanto, reconhecer que somos diferentes para estabelecer uma diversidade cultural no Brasil não é suficiente para combater os estereótipos que marginalizam algumas pessoas na sociedade. Candau (2005) afirma:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAU, 2005, p. 19)

É contra essa “padronização” que alguns grupos se dedicam a conquistar posições sociopolíticas que levem a uma redefinição de suas relações com os outros grupos presentes na sociedade. Gomes (2005) destaca que a identidade negra se constrói gradativamente num

movimento que envolve diversas coisas, pois a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural onde o sujeito se reconhece enquanto étnico/racial a partir de sua história e relações estabelecidas com o outro. Mais uma vez, ressaltamos o quanto o processo educacional pode ser um elemento de fortalecimento das identidades, assim como de fragilização à medida que mesmo com todo esse conhecimento disponível ainda se encontra resistência à ampliação dos currículos.

Munanga (2016) nos diz que aprendemos desde crianças, a olhar a diversidade humana, ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças a partir das particularidades, contudo ele nos apresenta que como estamos “imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos ver as diferenças de forma hierarquizada, perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade” (MUNANGA, 2016, p 177).

A contribuição da escola na construção da identidade negra passa pelo projeto pedagógico e por ações inclusivas que possibilitem a esses alunos serem protagonistas de sua própria história e de seu desempenho social, por meio de conteúdos e práticas pedagógicas de valorização de suas identidades e o ensino de música está entre as possibilidades de valorização.

A escola precisa desenvolver ações educativas com finalidade de possibilitar que as crianças negras sejam sujeitos. Para isso, ela precisa desconstruir os fantasmas do complexo de inferioridade que prejudica esses educandos. Moura (2005) nos afirma que “como a democracia é ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade” (2005, p. 76). Sendo assim, a escola em todos os seus processos, incluindo o ensino de música, precisa estar atenta a toda diversidade que está à sua volta e trabalhar a mesma no contexto escolar (XAVIER; BRANDÃO, 2017,p. 7).

2 DEMANDAS LEGAIS

Quando discutimos a legislação educacional que contempla a educação para as relações étnico-raciais, e as relacionamos com as orientações curriculares que tratam do ensino de Artes e Música, nos deparamos com uma série de pontos convergentes. Ao mesmo tempo que podemos observar um movimento ondular de avanços e retrocessos, por vezes a passos largos para uma educação com entendimento da pluralidade histórica e cultural, em outros momentos observamos discursos reducionistas tanto nos aspectos étnico-raciais, quanto no ensino de artes e todos os seus campos de conhecimento específicos.

Se o século XX na educação brasileira foi marcado por leis de diretrizes e bases da educação, com olhares e objetivos completamente divergentes, o século XXI vem consolidar as lutas e reivindicações dos grupos silenciados e negligenciados pelas esferas políticas e governamentais. É nesse contexto que se apresentam para a sociedade as Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que tratam de incluir o direito a terem reconhecidas na educação a história e a cultura tanto africanas como indígenas e seus desdobramentos, na sociedade brasileira. Diante da persistência com que o tema se faz presente em leis, diretrizes curriculares, planos nacionais, estaduais e municipais e diversos documentos oficiais, pode ser dito que há concordância sobre a importância de trabalhar a diversidade em todas as esferas educacionais. Infelizmente, na contramão desse movimento, apesar dos avanços e do amparo legal nos documentos normativos, acreditamos ser importante discutir os métodos e práticas para implementar a diversidade étnico-racial nas vivências escolares, ou seja, podemos estar avançados no campo legal, na prática reflexiva, mas no cotidiano escolar há ainda uma grande resistência em aplicar as leis, cremos que em muitos casos, por desconhecimento, em outros, por desinteresse.

Segundo Abramovicz, precisamos no nosso trabalho cotidiano incluir o discurso da diferença não como exceção, mas como algo que enriquece e fortalece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento contra o racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ et al., 2006, p.74).

Se pensarmos a infância como espaço/tempo de construção social, e sabemos que efetivamente a escola é um dos espaços onde essa construção acontece cotidianamente, Bento (2012) nos mostra que a formação da identidade da criança acontece por meio da socialização e das relações estabelecidas com “o outro” é construída sua autoimagem e autoconceito, afirmando que “[...] o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial

e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2012, p. 112).

Sentimos necessidade de apresentar brevemente que ao se tratar da caminhada histórica dos conceitos de infância e criança, alguns autores utilizam estas expressões como sinônimos, entretanto, gostaríamos de ressaltar que temos ciência da diferença entre as concepções de infância e criança, sendo a primeira compreendida, em síntese, como uma etapa da vida da pessoa e, a segunda, como sujeito histórico, social e cultural. As palavras de Heywood (2004, p.22) esclarecem o que queremos dizer ao estabelecer a diferença entre os termos em discussão, o autor define infância como uma “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Iniciaremos nossa discussão enfatizando as concepções de infância, relatando de forma sucinta a Antiguidade Clássica no que se refere à concepção platônica até chegar à atualidade. Posteriormente, abordaremos a evolução nas concepções de criança a fim de destacar as características que prevalecem hoje na literatura.

De acordo com Kohan (2003), na primeira concepção platônica, para a sociedade da época, a infância não tinha características próprias, centrava-se numa visão futurista, onde se via apenas possibilidades, ou seja, a criança era vista como um ser em potencial, entretanto, essa potencialidade não permitia que ela fosse o que realmente era. Em defesa de um devir, a criança não é nada no presente. Sua educação é vista como projeção política, por isso é preciso moldar e imprimir-lhe tudo o que é necessário a um bom cidadão.

Para Kohan (2003), o segundo conceito platônico consiste em conceber a criança como um ser inferior sendo, então, a infância uma fase da vida inferior à vida adulta.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302.).

Nesse relato de Platão tem-se a dimensão de como a criança era vista como um ser inferior, fato esse demonstrado através dos adjetivos selvagem, intratável, indisciplinada, traiçoeira, astuciosa e insolente, que lhes eram atribuídos. Nesse contexto, a natureza infantil deve ser trabalhada para que se volte para a potencialidade e para a harmonia.

Kohan (2003) defende que o terceiro conceito platônico concebe a infância como o outro desprezado:

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...] (KOHAN, 2003, p. 24).

No pensamento platônico sobre educação, o último conceito concebe a infância como material da política. A educação na infância estava sempre direcionada a uma nova *pólis* que os filósofos queriam constituir, por isso, as crianças do sexo masculino, filhos de homens superiores, deveriam ser preparadas, moldadas para serem reis que governassem a *pólis* no futuro. Portanto, neste período da filosofia clássica a infância era concebida como possibilidade e inferioridade. Enquanto “possibilidade” significava ser objeto de intencionalidade política numa visão futura, já que a criança não era vista em si como ela era, mas como possibilidade daquilo que seria, “inferioridade” significava a criança ser o outro desprezado.

Frente aos relatos anteriores se observa que a pedagogia da época é definida pela visão de potencialidade do devir da criança, ela deve ser preparada para exercer função política e para politizar os povos. Platão vê a educação como meio para alcançar a *pólis* desejada.

Entretanto, para que isso se efetivasse, a criança deveria ser moldada para este fim desde a sua infância, por isso a visão da infância enquanto possibilidade.

Ao tratarmos da infância na Idade Média, vimos que ela tem sido compreendida pela vertente histórica constituída a partir de estudos de Ariès (original de 1962) que busca documentar o surgimento de um sentimento de infância. Serviremo-nos do aporte teórico do historiador francês Ariès (1981), por ser considerado pioneiro nesta área, embora seus escritos tenham sido constantemente analisados e criticados por outros pesquisadores no que se refere ao surgimento da concepção de infância.

Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existia na Idade Média. Não se dispensava à infância um tratamento específico correspondente à consciência infantil e às particularidades que as diferenciavam dos adultos. Tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama, ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendizes. Suas roupas eram incômodas e similares às do adulto. Essas vestimentas impossibilitavam à criança a liberdade de movimento, tirando - lhe o prazer em correr, sujar-se, subir em árvores, podendo-lhe de tudo aquilo que faz parte do mundo infantil descaracterizando-a daquilo que realmente é.

Ainda em relação à ausência de um tratamento específico, Postman enfatiza que nesse período não havia uma literatura infantil, nem mesmo livros de pediatria, a linguagem

também era a mesma tanto para adulto quanto para a criança. Segundo o referido autor, “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 2011, p. 29).

A infância na Idade Média terminava aos sete anos, quando a criança já dominava as palavras. Até então ela era considerada como alguém incapaz de falar, significado este oriundo da palavra latina *infans*. Vale ressaltar que essa incapacidade de falar não se limitava apenas à primeira infância, estendia-se a um período maior, até aos sete anos e após esta idade uma vida adulta começava imediatamente. Outro cenário que denuncia a forma como os medievais ignoravam as crianças diz respeito ao alto índice de mortalidade infantil e a aceitabilidade passível em relação a esse fato. A morte da criança nesse período, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene, era considerada um acontecimento comum. A premissa da época era de ter muitos filhos para que talvez sobrevivessem dois ou três. Nesse cenário, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21).

Por conseguinte, a arte medieval, uma das únicas formas de expressão do real naquela época, não retratava a criança como de fato ela era. As obras retratam crianças com características do homem adulto, porém, em tamanho reduzido.

E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. (POSTMAN, 2011, p.32)

Na Idade Média a criança estava ausente na arte, por isso compreende-se que neste período ela não tinha lugar e esta indiferença tornava-a invisível. Para Postman (2011): “De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (p. 33). Ele defende que as ausências dos conceitos de educação e de vergonha atreladas à ausência de alfabetização são razões pelas quais o conceito de infância não tenha existido no mundo medieval.

Para Ariès (1981), o sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos distintos. Um que surge no seio familiar entre os séculos XVI e XVII denominado de *papiricação*, onde a criança é vista como um mero objeto de diversão, reduzindo-a à fonte de distração aos olhos dos adultos. O outro nasce em oposição ao primeiro, no final do século XVII, no contexto eclesiástico chamado de *moralização*.

A igreja preocupou-se em discipliná-la através dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Esse novo sentimento transcendeu às famílias que já imbuídas dos sentimentos anteriores, associou um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças.

Contrapondo à visão de Ariès e Postman, Stearns (2006) afirma que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” (p.11), no sentido de que toda criança pequena requer alguns cuidados necessários advindos de um adulto mais próximo. O autor relata que é preciso que alguém providencie seu alimento, cuide de sua saúde física e emocional, proteja-a do frio e do calor, constituindo-se assim em características peculiares à infância em todas as sociedades, independente de tempos e espaços, podendo ser considerado também como uma preparação para a vida adulta.

Stearns (2006) esclarece que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro” (p.12), como, por exemplo, o tempo de duração da infância, o trabalho infantil, as punições e formas de disciplinar as crianças, a idade que adentra ao ambiente escolar são algumas das variações inerentes que atravessam as fronteiras do mundo infantil.

Heywood (2004) tece algumas críticas ao estudo de Ariès. Ele considera ser muito simplista afirmar que em uma determinada época e espaço não se tinha um sentimento de infância. Expressão essa que segundo Heywood se configura ambígua por transmitir-nos “tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela” (HEYWOOD, 2004, p.33).

Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não sendo uma construção linear, mas sinuosa. Corroborando com Stearns, Heywood enfatiza que fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer na sociedade acarretam transformações no modo de conceber a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância. Considerando que em uma sociedade as crianças vivem em diferentes contextos, é mais eficaz que busquemos diferentes concepções sobre a infância em tempos e lugares distintos.

Kuhlmann (2010) compartilha da ideia de infância abordada por Heywood, contrapondo-se também à teoria de Ariès, afirmando que “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]” (KUHLMANN, 2010,p.22). É

perceptível que o autor sinaliza a relevância do estudo sobre a história da infância de forma não linear, porém, evolutiva.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (KUHLMANN, 2010, p.30)

Kramer argumenta que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2006, p.14).

Para Kramer (2006) “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (p.13). Em outra obra, Kramer tem defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. Contudo, entende “[...] as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER,1999,p. 272).

Para Postman (2011), o surgimento da imprensa no século XVI, ao culminar com a alfabetização socializada, possibilitou a criação de uma nova definição para a idade adulta que, conseqüentemente, provocou uma ruptura entre o mundo adulto e infantil. Esta nova definição, baseada na competência de leitura, provoca o surgimento de uma nova concepção de infância. A tipografia criou um novo mundo do qual as crianças foram expulsas ao ser habitado pelos adultos, portanto, essa ruptura exigiu que um novo mundo fosse criado para as crianças: “Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 2011, p.34).

Diversos eventos marcaram a mudança de paradigmas entre a Idade Média e a Moderna. Segundo Ariès (1981), o século XVII configura-se como um período de grande importância para a evolução dos temas relacionados à infância. Segundo o mesmo autor, a partir do século XVII a criança começa a ser retratada sozinha e sua expressão é menos embaçada que na Idade Média. Conforme Ariès (1981), iniciam-se também neste período os primeiros estudos sobre a psicologia infantil. Estes estudos buscavam compreender melhor a mente da criança para melhor adaptar os métodos utilizados na educação.

No final do século XVIII acontece uma revolução: o modo de vestir as crianças começa a se diferenciar das vestimentas dos adultos. Ariès (1981) salienta que “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade” (ARIÈS, 1981, p. 33). Esse novo modo de vestir dava às crianças, principalmente aos meninos, maior liberdade de movimento, permitindo-lhes correr, pular e fazer estripulias, que são atividades inerentes ao universo infantil.

Com essas mudanças, aos poucos a sociedade foi deixando de ver as crianças como um adulto em miniatura. A própria história se encarregou de demarcar novos caminhos e quebrar paradigmas. Os fatos e a vida cotidiana foram se delineando e mostrando a possibilidade de novos olhares que foram se humanizando e indicando ao adulto que as crianças têm características que lhes são peculiares. Dessa forma, os diversos fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de uma nova conotação para a infância.

No século XVIII a infância encontra seu ponto alto. Ariès (1981) destaca que os artistas expressam através da arte os sentimentos do adulto em relação à criança, que até então estavam ocultos. A essas expressões atribui-se o nome de cenas de infância literárias revelando, assim, as descobertas da primeira infância, o corpo e a oralidade da criança. Dessa forma, a criança conquista um lugar privilegiado na arte.

Postman (2011) ressalta:

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças. (POSTMAN, 2011, p.70)

O fato de o governo ter assumido uma responsabilidade com a criança fez com essa conquista tivesse conexão com as demais esferas sociais, como a família, a escola e a sociedade, incluindo de forma significativa alguns intelectuais que voltaram seus olhares ao mundo infantil. Isto possibilitou um olhar diferente em relação aos séculos anteriores. Segundo Postman (2011), “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância” (POSTMAN, 2011,p.71).

Seguindo essa ideia, Sarmiento afirma que:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (SARMENTO, 2007, p.28).

Dentre os estudiosos da infância do século XVIII, encontramos em Rousseau uma grande contribuição. Rousseau através da obra *Emílio* ou *Da Educação* ressalta que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. Ao afirmar essa visão, Rousseau (1999) conquista o mérito da construção de um conceito moderno de infância, embora ainda não como compreendido hoje, mas como o início do despir-se de velhos conceitos e a possibilidade de um novo olhar sobre a criança.

Rousseau não compreende a criança como um adulto em miniatura, concebe a criança em si mesma, considerando suas manifestações próprias e a capacidade imaginativa e criativa. Para ele cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria. Rousseau refere-se à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente. Para ele, a infância é uma fase com características próprias às quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança. O autor, de uma maneira intuitiva, antecipou teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quebrou paradigmas e desencadeou novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que a criança tem seu próprio mundo e que é preciso compreendê-la a partir dela mesma.

Percebemos que não é mais possível concebermos um conceito estático para a infância. Existem culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural que diferem em cada família, se as crianças estão em contextos diferentes e as variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolvem cada criança são diferentes, então não podemos falar e aceitar a ideia de que existe uma única infância.

Diante dos fatores de diversidades que envolvem as crianças, concordamos com a ideia de alguns autores, entre eles Sarmiento (2007) que afirma: “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (SARMENTO, 2007, p. 29). Por isso acreditamos que ao nos referirmos à infância seja mais coerente falarmos em infâncias, demonstrando assim que a infância está relacionada ao contexto ao qual a criança está inserida, posto que vivemos em contextos diferentes, não nos é possível restringirmos a infância a um universo singular.

Mesmo sabendo que existiram e existem diferentes infâncias em nossa sociedade, não podemos deixar de mencionar que ao falar de criança temos que reconhecer que esta etapa da vida é marcada por características que lhe são peculiares, que independente de como é o contexto da infância de uma criança ela tem necessidades e características próprias.

Portanto, se compreendermos que os marcos legais legitimam o discurso antirracista, mas que são as práticas que tem a potência transformadora da realidade, somos capazes de alinhando as duas questões (legislação e prática educativa) construir um projeto educacional que fortaleça a identidade das crianças negras e indígenas, assim como avançar para a transformação da sociedade brasileira, de racista não assumida a uma sociedade que se compreende historicamente racista, mas que ciente disso, trabalha para se desconstruir.

Uma outra questão de grande importância é a produção de conhecimento e a reflexão sobre práticas educativas antirracistas. Nas ciências sociais o tema está bem representado, com uma quantidade satisfatória de trabalhos e artigos, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. História, Sociologia e Filosofia efetivamente abraçaram a causa, porém essa constatação não se aplica com a mesma relevância na Música. Em resultados parciais da pesquisa, percebemos que por mais que os avanços legais e as orientações curriculares sejam bastante explícitos para as áreas de artes, de fato o interesse acadêmico sobre o tema não é suficientemente significativo. Não nos referimos à qualidade das produções, mas à quantidade, o volume de produção, que no que tange à representatividade, torna-se tão importante quanto a qualidade.

Os cursos de licenciatura em música precisam ainda avançar, e muito, nos debates sobre um ensino de música que contemple de fato o povo brasileiro, em todas as suas dimensões históricas e culturais, reconhecendo que as representações da música, da musicalidade e da cultura brasileira, precisam ser de fato aprendidas e apreendidas também nas aulas de música, mostrando à sociedade que as práticas culturais herdadas de africanos e indígenas são tão artísticas quanto as de matriz europeias, inclusive percebendo a presença inegável desses povos em boa parte da produção musical brasileira, como nos tem apresentado com muita seriedade o grupo de pesquisa *Africanias* do Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ.

O grupo de pesquisa *Africanias* UFRJ investiga a presença do legado africano na música vocal brasileira de concerto. Os estudos a esse respeito foram negligenciados, havendo numericamente mais pesquisas a respeito das influências europeias nesse campo da música. A expressão “música de concerto” designa aqui o universo de músicas criadas com o aporte da escrita, utilizando diversas formações instrumentais que surgiram na tradição europeia, a partir da qual as academias de música e os conservatórios instituíram como princípio educacional a formação dos compositores, cantores e instrumentistas. Na formação de um cantor lírico há evidente prioridade nas obras em textos em línguas estrangeiras, voltados para a emissão da voz aplicada ao repertório letrado europeu. Muitos compositores, sobretudo a partir do início do século XX, movidos pelo movimento nacionalista, buscaram temas e textos populares que posteriormente se transformaram em peças musicais letradas voltadas para os espaços líricos. O repertório de canções para canto e piano em língua portuguesa recebem

influência de um dos aspectos motivadores desta pesquisa: as africanias no português brasileiro. Diversos povos africanos provenientes de diferentes etnias, línguas e culturas, que aqui se encontraram, entoaram seus cantos e construíram seus instrumentos, manifestando sua presença em sons no novo mundo. Desde o século XVI há documentos e relatos que apontam o encantamento provocado por essa cultura nos relatos dos viajantes. O encontro entre tais saberes e a música de origem europeia foi campo de interesse de diversos compositores, em diferentes gêneros e estilos musicais e possibilitou a composição de amplo repertório em que podemos perceber o eco da presença africana. Entretanto, esse repertório é muitas vezes mal compreendido em decorrência da dificuldade de compreensão do vocabulário e das tradições africanas que o cercam. (CAMARA, 2018)

É a partir dessas concepções e pensamentos que apresentamos, no segundo capítulo o marco legal que trata tanto do Ensino de Música, quanto da educação para as relações étnico-raciais, e suas convergências, para a possibilidade de que o ensino de música seja um instrumento potente de combate ao racismo na educação brasileira.

2.1 ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS

Segundo LEITE (1949), o ensino de música no Brasil não é uma novidade. Desde as primeiras experiências educacionais no Brasil a música esteve presente, pois os jesuítas já ministravam aulas de música aos povos originais. Na carta de Caminha ao Rei D. Manoel, o autor narrava que os “índios” cantavam e dançavam ao som de instrumentos de percussão e sopro. Essa constatação da presença de musicalidade nos grupos encontrados, fez com que os jesuítas se interessassem em apresentar a música ocidental para eles. Com a fundação em 1554 da primeira escola jesuíta, e posteriormente a fundação do primeiro teatro em 1955, há a estreia da primeira peça musical brasileira: “O Auto da Pregação Universal”.

Em 1759, os jesuítas foram banidos do Brasil devido às reformas pombalinas, o que trouxe um retrocesso na educação formal brasileira, porém, em 1847, surge a primeira Lei para regulamentar a formação de músicos.

Em 1851, D. Pedro II aprova a Lei 630 que estabelece o conteúdo de ensino de música para as escolas primárias e secundárias (Leis do Brasil, 1852, p.57; MELLO, 1947).

Devido aos problemas políticos e econômicos que o Brasil enfrentava desde a sua independência, a Educação Musical estagnou do segundo Império até a República na virada do século XX (ALMEIDA, 2007), pois não se deu à educação, apesar de haver o entendimento de sua importância, investimentos além dos obrigatórios, por isso, a educação musical escolar foi deixada de lado. Em 1912, João Gomes Júnior cria o método analítico, trabalho pioneiro na área musical baseado no sistema de movimentos e improvisação. João Gomes também introduziu na Educação Brasileira o canto orfeônico ou canto coral livre, uma

prática coletiva que não exigia de seus integrantes o conhecimento musical e as vozes não eram distribuídas com um rigor técnico.

