CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DA RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA À SOCIABILIZAÇÃO ESCOLAR: A MÚSICA COMO INDUMENTÁRIA DA JUVENTUDE NEGRA

Edna Alencar de Castro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica "Celso Suckow da Fonseca", CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof.ª Drª Elisângela de Jesus Santos

Rio de Janeiro
Dezembro de 2018

DA RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA À SOCIABILIZAÇÃO ESCOLAR:
A MÚSICA COMO INDUMENTÁRIA DA JUVENTUDE NEGRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações étnico-Raciais.

Edna Alencar de Castro

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Drª Elisângela de Jesus Santos (Orientadora, CEFET / RJ)

_____

Professor Drª Jacqueline Ziroldo Dolghie (MACKENZIE / SP)

_____

Professora Drª Luciana de Mesquita Silva (CEFET / RJ)

_____

Professor Dr. Patrício Pereira Alves de Sousa (CEFET /RJ)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C355 Castro, Edna Alencar de
Da reconstrução identitária à sociabilização escolar: a música como indumentária da juventude negra / Edna Alencar de Castro.— 2018.
189f. + apêndice e anexos : il. color. ; enc..

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.
Bibliografia : f. 134-139
Orientador : Elisângela de Jesus Santos

1. Negros - Identidade racial. 2. Relações etnicorraciais e educação. 3. Antirracismo - Brasil. 4. Lei 10.639/03. 5. Negros - Canções e música. I. Santos, Elisângela de Jesus (Orient.). II. Título.

CDD 305.896

Elaborada pela bibliotecária Mariana Oliveira CRB-7/5929

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Ao Senhor, criador de minha alma e meu espírito. Aquele que me ilumina, guarda e fortalece no impossível. Me delega a missão pela qual luto para desempenhar nesta vida, com prazer, com amor e alegria. Por fé e graça. Te louvo meu Mestre! Eis-me aqui...

A meu pai: Manoel de Castro,

À minha mãe: Irene Alencar de Castro.

À minha gatinha: Isadora.

Aos meus alunos do Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, como inspiração e legado;

Aos meus alunos das Escolas Municipais nas quais lecionei, por terem me ensinado sem saberem o quanto.

À memória dos meus antepassados:
Meus Avôs, Raymundo Vieira Alencar e Olegário de Castro;
Minha Avó, Maria de Lourdes Torres e bisavó Raimunda Antônio de Castro.

À memória de meu sobrinho amado, Tiago Alexandre Alencar de Castro Costa.

À memória de meu inesquecível professor Roberto Maurício Reis Pimentel Barbosa.

AGRADECIMENTOS

Na aldeia dos infelizes, o mais vil se torna nobre e o mais forte se torna um rei; sua voz se faz ouvir nitidamente e ecoa nos umbrais da eternidade aos quatros cantos da terra, tal qual os tambores do Benin retrucam, ritmicamente em suas batidas, os anseios do seu coração. Lá, triunfa o espírito do grande pássaro livre que, a despeito da usurpação de seu legado, permanece fiel como o mais forte do reino. Lá, no coração da liberdade, ressurge a esperança de dias melhores que nos trarão o contentamento de um tempo presente e a alegria do porvir...

Tal como "Gangnihessou", o pássaro gigante - personificação da memória ancestral do príncipe herdeiro que deveria suceder o pai após sua morte e não pôde fazê-lo, pela usurpação de seu irmão ao trono - até aqui, permanecemos vivos e fortes no reino.

Hoje, "quero trazer à memória o que me pode dar esperança" (Lm. 3:21) e agradecer a tudo e todxs que me deram a força e determinação necessárias para chegar até aqui, estando certa de que, qualquer processo de elaboração do pensamento requer uma soma de significativos esforços. No momento em que as ideias insurgem e se esboçam os conteúdos desbravadores do interstício que aponta para a concretização de uma prática, forças se fundem no Universo e operam mutuamente para que se perpetue a verdade e a vontade de um "Saber" inestimável.

Ao criador deste Universo e à Sua excelência concernente ao "Divino" que habita em todos os seres viventes, fazendo prevalecer em todos nós a "diferença", como marca indelével de Sua Criação, agradeço..

Aos meus pais, por terem me dado a estrutura necessária para ser quem sou hoje e superar todos os grandes obstáculos em fé, amor e coragem. Às minhas irmãs, por serem amigas e acreditarem em minha capacidade me incentivando sempre a continuar na caminhada. À minha sobrinha Raquel Alencar por me apoiar com solicitude, alegria e admiração. À minha sobrinha Agnes Alencar pela sagacidade com que mede suas percepções em relação a mim, sabendo me enxergar sempre com minhas diferenças; por junto com seu companheiro, Felipe Botelho, terem ajudado na tradução desta pesquisa, agradeço. À minha gatinha Isadora, agradeço por ter me acompanhado em meu percurso dentro de casa, pelas madrugadas a dentro como minha parceira, me interrompendo para

brincar e dessa forma, aplainar meus arroubos da intelectualidade me enchendo de calma suavidade e ternura.