Na década de 1920, Anísio Teixeira (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) propôs reformas no sistema educacional (TEIXEIRA, 1934). Com a chegada da Era Vargas, Anísio Teixeira teve a oportunidade de colocar seu projeto em prática. Em 18 de abril de 1931, o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto nº 19.890 instituindo o Canto Orfeônico, que se torna disciplina obrigatória no currículo escolar.

Conforme Kiefer (1976), o projeto de educação musical criado por Heitor Villa-Lobos foi implantado pelo presidente Getúlio Vargas e tornou-se obrigatório nas escolas regulares de ensino do país em 1931. Villa-Lobos ainda hoje é referência quando o assunto é educação musical e o seu Guia Prático (lançado em 1935) é reconhecido como um dos mais completos métodos de ensino da música existentes. Grande apreciador das sonoridades e musicalidades brasileiras, conhecedor da cultura popular, Villa-Lobos não só estruturou e propôs o projeto como coordenou a sua implementação, incluindo o investimento na formação de professores. O Canto Orfeônico é considerado até hoje o maior programa de ensino de música já realizado no Brasil e consistia na aprendizagem prática da música utilizando melodias infantis e cantos de espírito nacionalista e patriótico (não se pode esquecer que a década de 1930 foi marcada pela busca de uma identidade nacional brasileira).

Foi com Villa-Lobos que o Canto Orfeônico se tornou o maior movimento de Educação Musical de massa ocorrido no Brasil, possibilitando um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes cujos participantes eram alunos do curso primário, secundário e de trabalhadores. Sua ligação com o governo Getúlio Vargas exibia linhas de uma Educação Musical com cunho nacionalista e essência moral e cívica. O Canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, desaparecendo gradativamente do currículo escolar.

Uma das preocupações da época era a formação dos professores de música e para sanar a questão foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), responsável por organizar o curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico no país. Apesar dos esforços de implementação do ensino de música nessa época, as aulas estavam longe do ideal. Professores da época narram inúmeras dificuldades como um número muito grande de alunos por turma (média de 50 alunos por turma na década de 1950), a falta de material e estrutura, como escolas sem piano e salas adequadas para as aulas.

Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5692, o ensino das artes foi agrupado instituindo a chamada polivalência na disciplina Educação Artística, onde um único

professor assume as ramificações artísticas. Alguns meses antes da promulgação da LDB, o Governo João Goulart em 21/08 1961, assinou o Decreto nº 51.215, que estabelecia normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país.

Somente na década de 1990, os debates sobre a educação brasileira tomaram força novamente, e foi nesse cenário que se elaborou a nova LDB brasileira. Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores (MACEDO, 2014). Europa, Estados Unidos e América Latina enfrentavam mudanças e reformas em seus sistemas de ensino, muitos inspirados nas demandas neoliberais, porém no Brasil esse processo foi fortemente marcado pela interferência do Banco Mundial e o crescimento de grupos privados como fortes influenciadores dos processos educacionais brasileiros (MACEDO, 2014). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as matrizes curriculares de referência e um grande número de projetos não só foram incentivados por essas interferências externas como também por grupos privados que foram os responsáveis pela elaboração de projetos e programas de formação docente dentre outros, com objetivo de terem algum controle sobre os currículos. Alguns exemplos são as fundações Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann; empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação. Alguns autores, como Stephen Ball (2014), irão tratar esse fenômeno como mercantilização da educação. No campo político, mesmo nos governos mais localizados à esquerda, o movimento de centralização dos currículos continuou ganhando força, mesmo com a resistência da academia, principalmente nas cadeiras responsáveis pelos estudos de currículo. Para ganhar apoio dos meios acadêmicos, em 2009 o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com objetivo de:

Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum curricular , 2018).

O entendimento do currículo como elemento que se insere no campo político, se arrasta ao conceito de hegemonia, que será garantida a partir da educação. O entendimento de que, por meio de um currículo adequado a um determinado modelo de sociedade a ser construído, se confirma com o crescente interesse de grupos e empresas privadas em investir em projetos e programas voltados à educação. Segundo Macedo (2014), o investimento na

“qualidade da educação”, fez o jogo político entender a educação como peça fundamental, que precisa ser acompanhada de perto e, talvez por isso, observa-se uma grande insistência em garantir que os currículos tenham orientações gerais a serem cumpridas em todo o país, garantindo um projeto de sociedade.

Promovendo autonomia às Instituições Escolares, a nova LDB (LDB 9394/96) diminui a centralização do poder educacional no MEC respeitando a diversidade cultural e o regionalismo, onde a educação passa a ser reconhecida como um bem político, que tornaria a educação a grande promotora de cidadania, porém a promulgação da Lei não foi suficiente para garantir sua implementação, sendo necessário um olhar do como fazer, de como aplicar, e isso foi iniciado nas primeiras tentativas de estabelecimento de um currículo mínimo nacional.

Nesse contexto a música fará parte do currículo de Artes como apreciação ou entretenimento, segundo PCN-Arte:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano [...] Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda série, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções e vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (2000, p.108-109)

Embora na nova LDB a música seja mencionada na área de Artes, como nas outras leis, ficava claro a música como elemento a ser desenvolvido em projetos interdisciplinares, forma apreciativa ou outros e não propriamente como ensino de música.

A educação musical passou 40 anos ausente, como conteúdo obrigatório no currículo escolar. Somente em 2008, por meio da Lei n^o 11.769 que alterou a LDB n^o 9394/96, o ensino de música voltou a aparecer como componente curricular obrigatório, porém, apesar da obrigatoriedade, ele não era autoaplicável, exigindo que o Conselho Nacional de Educação indicasse a necessidade de regulamentação.

O parecer orientava escolas, secretarias de educação, instituições de formação de professores, conselhos estaduais e municipais e o próprio MEC na aplicação do ensino de música nas salas de aula.

O Conselho Nacional de Educação recomendava para as escolas a criação ou adequação de tempos e espaços para o ensino de música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas, organização dos seus quadros profissionais com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais e outros profissionais

vocacionados à prática de ensino, formação continuada de professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais, dentre outras orientações.

O parecer incluía também orientações para as instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional (ampliação da oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentassem maior escassez desses professores, por exemplo), ao Ministério da Educação caberia zelar pela presença de indicadores pertinentes ao ensino de Música, seus recursos humanos, materiais, instrumentos censitários e de avaliação da Educação Básica, dentre outras atribuições e aos Conselhos de Educação acompanhar os Planos Estaduais, Distritais e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica.

Até 2012 todas as escolas brasileiras deveriam ter aulas de música, porém as inúmeras dificuldades, como a falta de concurso público para ingresso de músicos na carreira docente, cercearam a educação musical. Em vários municípios simplesmente não havia profissionais, em outros não ficava claro se haveria aulas de música ou apenas musicalização. O fato é que, apesar de a Lei nº 11.769 ter sido considerada um avanço, ela de fato não foi colocada em prática, e com isso, em 2016 foi realizada uma nova alteração na LDB nº 9394/96, através da Lei que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996) estabelece prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Apesar de aparentemente essa nova redação ser um avanço, pois inclui a obrigatoriedade de mais conteúdo de Arte, parece que replica uma história antiga, já que a aplicabilidade, certamente vai esbarrar nos problemas que foram enfrentados na implementação do ensino de música.

Além da LDB, outro documento foi criado para orientar a educação no país, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Essa base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Já o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação.

2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas da formação dos estudantes brasileiros. Não é um currículo, mas uma ferramenta que tem como objetivo orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma, o que é um ponto importante já que o Brasil, tem dimensões continentais e uma diversidade cultural grandiosa.

A Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Os currículos devem estar absolutamente sintonizados com a nova BNCC, cumprindo as diretrizes gerais que consagram as etapas de aprendizagem que devem ser seguidas por todas as escolas”. (FILHO, 2018)

Quando são analisadas as propostas pedagógicas espalhadas pelo país, é possível encontrar discrepâncias. Apesar de ter sido colocada em prática nos últimos anos, a ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A BNCC veio com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, seu principal objetivo é garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica.

Após a definição dos profissionais que fariam parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, em junho de 2015, e do lançamento do Portal BNCC, em julho do mesmo ano, o texto preliminar da Base foi divulgado.

Em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições da população. O prazo foi de setembro de 2015 até 15 de março de 2016, quando a consulta pública da primeira versão foi concluída.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada em maio de 2016, dando início aos Seminários Estaduais realizados em todos os estados

brasileiros. Foram 27 seminários, organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre os meses de junho e agosto. O objetivo dos Seminários foi receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar o documento.

Em setembro de 2016 o documento preliminar que sistematizou os Seminários realizados foi entregue ao Ministro da Educação, Mendonça Filho. Contendo as principais observações feitas pelos educadores, o documento apresentava preocupações, como a linguagem, considerada confusa e genérica, e que na teoria deveria ser clara e concisa.

No dia 06 de abril de 2017, foi anunciada a terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento passou por mais uma rodada de discussões e ajustes e uma nova versão foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017.

Após a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular, a Secretaria de Educação de cada estado e município poderia incluir em seus currículos conteúdos específicos (como a História e a Geografia da região ou as tradições específicas dos povos indígenas, comunidades quilombolas, grupos tradicionais, daquele estado, por exemplo), configurando a chamada base diferencial, estando de acordo com uma estratégia do Plano Nacional de Educação, que visa:

Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. (PNE, 2014)

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular pretende unificar conteúdos básicos, que devem ser ensinados em todo o país e que correspondem ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. Ao mesmo tempo, pretende que os ensinamentos tradicionais e regionais continuem sendo passados aos alunos, correspondendo à parte diversificada do currículo escolar. Portanto, as escolas poderão acrescentar ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o que for característico de cada comunidade, sem deixar de lado os direitos dos alunos previstos na BNCC.

2.3 - PROBLEMATIZANDO A BNCC

A BNCC não pode ser apenas vista como um documento de referência, pois ela carrega consigo um legado político que não pode ser ignorado, meticulosamente pensado para atender as estratégias para se alcançar um modelo de sociedade, que está inserido nos modelos neoliberais. Outra questão importante está relacionada à garantia de qualidade de ensino que se sugere ser atingida “apenas” pela base. Outro ponto relevante é entender que educação e desempenho não são sinônimos. A educação não precisa estar totalmente relacionada ao bom desempenho, pois atribuir à educação essa responsabilidade, é deixar de lado todos os outros processos relacionados ao fazer educativo. Esse caráter meritocrático ou finalista atribuído à educação pela BNCC, a esvazia de seus outros sentidos.

Objetivos como promover cidadania ou uma educação de qualidade, não podem ser mensurados, podemos ter uma comunidade inteira aprovada em exames de verificação, com capacidade cognitiva bem desenvolvida, mas sem o desenvolvimento, por exemplo, ao respeito pelas diferenças. Ressaltamos isso, pois não podemos quantificar absolutamente tudo e nem devemos jogar sobre a educação formal escolar a responsabilidade sobre questões que perpassam os repertórios individuais dos sujeitos, que são marcados pela trajetória familiar, cultura, comunidade, etc.

A professora e pesquisadora da PUC, Elizabeth Macedo, tem apresentado pesquisas e estudos sobre o tema, tornando-se atualmente uma importante voz de contradição à Base, importante para a problematização dessas questões chamando a atenção para o excessivo interesse em resultados e a influência do mercado nesse documento, o que não pode deixar de nos fazer relacionar com a ideia da construção de um ideal nacional, presente no projeto varguista da década de 1930. A BNCC é um instrumento que atende aos interesses políticos de um determinado grupo, em alguns momentos até uma imposição do mesmo à educação brasileira, que vem recebendo há mais de uma década enorme atenção de um grande número de organizações e fundações que nem sempre têm apenas o interesse no bom desenvolvimento da educação, mas interesse em uma educação utilitarista, que sirva à construção de uma população adequada aos seus projetos de sociedade de trabalhadores e de consumo.

Desde 1988, a educação tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público subjetivo, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva, porém nas últimas décadas, os interesses de grupos ou entidades privadas pela educação têm aumentado vertiginosamente. Como exemplo, temos a atuação do Instituto Ayrton Senna como formador e autor de projetos para o Ensino Médio na SEEDUC – RJ. Não temos formações dadas pelas universidades públicas, mas sim a interferência de um instituto privado, alinhado a um modelo educacional utilitarista. Explicitamos que não nos

posicionamos contra o interesse dos resultados sobre o sucesso escolar, porém, não se pode medir o sucesso ou insucesso da educação relacionando apenas esses modelos, e principalmente, ignorando os estudos acadêmicos, buscando parcerias em institutos e fundações que claramente têm interesse em resultados que os beneficiem.

Retomando a discussão sobre o direito à educação, Cury (2002, p. 255) destaca que a relação entre “[...] direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é [...] simples [...]”. De toda forma, assume que a escola precisa garantir a igualdade, defendendo que “[...] a noção de comum associada à educação básica é um direito e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa [...]” (MACEDO, 2015). A BNCC vem com o peso de se tornar a garantidora desse direito, por meio de habilidades e competências que sabemos que não há fórmula para se garantir. Outro ponto importante é discutir que a BNCC, cita a todo tempo a igualdade de direitos ou direitos de todos, em antagonismo, discute a diferença, o que é complexo, pois a questão da igualdade de forma geral exclui as diferenças, sendo mais um ponto onde a questão política se coloca acima do pedagógico. A questão de igualdade, típica do já vencido republicanismo francês, de quem somos herdeiros, não reflete a realidade, já que no mundo todo o que se tem reivindicado é o direito à diferença, como nos mostram os movimentos de direitos LGBTQTs e seus variantes, os movimento negro e indígena, movimentos ligados às necessidades especiais, são apenas alguns exemplos do vazio que nos trazem hoje em dia o termo igualdade.

Um dos aspectos que chama a atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática. Meu argumento aqui é que tal entendimento é efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei que, embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, refere-se a uma formulação derivada do republicanismo francês que vem sendo posta em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença. (MACEDO,2015)

2.4 A BNCC E O ENSINO DE MÚSICA

Antes de tratar especificamente do conteúdo música é preciso lembrar que este está inserido no componente curricular arte, e, portanto, precisamos discutir um pouco sobre como este componente está apresentado na BNCC.

Na última versão da BNCC, o componente curricular arte perde a sua dimensão de área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à área de linguagens. No texto da BNCC, verifica-se o olhar sobre práticas expressivas individualizadas, com maior atenção no fazer e no fruir, dando-se pouca ou nenhuma importância à dimensão crítica e conceitual da arte. A arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão subjetiva. Para Pedrosa (2011), a arte como conhecimento importa dados sobre a cultura em que as obras de arte foram realizadas, a história da arte, os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, pois somente as sensações, os sentimentos e as paixões não são suficientes para a promoção de um conhecimento amplo. Segundo Konder (2002), a forma é o conteúdo da arte, tão importante quanto a razão para a ciência, pois é na forma que se verifica como cada artista constrói a sua poética. A arte como um componente da área de linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. No texto da BNCC, as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente arte, dando margem a interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar.

Segundo Peres (2015), os arte-educadores redigiram um ofício durante o CONFAEB (Congresso nacional dos arte educadores do Brasil), apresentando sua contrariedade à forma como essa área do conhecimento estaria sendo desprestigiada na BNCC, relatando que enquanto às outras áreas o documento apresentaria de 20 a 30 páginas, às artes o documento destinara apenas 11, o que demonstraria a superficialidade com o tema. A leitura do texto da BNCC sobre o Componente Curricular Arte, permite observar que a concepção de arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da forma na arte, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Proporcionando aos estudantes uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da arte e da sociedade. Infelizmente, o que se percebe é que há uma tentativa de esvaziar o ensino de arte de sua

criticidade e reflexão, com objetivo de formar sujeitos dóceis e conformados. Segundo Barbosa (2015), a arte é um tipo de conhecimento humano no qual é possível expressar/denunciar de forma criativa os males da sociedade. Para Konder (2002, p. 217-218), “a arte tem sido, predominantemente, expressão de insatisfação, de questionamento, frequentemente de revolta, em face do modo como está organizada a sociedade”. Compreende-se, assim, que a promoção de um ensino superficial de arte pode abafar a força vital da imaginação das crianças, jovens e adultos na escola.

Em seu artigo, José Roberto Pereira Peres apresenta um relato importante sobre o posicionamento dos arte-educadores frente ao texto da BNCC,

A Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou à Comissão de elaboração da BNCC, do Componente Arte, um ofício contendo as principais críticas ao último texto divulgado. Os questionamentos e as exigências da comunidade de Arte-Educadores não foram considerados. Toda essa situação gerou grande insatisfação entre os profissionais engajados na luta pela valorização da Arte no currículo escolar. Alguns especialistas que atuavam na elaboração da BNCC, do Componente Arte, pediram desligamento e retirada de seus nomes da última versão do documento, pois esses profissionais se sentiram usados apenas para legitimar o processo. Eles não tiveram espaço para cumprir as suas funções de representar a sua comunidade disciplinar e, muito menos, tiveram a oportunidade de fazer valer os principais anseios e exigências da categoria, sendo negligenciadas as diversas vozes de educadores. (PERES, 2015)

Acrescenta, ainda, que o último item das reivindicações apontava para a preocupação com a formação de professores de arte em licenciaturas de linguagens artísticas específicas. O medo estava na possibilidade do retorno da famigerada formação polivalente, uma formação que:

Visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação Artística dos tempos da Ditadura Militar. (PERES, 2015)

Arroyo (2013) alerta para o perigo das propostas de reorientações curriculares, nas quais o intento é ensinar para adquirir bons resultados nas avaliações e, assim, controlar o trabalho dos professores, sem considerar o caráter autoral e protagonista dos mesmos, no processo educativo. É sempre importante lembrar que a educação envolve uma relação entre sujeitos, e não pode estar baseada apenas em uma institucionalidade, esvaziada das subjetividades das relações humanas. Parece que há uma tentativa de transformar o professor apenas em um meio, (o que é ainda pior que o conceito de mediador), para o objetivo final que é aprender alguma coisa “útil” para um determinado projeto de sociedade.

Uma outra questão problematizada pelos professores de arte, é a marginalização que pode ser ainda mais reforçada com o modelo da BNCC, sobre os conteúdos de artes, pois essa área do conhecimento não é cobrada nos exames e provas oficiais, e em um modelo de educação que busca resultados e pragmatismo, a mensagem deixada pode ser de que esses conteúdos não seriam úteis.

É válido ressaltar que consideramos resultados importantes, como ver crianças alfabetizadas, porém, acreditamos que para que isso aconteça, a escola precisa ser um lugar de multiplicidade de saberes, de possibilidades de aprendizagem em que as crianças e os jovens tenham suas possibilidades cognitivas objetivas e subjetivas valorizadas. Hierarquizar categoricamente as diferentes áreas de conhecimento não garante bons resultados, garante apenas que determinados setores sociais devem aprender a fazer e outros a pensar, planejar, e o questionamento que fica é: educar para libertar ou educar para servir?

Antes da BNCC, o documento que orientava o currículo de arte eram os PCN's. No momento da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os arte-educadores conseguiram garantir a sua participação nesse processo, o que possibilitou a construção de um livro próprio da área de artes. Nesse documento, a arte estava representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que compõem essa área, com conteúdos próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudariam a criar projetos educativos e o planejamento das aulas de arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa. Os PCN's foi o documento que primeiro salientou uma reflexão mais profunda sobre o ensino de artes. Precisamos observar que se os PCN's possibilitaram uma importante reflexão sobre a arte na educação e foram os responsáveis pelo reconhecimento da música, da dança e do teatro. A BNCC vem ampliar a experiência dos alunos em artes, além de ampliar as áreas de conhecimento, propondo aos alunos experiências estéticas e dando voz às crianças que podem expressar seus sentimentos e criatividade através da arte. Contudo, não é possível compreender a BNCC, como apenas um orientador curricular, a Base atende às necessidades de promoção de uma educação "utilitarista", já que sua preocupação maior não está no desenvolvimento da curiosidade e do fomento à pesquisa para as crianças, mas se preocupa muito com a formação de pessoas qualificadas para o trabalho. Sem dúvida é importante prepararmos nossos jovens para o mundo do trabalho, porém devemos problematizar se o objetivo de deixar de lado as possibilidades de os indivíduos desejarem mais do que experiências, desejarem produzir saberes, compartilhá-los, sejam não apenas como um ato de sobrevivência, mas como um ato de sentido, de quem se apropria dos saberes e os recria.

Um modelo curricular que visa promover habilidades para o trabalho, mas não competências reais, onde a educação serve mais para desenvolver processos de formação profissional do que para a emancipação de pensamento, a ideia de protagonismo pode ser reconsiderada.