À minha orientadora, Drª Elisângela de Jesus Santos que se dispôs a me conhecer de perto, me ensinando com seu modo de ser - sempre pairando acima do horizonte, com humildade, serenidade, elegância, espiritualidade e principalmente, humanidade - agradeço pela ausência de "pressão" e pelo respeito às minha excentricidades e exigências. Agradeço por ampliar meu entendimento acerca dos saberes e dos seres humanos.

Ao Dr. Luís Felipe Carvalho, por ter colaborado com os primeiros direcionamentos com relação à compreensão das propostas e objetivos do curso desta pesquisa.

À Drª Maria Cristina Giorgi, pela ajuda, solicitude e incentivo em momentos de grande dificuldade. Aos professores da banca – Drª Luciana de Mesquita Silva, Drª Andrea Adour, Dr. Patrício Pereira Alves de Sousa e Drª Jacqueline Ziroldo Dolghie que muito colaboraram com seu conhecimento na elucidação e concretização desta pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais que fizeram parte desta formação imperiosa que resiste além do tempo e das dificuldades, agradeço; pela dedicação, paciência, tolerância e resistência.

Ao Maestro Dr. Parcival Módolo, por ter acreditado e acolhido, de imediato, meu Projeto demonstrando sua imensa cosmovisão e sensibilidade humana, artística e intelectual, valorando-me muito além das barreiras eurocêntricas.

Ao Dr. Carlos Alberto Figueiredo, por ajudar a me situar e compreender os meandros do meio eurocêntrico musical acadêmico, dissolvendo as dificuldades para que eu pudesse seguir adiante; agradeço pelo reconhecimento de meu trabalho e compreensão de minha personalidade humana e artística.

À Drª Regina Márcia Simão Santos, por ter me aberto às portas para a introdução ao tema das culturas negadas e silenciadas no currículo, acatando todas as possibilidades em potencial no meu trabalho.

À Drª Ermelinda de Azevedo Paz, pela compreensão, identificação e incentivo dado com relação à minha proposta de ensino-aprendizagem em música.

À professora Rosa Zamith, por ter me anunciado o universo do Griot Africano pela primeira vez.

À Norma Lima, coordenadora do curso de pós-graduação latu sensu da Universidade Católica de Petrópolis - em que me pós-graduei como especialista em Cultura Afro-brasileira e Indígena – por ter me guiado com paciência nos primeiros passos e introduzido as referências básicas necessárias.

Ao casal João Daniel e Fabrícia Correia, participantes assistentes de meu Projeto, agradeço pela amizade sem igual, bom-humor, alegria e confiança depositada.

Ao pastor Israel Belo de Azevedo, por ter me dado suporte espiritual em horas de grande tribulação. Pelo empréstimo de livros valiosos, agradeço.

À Reverendo André Mello, por poder compartilhar uma infinidade de saberes "outros" descobertos; agradeço pelas trocas valiosas, incentivo e entusiasmo em todas as horas.

Aos amigos discentes que me inspiraram com suas trajetórias de vida, com seus fortes argumentos e posturas identitárias maravilhosas. Nunca os esquecerei por me fazerem aceitar a "diferença", conviver com ela e amá-la.

A meus alunos "Griots", integrantes de meu Projeto que acreditaram nos meus sonhos e embarcaram na grande viagem para dentro de nós mesmos num mergulho profundo, rumo à descoberta de nossa identidade negra.

A todos os meus alunos do Município do Rio de Janeiro que me ensinaram a cada dia, cada passo para o rompimento de barreiras para a compreensão humana e amor ao próximo; agradeço pela vitalidade que demonstram, pela alegria do tempo em comum e por acreditarem sempre em seus sonhos, apesar de seus sofrimentos e dificuldades.

Aos detentores dos *saberes*, agradeço humildemente, pela transmissão de seu legado. A todos os que somaram esforços em prol da realização deste trabalho, agradeço; pela transmissão de conhecimento, pela serenidade e disponibilidade com que conduziram e ensejaram suas trocas de experiências e direcionaram suas percepções.

EPÍGRAFE



Jovem Griot Africano

Fonte: http://www.shlomomusic.com/banjoancestors_griotlutesorigin.htm

“Sou o grande pássaro e tambor capaz da mais forte ressonância. Você me impediu de ser rei,
mas continuo o mais forte do reino e sou como este “tam-tam”
o qual ninguém calará a voz".