A BNCC está pautada filosoficamente, pedagogicamente e epistemologicamente no conceito de competências. Segundo Jacqueline Santos e Luciano Queiroz, Piaget (1970), Wallon (1920) e Vygotsky (1989) seriam os principais teóricos para os pressupostos formativos da BNCC, pois apesar de não utilizarem o termo competências, como o faz claramente Philippe Perrenoud, seus estudos corroboram com a teoria de Perrenoud e também com a BNCC. Podemos verificar essas relações nos trechos a seguir:

Para Piaget (1974):

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, P.13)

As premissas epistemológicas da BNCC conferem à exploração do potencial cognitivo dos aprendizes através de componentes curriculares da área de ciências da natureza capazes de alcançar essa proposta, a qual se expressa, a seguir:

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p.277)

A teoria de Vygotsky apresenta as características humanas como resultantes das relações entre o homem e a sociedade, uma vez que o homem transforma o ambiente onde vive a fim de atender suas necessidades e nesse processo transforma a si mesmo, enquanto sujeito da ação. Para ele, a criança ao nascer apresenta funções psicológicas básicas e a partir do aprendizado da cultura estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores sendo, portanto, capaz de controlar o consciente, o comportamento. O desenvolvimento psíquico humano é mediado pelo sujeito que sugere, delimita e atribui significados à realidade. Ele defende a educação inclusiva e a acessibilidade para todos, uma vez que ao interagir realizam uma troca de saberes e experiência, dessa forma ambos se beneficiam com aprendizagens. Ao contemplar os campos de experiências, a BNCC evidencia a intrínseca orientação vigotskiana na aprendizagem, quando estabelece que:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017, p.36)

Para Vygotsky:

O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento. Impondo estruturas superiores, ao saber de novos conceitos evita-se que a criança tenha que reestruturar todos os conceitos que já possui. (VYGOTSKY, 1989, p.54)

A teoria de Henri Wallon relata que o desenvolvimento intelectual envolve não só o cérebro, mas as emoções. Nessa teoria, as emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, que é por meio delas que os discentes explicitam seus desejos e suas vontades. Para Wallon, a educação deve ser integral, intelectual, afetiva e social desde a pré-escola até à universidade. Ainda fazia parte de sua preocupação a formação em valores éticos e morais, pois acreditava ele ser a escola o espaço ideal para criar condições e se desenvolver valores e aptidões.

Sobre a concepção sociointeracionista de aprendizagem, Dourado e Prandini (2012) atribuem à cultura o caráter determinante para a aprendizagem, os quais explanam que:

O acesso à cultura é função primordial da educação formal, pois ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. A escola é parte das condições de existência na qual a pessoa se desenvolve e constitui, devendo intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas for possível (DOURADO; PRANDINI, 2012, p.10).

Em conformidade às palavras dos referidos autores, a BNCC estabelece como uma de suas dez competências gerais:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. (BRASIL, 2017, p.18)

As competências são definidas como mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para exercer a cidadania, de modo a possibilitar o ingresso no mundo do trabalho. Além das dez competências gerais, há competências específicas de cada área de conhecimento. Na BNCC, a linguagem ou unidade temática *música* está inserida no

componente *arte* que, por sua vez, compõe a área de conhecimento *linguagens*. O componente *arte* está organizado em cinco unidades temáticas: artes integradas, artes visuais, teatro, música e dança. Cada unidade temática é composta por objetos de conhecimento, que estão relacionados a habilidades.

Perrenoud (1999) coloca que não existe uma noção clara e partilhada das competências. Frequentemente, Perrenoud (2000) faz uma interligação entre competência e os programas escolares, iniciando a discussão afirmando que toda competência está ligada, fundamentalmente, a uma prática social de alta complexidade, devido envolver aspectos subjetivos, não representando um conhecimento consolidado. Perrenoud reflete que o sucesso e o fracasso escolar não são dependências únicas do ambiente escolar, e acredita que cada aprendizado deva ter como objetivo estimular o aluno para a sua interação com o meio social e o desenvolvimento da produção dos seus conhecimentos independente das suas limitações físicas ou mentais.

Segundo Garcia (2005), é possível dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. A competência pode ser definida como uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário.

A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação. (GARCIA, 2005)

Cada autor apresenta o conceito de habilidade de forma particular. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências, já que a competência estaria constituída por várias habilidades. É importante ressaltar que uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Se o conceito de competências e habilidades não são unanimidades, mais ainda varia o modo como estão sendo tratados na prática. Na época dos PCNs, os currículos estaduais, além de outros documentos (como por exemplo os do ENEM e do SAEB), apresentavam tratamentos diferenciados sobre habilidades e competências, sendo essa mais uma atribuição da BNCC: dar um sentido “nacional” para o que se entende por habilidades e competências.

Um dos complicadores da situação, é que há uma mistura entre competências, habilidades e conteúdos conceituais. De fato, a competência, para ter a mobilidade que a caracteriza, não pode estar associada a nenhum conteúdo específico. Na BNCC, as

competências foram elencadas em 10 gerais que nortearão todo o currículo e as habilidades dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas para cada disciplina e ano.

Em todo o curso do Ensino Fundamental (etapa mais longa da Educação Básica), o foco da aprendizagem das crianças e adolescentes continua sendo sobre as dez competências gerais da BNCC. Enquanto na Educação Infantil, a Base estabelece campos de experiência para o desenvolvimento dos alunos, para o Ensino Fundamental essa divisão é feita em áreas de conhecimento e componentes curriculares.

São as áreas e seus componentes:

- Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – a partir do 6º ano)
- Matemática (Matemática)
- Ciências da Natureza (Ciências)
- Ciências Humanas (Geografia e História)
- Ensino Religioso (Ensino Religioso)

A partir do Ensino Fundamental as competências gerais também se desdobram em competências específicas da área ou do componente.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Portanto, os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas que possibilitam o trabalho multidisciplinar, e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades.

2.5 AS HABILIDADES REQUERIDAS PELA LINGUAGEM OU UNIDADE TEMÁTICA MÚSICA

Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental a unidade temática música está relacionada aos seguintes objetos de conhecimentos: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processos de criação. Tendo em vista que cada objeto de conhecimento se conecta a uma habilidade específica, faremos uma análise de cada uma das cinco habilidades musicais expressas na BNCC.

Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (BNCC, 2017, p.201)

Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (BNCC, 2017, p. 201)

Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (BNCC, 2017, p. 201).

Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional (BNCC, 2017, p.201)

Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (BNCC, 2017, p.201)

Infelizmente, apesar de a BNCC apresentar como habilidade específica a ser desenvolvida a apreciação e identificação crítica de diversas formas e gêneros musicais e de seus contextos, o texto específico não faz nenhum grifo nas expressões culturais musicais. Se por um lado isso confere ao professor a liberdade de escolher diferentes expressões musicais, quando não se apresenta uma proposta clara e específica para as expressões culturais afro-brasileiras e indígenas, abre-se o precedente para que essas culturas fiquem excluídas dessas escolhas.

Apesar de haver desde 1996, uma legislação (Leis nº 10.639 e 11.645) que determina o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na escola, sabemos que a implantação dessa determinação ocorreu de fato em pouquíssimas escolas, sendo que em algumas escolas é apresentada pontualmente nas datas comemorativas ou mesmo sendo ignorada durante todo o ano letivo. A ausência dessas especificidades, que foi determinada

por lei em um documento oficial, que pretende ser um orientador para todo o país, para uma educação antirracista, é no mínimo preocupante.

2.6 AS LEIS Nºs 10.639 E 11.645

Estas leis surgiram com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas e políticas nas escolas e demais instituições de ensino, para que venham promover um espaço de visibilidade e reflexão sobre os saberes desenvolvidos pelas populações negra e indígena. O objetivo de ambas as leis é o rompimento com um padrão eurocêntrico de educação, assim como desenvolver um tipo de educação onde as crianças e os jovens negros e indígenas possam se sentir pertencentes (ALENCAR, 2015). Além dos conteúdos programáticos, o objetivo dessas leis é promover espaços de debates sobre o desenvolvimento de uma pedagogia e uma política educacional que desconstrua as ideias e práticas pautadas no racismo, no preconceito e na discriminação. Estas ações devem ser entendidas como instrumentos eficazes na formação de uma educação antirracista e emancipadora e, por conseguinte, no desenvolvimento de sujeitos sociais críticos (ALENCAR, 2018).

Torna-se importante salientar que as leis supracitadas não têm o objetivo de retirar os conteúdos tradicionais da educação brasileira, porém criar condições objetivas e também subjetivas para que outras matrizes de conhecimento, outros saberes sejam contemplados nas escolas brasileiras, pois compõem a formação do povo brasileiro, e por isso mesmo não devem ser ignoradas.

Se para o Movimento Negro, a luta é de aceitação e respeito pelas culturas africanas e afro-brasileiras, para os povos indígenas a luta é ainda mais complexa, pois há uma invisibilidade e um desconhecimento assustadores sobre os povos indígenas, e mais recentemente, um discurso político de inutilidade das culturas, costumes e necessidades desses povos, em um movimento perverso de que seu modo de viver atrapalha o desenvolvimento nacional, abrindo legalmente precedente para aniquilação dos costumes originais desses povos. A luta por leis que apresentem as temáticas referentes ao negro e ao indígena na educação não é apenas pela inclusão, mas também pela revisão da história afro-brasileira e indígena do ponto de vista deles próprios.

Os lugares de produção do saber são espaços de poder. A prioridade dada à história e à cultura europeia e euro-brasileira - e isso inclui autores e fontes escolhidas na produção do conhecimento - é um sintoma do racismo brasileiro, que para além do senso comum, também é produzido e reproduzido nas instituições de ensino.

O olhar sobre a diversidade étnico-racial vem sendo objeto de leis, diretrizes e documentos oficiais produzidos nas últimas décadas para o Ensino Básico no Brasil. Pode-se dizer que desde a implementação da LDB nº 9.394/96 o tema da diversidade étnico-racial passou a estar presente de forma significativa em praticamente todos os documentos oficiais, municipais, estaduais e nacionais direcionados à educação. Os caminhos possíveis para sua implementação vêm sendo amplamente discutidos no meio educacional por meio de congressos, seminários, formação específica para professores, publicação de artigos, livros, fóruns, entre outros. Além das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, foram produzidos diretrizes e documentos oficiais específicos para a implementação da diversidade étnico-racial, como por exemplo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (2008); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013); Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016). Graças aos esforços do Movimento Negro e dos meios acadêmicos (mesmo que ainda de forma tímida) terem abraçado a causa, o tema tem se feito presente em leis, diretrizes curriculares, planos nacionais, estaduais e municipais e diversos documentos oficiais, pode-se dizer que há certo consenso da importância de trabalhar a diversidade em todos os âmbitos educacionais. Porém, apesar dos avanços e do amparo legal nos documentos normativos, parece-me importante discutir os modos práticos para implementar a diversidade étnico-racial no cotidiano das escolas.

Gomes (2018) ressalta que mais do que tratar a diversidade étnico-racial como conteúdo, como é sugerido nas leis e documentos normativos, é preciso pensá-la como possibilidade de

[...] abertura para diferentes epistemologias, cosmologias, para diferentes possibilidades de transmissão e produção do conhecimento. Isto implica revisão de valores e conceitos, reposicionamento de hierarquias, modificações das estruturas espaciais, entre outros aspectos. (GOMES, 2018)

Gomes nos mostra ainda que os avanços teóricos destas três áreas (Educação Musical, Etnomusicologia e Antropologia) vêm contribuindo significativamente para questionar hábitos, costumes e valores enraizados nas práticas escolares.

[...] a excessiva abstração promovida pela escola em detrimento dos contextos de prática; a ideia evolucionista de progresso na aquisição de conhecimentos; a noção de aprendizagem por passos sucessivos e previsíveis; a ênfase absoluta na escrita e na linguagem em detrimento de outras formas de saber, como o conhecimento oral, imagético, artístico, mitológico, ritualístico, xamânico; a centralidade da escola como o lugar mais legítimo de ensino e aprendizagem; a escolarização da criança, tornando-a sinônima de aluna e aprendiz, retirando sua autonomia, e ignorando seus saberes e experiências. (GOMES,2018)

Em uma perspectiva antropológica, Gomes propõe pensar a escola como um “espaço de fronteira”, onde há um encontro da diversidade e circulação de diferentes saberes, por isso, não podemos tratar as questões étnico-raciais como conteúdo a ser ensinado. Isso limita demasiadamente a questão, pois em se tratando de diferentes culturas, a forma, os modelos em si já podem ser considerados “desfigurantes” de outras formas de aprender e ensinar.

Segundo Alencar (2018), a invisibilidade social reafirma a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais capazes de agenciar ações, principalmente nas escolas, para desconstruir os estereótipos, as diferentes formas de discriminação e exclusão a partir da valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Consideramos importante marcar a importância do papel da educação na vida dos indivíduos, compreendendo a educação como elemento emancipador e de possibilidade de mobilidade ou estratificação social. No que tange às questões raciais, esses processos tornam-se ainda mais evidentes, como nos mostra Ahyas Siss.

Em que pese o não desconhecimento do fundamental e importante papel que a educação desempenha em todas as sociedades, sejam elas racialmente estratificadas, ou não, paradoxalmente, a existência de uma efetiva política educacional, pública e estatal, no Brasil, data de pouco mais de meio século. Até então e sob o pulso escravocrata e oligarca rural, “o Brasil reservou a aprendizagem letrada para a classe dirigente, tanto que até na década de 20 apenas 25% da população brasileira era alfabetizada” (Linhares, 1995, p. 09). Constata-se, pois, sem qualquer dificuldade, que uma imensa maioria da população nacional estava excluída do processo educacional. Quanto aos afro-brasileiros, ou seja, os descendentes de africanos nascidos no Brasil, portanto filhos da diáspora africana, sua exclusão do processo educacional escolarizado é histórica. Durante a vigência do regime escravocrata, poucos foram aqueles que defenderam a ideia de se fornecer uma instrução escolarizada, ainda que primária, aos escravizados, aos libertos e aos ingênuos. (SISS, 2009)

Em uma realidade, em que entendemos que aos homens e mulheres negros a educação foi claramente negada, ter no marco legal um instrumento que torne obrigatória a narrativa e reflexão de sua história e heranças culturais, não só pode ser considerado um avanço, mas um marco, que coloca na realidade educacional do Brasil a presença inegável dos afro-brasileiros, não só como parte da população, mas como sujeitos da história que constitui o país.

Infelizmente, não é raro vermos, ainda nos dias de hoje, que as Leis nº 10.639 e 11.645 tenham surgido para dificultar ainda mais o Ensino de História do Brasil. Como foi colocado por Amílcar Araújo Pereira em artigo publicado em 2011(Cadernos de História), mais assustadoras, ainda, são as razões para esse desconhecimento, mais de uma década depois da promulgação da 10.639, pela ignorância dos processos de luta do povo negro no Brasil, que conseguiu paulatinamente encontrar lugar de fala em uma sociedade com racismo estrutural e até então só problematizado entre os movimentos negros. Com a implementação das leis, os debates acerca das questões raciais, mesmo que por meio de muita polêmica, ganham corpo e passam a ser pauta de debates políticos e educacionais, ampliando o número de estudos sobre o tema, chamando atenção para os debates e colocando a escola, lugar de crescimento e desenvolvimento das crianças, como espaço responsável pelas modificações exigidas pela sociedade.

2.7 O ENSINO DE MÚSICA E AS LEIS Nº 10.639 E 11.645

O conceito de neutralidade da Educação foi superado já há bastante tempo e, atualmente, os debates sobre currículo e prática educativa estão permeados pelas discussões sobre as relações e disputas de poder. Nem a escola, nem a Educação são neutras, já que expressam interesses, seja de grupos dominantes que buscam reafirmar seu poder, seja de grupos dominados que buscam resistir às imposições culturais que silenciam suas vozes e marginalizam suas ações (SILVA, 2009). Essas esferas de poder e de disputas manifestam-se nas mais diversas áreas, e no Brasil, o embate racial talvez seja o mais cruel deles.

Entre esses embates, encontra-se a Educação Musical que não tem se posicionado de modo crítico o suficiente em relação à diversidade cultural. Lazzarin (2008) critica a despolitização da disciplina de Música:

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. (LAZZARIN, 2008)

Dessa forma, esse novo ressurgir da Educação Musical na Educação Básica, se não for ministrado de forma crítica, pode correr o risco de corroborar para a existência de um ensino eurocêntrico que subvaloriza os conhecimentos populares e a cultura afro-brasileira, incluindo nisso a sua musicalidade.

A legislação em geral, assim como as matrizes e orientadores curriculares, têm apresentado a necessidade de conhecer repertórios das mais diversas manifestações culturais, em especial aquelas formadoras da cultura brasileira, como a africana, a indígena e a portuguesa, assim como da cultura erudita, popular, folclórica, do Brasil e do estrangeiro. Quando pensamos em música brasileira, os elementos não europeus, de forma e linguagem musical são os elementos africanos e indígenas, o que nos faz pensar no que propõe Allan P. Oliveira (2015) sobre o ouvido dançante, contrapondo a ideia de Schafer (1991), de ouvido pensante, apresentando que para esses povos, a música não é só para ser escutada, mas sendo sensorial e percebida com todo o corpo. Observa-se isso nas manifestações musicais de origem africana no Brasil. Batista (2018) apresenta a emergência de uma pedagogia musical que contrarie a lógica monocultural que se apresenta nos currículos de música atualmente, e por isso, torna-se imprescindível a compreensão da importância política, social e cultural de legislações que incorporem oficialmente outras matrizes curriculares na educação formal, nas escolas assim como nas universidades.

Batista (2018) ainda nos diz que é indispensável a construção de políticas e estratégias pedagógico-musicais comprometidas com a diversidade cultural que existe nos espaços de educação. Esses espaços são vivenciados por sujeitos que carregam consigo historicidades diversas, pois a cultura é dinâmica, ao mesmo tempo que conserva tradições as recria e vai criando novos movimentos que constituirão, por sua vez, novas tradições à medida que são incorporadas por determinados grupos sociais. É impossível hoje entrar em uma escola, seja ela de periferia ou de bairros mais abastados e não encontrar a batida do *funk*. Nas comunidades tradicionais, onde o samba tem mais tradição, a cultura *funk* tem crescido, sendo o ritmo que mais se escuta na periferia e com a literal globalização permitida com a internet por meio, principalmente, das redes sociais, o *funk*, antes marginalizado e associado à periferia, embala festas da juventude na zona sul do Rio de Janeiro, por exemplo. O *funk* é apenas um dos exemplos de paisagem sonora, mais vinculado à imagem das periferias, que hoje se difunde em outros grupos, em outros espaços.

Na escola não existem páginas em branco. As crianças são o reflexo de suas vivências familiares e comunitárias, e a presença afro-brasileira, mesmo quando ignorada, é uma presença forte, pois ela está marcada no cotidiano do país.

Leonardo Moraes Batista traz ainda mais uma afirmação, de grande relevância:

[...] na necessidade de pensarmos uma formação humana, por meio da, e com a Música, na sua pluralidade Inter étnica e de forma decolonial, em que os modelos hegemônicos não sejam mais mantidos em primeiro plano como uma ordem superior aos outros conhecimentos, mas continuamente

confrontados, debatidos e deslocados da supremacia que deslegitima saberes outros existentes no Mundo. (BATISTA,2018)

Outra questão importante, relacionada às supracitadas legislações e ao ensino de música, é que diferentemente das outras disciplinas escolares, a música e as artes em geral possuem uma dimensão técnico-científica, mas possuem uma subjetividade que está atrelada à cultura e características individuais dos sujeitos. No caso das crianças, apesar de trazerem uma enorme bagagem vivencial / cultural de casa, estão em um estágio de sua existência, em que se permitem conhecer e apreciar coisas novas, então, parece ser uma bobagem limitar essa plasticidade a um único sistema-mundo, se podemos lhes oferecer um repertório muito mais amplo.

Em seu estudo sobre John Blacking (1967), Rodrigo Cantos Gomes apresenta que ele:

Na década de 1960 ele foi estudar um povo da África, conhecido como Venda. Em seu estudo, encontrou uma sociedade em que todas as pessoas eram musicais. Isto não quer dizer que não havia diferenciação, ou seja, não quer dizer que todas as pessoas eram musicalmente iguais, mas sim que todas as pessoas se sentiam em alguma medida confortáveis para tocar, cantar e falar sobre música. Desde muito pequenas, as crianças Venda eram envolvidas em diferentes tipos de performances musicais. Blacking verificou que fazer música entre os Vendas é algo tão natural como falar. Assim como todo ser humano tem capacidade e potencial para linguagem, entre os Vendas todos têm capacidade e potencial para a música, isso faz parte da normalidade. Ou seja, a habilidade para música não é algo excepcional e reservada a poucos. (GOMES, 2018)

Nessa perspectiva africana, a música é um elemento de inclusão, e isso seria um aspecto extremamente enriquecedor para nossas salas de aula, não apenas teríamos aulas de harmonia, leitura de partitura, mas por meio do ensino de música poderíamos conseguir muito mais do que um aluno competente na execução de um determinado instrumento, mas capaz de compreender a música como um elemento de união e apreciação da diversidade, assim como, a questão da cultura, em toda a sua diversidade seria um portal para conhecimentos outros, como a história, religiosidades, entre tantas outras possibilidades de conhecimento e leitura de mundo.

Outro ponto de grande importância para uma abordagem mais ampla de múltiplos olhares e linguagens, é que no ensino de música, muito além da aprendizagem e valorização de culturas múltiplas, podemos desenvolver atividades que fortaleçam o antirracismo. O antirracismo precisa ser pauta de frente em todas as atividades que tenham como fomento as Leis nº 10.639 e 11.645, pois sem dúvida esse é o principal objetivo a ser alcançado, pois se o preconceito for combatido e diminuído, a aceitação de outras culturas e linguagens, ou mesmo paisagens musicais, torna-se possível. De forma mais profunda, o combate ao racismo é urgente, pois o número de pessoas negras, principalmente jovens, assassinados ou mesmo

morrendo por falta de assistência pública, esse combate é a verdadeira grande causa de se trabalhar a legislação com a seriedade devida.

Infelizmente, mesmo diante de uma realidade tão complexa, ainda é pequeno o número de trabalhos que tratam diretamente sobre o ensino de música e a educação para as relações étnico-raciais, principalmente pela paisagem sonora brasileira que está repleta de África, uma África abrazeirada, com todas as características de culturas de resistências, que existem na insistência das memórias da ancestralidade e na interpretação de quem se sente parte de uma história que foi silenciada pela escravidão e, principalmente, ainda é pelo racismo.

2.8 LEI BETH CARVALHO: ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Em 31 de maio de 2019, o município do Rio de Janeiro deu um passo importante para o ensino de música nas escolas, pois em forma de lei municipal instituiu o ensino de música como componente obrigatório das escolas da rede municipal.

Pensando no marco político, para a música como campo de conhecimento, consideramos de grande importância a aprovação na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro dessa lei, principalmente depois da mudança do texto da LDB, que retirou a música como componente obrigatório, e a BNCC que apresenta a música como uma das linguagens de artes, reduzindo bastante o status da mesma como disciplina curricular.

Torna-se importante também ressaltar que no Art. 1º a lei aborda questões importantes, utilizando o termo conteúdo obrigatório para todas as etapas e modalidades, ou seja, para as iniciativas de aceleração, turmas de adultos e também nas turmas especiais, a lei se aplica, assim como no parágrafo segundo, em que a nomeia como conteúdo que deve ser tratado como as outras disciplinas do currículo com todos os procedimentos pedagógicos e didáticos que envolvem a ação educativa na educação infantil e no ensino fundamental.

No parágrafo terceiro, a lei deixa explícito o interesse nas aulas de canto, nomeadas como prática de canto coletivo. Essa prática, já conhecida da educação em tempos passados como canto orfeônico, não necessariamente recomenda o modelo instaurado por Villa-Lobos, mas retoma a ideia de canto coral.

Ressaltamos aqui, que apesar de considerar a supracitada lei um avanço, devemos refletir sobre sua aplicabilidade, por isso é importante definir prazos, pois a recomendação de que seja feita de forma gradativa pode ser interpretada nas mais diversas temporalidades.

No quarto parágrafo, o texto da lei traz as especificações desejadas para os professores que ministrarão as aulas de música, dando preferência para os professores com licenciatura em música, mas na ausência dos mesmos, abre possibilidades para músicos profissionais, professores da rede que tenham habilidade para música, assim como para os mestres populares. Com essa recomendação, amplia-se a possibilidade de que as aulas aconteçam dentro das escolas de modo mais breve, porém, deve-se observar a adequação pedagógica dos mesmos, para que as necessidades educacionais das crianças sejam garantidas.

Um ponto que nos chama a atenção na Lei é a ausência de fonte que garanta o financiamento da implementação dessas atividades. É importante pensar que por mais que as redes de educação já possuam um orçamento, quando se deseja ampliar o oferecimento de alguma atividade, assim como novas disciplinas ou mesmo modalidade de ensino, para garantir sua implementação é necessário definir recursos para que se realize o que a legislação solicita.

Em uma lei, como a Lei Beth Carvalho, seu oferecimento obrigatório acarretará obrigatoriamente a contratação de mais professores, a disponibilização de espaço para as aulas e também recursos pedagógicos para que seja aplicada adequadamente, portanto, requer uma atenção especial às questões orçamentárias.

Apesar de não trazer nenhum parágrafo ou artigo que trate diretamente da diversidade para o currículo de música, no parágrafo segundo do artigo quatro, o texto da lei especifica que a aplicação dessa disciplina deve obedecer às legislações federal e estadual, portanto, deve estar alinhada com a LDB. Dessa forma, o atendimento às demandas do artigo 26 da LDB nº 9394/96, que abrange no texto atual a Lei nº 11.645 e em uma importante resistência político/pedagógica a Lei nº 10.639, com isso entendemos que as questões étnico-raciais também estão contempladas.

Na secretaria municipal de educação da prefeitura do Rio de Janeiro, existe uma Orientação Curricular para o Ensino de Música nas escolas da rede, direcionada aos anos iniciais, e mesmo durante o afastamento devido a pandemia do Coronavírus, as aulas de música foram ministradas em canais de televisão e, a partir de 2021, através do aplicativo da Prefeitura para o ensino remoto.

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 06 de outubro de 2020, resolução que permite que o ensino remoto mantenha-se até 31 de dezembro de 2021. O ato normativo faz parte das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020,

que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 06/2020.

Lembramos que a Lei nº 14.040/20 originou-se da Medida Provisória nº 934/20, que dispensou as instituições de educação superior, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

O CNE emitiu três documentos pertinentes, quais sejam: o parecer CNE/CP nº 05/2020, que trata da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID- 19”; o Parecer CNE/CP nº 09/2020, que retomou essa temática e o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

3 CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS

3.1- UMA AFROPAISAGEM EM PERSPECTIVA: MÚSICA, ENSINO, CULTURA.

Por ter como objeto de estudo os trabalhos publicados sobre ensino de música e/ou musicalização¹, limitamo-nos em analisar somente os espaços em que a cultura negra tem encontrado nas pesquisas dos cursos de mestrado e doutorado do campo da Educação Musical. Pelo fato de que nas práticas culturais e musicais do Brasil tal cultura já tem espaços consolidados e compõe parte da identidade cultural de boa parte do alunado da Educação Básica, sentimos a necessidade de encontrar essa temática no campo teórico de formação de professores.

Vamos entender um pouco sobre o que é paisagem sonora; é um conceito com origem na palavra inglesa “soundscape” e que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia. Uma paisagem sonora é composta pelos diferentes sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica. O estudo de paisagens sonoras enquadra-se no âmbito da Ecologia Acústica.

O conceito teve origem e definiu-se através do grupo de trabalho dirigido por R. Murray Schafer (músico, compositor, ambientalista, professor e investigador). R. Murray Schafer em conjunto com outros investigadores, como Barry Truax e Hildegard Westerkamp fundou o *World Forum for Acoustic Ecology*, assim como mais tarde o *World Soundscape Project*. Estes grupos foram responsáveis pela publicação de alguns dos documentos mais relevantes relativos ao estudo de Paisagens Sonoras e Ecologia Acústica.

¹ Educação musical e musicalização, em sua aplicação, são modalidades distintas no ensino de música. A educação musical, a grosso modo, é mais específica que a musicalização por contemplar questões referentes à leitura de partituras, à escrita de músicas e ao entendimento da teoria. A musicalização já é mais ampla, pois contempla questões referentes às diversas manifestações musicais, e como a música se manifesta em cada cultura e afins. A educação musical diz respeito a conceitos mais específicos dentro da música, como a leitura de uma obra musical, contemplando cada nota, seu tempo, as dinâmicas e outros conceitos inerentes à leitura das partituras musicais. Nesse caso, é estudado o código como um todo, já que o aluno aprenderá não só a decodificar o significado de uma peça musical, como também será capacitado a escrever as suas próprias obras. Aqui, o domínio desse código é o centro do estudo. A musicalização já trabalha com questões mais amplas do universo musical. Ela não tem como foco o conhecimento mais estrito da música, priorizando as noções musicais. Na musicalização, o aluno entra em contato com diversas manifestações musicais de diferentes culturas e épocas. Ele estuda a música não como um código, mas compreendendo-a em um contexto sociocultural. O aluno de musicalização descobre a música por meio de atividades, dinâmicas e exercícios diferenciados.

Paisagem sonora – O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente. (SCHAFER, 2001, p. 366)

Buscamos compreender como no campo musical, onde se percebe na paisagem sonora o legado musical africano, ainda não há preocupação de reconhecer como saber, como elemento artístico fundamental, as sonoridades afro-brasileiras e por que não dizer negras? Como, apesar de politicamente estarmos avançados no reconhecimento da cultura e história negra, e inclusive academicamente existir hoje maior preocupação com esse legado, em sala de aula, justamente onde se encontram aqueles que mais se identificariam com essas tradições e culturas, a negritude ainda seja silenciada.

Precisamos refletir sobre a realidade brasileira, onde

[...] a Educação Básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade social, ocasionada, principalmente, pela marca estrutural e institucionalizada do racismo, que coloca sujeitos negros e negras em lugar de subalternidade, inferioridade e constante exercício de silenciamento. (BATISTA, 2018, p.2)

A população brasileira constituída majoritariamente por pessoas negras necessita de atenção educativa nos cotidianos das escolas de Educação Básica, principalmente no que concerne ao conteúdo da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa Lei tornou obrigatório na Educação Básica o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, se faz necessário unir forças em todos os campos de conhecimento voltado para a formação das crianças, propondo uma perspectiva educacional para os anos iniciais que levem em consideração outras origens, que não apenas a europeia, na composição do povo brasileiro, valorizando suas raízes, histórias e culturas. No campo da música, esse silêncio é antagônico à quantidade de sonoridades, da paisagem sonora afro-brasileira, onde apesar da evidente presença africana no cotidiano e nas mais diversas manifestações culturais, no campo acadêmico há pouca produção relacionada ao ensino de música. A discussão não aparece na parte pedagógica, o que é antagônico à institucionalidade da cultura negra que é viva e presente, assim como atuante no campo político, onde o movimento negro em sua diversidade se faz presente e atuante.

Não há um único e universal conceito de cultura e podemos pensar em linhas gerais em cultura como prática social, na forma como os povos manifestam suas continuidades e rupturas em um movimento contínuo, onde ambas têm o mesmo peso e importância, porém se pensarmos em cultura como campo teórico, a teoria da cultura pode ser definida como “o estudo das relações entre elementos de um modo de vida global”. Segundo Hall (2013, p.149), a cultura está permeada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Desse modo, estudar a cultura ou as culturas, é buscar entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividos e experimentados como um todo, em um dado período. Ele defende o binômio cultura/ideologia como a forma de compreender os valores da sociedade e sua historicidade, compreendidos e apreendidos pelos sujeitos em sua agência cultural. A agência cultural existe sem os indivíduos possuírem essa consciência, pois elas se manifestam no cotidiano. Se tomarmos como exemplo a afro paisagem sonora brasileira, percebemos nas rodas de samba, de jongo, nos grupos de congada, que esse processo de agenciamento se dá naturalmente, no convívio comunitário, na tradição, na historicidade local. A escola precisa levar em consideração esse processo cultural e suas manifestações.

Para falar de cultura vamos assumir como teórico base Stuart Hall, mas é necessário abordar outros teóricos e suas construções para compreendermos a multiplicidade de definições que existem para a cultura. Peter Burke (1989) e Carlo Ginzburg (1987) trarão contribuições interessantes para nossa compreensão de cultura, trazendo um pouco de historicidade ao conceito de cultura ao longo do tempo e de certa forma derrubando o modelo marxista que se aplicou durante muito tempo aos estudos culturais. Gostaríamos de evidenciar que não há aqui nenhum tipo de demonização do Marxismo nessa pesquisa, porém, no que tange à cultura, a dicotomia dominante/dominado reduziria muito a complexidade que encontramos na diversidade cultural.

Ao nos referirmos ao termo cultura popular, nos deparamos com uma variedade imensa de definições, inclusive com definições cheias de ambiguidades. Na historiografia, diversos estudiosos se dedicaram aos estudos culturais procurando desenvolver uma série de definições para os termos. Peter Burke nos remete ao termo cultura que se apresenta de forma mais controversa, nos levando a concordar com ele. No entanto, é evidente que o termo cultura nos últimos tempos vem passando por uma ampliação inegável, uma vez que

[...] o termo cultura tendia a referir-se à arte, literatura e música (...) hoje contudo seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo “cultura” muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo

que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante. (Burke, 1989, p. 25)

A cultura assume um amplo papel de concretização na sociedade, isso porque Peter Burke nos leva a uma definição de cultura popular como sendo o que não é oficial, erudito, o seria que “não-elite”(BURKE, 2005,p.42). Isso demonstra a complexidade do termo. Burke atribui a significação da conceituação de cultura popular, e não de cultura em geral, como algo consequente da hierarquização da sociedade. À medida que a sociedade se divide em elite e “não elite”, a cultura assim se subdivide também. Desta forma, a oficialidade, ou seja, a cultura oficial e que era a que dava mais status e ascensão social era voltada para as elites, já o que não era oficial ou que se apresentava como comum e de acesso às camadas mais pobres era chamado de popular e era própria da “não elite”. No entanto, Peter Burke deixa bem claro, que a cultura da “não elite” também fascinava a elite e esta, por muitas vezes, se englobava no universo do que seria popular. Assim a cultura popular assumia veementemente o seu papel de “popular” que é o de abranger o *populus*, ou seja, o povo de uma forma geral. Assim, a cultura letrada ou oficial, era aquela que estava fora do povo, ou seja, reservada. Em outras palavras, a cultura popular era a cultura para todos e a cultura erudita a cultura particular e reservada às elites. Burke instiga que para estudar a cultura, seja ela a popular ou a erudita, é necessário primeiramente decompor a sociedade em classes, isto porque a cultura deve ser estudada em blocos, como dito, do popular e do erudito, mesmo que para ele esses dois blocos de cultura estejam em intensa interação, não podendo delimitar uma fronteira entre as duas. Assim, para Burke, a cultura seria em outras palavras, produto da divisão da sociedade em classes e que a divisão entre popular e elite no campo cultural é mero reflexo da hierarquização de classes da sociedade. Em uma outra relação entre popular e erudito, podemos descrever que tal relação passa pelas relações políticas e sociais, onde determinados estilos musicais seriam adotados por movimentos, grupos políticos e identitários como modo de representação de seus valores. Nem mesmo a definição de popular e erudito pode ser considerada universal, ao contrário é diversa, como nos mostra Sandroni:

Um dos inúmeros problemas de adaptação linguística que encontrei tinha relação com as pesquisas que me propunha fazer. Aconteceu muitas vezes, ao empregar a expressão *musique populaire* para me referir a determinados gêneros de música brasileira, que os colegas franceses manifestassem viva objeção. – “Mas isso não é *musique populaire*, le choro *n’est pas de la musique populaire*, même pas le *disques commerciaux de samba ne soint de la musique populaire!*”... De fato percebi que a expressão música popular, em que, seguindo os exemplos dos compatriotas, me acostumei desde cedo a acomodar uma série de autores, intérpretes e práticas musicais, não era tão universal quanto ingenuamente supunha.

Mesmo em sociedades tão próximas culturalmente como Brasil e França, a maneira de delimitar estilos de música pode sofrer variações importantes. A

musique populaire francesa não corresponde a música popular brasileira, mas antes, ao que chamamos no Brasil de “música folclórica”. (SANDRONI, 2004, p.25 e 26)

Se pensarmos a paisagem sonora como uma relação das sensações com o meio ambiente, e nesse sentido avaliarmos que as paisagens sonoras naturais seriam perpassadas pelas relações sociais, políticas e culturais, podemos concluir que as paisagens sonoras, assim como a música, são resultados dos processos de desenvolvimento social.

Torna-se evidente que, nos últimos anos, principalmente a partir dos *Annales*, o termo cultura passou a ser ampliado na delimitação de conceitos, sejam eles de cunho material ou imaterial.

A Escola dos Annales foi uma das mais notáveis escolas históricas do século XX. O grupo se organizou em torno do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social), no qual eram publicados seus principais trabalhos. Os dois principais nomes da fundação desse periódico eram Lucien Febvre e Marc Bloch e seus principais objetivos consistiam no combate ao positivismo histórico e no desenvolvimento de um tipo de história que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica e realizasse um novo tipo de abordagem. O grupo via a história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades.

Conhecendo um pouco das perspectivas do grupo dos Annales, cabe-nos lembrar o conceito de “cultura primitiva” que Ginzburg trabalha e que relaciona com o que Burke chama de “popular”. Ginzburg afirma que

[...] só através do conceito de "cultura primitiva" é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como "camadas inferiores dos povos civilizados" possuíam cultura. A consciência pesada do colonialismo se uniu assim à consciência pesada da opressão de classe. (GINZBURG, 1987, p. 17)

Ginzburg nos remete a uma análise das formas de classes definidas ao longo dos processos denominados civilizatórios da sociedade. Essa definição de cultura das camadas populares, fora ora definido como parte integrante das culturas de povos tidos como “exóticos”, quanto também das classes subalternas dos povos civilizados, originando assim um processo de descoberta de um (exóticos) e de valorização de outro (camadas populares). No entanto, a história só se aproxima do estudo da cultura, particularmente a cultura primitiva, recentemente. Esse distanciamento ocorre, segundo Ginzburg, na introdução do seu livro *O queijo e os vermes*, por dois motivos principais. O primeiro deve-se a uma

problemática ideológica, ou seja, considera-se que a cultura das camadas subalternas é meramente difusão da cultura, crenças e tradições das camadas superiores. Desta forma, as crenças e ideias originais das camadas superiores chegam às camadas subalternas de forma deturpada e desatualizada, sofrendo perdas e deformações ao longo desse processo de difusão. Sendo assim, não pode ser levada a sério para estudo e conhecimento mais específico de uma cultura “letrada” em contraponto a uma “cultura primitiva”.

Um segundo motivo pode ser classificado como metodológico, uma vez que implica na realização dos estudos das “culturas primitivas”. Isso porque, a cultura das classes inferiores predominantemente é transmitida de maneira oral, tornando-se muitas vezes inviável o conhecimento de uma certa cultura de alguns séculos anteriores ou mesmo de uma cultura atual, uma vez que tende-se a se recorrer a documentos das elites, que veementemente se opõem à cultura primitiva ou das classes comumente chamadas de subalternas. Assim, o historiador procura reconstituir um quadro desta cultura a partir de um outro quadro que não pertence a ela e, desta forma, estabelece-se filtros que podem muitas vezes obstruir a pesquisa e sua veracidade. Ginzburg, no entanto, elenca diversas iniciativas próprias que podem superar esses dois desafios para a realização da pesquisa histórica da cultura das classes subalternas.

Em uma breve comparação entre Peter Burke e Carlos Ginzburg, encontramos um ponto, digamos, de conflito. Isso porque para Peter Burke a cultura se apresenta de maneira estática; já para Ginzburg a cultura é algo dinâmico e cíclico, como apresentado ao longo da história desenvolvida em seu livro supracitado. Peter Burke traz à tona uma plena dicotomia entre cultura das elites e da classe subalterna, que mesmo não havendo um limite específico de onde começa um e termina outro, as duas se apresentam de maneira dicotômica e sempre uma em oposição à outra.

A fronteira entre as várias culturas do povo e as culturas das elites (e estas eram tão variadas quanto aquelas) é vaga e por isso a atenção dos estudiosos do assunto deveria concentrar-se na interação e não na divisão entre elas. (BURKE,1989, p.20-21)

Já para Carlo Ginzburg, a cultura é capaz de circular nas mais diversas camadas sociais, ou seja, ela apresenta-se de maneira cíclica e não de forma estática. Assim, Carlo Ginzburg traz para os estudos culturais um novo conceito, que é o conceito de circularidade cultural. Ginzburg mostra a necessidade de um estudo da cultura que não seja a partir da classe social, uma vez que o popular seria definido não onde os textos e a cultura são

produzidos, mas onde o popular seja definido a partir do uso da cultura e da produção cultural e da assimilação destes.

Até que ponto a primeira está subordinada à segunda? Em que medida, ao contrário, exprime conteúdos ao menos em partes alternativas? É possível falar em circularidade entre os dois níveis de cultura?

Os historiadores só se aproximaram muito recentemente – e com certa desconfiança – desses tipos de problemas. Isso se deve em parte, sem dúvida alguma, à persistência de uma concepção aristocrática de cultura. Com muita frequência ideias ou crenças originais são consideradas, por definição, produto das classes superiores, e sua difusão entre as classes subalternas um fato mecânico de escasso ou mesmo de nenhum interesse; como se não bastasse, enfatiza-se presunçosamente a “deterioração”, a “deformação”, que tais ideias ou crenças sofreram durante o processo de transmissão. Porém, a desconfiança dos historiadores tem também um outro motivo, mais imediato, de ordem metodológica e não ideológica. Em comparação com os antropólogos e estudiosos das tradições populares, os historiadores partem com uma grande desvantagem. Ainda hoje a cultura das classes subalternas é (e muito mais, se pensarmos nos séculos passados) predominantemente oral, e os historiadores não podem se pôr a conversar com os camponeses do século XVI (além disso, não se o compreenderiam). Precisam então servir-se sobretudo de fontes escritas (e eventualmente arqueológicas) que são duplamente indiretas: por serem escritas e, em geral, de autoria de indivíduos, uns mais outros menos, abertamente ligados à cultura dominante. Isso significa que os pensamentos, crenças, esperanças dos camponeses e artesãos do passado chegam até nós através de filtros e intermediários que os deformam. [...] Porém, os termos do problema mudam de forma radical ante a proposta de se estudar não a “cultura produzida pelas classes populares”, e sim a “cultura imposta às classes populares. (GINZBURG, 1987, p.17-18)

Em síntese esse conceito de circularidade cultural, apresentado por Ginzburg, representa a circularidade que há da produção cultural das diversas camadas sociais nas outras. Desta forma, a produção cultural das camadas letradas ou elite, pode infiltrar nas camadas populares ou iletradas. Da mesma forma, a produção cultural das camadas subalternas chega até às camadas letradas. Assim, as mais diversas produções culturais influenciam as classes que, por ora, se apresentam de forma opositora à que produziu aquele dito de expressão cultural.

Canclini, ao tratar sobre a definição de cultura, propõe limitar o uso do termo, especificamente para

[...] produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido. (CANCLINI, 2003, p. 29)

Isso porque a multiplicidade da abrangência do que seja cultura pode gerar uma falta de compreensão das desigualdades existentes e provenientes da cultura. Também cabe ressaltar que quanto mais múltipla for a abrangência de conceitos, menos se compreenderá a

hierarquização da sociedade ou mesmo a hierarquização dentro do que efetivamente foi classificado como cultura. Etimologicamente, a palavra cultura tem sua origem na língua romana antiga a partir do verbo em latim *colo*. *Colo* era empregado para designar o cultivo do solo, de onde provém a palavra agricultura, ou seja, cultura agrícola.

Assim pode-se remeter a palavra cultura como cultivo, ou seja, aquilo que deve ser cultivado. Ao longo dos tempos a palavra cultura assume um caráter que exprime tudo aquilo que indica arte, língua, entre outros. Na língua portuguesa a palavra cultura assume, no entanto, uma abrangência muito maior, assumindo significados que passam por diversos aspectos da vida do ser humano, bem como de suas expressões.

Na historiografia as definições de cultura se alinham às mais diversas correntes historiográficas e pensadores. Entre outras palavras, cada corrente historiográfica, cada tendência do pensamento histórico, apresenta uma definição de cultura que mais lhes são convenientes para estudo, e isso amparado pela diversidade que os estudos culturais apresentam.

Na linha marxista, encontramos uma definição de cultura que se aproxima da ideia central marxista da luta de classes. A cultura seria, também, um campo de luta de forças. Na visão marxista o campo cultural é marcado pela cultura dominante e a cultura dominada. A cultura dominante seria tudo aquilo que diz respeito à cultura das elites ou erudita, bem como os aspectos da cultura de mercado. Já na cultura dominada incluem-se as manifestações culturais das massas populares (VIEIRA PINTO, 1979).

Stuart Hall, ao analisar os estudos culturais frente ao marxismo, nos remete que

[...] em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos. Desde o início (permitam-me que me expresse assim por agora), já pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências, teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender, que eram o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico. (HALL, 2006, p. 191)

Desta forma, Stuart Hall procura desconstruir “a ideia de que os estudos culturais britânicos se definem por terem se tornado, a certa altura, uma prática crítica marxista. (2006, p. 190)”. Isso porque a cultura e, sobretudo a cultura popular, não pode associar-se, segundo Hall, ao mero antagonismo entre classes dominantes e dominadas. Sendo os estudos britânicos precursores dos estudos culturais, devem ser compreendidos não em um envolvimento teórico em si, mas sim a partir de um envolvimento a um problema comum.

Os elementos que aprisionavam o marxismo como forma de pensamento, como atividade de prática crítica, encontravam-se já e desde sempre,

presentes – a ortodoxia, o caráter doutrinário, o determinismo, o reducionismo, a imutável lei da história, e seu estatuto como metarrativa. (HALL, 2006, p. 191)

Desta forma, Hall questiona o relacionamento entre cultura, sociedade e economia presente nos conceitos marxistas, uma vez que este era dotado de profundo eurocentrismo em sua teoria.

A noção de que o marxismo e os estudos culturais encaixaram um no outro, reconhecendo uma afinidade imediata entre si e dando as mãos em algum momento de síntese hegeliana ou teleológica – consistindo este no momento fundador dos estudos culturais – está totalmente errada. (HALL, 2006, p. 193)

Vale lembrar que Hall critica a estreita ligação entre o marxismo e os estudos culturais, onde a maioria dos estudiosos, especialmente os britânicos, limita os estudos culturais a uma vinculação ao marxismo, com lógica apenas nas lutas de classes.

Para os marxistas, analisar a produção sobre cultura sob um patamar materialista que preserva a historicidade do fenômeno social e apreende o movimento dialético na realidade concreta, permite entender como o trato com a cultura possibilita a manutenção ou a superação do modo de produção capitalista, qual a sua contribuição para a manutenção do *status quo* vigente, e como a mesma pode ser utilizada como arma para a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (DIAS; TEIXEIRA,2010).

Hall não descarta totalmente as relações sociais, bem como a teoria marxista na compreensão da cultura em si, mas defende um estudo cultural com base em conceitos e princípios próprios, específicos e não relativos e apropriados de outras compreensões da sociedade, como por exemplo, marxista que procura explicar a economia.

Evidentemente, Hall faz-nos referência que a cultura e, sobretudo, a cultura popular, apresenta-se ligada às questões econômicas. Stuart Hall afirma que “não existe uma cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (HALL, 2006, p. 238). Glissant apresenta uma perspectiva muito interessante sobre a relação da cultura de herança africana

[...] os povos imigrantes da Europa, como os escoceses, os irlandeses, os italianos, os alemães, os franceses, etc, chegam com suas canções, suas tradições de família, seus instrumentos, as imagens de seus deuses, etc. os africanos chegam despojados de tudo, de toda e qualquer possibilidade, e mesmo despojados de sua língua.

Porque o ventre do navio negreiro é o lugar e o momento em que as línguas africanas desaparecem, porque nunca se colocavam juntas no navio negreiro, nem nas plantações, pessoas que falavam a mesma língua. (GLISSANT, 2005, p.19)

Despojar os africanos dos seus elementos da vida cotidiana, impedindo-o de falar na sua língua nativa, separando-o de seus patrícios, levou a um processo de isolamento da identidade desses sujeitos, restando a esses somente “rastros” de memória.

O que acontece com esse migrante? Ele recompõe através de rastros/resíduos, uma língua e manifestações artísticas, que poderíamos dizer válidas para todos. Por exemplo, uma comunidade étnica do continente americano preservou a memória dos cantos entoados nos funerais, casamentos, batismos, que expressam a dor, a alegria, vindos do antigo país de origem, e que são cantados há cem anos ou mais em diversas ocasiões da vida familiar. Ora o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória. (GLISSANT, 2005, p.20)

Esse neo americano, apesar de não cantar canções africanas, a partir de seus rastros ou resíduos de memória, foi capaz de criar novas linguagens, novas formas de expressar sua cultura e sua arte.

Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos do rastro/resíduo, que lhes restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas para todos, como por exemplo a música de Jazz, que é reconstituída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/resíduos de ritmos africanos fundamentais. (GLISSANT, 2005, p.20)

Isso vem indicar que a cultura está também inserida nos campos de poder presentes nos mais diversos campos da sociedade em si.

Desta forma, percebemos evidentemente que embora critique a questão de ligar puramente os estudos culturais à teoria marxista, apresentando uma cultura unicamente ligada ao campo de forças das relações do poder, Hall nos coloca que é preciso ampliar os horizontes dos estudos culturais e colocá-los em um patamar mais plural de compreensão, onde se leve em consideração as questões da luta de classes, mas também a especificidade das ações puramente culturais. Nesta perspectiva, cabe-nos definir também o que é o popular. Stuart Hall, ao trabalhar o termo popular indica que

[...] o termo pode ter uma variedade de significados, nem todos eles úteis. Por exemplo, o significado que mais corresponde ao senso comum: algo é “popular” porque as massas o escutam, compram, lêem, consomem e parecem apreciá-lo imensamente. (HALL, 2006, p. 237)

Neste aspecto, Hall nos remete a uma concepção capitalista de popular, ou seja, uma definição a partir do consumo. Ele nos remete a uma compreensão da cultura popular comercial, onde se procura manipular a sociedade e induzi-la ao consumo ou à massificação. Hall, no entanto, diz que

[...] a cultura popular é todas essas coisas que ‘o povo’ faz ou fez. Esta se aproxima de uma definição ‘antropológica’ do termo: a cultura, os valores, os costumes e mentalidades (folkways) do povo. Aquilo que define seu ‘modo característico de vida’. (HALL, 2006, p.239-240)

No entanto, assim como critica a primeira definição de popular, Hall volta-se ao questionamento desta segunda definição, uma vez que apresenta-se de forma um tanto quanto relativa, entre outras palavras, não explica nada e generaliza muito o que realmente seria o popular. Ficaria difícil, segundo Hall, definir o que não seria popular.

Isso porque “não podemos simplesmente juntar em uma única categoria todas as coisas que ‘o povo’ faz, sem observar que a verdadeira distinção analítica não surge da lista mas da oposição chave: pertence/não pertence ao povo” (HALL, 2006, p. 240).

Assim percebemos que o popular também é um termo em construção, ou seja, não tem uma definição consensual. Existem várias definições e cada uma apresenta diversas limitações em si. Stuart Hall, por fim, em seus estudos prefere usar uma definição que “considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares” (HALL, 2006, p. 241). Essa definição um tanto quanto “definitiva” de Hall nos remete às tensões contínuas que existem entre o popular e o dominante. Desta forma, levando a uma análise do que se torna permanente e ao que se torna mutável, levando a uma análise mais específica da relação entre a cultura e as questões de hegemonia.

A partir dos estudos gramscianos, observamos que

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como dominação e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários, que tende a liquidar ou a submeter até com força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. (TEIXEIRA, 1992, p. 57)

Mesmo ligado à questões econômicas e da relação entre a supremacia da sociedade econômica ou/e ideológica internacional, tal definição de Gramsci nos remete a uma compreensão de hegemonia no nível cultural também. Uma vez que “o significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior de sua forma. Nem se pode garantir sempre sua posição” (HALL, 2006, p. 241). A partir dessa afirmação de Stuart Hall, percebemos a intrínseca ligação entre a definição dada por Gramsci sobre hegemonia e o campo da cultura. Isso porque o significado para determinado símbolo cultural é dado a partir do campo social em que este se situa, bem como as articulações às quais este se relaciona. Assim, são as relações culturais e não os objetos em si que são

atribuídos por significados. Ou seja, as relações da luta de classes determinam o significado cultural de tal símbolo.

Diante do significado e da atuação simbólica da cultura popular, torna-se necessária a compreensão de um termo que, segundo Hall, é traiçoeiro no que concerne ao que realmente seja tradição. Ele afirma que

[...] tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência de velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associações e articulação de elementos. (...) As tradições não se fixam para sempre: certamente não em termos de uma posição universal em relação a uma única classe. (HALL, 2006, p. 243)

Desta forma, Hall nos remete a uma tradição diferente do significado concebido pelo senso comum. Para ele as tradições estão sempre em movimento, ao contrário do que o senso comum indica, onde as tradições aparecem de forma estática. As tradições devem ser compreendidas em um contexto social mutável e não estático, uma vez que não se pode valorizar a “tradição” pela tradição, mas sim a partir do processo histórico ao qual ela estava inserida. Só assim se poderá compreender a movimentação histórico- social das classes, das lutas e embates existentes no âmbito cultural e, sobretudo, no que está relacionado à cultura popular.

O termo popular guarda relações muito complexas com o termo ‘classe’. Sabemos disso, mas sempre fazemos o possível para nos esquecermos. Falamos de formas específicas de cultura das classes trabalhadoras, mas utilizamos o termo mais inclusivo, ‘cultura popular’ para nos referirmos ao campo geral de investigação.[...]O termo ‘popular’ indica esse relacionamento um tanto deslocado entre a cultura e as classes. Mais precisamente, refere-se à aliança de classes e forças que constituem as ‘classes populares’. A cultura dos oprimidos, das classes excluídas: esta é a área à qual o termo ‘popular’ nos remete.(HALL, 2006, p. 243)

Essa compreensão nos remete a uma análise no campo da cultura que indica o povo *versus* o bloco de poder. Ou seja, a polarização no campo da cultura parte da luta de classes e das contradições existentes na própria cultura, perfazendo um terreno de luta cultural.

Hall discorre que a temática da cultura popular é problemática em sua definição e de difícil consenso. A cultura e a teoria marxista se ligam não teoricamente, mas a partir de uma prática de luta de classes, ou seja, os estudos culturais devem ser compreendidos em si e não a partir de aspectos puramente econômicos. Evidentemente, a luta de classes está presente nas relações culturais como foi descrito. Uma vez que “a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta” (HALL, 2006, p. 246). O marxismo, ou melhor, o socialismo não se expressa na cultura, mas ele pode ser constituído no campo da cultura

popular, observando suas lutas e desafios, bem como os campos de dominação e resistência. Hall nos propõe uma reflexão geral envolvendo o objeto e não puramente o objeto como reflexão da luta de classes.

Ao tratar sobre cultura no livro *Costumes em Comum: estudo sobre cultura popular tradicional* (1988), Thompson prefere usar o termo costumes em vez do termo cultura, uma vez que o termo costumes é mais abrangente que o termo cultura. Para ele é impossível pensar a cultura popular sem divisão de classes. Há o embate entre os letrados e os populares e esse embate é cultural, de costumes. Uma vez que:

Uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole: é uma arena de elementos conflitivos que somente sob uma pressão imperiosa(...) assume a forma de um sistema. (THOMPSON, 1998, p. 17)

Observa-se, claramente, as relações de poder existentes no âmbito da cultura e, sobretudo, do popular. No âmbito da cultura as relações se apresentam de forma conflitiva, antagônica e é justamente nesse âmbito conflitivo que as relações se concretizam se tornando um sistema de forças.

Stuart Hall, no artigo *Que Negro é esse na cultura popular Negra?* tece um argumento forte para que possamos continuar em busca e defesa de uma educação que leve em consideração a presença africana e, conseqüentemente, a existência de uma cultura afro-brasileira a ser reconhecida. Hall defende um descentramento ou deslocamento que abre caminho para novos espaços de contestação, causando mudanças no que se denomina alta cultura das relações culturais populares, apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para a intervenção no campo da cultura popular.

Hall nos aponta três coordenadas para compreender o descentramento da cultura. A primeira seria um deslocamento do que é entendido como alta cultura na Europa, que em sua própria existência justificava-se como alienante dos desprovidos de nobreza ou riqueza. A Europa era a corporificação da cultura, mas o entendimento de que a Europa seria a própria cultura estava obsoleto, podendo ser considerada como a primeira coordenada. Depois desse entendimento, a segunda coordenada é o surgimento dos EUA como superpotência, rompendo com a hegemonia política da Europa e também com sua hegemonia cultural, tornando-se produtor, consumidor e distribuidor de um novo tipo de cultura, mediado pelas tecnologias e altamente fundamentado na imagem, diria um modelo meio *fast food* cultural (denominamos como *fast food* cultural um modelo de cultura rapidamente produzido e consumido, identificada com o que conhecemos como cultura *pop*). A terceira coordenada, mencionada

por Hall, é a descolonização do terceiro mundo, cujo processo político de desvinculamento de diversos países de seus colonizadores europeus leva a um descentramento cultural também, pois as lutas políticas desses povos envolvem também suas lutas pelo direito de viver segundo suas tradições e história. A luta dos povos que durante muito tempo foram controlados pelos europeus nos leva a refletir sobre a constância da relação dominador-dominado no campo cultural, hierarquizando o que não deveria ser hierarquizável, pois cada povo tem suas origens e trajetórias individuais. Hall argumenta, ainda, com um fato de grande importância para compreendermos as relações racistas com a história, a cultura dos negros e suas lutas por direitos civis e pela descolonização de mentes de povos da diáspora negra. Esse protagonismo da população negra dentro e fora da África foram fundamentais para a visibilidade da cultura negra e, ao mesmo tempo, provocação a ser combatida pelos povos que reivindicavam o monopólio da cultura.

Todo aquele que está fora dos cânones tradicionais do Norte, só podem ser reconhecidos como o outro, como aquele que vai buscar o lugar ao sol, enquanto a cultura branca europeia estabeleceu-se intocável em seu lugar de superioridade, sem ao menos admitir que por meio das ações históricas da própria Europa, novas relações culturais e científicas se estabeleceram no mundo conhecido.

Segundo Boaventura de Sousa Santos:

As Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio. (SANTOS, 1990, p.36)

No caso do Brasil, há uma série de movimentações históricas que reforçam essa dependência cultural de uma chancela europeia, a começar do longo período em que estivemos colonizados pelos portugueses, povo de tradição conservadora pautada em valores absolutistas, onde o ideal de civilização seria a sociedade monarquista, patriarcal, cristã e obviamente branca. Os valores defendidos por esse sistema foram ainda reforçados ao longo da história pelas redes comerciais pautadas na mão de obra escravizada dos africanos e seus descendentes. A exploração da mão de obra africana por meio da escravidão, não fora questionada pelos portugueses. Aponta-se que os portugueses não iniciaram a prática de escravização dos africanos no Brasil Colônia. Para Fausto (2006), desde o século XV, os portugueses já traficavam escravos ao percorrer a costa africana, o que era facilitado pelo contato com sociedades que, em sua maioria, já conheciam o valor mercantil dos escravos.

De acordo com apontamentos de Vainfas (1986, p.78) sobre a escravidão, esta era “algo natural à situação colonial, relegados os escravos ao universo dos instrumentos e animais necessários a plantação”.

Observa-se que, nesta perspectiva, não havia nenhuma distinção entre os “gentios da terra” ou os “negros da Guiné”, senão os econômicos, que eram a justificativa do trabalho compulsório na colônia.

Ao contrário da indígena, a escravidão africana nunca chegou a ser questionada, nesta época, sendo objeto de simples observações, ou surgindo como solução para o trabalho na colônia, em face dos limites que a sujeição de nativos impunha aos Senhores. (VAINFAS, 1986, p. 80)

Para Fausto (2006), contribuíram na introdução do escravo africano no Brasil, dentre outros fatores, o fato dos colonizadores portugueses terem conhecimento das habilidades dos negros na atividade açucareira, pois já eram utilizadas nas ilhas do Atlântico. E, ainda, os negros provinham de culturas em que trabalhos com ferro e a criação de gado eram usuais, sendo sua capacidade produtiva superior a do indígena.

Os africanos foram trazidos do chamado “continente negro” para o Brasil em um fluxo de intensidade variável. Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros quatro milhões de escravos, na sua grande maioria, jovens de sexo masculino. (FAUSTO, 2006, p. 51)

De acordo com o autor, no Brasil Colônia, os principais centros importadores de escravos foram Salvador e Rio de Janeiro, contexto em que o africano era visto como mercadoria.

Neste Brasil, se há criado um novo Guiné com a grande multidão de escravos vindos dela que nele se acham; em tanto que, em algumas Capitânicas, há mais deles que dos naturais da terra, e todos os homens que nele vivem tem metida quase toda a sua fazenda em semelhantes mercadorias.... (VAINFAS, 1986, p. 80).

Não havia, neste período no Brasil, na concepção dos Senhores, alternativa para o crescimento da colônia que não fosse a utilização de escravos, negros, ou índios, considerados o sustentáculo da economia colonial.

Ao compor o quadro econômico da colônia- seus requisitos e potencialidades-, indicavam o escravo como mercadoria, ou associavam-no aos animais de que careciam os trapiches. Atribuía-lhe, ainda, a exclusividade do trabalho nas fazendas e engenhos. (VAINFAS, 1986, p. 84)

Para o autor, a classificação dada ao escravo oscilava entre coisa e mercadoria indispensável, para trabalhar na construção da colônia. Neste período, havia questionamento quanto à escravização dos índios, mas não contra os africanos.

Para Costa (2008), tanto a Coroa Portuguesa, quanto a Igreja, não se opunham à escravização do negro. Ordens religiosas no Brasil foram grandes proprietárias de cativos.

Lembremos também o tratamento que era dado ao negro na legislação. O contraste entre o indígena e o negro é nesse aspecto evidente, estes contavam com leis protetoras contra a escravidão, embora estas fossem pouco aplicadas. O negro escravizado não tinha direitos, mesmo porque era considerado juridicamente uma coisa e não uma pessoa. (FAUSTO, 2006, p. 54)

Somado ao conhecimento da ampla aceitação dos portugueses ao fenômeno da escravidão, há a partilha da Ásia e da África após a Primeira Guerra Mundial, que em si já existiu com motivações racistas, mas que em anos de domínio de povos brancos europeus sobre os povos africanos e asiáticos, fortaleceram ainda mais a relação que faz com que a cultura exercida e projetada pelos povos brancos europeus e estadunidenses, seja posta como uma cultura superior (FREDRIKSON, 1999). Porém, vale ressaltar que nos séculos XVI e XVII as principais justificativas dadas para a escravidão era a salvação no sentido teológico da palavra e a expansão da fé, capitaneada pela Igreja Católica, lembrando que se tratava do período marcado pelas reformas protestantes e a resposta do catolicismo a esses eventos. Fanon nos diria que o racismo na sociedade colonial foi uma estrutura muito profunda, que envolve as esferas econômica, social e psicológica (FANON, 2008). Nessa concepção, uma sociedade que é racista, é racista por inteiro, não dependendo dos setores sociais ou culturais nos quais a discriminação emergirá com mais evidência. As atitudes de discriminação diretas são apenas sintomas de um sistema muito mais profundo. “Dizíamos há pouco que a África do Sul tem uma estrutura racista. Agora vamos mais longe, dizendo que a Europa tem uma estrutura racista” (FANON, 2008).

Fanon apoia a afirmação do fato do europeu ter no inconsciente da coletividade o que chama de “complexo de autoridade”. Ou seja, a ideia de si mesmo como um tipo superior de homem. O autor nos diz:

Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a nenhum branco. (FANON, 2008)

Através do complexo de autoridade, justifica-se a subjugação de outros grupos humanos, nascendo também a necessidade de classificação e hierarquização dos mesmos em “raças” ou etnias. A partir desta demanda, segundo Fanon, é criada a ideia do “negro” pela dicotomia com o branco: “Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008).

Já no século XIX, as motivações foram econômicas, mas também havia o racismo evidente, a necessidade de referenciar o outro a partir de si mesmo, e os europeus que se acreditavam racionais, passam a acreditarem-se superiores a todo o resto do mundo e com os povos fenotipicamente mais diferentes, esse sentimento de superioridade foi se ampliando.

Stuart Hall, sem dúvida um dos principais estudiosos da cultura, afirma que devemos sinalizar que a década de 1950 marca o fortalecimento dos estudos nesse campo. Três autores tiveram parte importante na forma como abordaram a questão cultural em suas obras: Hoogart e Willians (*As utilizações da Cultura, Cultura e Sociedade 1780 – 1950*) e Thompson (*A formação da classe operária inglesa*). Esses trabalhos vão inaugurar uma nova forma de entender a cultura, no binômio cultura e sociedade, sem pensar na mesma pelos modelos hierarquizantes de contextos anteriores. Compreender a cultura como um fenômeno social que reflete os valores, a economia e a organização da sociedade, deu início ao que chamamos hoje de estudos culturais.

Eles não apenas levaram a cultura a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada. Eram em si mesmos "culturais", no sentido de cultura e sociedade. Eles forçaram seus leitores a atentar para a tese de que concentradas na palavra cultura, existem questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas que as modificações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam de maneira própria e às quais a arte responde também, de forma semelhante. (HALL, 2003)

As relações centro-periferia, no que concernem ao que chamamos de cultura erudita e cultura popular em música e, principalmente, no cotidiano escolar, precisam admitir os saberes trazidos pelas crianças que vivem nas quadras e rodas de samba, que crescem em meio às congadas e jongos, que vivenciam junto aos pais a cultura do charme e que são afetadas todo o tempo pelo *funk*, assim como, em suas igrejas e terreiros, lidam com a música religiosa, cheia de elementos da música popular. Nos terreiros a presença das sonoridades dos atabaques e tambores, nas igrejas católicas, de boa parte do Brasil há a presença da percussão, remetendo às culturas locais e nas igrejas evangélicas, que têm nos hinos forte influência da música *gospel* norte- americana, com profundas relações com a música negra.

A escola está cheia de músicos, de cantores, que vivenciam a música cotidianamente, mas não se reconhecem no que vem sendo ensinado. Até mesmo quando as cantigas de roda e de ninar são apresentadas às crianças os muitos elementos da cultura negra não são evidenciados para que percebam que a cultura negra esteve presente na construção da história desse país, apenas não é reconhecida.

Denise Guerra, em seu artigo *Acalantos Afro-brasileiros*, nos mostra a presença da cultura africana no cotidiano brasileiro, que acabou perpetuando-se em diversas manifestações orais, mas muito fortemente nas cantigas de ninar, que repetimos sem que observemos a presença africana ali presente. A autora apresenta a importância da presença da ama africana na criação dos filhos do senhor da fazenda.

O “leite sonoro” das mucamas negras nutriu, exorcizou medos, abrandou e criou este sujeito brejeiro, cheio de gingado, festivo, receptivo, afro-mestiço brasileiro. No mínimo, o que o brasileiro deve a estes bens em forma de acalantos e suas benfeitoras negras é prestar-lhes homenagens, quem sabe “bater cabeça” para a grande mãe África que o embalou. Citando Conceição Evaristo: “Que estas cantigas não tenham servido só para embalar o sono dos senhores das casas-grandes, mas, para acordá-los dos seus sonos injustos!” (EVARISTO apud GUERRA, 2010, p.14).

Priscilla Hygino Donato, em sua pesquisa com alunos do Ensino Fundamental dois da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2017), fez um levantamento interessante que corrobora com as questões que abordamos na presente pesquisa. A identidade, ou melhor, seu reconhecimento está diretamente ligado à consciência e orgulho étnico ou racial que as crianças podem desenvolver. Na sua pesquisa, a professora apresentou para seu grupo focal o jongo, o maculelê e a capoeira trabalhando os aspectos culturais e históricos dessas manifestações culturais afro-brasileiras e acabou percebendo que se antes da apresentação dessas manifestações, em um questionário aplicado apenas poucos alunos se identificavam como pretos ou negros e após o trabalho cultural esse número de alunos se autoidentificando como pretos ou negros não só aumentou, como passaram a demonstrar orgulho étnico ou racial.

As aulas de música que venho desenvolvendo nessa escola têm nascido da preocupação com a construção de uma prática pedagógica multiculturalista, na qual se busca “entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais” (CANEN, 2007, p.40). Entretanto, uma vez que era preciso ter uma delimitação temporal para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto, o mês de novembro, em que se comemora o Dia da Consciência Negra, foi escolhido como pretexto para a realização de nossas aulas, ensaios e apresentações. As aulas foram baseadas em expressões artístico-musicais tradicionais das populações afro-brasileiras: o jongo, a capoeira e o maculelê. (DONATO, 2018, p.34)

3.2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Em 2018, matriculamos 98% de todas as crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental. Ao compararmos as taxas de matrícula entre brancos, pretos e pardos, a porcentagem é muito próxima: 98,3%, 97,7% e 97,8%, respectivamente. Contudo, a realidade se mostra diferente quando o assunto trata de oportunidades educacionais. No 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Inep, 41,4% dos pretos e 62,5% dos pardos possuíam aprendizagem adequada em língua portuguesa em 2017. Os brancos nessa condição contabilizavam 70% da totalidade. Em matemática, as diferenças permanecem: 29,9% dos pretos, 49,2% dos pardos e 59,5% dos brancos também tinham aprendizagem adequada.

Ao final da etapa, a situação continua: pretos e pardos que têm acesso a escolas com piores infraestruturas e, estatisticamente, vêm de famílias mais vulneráveis, possuem índices menores em comparação aos brancos. Ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, em língua portuguesa, 51,5% dos brancos tinham aprendizagem adequada, frente a 36,3% dos pardos e 28,8% dos pretos. Em matemática, 32%, 17,9% e 12,7%, respectivamente. Todos os dados referem-se ao ano 2017 (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019).

A escola é reconhecida como um espaço sociocultural que deve refletir nossa nação, no entanto, vem sendo palco de exclusão, ou sentimento de inferiorização racial (CAVALLEIRO, 2005).

Para falar da necessidade de maior reflexão sobre o ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentimos necessidade de fazer um breve histórico sobre a construção da identidade negra na educação, numa perspectiva histórica e política. Seguindo por esse caminho, a cultura de não valorização do negro cresce e aponta para a primeira infância, como lugar propício para o desenvolvimento de um trabalho de valorização da negritude e quebra de preconceitos.

O racismo trouxe para a população negra invisibilidade e a marginalização, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade em relação à branquitude. O que se confirma é que tudo isso influencia diretamente na formação da identidade desses sujeitos, tendo em vista, a forma como foi provocada toda essa representação e de como o racismo afeta esses sujeitos logo na primeira infância.

Uma espécie de sistema de convergência de interesses, fazendo com que o racismo, de um lado, implique a subalternização e destituição material e

simbólica dos bens sociais que geram respeito e estima social aos negros – ciclo de desvantagens – e, de outro, coloque os brancos imersos em um sistema de privilégios assumido como natural, como norma. (PIRES e SILVA, p. 66)

Com esses pressupostos, propomos algumas questões quando pensamos no papel das práticas escolares no processo de formação da identidade negra na educação das crianças nos anos iniciais. Desse modo, apresentaremos a importância da educação escolar para formação de conceitos e representações, através da mediação dos conhecimentos inerentes às semelhanças e virtudes, principalmente da cultura negra na sociedade brasileira.

É complexo assumir o ser negro, a identidade negra na realidade brasileira, pois em um contexto social, e dessa forma também na escola, assumir uma identidade racial não branca, interfere diretamente nas relações de poder entre as crianças.

Ser negro significa sofrer violência constante; não só a violência física, mas também a violência simbólica de encarnar o corpo branco e negar o corpo negro. Quando entramos nessa questão, percebe-se que vai muito além de uma percepção da imagem, mas de todos os valores culturais que a negritude traz.

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983.)

Neuza Santos Souza, em seu livro *Tornar-se Negro*, discorre de forma contundente e precisa sobre a questão racial no Brasil e apresenta que a cultura é definida em nossa realidade como um conceito ideológico demarcado como critério social, delimitador de lugares correspondentes. Ao assumir que tal noção é aplicada, a autora não só nos apresenta as dificuldades vividas cotidianamente pelos indivíduos negros, mas também o quanto tudo o que vêm de sua herança cultural se torna subalterno. Essa informação, lançada durante décadas sobre a população brasileira, tem produzido, ao longo do tempo, gerações de indivíduos com grandes dificuldades para se gostarem e enxergarem sua história de forma positiva.

Por conta do longo período da escravidão no Brasil e seu aspecto desumanizante, a ascensão social do negro passa pela necessidade de tornar-se o branco. Mesmo que ele nunca o seja, esse sujeito negro, vai perseguir essa branquitude pela necessidade de encontrar um lugar de menor opressão. Essa busca vai levar ao aumento “do fosso que o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo” (SOUZA, 1983).

Ainda no campo da aceitação e da identidade, esbarramos ainda na questão do MITO NEGRO. A criação de mitos em torno do negro é numerosa e ao longo do tempo lhes foram

atribuídas qualidades sem qualquer comprovação, compromisso com a ciência ou a verdade, simplesmente do olhar do branco sobre o negro. Outro ponto importante, é que ao longo do tempo, para ser respeitado, o indivíduo negro precisa impor-se. Esse processo que para o não negro soa como positivamente legítimo, aparece nas entrevistas realizadas por Neuza Santos Souza, como algo enfadonho, como uma repetição cotidiana de uma exigência de respeito que não deveria existir, que deveria acontecer sem o constante processo de luta, imposição. Nesse sentido, mito e imposição aparecem juntos, num binômio cruel, de que o negro luta naturalmente, deixando de lado as razões para esse processo cotidiano de luta por respeito. A dureza desse olhar mítico sobre o negro foi tão massificada, que o negro passou a acreditar nesses mitos e o pior, ainda crianças.

O ideal de ego não é a mesma coisa que o ego ideal. O ideal de ego, que nos interessa, segundo Neuza Santos Souza, é a instância que estrutura o sujeito psíquico. É a estrutura que permite a conexão entre a normatividade libidinal com a cultural. Realizar o ideal de ego é uma exigência do superego sobre o ego. À medida que o ego se aproxima do ideal de ego, há um sentimento de tranquilidade, em contrapartida se há conflito entre ego e ideal de ego, desenvolve-se o sentimento de inferioridade, de culpa. No caso do negro, o conflito se dá de forma profunda, já que devido ao contexto social, histórico e psicológico imposto ao negro, seu ideal de ego é branco. Obviamente, estamos apresentando aqui sujeitos que nascem imersos nesse modelo imposto pela branquidade.

É na família que se estabelece o primeiro momento do ideal de ego, a construção dessa relação do ego com o ideal de ego. Deveria ser de certa forma uma proteção para as crianças negras, porém o nível de adoecimento social, que se apresenta na forma de racismo, já está tão embrenhado na existência dos negros, que a sua identidade já é negada no seio familiar. Essa socialização primária, fundamental para a construção da identidade e da autoestima, vem contaminada por esse ideal branco e se somada a uma experiência escolar discriminatória e omissa, promove indivíduos negros que desejam ser aquilo que não precisam ser para se sentirem completos. Esse processo histórico-social-psíquico, promovido pelo racismo, se retroalimenta da falta de compromisso da sociedade em reconhecer que estamos falhando, perdendo a luta contra a desigualdade racial.

Na luta pelo direito de galgar espaços na sociedade, o ideal de ego impõe ainda dificuldades em relações amorosas autênticas. As escolhas de parceiros e parceiras passam pela necessidade de aprovação pela sociedade e também de autoaprovação. Pode parecer um tema deslocado quando se fala em crianças, mas o que vai acontecer na fase em que se começa a buscar parceiros, é reflexo do que se vive na infância. A busca pelo ideal de ego,

esse objetivo inalcançável começa muito antes, em casa, na escola, na sociedade. Ama-se a brancura, como diz Fanon.

Nas palavras de Neuza Santos Souza:

O parceiro branco é transformado em instrumento tático, numa luta cuja estratégia é cumprir os ditames superegóicos, calcados nos valores hegemônicos da ideologia dominante. (SOUZA, 1983)

A mudança desse adoecimento passa pela construção de outro ideal de ego, que lhe configure um rosto próprio, com valores, interesses, referenciados por sua própria história e cultura. Neuza Santos Souza sugere que essa mudança, esse novo ideal de ego, passe pela militância política, que é o lugar, sem dúvida, de potência e empoderamento. De nossa parte, acreditamos que esse novo ideal de ego deva passar por uma educação libertadora, que valorize todas as culturas e reconheça em diferentes percursos históricos o mesmo valor dos que têm sido atribuídos aos valores da sociedade europeia.

Assim, é fundamental que a escola tenha a consciência e a sensibilidade em reconhecer que o combate ao racismo não é mais uma questão de ações isoladas, de momentos festivos, mas um modelo em que a escola atenda às necessidades sociais e legais para uma educação antirracista.

Para que as crianças negras conheçam os referenciais positivos e construam sua identidade racial, a escola necessita abordar de forma real e não estereotipada as questões raciais, onde o docente exerça um papel fundamental possibilitando meios para que as crianças negras se reconheçam e valorizem a sua historicidade e cultura.

O problema racial permanece vivo, pois muito pouco se tem feito de real e prático no cotidiano escolar, de forma eficaz para a valorização da cultura afro-brasileira, mesmo com avançada legislação sobre o tema e com autonomia de estados e municípios na elaboração de seus planos de ação.

Segundo as ideias de Kramer (2013), reforçam-se os aspectos constitutivos das concepções de identidade, enfatizando a importância da participação em espaços coletivos para construir as representações sociais sobre a identidade negra.

Esses ambientes coletivos ganham ênfase na obra de Silva (2008), ao retratar que a criança na escola encontra um maior aproveitamento e delineamento na construção da sua identidade, por ocasião da infância e idade, e por meio do convívio com os colegas e das atividades realizadas em sala de aula.

A construção da identidade negra encontra na infância uma fase de grande aproveitamento, pois essa etapa da vida é um momento em que as crianças estão mais

suscetíveis à aprendizagem, visto que começam a se reconhecer enquanto ser humano e enxergar o outro como ponto de referência (SOARES, 2008).

Desse modo, a identidade que é múltipla vai formando-se nesse processo em meio à família e escola, adquirindo várias facetas de acordo com as situações que são proporcionadas à criança. As referências que ela procura, precisam apontar para um ideal, de bondade, felicidade e que facilita a identificação da criança. A identidade, então, possui uma forma coletiva, pois a criança busca referências nos adultos que a cerca.

A música favorece o diálogo entre as diferentes referências culturais presentes na escola, numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade e singularidade. Pensamos que ouvir e compreender a perspectiva dos alunos sobre sua aprendizagem pode trazer subsídios importantes para o professor, visando a construção de propostas de educação musical que valorizem aprendizagens colaborativas. Além disso, percebemos que quando existe uma condução intencional da prática pedagógica do professor de música, os alunos apresentam uma evolução significativa em relação ao seu trabalho independente em práticas.

3.3. A ABORDAGEM AFROPERSPECTIVISTA, O CONCEITO DE PAISAGEM SONORA DE MURRAY SCHAFER E A IDENTIDADE SEGUNDO STUART HALL: PODEMOS FALAR EM UMA AFRO PAISAGEM SONORA BRASILEIRA?

A expressão afro perspectividade retrata uma abordagem intelectual que inclui vozes africanas e ameríndias no debate acadêmico, especialmente nas áreas de filosofia e educação. São norteadores dessa nova abordagem a antropóloga guarani nhandeva Sandra Benites, o cientista social e ativista negro Abdias do Nascimento, o xamã e filósofo ianomâmi Davi Kopenawa, o pan-africanista e sistematizador da afrocentricidade Molefi Asante, a antropóloga branca Tânia Stolze Lima, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose e o filósofo quilombola Antônio Bispo dos Santos, assim como o filósofo e professor Renato Nogueira, que vem trabalhando nessa abordagem em prol de uma cultura de pensamento abrangente e não excludente das múltiplas culturas que fazem parte do mundo pós-colonial. Um dos elementos centrais da afroperspectividade está em assumir o polidiálogo e a necessidade de articular repertórios em favor do enfrentamento dos desafios sem dogmatismos e privilegiando, prioritariamente, os sistemas de pensamento do norte global.

Diante de desafios ligados ao sistema educacional brasileiro referentes ao ensino de música para crianças, nós apostamos nas interfaces entre as determinações legais que tornam obrigatórios os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas em todas as áreas e níveis da Educação Básica para enfrentarmos o ensino de

música marcado por um fenômeno denominado de epistemicídio cultural. Partindo do pressuposto de que a escola é uma das instâncias sociais chave na socialização das crianças, é imprescindível compreender que representatividade é uma questão a ser levada em consideração ao pensarmos a forma e o que ensinamos às crianças, como fundamentais não só para sua formação intelectual, mas também, e talvez até, principalmente para sua formação humana, sua autoestima e a forma como virá a relacionar-se com os outros e consigo mesma. Percebendo a música como elemento que toca as pessoas nas suas dimensões mais sensíveis, buscar ensiná-la no contexto da multiplicidade de cores e culturas que compõem o Brasil, proporciona ambientes escolares mais democráticos e libertadores dos preconceitos culturais e raciais que têm assombrado a educação brasileira, na forma do racismo, que todos os dias aparece nas instituições escolares.

Luiz Ricardo Silva Queiroz, em seu artigo *Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais (ANO)*, apresenta a interculturalidade como ferramenta para o reconhecimento e erradicação de epistemicídios que envolvem a música na sociedade e que são os pilares que sustentam a formação em música no Brasil, em outras palavras, as bases de formação dos músicos brasileiros seriam exatamente excludentes de outras culturas.

Quando as universidades e demais instituições educacionais optam por uma formação mais ao norte, enquanto, já nos dizia Paulo Freire (FREIRE, 2011), é preciso *sulear* nossas pesquisas, nossa produção de conhecimento, nossa cultura e nossas escolas, vamos continuar observando a formação intelectual e cultural de nossos cidadãos. Nosso interesse é sustentar algumas linhas teóricas para afroperspectivizar o ensino de música com crianças. Para isso, vamos analisar a hipótese de que o ensino de música com crianças pode favorecer o pluralismo cultural à medida que repensarmos as fronteiras entre música popular, de massa e erudita. O epistemicídio cultural no terreno musical estaria justamente nas classificações que estabeleceram uma hierarquia baseada no eurocentrismo, sem levar-se em consideração as peculiaridades culturais brasileiras. Para compreender as particularidades das sonoridades brasileiras, sua complexidade musical, escolhemos o conceito de paisagem sonora, que originado da palavra inglesa *soundscape* e que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia. Uma paisagem sonora é composta pelos diferentes sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica.

O conceito teve origem e definiu-se através do grupo de trabalho dirigido por R. Murray Schafer que em conjunto com outros investigadores, como Barry Truax e Hildegard

Westerkamp fundou o *World Forum for Acoustic Ecology*, assim como mais tarde o *World Soundscape Project*, na década de 1960, na *Simon Fraser University*, no Canadá. Estes grupos foram responsáveis pela publicação de alguns dos documentos mais relevantes relativos ao estudo de paisagens sonoras e ecologia acústica.

Na década de 1990, o conceito foi questionado e em 2007 o antropólogo Tim Ingold teve seu ensaio *Against Soundscape* publicado na revista *Autumn Leaves: Sound and the Environment in Artistic Practices*. Basicamente, Ingold afirmou que, embora tenha contribuído para projetar o som como objeto dos mais variados estudos, o conceito de paisagem sonora sobrevive quando não tem mais utilidade e deve ser abandonado (INGOLD, 2011, p. 136).

O principal problema apontado por Ingold é que a paisagem sonora, atribuída à audição, de certa forma isolaria os sentidos, como se existisse um mundo para cada um dos sentidos. O segundo problema apontado por Ingold, é o conceito de paisagem, ele entende que a dimensão sonora dos lugares a que Schafer se refere na paisagem sonora não estaria para a paisagem como esta é entendida na pintura, mas para a paisagem como conceito geográfico, que diz respeito a uma comunidade habitando um mesmo lugar e as relações entre esse grupamento e o espaço. Parece-nos que Ingold compreende de forma literal o sentido da paisagem sonora, não incorporando o sentido de percepção sensorial da paisagem como um todo. Para nosso trabalho, é exatamente a contribuição da paisagem sonora que nos interessa, um entendimento de que as sonoridades locais e a música estão nesse contexto, sendo elemento local, social e também cultural. É a compreensão de que a música se manifesta de acordo com seu povo, com sua história.

Outro autor faz críticas ao conceito de Schafer. Ari Y. Kelman (2010), professor de Estudos Americanos da Universidade da Califórnia, admitiu que a paisagem sonora é um termo fundamental para os estudos do som, mas também o considera problemático. Para ele, o pensamento de Murray Schafer guarda contradições, ainda que seja de uma potência inegável (ARAGÃO, 2019). Apesar de sua grande popularidade, a falta de rigor em sua aplicação também seria generalizada. Kelman (2010) analisou incongruências tanto na concepção original quanto em pesquisas posteriores, avaliando como estas últimas se relacionam ou deixam de se relacionar com a paisagem sonora concebida por Schafer. Mais uma vez parece-nos que a compreensão desses críticos está literalmente no termo paisagem sonora.

Schafer (2001) afirma que as paisagens sonoras urbanas são *lo-fi*, o que para ele significa que a diferenciação entre sinal e ruído é muito baixa. Dessa maneira, seria extremamente difícil identificar o que é informação ou não no contexto agitado das cidades. A

crítica de Kelman (2010) a respeito desse aspecto, em particular, é que Schafer estaria, assim, desconsiderando as complexidades e particularidades dos contextos urbanos e subestimando as possibilidades de agência de seus habitantes. Seria como se os moradores da cidade não pudessem desenvolver técnicas de escuta para lidar com seu próprio ambiente. “A análise de Schafer não leva em consideração o desenvolvimento de tais habilidades em meio ao alarido da vida urbana moderna porque, em sua formulação, todos os sinais [no contexto das cidades] foram reduzidos a ruído” (KELMAN, 2010, p. 217). Vamos assumir nesse ponto a crítica de Kelman, adotando a ideia de que os sons urbanos, de máquinas e trabalho, assim como de todo o cotidiano, precisam ser considerados como elementos a serem analisados, pois compõem a realidade cultural de determinados espaços. Assumimos ainda a compreensão da importância para comunicação e identidade da paisagem sonora.

É na paisagem sonora que encontramos subsídios para pensar na perpetuação das diferentes falas e sotaques dos grupos sociais, e no estabelecimento da comunicação entre seus integrantes (KOZEL E TORRES, 2010). A comunicação estabelecida pela fala encontra na paisagem sonora os primeiros elementos para a construção da linguagem, que implica em conteúdo e expressão.

A cultura, a paisagem e o lugar concedem as bases para a construção musical, que em diferentes contextos assimilou os sons presentes no espaço, chegando, em certos casos, a alterar a forma de pensar e fazer música. Pensando na educação musical para os anos iniciais, devemos considerar que nossas crianças não são páginas em branco, elas vivem e convivem com paisagens sonoras e, portanto, têm conhecimento musical, possuem uma cultura e vivenciam determinadas paisagens sonoras que não podem nem devem ser ignoradas, pois constituem suas identidades.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), o processo de construção de identidade iniciado na infância tem se tornado particularmente crítico, por conta dos mais diferentes espaços e meios que apresentam um volume crescente de informações e apelos, cada qual com projetos e valores peculiares.

Dessa forma, Hall (2011, p. 7) argumenta que “as velhas identidades, que por tanto tempo mantiveram estáveis o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p.7). Para o autor, o sujeito pós-moderno é visto como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente:

A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada cotidianamente em relação às formas pelas quais somos representados ou

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente. (HALL, 2003, p. 12)

Para Hall (2011), a sociedade está vivendo uma “crise de identidade” que está “deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2011, p. 7). Verifica-se assim que, “um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX” (HALL, 2011, p. 9):

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2011, p. 9)

Percebemos que as diversas e constantes alterações no contexto social moderno motivam a descentração do sujeito, notadamente nas relações com ele próprio e na sociedade. A crise identitária ora instalada pode ser entendida como a consequência da perda da coesão da identidade moderna. Porém, vale ressaltar, que a "crise", neste contexto, nem sempre deve ser considerada de forma negativa, pois pode ser propulsora de novas descobertas e possibilidades para troca de experiências, diferentemente de situações anteriores, surgidas destes novos sujeitos descentrados. Portanto, para uma antiga identidade estável, a modernidade produz inúmeras vertentes, nem sempre heterogêneas. Estas identidades incoerentes moldam os conflitos internos do sujeito, o que se percebe no seu comportamento social. Nesse sentido, sua identidade reflete as inúmeras e rápidas mudanças sociais, que por vezes, podem estar causando esta chamada “crise de identidade”.

Se pensarmos que nossas crianças, têm na infância o período de fortalecimento da identidade e compreendermos o problema levantado por Hall, torna-se urgente uma percepção, no que tange a Educação musical ou a Musicalização, da valorização de suas paisagens sonoras, seus ritmos, o que escutam nos seus ambientes. Estaremos contribuindo para a formação de sujeitos que se identificam, que sabem quem são e de onde são, fortalecendo seu sentimento de agência, e não apenas de espectador da cultura alheia. Quando tratamos de crianças negras, a valorização de seu patrimônio cultural, de sua cultura viva e presente os retira de uma constante posição de estudar o outro e passa a desenvolver a potência do ver-se, como sujeito cultural, histórico e político.

Castells (1996) cita a identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados” (CASTELLS, 1996). O autor atribui a significado como sendo “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 1996). Podemos perceber a construção da identidade através das interações com os diferentes sujeitos e espaços sociais, nos quais buscamos, a todo tempo, construir significados para si mesmos.

Além da questão identitária, gostaria de abordar o espaço da criança como ser completo, como autora da história e ressignificadora do mundo. A criança não pode mais ser vista passivamente, como ente que apenas espera as ações adultas para se desenvolver e interagir com o mundo. A criança passa a ser vista como autora, pesquisadora, protagonista, inclusive, na legislação a criança aparece dessa forma e, portanto, no campo das pesquisas a criança precisa ser vista como um ser ativo e completo. A conceituação aplicada à criança e à infância não é semelhante, pois não há uma única criança, ao mesmo tempo em que também não há uma única infância. É por meio social e cultural que a infância é concebida por meio de ideias, práticas e valores de uma sociedade (HEYWOOD, 2004).

A própria ideia de criança, tal como definimos atualmente, como um ser de singularidades, necessidades específicas, interesses e modos de pensar distintos, não existia antes do século XVIII, embora já houvesse a presença de ideias na antiguidade sobre a capacidade de desenvolvimento intelectual da criança (ANDRADE; BARNABÉ, 2010). Antes do século XVIII, a criança era comparada e considerada como o próprio adulto, só que em miniatura. Segundo Andrade e Barnabé: “A criança pertencia ao universo feminino até que pudessem ser integradas ao mundo adulto, ou seja, quando apresentassem condições para o trabalho, para a participação na guerra ou para reprodução” (ANDRADE, BARNABÉ, 2010, p.59). Devido ao alto índice de mortalidade infantil na época, que fazia com que as várias mortes de crianças fossem consideradas normais, o período de ser criança e ter infância passou a se tornar um tempo muito pequeno. Como nos diz Heywood:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87)

Segundo Fontana e Cruz (1997) quando a criança conseguia sobreviver com seis ou sete anos de idade, ela passava a acompanhar o adulto em todos os seus deveres, participando

de todas as atividades que o adulto fazia, seja no trabalho pesado no campo, ou em qualquer outro tipo de trabalho que o adulto exercia. A evolução da ciência junto a todas as descobertas científicas fez com que a mortalidade infantil reduzisse. Desde então, a partir do século XVII, começou a surgir a concepção de que a criança era muito diferente do adulto, e que essa diferença não estava só no físico. Nesse contexto, a infância surge como categoria a partir do século XVIII, a ideia de infância parte como produto de evolução da história da sociedade. É importante compreendermos que a definição de infância foi construída a partir do momento em que a criança começou a ser vista com um novo olhar voltado para suas necessidades particulares, onde antes era considerada e igualada aos adultos, portanto, suas reais necessidades ficavam ocultas. De acordo com Amarilha:

Como não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Ora, sendo seres tão transitórios não valia a pena dedicar-lhe sentimentos mais profundos e duradouros. Assim as crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegassem a lhes ocupar o lugar. (AMARILHA, 2002, p.126)

Após discussões e mobilizações, chegou-se à conclusão de que a infância deveria ser protegida, ser inserida no mundo social, ter subsídios e responsáveis para garantir o desenvolvimento integral de toda criança. Percebe-se avanços referentes às conquistas da criança no mundo atual. As concepções de criança e infância trouxeram grandes mudanças para a educação infantil e propiciaram a idealização dos fatores necessários e que precisam ser respeitados, assim como fazer com que o educador saiba inserir a criança no âmbito educacional e trabalhar com maior conhecimento sobre o que precisa, os seus direitos e o que identifica a criança (MAIA, 2012).

A nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), envolve versões moderadas dos direitos de autonomia dos adultos e que dizem respeito a crianças que tomam parte em atividades e decisões que as afetam. Os direitos de participação incluem mais particularmente três dos 54 artigos da Convenção e os Estados deveriam garantir

[...] à criança que for capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (ONU, 1989, p.12);

[...] o direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo (...) por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (...) (ONU, 1989, 13);

[...] o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. (ONU, 1989, p.31).

A cada novo modelo apresentado, os sujeitos procuram se adaptar para que possam fazer parte dele, como relata Hall (2011):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. (HALL, 2011, p.75)

Percebemos que além das influências das relações e dos espaços sociais, os sujeitos ainda são afetados por modelos e estereótipos apresentados a todo o momento. A educação musical ou a musicalização precisam ser pensadas com grande seriedade e responsabilidade, pois para além dos elementos artísticos, que já são de grande importância, há também as questões identitárias, culturais e, principalmente, a manutenção do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Conde e Neves (1984/85) examinaram processos de aprendizagem não formal nas comunidades do Morro de Santa Marta (Botafogo) e da região de Realengo - Padre Miguel, verificando como as práticas musicais e a transmissão de um saber se tornam necessários à preservação das manifestações culturais das comunidades. “Observou-se não somente que há grande quantidade de pessoas e grupos envolvidos na prática e na criação musical, mas que o nível qualitativo desta vivência é digno de destaque” (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 41). Em linhas gerais, o estudo argumenta que se a escola se aproximasse da realidade cultural dessas comunidades, conseguiria propor ações pedagógicas renovadas, estabelecendo uma consciência de que o espaço formal pode ser mobilizado e realimentado pelas experiências dos alunos (CONDE; NEVES, 1984/85).

Práticas musicais não formais oriundas de diferentes culturas como a africana, asiática, grupos indígenas brasileiros e outros grupos se manifestam na vida social dos sujeitos e grupos sociais envolvidos. Um aspecto relevante observado pela autora na aprendizagem não formal é que o ato de repetir, criar, imitar se confundem. No entanto, “na sociedade em que se distinguem nitidamente os papéis de intérprete e de compositor, as exigências de execução musical tem limitado a criação com ato do intérprete, sacrificando a composição como o ato do compositor” (SANTOS, 1988, p.14).

Ao definir os bens patrimoniais coletivos que seriam preservados, a elite brasileira reproduziu uma visão colonizadora, monocultural e eurocêntrica, negando as histórias, as culturas, as memórias e as identidades das populações negras e indígenas. Ao reconhecer os bens patrimoniais de apenas um único grupo social como representante da memória coletiva de todos os brasileiros, o Estado assumiu o ideal de branqueamento e reforçou o sistema de dominação já constituído pela condição socioeconômica de negros e indígenas.

Discutir a importância do patrimônio cultural afro-brasileiro na atualidade implica no desafio às estruturas que mantêm o mito da democracia racial e o racismo institucional no âmbito do Estado e, portanto, na gestão das políticas públicas, incluindo-se aí a educação.

O patrimônio afro-brasileiro, como conceito e definição, remete a um “conjunto de bens físicos e simbólicos que nos individualiza (RUFINO,1997, p. 2), mas que também nos atribui um sentido coletivo. O autor exemplifica:

O negro não foi quem nos deu a língua, derivação do sermovulgaris ibérico, nem o molde inicial de nossa fala, a língua geral, mas foi ele que ensinou o proto-brasileiro a falar português – tanto o proto das minas quanto o da selva, o do litoral quanto o do sertão... de forma que no plano linguístico é difícil separar o patrimônio afro-brasileiro. (RUFINO, 1997)

No entanto, os bens patrimoniais materiais e imateriais na cultura negra são visíveis. Ainda segundo Rufino (1997), “a etnografia do boi no Norte e Nordeste remonta ao século XVIII, a matriz mitológica estava na África e na Europa, mas a sua difusão pelo Brasil é uma proeza do negro-brasileiro: onde houve escravidão, houve boi”. Os bens materiais e imateriais da população afro-brasileira têm, suas especificidades e individualidades, mas conceitualmente se confundem com o patrimônio e a cultura nacional.

Joel Rufino ainda nos apresenta o racismo como ele de fato é no campo cultural:

De qualquer jeito, uma modalidade “sutil” do racismo brasileiro é o “monopólio de representação” pelo branco. Aqui, brancos sempre conviveram com negros, mesmo sob a escravidão. Do que não gostam é de serem representados por eles, fora ou dentro do país. (RUFINO, 1997)

A cultura brasileira é recheada da cultura negra, se ufana dela no que corresponde à cultura popular, mas não gosta de se apresentar como tal nos meios acadêmicos, preferindo deixar o legado afro-brasileiro no campo da cultura popular.

Os fenômenos de criouliização são fenômenos importantes porque permitem praticar uma nova abordagem da dimensão espiritual das humanidades. Uma abordagem que passa por uma recomposição da paisagem mental dessas humanidades presentes hoje no mundo. Porque a criouliização supõe que, os elementos culturais colocados em presença uns dos outros devam ser obrigatoriamente equivalentes em valor para que essa criouliização se efetue realmente. (GLISSANT, 2005, p.21)

Segundo Leda Maria Martins, a cultura negra é uma cultura de encruzilhadas.

O termo encruzilhada, utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos. (MARTINS, 1997, p.28)

As culturas negras nas Américas constituíram-se como lugares de encontros, interseções que promoveram rupturas e fusões, ressignificando e remodelando relações, gerando novas formas de fazer e compreender a cultura, alterando as paisagens naturais e sonoras.

A discussão sobre quando uma cultura ou elemento cultural torna-se patrimônio cultural passa por duas questões: a pertinência no espaço e sua duração. Não basta ser antigo, precisa se projetar no futuro. Excelente exemplo é o samba brasileiro que, assim como a capoeira, não se tornou patrimônio cultural afro-brasileiro pelo tempo da sua existência, mas pelo significado que possui ainda nos dias de hoje. Nesse ponto, parece-nos que o ensino de música, mesmo com os elementos reconhecidos como patrimônio cultural, ainda tratam tais elementos fora do campo de conhecimento acadêmico, colocando-os num lugar curricular complementar, exótico ou popular.

Ao refletirmos as percepções e pesquisas de Stuart Hall sobre o jovem movimento afroperspectivista e o posicionamento ácido e bastante realista de Joel Rufino, observamos a análise clara de que em algum momento a população negra precisa reconhecer-se como tal, com sua história e sua cultura. De acordo com a pesquisa de Neusa Santos Souza e a percepção de Murray Schafer sobre a existência e funcionamento de uma paisagem sonora, ousamos defender a percepção de uma paisagem sonora afro-brasileira. Certamente, é bastante conhecido que o Brasil possui uma cultura musical diversa e rica, porém, devido às interferências já discutidas neste trabalho divide-se a cultura nacional em popular e erudita, o que não reflete bem os processos de construção linguística, sonora e estética da cultura brasileira. No campo musical, as contribuições das pesquisas originadas do grupo de pesquisa Africanias (PPGM-UFRJ), que investiga a presença de africanias na música brasileira, têm nos mostrado a forte presença da cultura dos africanos no cotidiano do Brasil. “O termo africania designa o legado linguístico-cultural negroafricano nas Américas e no Caribe que se converteu em matrizes partícipes da construção de um novo sistema cultural e linguístico que, no Brasil, se identifica como brasileiro” (CASTRO, 2014, p. 1).

Ao observarmos o cotidiano cultural brasileiro, são muitas as manifestações onde a cultura negra está presente. Se nos aprofundarmos em pesquisas direcionadas à busca das africanias, como têm sido feito pelo grupo Africanias, evidencia-se que o léxico africano está presente na música como um todo. Nos contextos populares, essa percepção é mais evidente, pois há uma atmosfera voltada para a cultura que valoriza a ancestralidade, a tradição e, nesse ponto, a presença africana no Brasil é inquestionável. O universo sonoro de diversas regiões brasileiras está inundado pelas sonoridades rítmicas e linguísticas provenientes da ancestralidade africana e da cultura negra, que se formou a partir dos encontros e embates da cultura africana com a cultura europeia.

Este processo, se visto com atenção, pode ser campo de estudo sonoro e de patrimônio cultural, tal como proposto pelo trabalho denominado Porto Sonoro, desenvolvido em torno do patrimônio sonoro do Centro Histórico do Porto. Neste trabalho, os pesquisadores envolvidos entendem como patrimônio sonoro todo o tipo de evento sonoro que caracterize e descreva claramente o Centro Histórico do Porto: o som envolvente (o som das ruas e espaços públicos), marcos sonoros específicos (o sino de uma determinada igreja, por exemplo), elementos musicais localizados (preservação da ligação de um evento musical a um espaço específico), fonética e fonologia (identificação e significado de pronúncias e frases características).

A recolha deste patrimônio é feita com equipamento especializado para gravações de campo, sendo depois catalogado, ordenado e disponibilizado para vários projetos de cariz musical ou sociológico. Esse modelo, se adotado em diversas cidades do Brasil, poderia confirmar a tese de que existe uma afropaisagem sonora brasileira, ou melhor, afropaisagens sonoras, posto que a cultura negra musical brasileira é rica e diversa.

Se pensarmos em sistematizar os estudos sobre o patrimônio sonoro brasileiro, com um olhar ao mesmo tempo metuculoso e amplo sobre as sonoridades que encontramos, o legado africano estará presente, por exemplo, nas ruas do Rio de Janeiro. Se pensarmos na Serrinha em Madureira ou no Ponto Chic em Padre Miguel, vamos escutar samba, funk, charme, jongo, samba de roda, partido alto, pagode, samba canção e também música gospel, conjuntos de câmara e nessa multiplicidade de sons ainda escutaremos o som das calçadas sendo varridas, dos caminhões, do tráfego de carros e ônibus, falatório de crianças brincando nas ruas e para ouvidos mais atentos, os sons das pipas sendo empinadas pela garotada, da bola rolando nos campos de futebol, das cantoras e cantores anônimos tanto dentro de casa quanto nas suas atividades laborais, e essa sonoridade está no cotidiano das crianças, elas vivenciam isso, porém, quando se tem aulas de música, essa bagagem não é articulada como

conhecimento. Acabamos treinando essas pessoas para não entenderem como patrimônio, como conhecimento, aquilo que lhes pertence.

A música se insere num contexto único, pois faz parte da cultura de um povo, ultrapassa os limites do concreto e se funda como legitimação de uma maneira de expressão que ganha caráter de tradição e se contextualiza em sua época, registrando subjetivamente a organização social e cultural de um determinado povo, de um determinado grupo. Segundo a historiadora Rita de Cássia Alves:

A Música Popular Brasileira, nas suas mais diversas representações, proporciona para as atuais e futuras gerações o acesso à expressão, ao rosto, a feição de quem fez e faz a fusão cultural brasileira, uma das mais expressivas expressões musicais do planeta e, sem dúvida, o carro-chefe de nossa cultura, a mais abrangente e popular forma de expressão do povo brasileiro, patrimônio imaterial de nossa formação cultural. (ALVES, 2011, p.1)

Segundo o dicionário etimológico, a palavra “patrimônio” deriva da palavra latina *pater*, que significa pai; logo, a palavra *patrimonium* significa “aquilo que pertencia ao pai”. Assim, a palavra patrimônio indicava os bens ou as riquezas de uma pessoa, de uma família ou de uma empresa, sem existir qualquer função pública; no contexto patriarcal, individual e privativo da aristocracia romana, referia-se àquilo que o pai deixava para o seu filho (FUNARI; PELEGRINI, 2006). Somente com a Revolução Francesa, no século XVIII, essa ideia começou a adquirir o sentido de propriedade coletiva (BRAYNER, 2007; FUNARI; PELEGRINI, 2006). Naquele momento histórico, muitos revolucionários queriam destruir tudo aquilo que tinha relação com a classe nobre da época, como obras de arte, prédios e objetos vários, assim como os templos que lembravam o poder do clero. Foram muitos os intelectuais que se manifestaram contra esta atitude, argumentando que, além do valor econômico e artístico, aqueles monumentos e objetos contavam uma história e uma cultura que ia além dos reis, do clero e dos nobres franceses, envolvendo todo o povo da França, incluindo os comerciantes e os pobres (BRAYNER, 2007).

O significado de patrimônio rompeu com as próprias bases aristocráticas e privadas de colecionismo a partir do surgimento dos Estados Nacionais, passando de bem de caráter privado para bem de caráter coletivo (BRAYNER, 2007; FUNARI; PELEGRINI, 2006; PÉREZ, 2009).

Com o fim da II Guerra Mundial e a criação da ONU (Organização das Nações Unidas), ambos ocorridos em 1945, os nacionalismos associados ao imperialismo no âmbito da cultura foram superados (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

A noção de Patrimônio Histórico fica, portanto, vinculada à noção de cidadania, enquanto a de Patrimônio Cultural de um povo, indica o conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e produtos, que remetem à memória e à identidade desse povo (BRAYNER, 2007).

Em todos casos, levando em conta que o Patrimônio está inserido numa sociedade com multiplicidade de valores e cada vez mais complexa, na medida em que os saberes também se tornam articulados, a seleção do que é ou não deve ser considerado Patrimônio Cultural torna-se uma tarefa bastante árdua (GALVÃO, 2015).

O Patrimônio Cultural de uma sociedade é, portanto, fruto de uma escolha feita a partir daquilo que as pessoas consideram ser mais importante, mais representativo da sua identidade, da sua história, da sua cultura; os valores e os significados atribuídos pelas pessoas a objetos, lugares ou saberes tornam as práticas culturais patrimônio de uma coletividade (BRAYNER, 2007; GALVÃO, 2015; PÉREZ, 2009).

Os especialistas insistem no fato de que, pela sua natureza, os patrimônios culturais intangíveis estão diretamente conectados ao território onde eles tomam vida. Fora deles, não são observáveis de forma alguma (TUCCI, 2006).

Carvalho (2011) conceitualiza-os da seguinte maneira:

Um conjunto diverso de expressões e tradições que as comunidades e os grupos vão transmitindo de geração em geração, recriando-as ao sabor dos tempos. Trata-se de um patrimônio vivo que se vai expressando através da música, da dança, da oralidade, do teatro e dos objetos, fazendo parte de uma complexa teia de valores, sistemas do conhecimento e saberes que estão associados à vida humana. Considerado um pilar fundamental da diversidade cultural, o PCI está na base da(s) identidade(s) das comunidades. (Carvalho, 2011, p.22)

As características principais do Patrimônio Cultural Imaterial, evidenciadas pela UNESCO, são o tradicional, o contemporâneo e o vivo, ao mesmo tempo. O PCI não só inclui tradições herdadas do passado, mas também usos rurais e urbanos contemporâneos característicos de diversos grupos culturais. O PCI contribui, como elemento integrador, para a coesão social fomentando um sentimento de identidade e responsabilidade que ajuda os indivíduos a sentirem-se membros de uma ou várias comunidades, e da sociedade em geral; além disso, favorece o diálogo entre culturas e promove o respeito por outros estilos de vida. O PCI envolve as comunidades e depende daqueles cujos conhecimentos das tradições, técnicas e costumes são transmitidos ao resto da comunidade, de geração em geração, baseado na comunidade. O PCI pode ser reconhecido como representativo, somente pelas

comunidades, pelos grupos ou pelos indivíduos que criam, mantêm e transmitem como patrimônio as suas crenças e tradições culturais; ninguém pode decidir por eles que uma expressão ou um uso determinado faça parte de seu patrimônio. O interesse atual pelo Patrimônio Cultural é o resultado de uma multiplicidade de questões que só muito recentemente vêm sendo estudadas, isto devido ao efeito da intensificação do consumo de bens culturais, da politização e da mercantilização dos patrimônios culturais (PRATS, 1997).

De fato, o atual desenvolvimento e importância sem precedentes do patrimônio parecem estar estritamente ligados à expansão da globalização, cujos principais aspectos nefastos se resumem em intolerâncias, graves ameaças de degradação, de desaparecimento e de destruição do PCI (CABRAL, 2009).

O Patrimônio Cultural Imaterial é importante porque nos infunde sentimentos de identidade e pertença, que ligam o nosso passado ao nosso futuro, através do presente; a perda ou a interrupção da transmissão do Patrimônio Cultural Imaterial pode privar uma comunidade dos seus pontos de referência social, favorecer marginalização e incompreensão e causar conflitos de identidade.

Deixamos aqui uma provocação: o que falta para que os cursos de música, sociologia, história, linguística e educação se unam para desenvolver uma pesquisa sobre a paisagem sonora de diversas cidades brasileiras? Para além das pesquisas, produzir conteúdo e conhecimento robusto para que os meios acadêmicos se tornem mais ao Sul?

Vemos, nessa proposta, um potencial incrível de interdisciplinaridade, de produção de novos conhecimentos e de fortalecimento da cultura negra. Entendemos que não vai existir mudança na forma como ensinamos música ou qualquer outro conhecimento para as crianças, se a academia não compreender que há espaço para o novo, para novos olhares, sem que isso desvalorize o que já se tem consolidado como conhecimento. Essa nova mentalidade precisa estar presente nas grades curriculares dos cursos tanto de licenciatura quanto de bacharelado, sem que outros conhecimentos sejam suprimidos, mas que se amplie e se multiplique. Para os novos professores, isso vai refletir em uma educação mais plural e diversa e para os músicos um olhar holístico sobre a música, a forma como se escuta, mas também como se executa.

Nesse sentido, daqui em diante, buscaremos realizar a leitura da educação musical ao lado das leis e dos currículos a partir de uma perspectiva que confronte e se coloque frente ao conceito de afropaisagem. Uma afropaisagem pautada, como diria Glissant, nos rastros de memória que o negro brasileiro possui, reiventando sua língua e suas tradições a partir do que lhe foi imposto, crioulizando sua realidade e criando uma variedade de ritmos, sons, cantos, que são presentes no cotidiano brasileiro, no samba, no choro, no funk e tantos outros que

povoam o Brasil, criando uma afropaisagem sonora rica e diversa, que está muito próxima da realidade e do cotidiano das crianças, mas muito pouco na escola. Acreditamos que temos muito a contribuir para o reconhecimento da afropaisagem presente em toda a América, e quiçá todo o mundo que teve contato em maior ou menor grau com os povos africanos ou descendentes deles.

Uma paisagem presente nos cantos religiosos, nas brincadeiras infantis, canções de ninar, nas vozes de grandes cantores, assim como donas de casa, que se apropriaram desse modo preto de sonorizar a vida. Nossas crianças precisam se reconhecer na música ensinada na escola e se orgulharem do que nossos ancestrais fizeram por nós.

CONCLUSÃO

Relacionar a legislação brasileira, acerca da educação para as relações étnico- raciais, com a formação de professores de música e a percepção de que a cultura negra ou afro-brasileira presente na sociedade precisa estar presente também na educação tanto básica e superior foi um processo de busca de dados aliado a uma pesquisa atenta sobre a produção acadêmica no que concerne à cultura negra e ao conhecimento do conceito de Paisagem Sonora. A compreensão do que representa a paisagem sonora nos trouxe a possibilidade de reconhecer que o Brasil possui diversas paisagens sonoras, porém devido aos processos históricos e culturais que envolvem a formação das principais cidades brasileiras, podemos perceber a presença negra nessa paisagem. Antes mesmo de saber o que seria uma Paisagem Sonora, as pessoas as vivenciam cotidianamente no seio de suas famílias, em suas relações comunitárias, nos trajetos que percorrem ao trabalho ou às escolas. As experiências sonoras que as pessoas possuem constituem sua relação com a paisagem sonora, quanto mais sujeitas à diversidade musical e aos sons, aumentam sua bagagem e não se deve ignorar a diversidade sonora e musical que os indivíduos carregam consigo.

O samba, o funk, o pagode, o charme, dentre outros, como o rap e o hip-hop, são ritmos que não estão na categoria “conservatório”, e que não compõem a grade curricular dos cursos de licenciatura em música, mas são o primeiro contato das crianças com música, e tais ritmos deveriam ser incorporados às aulas de música, compreendida como um conhecimento tão válido quanto o que é ensinado tradicionalmente. É importante ressaltar que a cultura e a musicalidade negra não estão restritas à tradição popular, ao contrário, estão presentes na música de concerto, só não há um amplo conhecimento sobre isso.

Incluir a diversidade não significa excluir os conteúdos tradicionais do ensino de música, mas a proposta de uma ampliação desse currículo, atendendo às demandas legais e as necessidades sociais, já que existe uma responsabilidade de inclusão nos processos educacionais, e incluir significa levar nossos alunos a se sentirem parte do processo educacional. Ao tratar das linguagens artísticas existe a possibilidade de incluir as realidades raciais e culturais dos nossos alunos. Não se trata de selecionar conteúdos territoriais, porém compreender que existem peculiaridades e particularidades em nosso povo que não podem ser ignoradas e que por muito tempo tem sido.

A escola é lugar de acolhimento e aprendizagem e aprender só é possível quando vem acompanhado de significado. Deixar fora da escola aquilo que é identidade e personalidade de nossos alunos é contribuir para a invisibilidade desses jovens no conhecimento.

Incluir a temática racial, ampliar a cultura negra nos processos educacionais do ensino de música e da musicalização aproxima as crianças nos seus primeiros anos escolares do conhecimento e, epistemologicamente, o caminho do simples para o complexo é o caminho que se espera para a construção do conhecimento, e isso não está apenas relacionado à complexidade dos conteúdos, mas também do conhecimento prévio das crianças.

Os alunos têm contato com música o tempo todo, nas suas casas, nas ruas, em suas religiões e muitas vezes a atitude do professor é ignorar esse conhecimento prévio, pois este professor foi ensinado a não reconhecer esse conhecimento. Precisamos, então, formar melhor os professores, pois a legislação já trata disso, no entanto, na prática esses professores não sabem muito bem como cumpri-la. Não aprendem nos cursos de licenciatura que essas sonoridades são tão importantes quanto o conhecimento que herdamos da tradição europeia. Há uma espécie de medo no meio acadêmico musical em considerar o que não vem da Europa como conhecimento válido, abrigando as práticas e metodologias musicais de outros povos no campo diversificado, geralmente associadas ao exótico. Esta dificuldade precisa ser minuciosamente discutida a partir do ponto em que se precisa reconhecer a diversidade de origens e tradições culturais de diferentes povos, com tradições mais antigas do que se produziu no continente europeu. Desse modo, os esforços dos professores que se debruçam nas pesquisas acadêmicas e educacionais perscrutam que não cabe mais um modelo hierarquizado de educação e de cultura, mas uma educação musical ampliada. Talvez seja utópico pensar em um programa de educação musical mais amplo, porém é necessário fazê-lo através de estudos de conteúdo, metodologia e orçamento com financiamento para isso.

Se os professores forem melhor formados, percebendo a importância do legado cultural negro brasileiro e compreendendo que são parte da construção de uma escola de qualidade e acolhedora, será possível pensar em uma sociedade menos racista, menos preconceituosa, não porque é o discurso da moda, mas porque de fato as pessoas poderão compreender melhor o valor de tradições e culturas diversas. A diversidade não existe só no discurso, ela existe nos meios acadêmicos nos dias de hoje com um grande atraso, pois a nossa sociedade vive essa diversidade desde que os primeiros colonizadores chegaram por aqui e o primeiro navio negreiro atracou nos portos brasileiros. Esse processo é irreversível, os povos que vieram para cá nunca poderão reconstruir um passado aqui, mas os fragmentos, os vestígios de cultura e história que trazem consigo podem construir algo novo, algo que aglutine essa diversidade cultural brasileira tão rica, sem hierarquizações, pois em um programa educacional que de fato reconheça a realidade brasileira, incluir as outras tradições culturais do Brasil seria uma tarefa “natural”.

Os estudos culturais são amplos e abordam diversas linhas de pesquisas, portanto, a escolha para esse trabalho está relacionada a necessidade de defender esta ampliação de sentidos e conhecimentos, sem um modelo hierarquizado, onde exista um reconhecimento do legado negro para a construção da identidade do brasileiro. A população negra no Brasil é numericamente maior do que os outros grupos étnicos, portanto, é, no mínimo, estranho que suas história e cultura não reflitam a sua identidade. Pelo lado pedagógico, o reconhecimento desse legado permite que as crianças negras e indígenas se sintam representadas, assim como as crianças brancas. Esse processo é inteiramente inclusivo para os segmentos não representados na educação, não sendo admissível negar o silenciamento na história sobre a cultura dos povos negros e indígenas, e equilibrar isso seria o mais justo com a população brasileira.

Reconhecer o legado negro nos processos culturais e educacionais brasileiros não pode apenas ser visto como uma questão identitária da população negra, precisa ser reconhecido como um legado nacional, posto que brancos, indígenas ou negros, estão todos inseridos neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALFONZO, Neila Ruiz. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ALENCAR, Maria Gisele de. **As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática educacional do ensino básico brasileiro**. CIET:EnPED, [S.l.], jun. 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/826>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 225 f.

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. **A Educação Musical na Escola Pública: um estudo sobre a situação do ensino de música nas escolas da rede municipal de Salvador**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFBA, Salvador, 2007.

ALMEIDA, R. **A música brasileira no período colonial**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

AMARAL, A. **Tradições Populares**. São Paulo: HUCITEC, 1982.

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. In: **Educação em questão**. Natal: EDUFRN, v.10/11, 2002, p.126-136.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRADE, Valéria. **Notas para um estudo sobre compositoras da música popular brasileira - século XIX**. Revista Travessia, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 23, 1991.

ARALDI, Juciane; FIALHO, Vania Malagutti; DEMORI, Polyana. Ensinando música na escola: conceitos, funções e práticas educativas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (org.) **Infância e práticas educativas**. Maringá, Eduem, 2007, p. 91-100.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BATISTA, Aline Cleide Batista; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. **Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, abr./jun. 2013, p. 253-267.

BATISTA, L. M. **Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica**. *Orfeu*, 3(2), 2018, p.111-135. <https://doi.org/10.5965/2525530403022018111>

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei 14.040/20, de 18 de agosto de 2020. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016]. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 22 de setembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música. Brasília: MEC/SEPPPIR, jul. 2004.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004a.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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, 2003.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>.

BRASIL. Parecer n.º 009/2001 do Conselho Nacional de Educação [Conselho Pleno]. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 08 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 776, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília-DF, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 24 de novembro de 1995; 174º da Independência e 107º da República.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 168 p. Portal Brasileiro de Dados Abertos. Disponível em <http://dados.gov.br/> Acesso em 18/01/2018.

BRASIL. Conselho de Educação Superior. Parecer n. 977. Definição dos cursos de pós-graduação, 1965.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

BRASIL. Decreto Nº 29.741 de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, Senado Federal. Diário Oficial, Brasília, DF, p.10425.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAMARA, Andrea Albuquerque Adour da. Africanias na obra de canto e piano de Luciano Gallet. Revista Brasileira de Música - Programa de Pós-Graduação em Música-PPGM/UFRJ. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, Jan./Jun. 2018, p. 233-257.

CAMINHA, P. V. Carta a El Rey Dom Manuel. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1968.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Maria Vera (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set-dez. 2011.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

CAPES. (2014). Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação. CAPES. (2018). História e missão. <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em 18/01/2018.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - O Poder da Identidade**. v.II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Brasília, DF, 2004b.

COHEN, A. *International Encyclopedia of Women Composers*. Books & Music: New York, 1987.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e Educação Não Formal. Pesquisa e Música. **Conservatório Brasileiro de Música**, v.1, n.1. Rio de Janeiro, 1984/85, p. 41- 52.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.

São Paulo, n. 5, p. 23- 31, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: Acesso em: 01 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22287/ag.v0i5.110>

CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. Rio de Janeiro, 2011.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. In: DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: psicologia e educação**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, Belo Horizonte: Lê, 1992.

CUNHA, Laura Cardoso. Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras. In: **Anais da 18ª REDOR**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª Ed., 2002, 120 p.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Acesso em: 29 dez. 2018. 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. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>

FERREIRA, Armindo de Araújo; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de música: um survey nas IFES da região Nordeste. **Anais do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, João Pessoa, 2012, p. 2573-257.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 1174 p.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n.79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de (2002). A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira: **Revista Nupeart**. Florianópolis. v. 1. UDESC, p.43-58.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. A psicologia na escola. In: FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTEERRADA, M. T. O. **De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre a Música e Educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREDRICKSON, George. *Social origins of American racism*. In: Martin Bulmer e John Solomos (orgs.). **Racism**. Oxford, Oxford University Press, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

GODOY, Vanilda; FIGUEIREDO, Sergio. Educação musical nas séries iniciais na perspectiva de professores generalistas. **Revista Eletrônica de Musicologia**, 2006, v. 10.

ISSN 1415-952X. <http://www.rem.ufpr.br/REMV10/simpemus2-poster6.htm>. Acessado em: 11/08/2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. In: **Cadernos Pagu, raça e gênero** (6-7). Publicação do PAGU - Núcleo de Estudos do Gênero/UNICAMP, Campinas- SP, 1996, p.69.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, 200p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 134 p.

GARCIA, Lenise Aparecida. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023a.html>. Acesso em 30/07/2019.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música**. Tese. (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, 2007.

GREIF, Elza Lancman. A aprendizagem musical no bandão da escola portátil de Música. In. **Anais do XI Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO**, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKLING-HUDSON, Anne. *Multicultural Education and the Postcolonial Turn*. **Policy Futures in Education**, 2003. p. 381-401

HILL, Jonathan. Musicalizando o outro: Etnomusicologia na era da Globalização. In: **Arte e Sociabilidade em Perspectiva Antropológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 13-46.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JOPPERT, M. **A música na cidade do Rio de Janeiro do século XVI até o século XIX**. Rio de Janeiro: Divisão de Educação Complementar. 1965.

KIEFER, B. **História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Editora Movimento. 1976.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie (Basílio, L.C. e Kramer, S.) In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**, São Paulo, Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, jan./jun.2003,p.11-26.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANGE, F. **A organização musical durante o período colonial brasileiro**. Coimbra: Quinto Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros. 1966.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Leis do Brasil. (1927, 1852, 1891). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

LEITE, S.. **A música nas escolas jesuíticas do Brasil no século XVI**. Ministério da Educação e Cultura: Serviço de Documentação, 1949.

LEMOS, Maria Beatriz Miranda. **Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB)**. Brasília: 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na Escola Fundamental**. São Paulo, Papirus, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf Minas Gerais, 2001.

LAMB, Roberta. *Aria Senza Accompagnamento: A woman behind the theory*. **Gender, Education, Music and Society Journal**, v. IV, n. 4, 2004.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.19, mar. 2008,p.121-128.

LEHER, Roberto. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. Experiências de educação popular**. Disponível em www.outrobrasil.net.

LEONIDO, Levi. Composição Musical de gênero feminino. **Revista Sinfonia Virtual**, n. 09, 2008. http://www.sinfoniavirtual.com/revista/009/comosicao_musical_genero_femenino.php

MACIEL, C. E. **Avaliação da Interface de Interação da Plataforma Sucupira sob a Ótica de Diferentes Usuários**. TCC (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Araranguá. Tecnologias da Informação e Comunicação. 2017.<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177607>

- MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012, 135 f.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, ArtMed, 2001, p. 123-134.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MARTIN-BARBERO J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2009.
- MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, set. 2009, p.57-66.
- MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2016.
- MELO, Clarissa Rocha de. Aprendizado, percepção e conhecimento Guarani: possibilidades de diálogo entre saberes distintos. In: **Diversidade, Educação e Infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 295-329.
- MELLO, G. **A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1947.
- MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (organizador). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NARITA, Flávia Motoyama. **PEAM3 – Prática de Ensino e Aprendizagem 3. Algumas Histórias da Educação Musical no Brasil**. Maringá, 2009.
- OLIVEIRA, Allan Paula. O ouvido dançante: música popular entre swings e cangotes. **El Oído Pensante**, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2015.
- ONGARO, Carina de Faveri e SILVA, Cristiane de Souza. A importância da música na aprendizagem. UNIMEO/CTESOP. Disponível em: www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2006/internet_13_10_06.pdf. 2006.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22, n. 32, jan/jun. 2014, p. 90-103.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Os currículos das licenciaturas em música: investigando o conhecimento oficial. **Anais do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**. João Pessoa, 2012. p.1703-1710.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIRES, Nair. A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão. **Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM [Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento]**. 05 a 09 de Outubro, 2015. Natal – RN. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1230/546>>.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, set. 2003, p. 81- 88.

Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP22_2DEDEZEMBRO2017.pdf Acesso em 31 dez. 2018.

PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PETERS, Michael. *Education, Post-structuralism and the Politics of Difference*. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, 2005.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

PLATÃO. A república. São Paulo: Martin Claret, 2003.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RODRIGUES, Gaspar Ribeiro; SOARES, José. A formação do professor de música na Universidade Federal de Uberlândia: questões curriculares e da prática de ensino. **Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, São Paulo, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, set./dez., 2006, p. 37-50.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTANA, José Valdir de Jesus. SANTANA, Marise. MOREIRA, Marcos Alves. **Cultura, Currículo e Diversidade Étnico-racial: Algumas Proposições**. 2013.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não formal em grupos culturais diversos. **Revista Atravez: Associação Artístico Cultural**, São Paulo, 1988, p. 1-14.

SANTOS, Regina Marcia Simão dos; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

SARDÁ, Johanna Kubin; FIGUEIREDO, Sergio. Uma discussão sobre a legislação educacional em currículos de cursos de licenciatura em música. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-21.

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

SISS, Ahyas. Afro-Brasileiros e Qualidade da Educação: Transformações e Possibilidades. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**, v. 2, n.1, 2009.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1(1), 2014. p.134-150.

SCHAMBECK, Regina Finck. Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. **Anais XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Vitória (ES), 2015. Disponível <<http://anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3405/966>>.

SCHMIDT, Vera Viviane. Sociedade civil organizada, políticas públicas e políticas de saúde no Brasil. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**. Florianópolis, vol. 3, n. 1, jan/jun 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

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

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinalização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. **Revista da Educação Pública**. Cuiabá, v. 21 n. 46, maio/ago., 2012, p. 289-301.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

STEARNS. Peter N. A infância. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TASSINARI, Antonella. e COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, A; GRANDO, B; ALBUQUERQUE, M. (Orgs). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012, p. 247-274.

TEIXEIRA, A. Educação progressiva. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

TEIXEIRA, A. Crise de hegemonia e desestruturação da ordem econômica mundial. In: **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, Vol. 14, n.1, Jan/Jun 92, p. 55-73.

TEIXEIRA, David Romão; DIAS, Fernanda Braga Magalhães. Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. In: **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

THOMPSON, E.P. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. In: **Métodos de pesquisa**. GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Org.). São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 15 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=84

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf

VARELA, Igor Rafael Alves; SOUZA, Catarina Shin Lima de. A formação inicial do professor de música na perspectiva da inclusão: componentes curriculares específicos. **Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**. São Paulo (SP), 2014.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 119-138.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

Modificação do art.26 da Lei 9394/96

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26.
....."

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 19/08/2008

LEI Nº 6.594, DE 31 DE MAIO DE 2019

O Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro nos termos do art. 56, IV combinado com o art. 79, § 3º, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 5 de abril de 1990, promulga a Lei nº 6.594, de 31 de maio de 2019, oriunda do Projeto de Lei nº 145, de 2013, de autoria do Senhor Vereador Reimont.

LEI Nº 6.594, DE 31 DE MAIO DE 2019.

Art. 1º Fica instituído o ensino da música como conteúdo obrigatório do componente curricular Artes, sendo contempladas todas as etapas e modalidades da educação básica, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo.

§ 1º Para efeito da aplicação na esfera municipal, serão consideradas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

§ 2º Fica entendido como conteúdo curricular, uma disciplina ou matéria que compõe o currículo escolar, cujo ensino pressupõe procedimentos de planejamento, acompanhamento e avaliação continuada.

§ 3º O Canto Coletivo constitui uma das práticas indispensáveis no processo de musicalização e formação do estudante.

§ 4º Na educação infantil, para crianças de até seis anos, considerar-se-á o caráter lúdico no método de ensino destinado ao cumprimento da Lei, observando-se o rico repertório de manifestações populares, folclóricas e a diversidade cultural. Trabalhando-se assim, consegue-se sequenciar a formação, preparando o aluno para absorver os conteúdos dos períodos subsequentes.

Art. 2º A implementação da Lei deverá prever carga horária semanal, obrigatória, durante todo o ano letivo, para o ensino de música e atividades extraclasse relacionadas com o desenvolvimento da formação musical do estudante.

Art. 3º O professor de música cumprirá sua carga horária dentro da grade curricular e em atividades musicais extraclasse.

Art. 4º As aulas de música serão ministradas por professores com licenciatura em música, por músicos profissionais, com formação pedagógica para portadores de diploma de nível superior, sendo admitida a atuação dos professores com formação de nível médio na modalidade normal, artigos 62 e 63, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação — LDB, com habilidade musical, para a educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

§ 1º Será admitida, na ausência de professores habilitados nos termos da LDB, e em conformidade com as legislações específicas, estaduais e municipais, a contratação temporária de músicos profissionais, músicos formados ou formandos em nível técnico ou superior.

§ 2º Será também admitida, em conformidade com as legislações específicas — federal, estadual, municipal — e com os planos de diretrizes nacionais dos campos da cultura e da educação, a contratação de mestres dos saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais.

Art. 5º Para a adequada execução da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, faz-se necessária a capacitação continuada dos professores de música, em exercício — Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 — e a abertura de concurso público para o cargo de professor em educação musical.

Parágrafo único. A implantação da Lei deverá ser feita de forma gradativa iniciando-se com o aproveitamento de todos os professores de música e dos professores regentes de turma, com habilidade musical para atuarem em suas classes em atividade musical, orientados pelos professores licenciados.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 31 de maio de 2019.