(GANGNHESSOU, 1600-1620 / Benin)

RESUMO

DA RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA À SOCIABILIZAÇÃO ESCOLAR:
A MÚSICA COMO INDUMENÁRIA DA JUVENTUDE NEGRA

Esta dissertação se propõe a tratar do processo de sociabilização da música na escola - tendo em vista a necessidade de representação da cultura e reconstrução da identidade negra nas relações que se processam entre os sujeitos aluno/professor – sendo seu principal objetivo, investigar o processo de invisibilidade da Identidade Negra no Ensino de Educação Musical, por meio do estudo de caso referente à implementação de uma Metodologia Decolonial de Inovação específica, desenvolvida na rede pública de ensino do Rio de Janeiro como ação afirmativa para o equilíbrio das desigualdades e valorização da cultura africana. Pretende refletir sobre a escola como lugar de construção do conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem, por meio do ensino de música, a agregação dos saberes musicais de matriz africana, como forma de construção da identidade e emancipação do conhecimento. Com efeito, as lutas travadas pelas ações do Movimento Negro no campo da educação abriram espaço para um processo de abertura política e redemocratização do ensino, culminando com a promulgação da Lei 10.639/03; foi possível identificar um certo incremento das relações étnico-raciais, a âmbito escolar e acadêmico, que antes não havia. Ainda que se identifique, no momento, deficiências profundas na atuação prática e implementação de políticas públicas amparadas pelo aparato legislativo, percebemos que as tentativas anteriores de sociabilização escolar por meio da música foram permeadas por um pensamento social brasileiro nacionalista em que não havia espaço para a contemplação da população negra, a valorização e reconhecimento de sua cultura e identidade. Com base nestas considerações, faremos uma breve análise crítica, baseada em revisão bibliográfica e levantamento de legislação específica, acerca do projeto de canto orfeônico implantado por Heitor Villa-Lobos nas escolas do Rio de Janeiro a partir da década de 1930, cujo intuito consistia na afirmação do mito da democracia racial e busca por uma identidade nacional unificada; sobre essa questão, dialogaremos com Lopes (2011), Travassos (2000), Naves (2015) e Santos (2015). Acerca do processo de reabertura política, redemocratização do ensino e emancipação do conhecimento, abordaremos requisitos apresentados por Gomes (2017), Candau (2010; 2014); Walsh (2009) e Santos (2010). Faremos articulação das questões raciais identitárias com o campo da Sociologia da Música e definiremos nossa base teórico-metodológica em Green (2008), Gonçalves (2005) e Gomes (2005).

Palavras-Chave: Projeto GRIOT; Metodologia Decolonial; Identidade Negra; Música – Sociabilização; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

FROM IDENTITY RECONSTRUCTION TO SCHOOL SOCIALIZATION:
MUSIC AS APPAREL FOR THE BLACK YOUTH

This dissertation aims to cover the process of sociability through music in schools – taking into account the need of representing culture and rebuilding the black identity in the relations between student/teacher -, having, as its main object, a case study approach referring to the Innovative Decolonial Methodology developed in the public educational system in Rio de Janeiro as an affirmative action for the balancing of inequalities and the valuing of the African culture. It aims to reflect upon school as a place for building knowledge and developing pedagogical practices that enable, through the teaching of music, the aggregation of musical knowledges of African origin as a means of knowledge building and emancipation. In fact, the struggles of black activists in the educational field have paved the way for a process of political openness and educational re-democratization having the promulgation of the Law 10.639 as its apex; it was possible to identify a certain increment of the ethno-racial relations in the educational field, both in the schooling and academic spheres, that did not exist previously. Although deep deficiencies may be identified, in the present, in the practical actuation and in implementing public policies supported by the legislative apparatus, we can notice that the previous attempts of school sociability through music were permeated by a Brazilian nationalist and social thought that did not contemplate the black population, and the valorization and appreciation of their culture and identity. Based on these considerations, we will make a brief critical analysis on the Orphonic singing, implemented by Heitor Villa-Lobos in the schools of Rio de Janeiro from the 1930s, which aimed at the affirmation of a racial democracy myth as well as the searching for a unified national identity. About this, we will dialogue with Lopes (2011), Travassos (2000), Naves (2015), and Santos (2015). About the political openness, educational re-democratization, and knowledge emancipation process, we will approach the requirements presented by Gomes (2017) and Santos (2010). Furthermore, an articulation of identity and racial issues will be made with the field of Music Sociology and the theoretical-methodological basis will be defined with Green (2008), Gonçalves (2005), and Gomes (2005).

Keywords: GRIOT Project; Decolonial Methodology; Black Identity; Music - Sociability, Ethno-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxograma do Processo da Aprendizagem Musical com base na construção dos significados (GREEN, 2008) **59**

Figura 2: Fluxograma das políticas públicas do ensino de música no Brasil **71**

Figura 3: Linha do tempo constando, além das políticas públicas, os movimentos principais e a indicação da função da música na escola. **83**

Figura 4: Performance do Projeto Griot – Os Cantos, As Cores e As Caras do Brasil: execução dos Movimentos Rústicos para Corpo, composição da autora. **99**

Figura 5: Performance do Projeto Griot – Os Cantos, As Cores e As Caras do Brasil: "grito" de manifestação da liberdade de integrante do projeto. **100**

Figura 6: Primeira fase de implantação do Projeto. Apresentação na Ilha das Cobras, Rio de Janeiro, 2004. **102**

Figura 7: Segunda fase de implantação do Projeto. Ensaio no Centro Cultural Amália Fernandez Conde da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2006. **103**

Figura 8: Execução dos Três Cantos Nativos dos Índios Kraó no teatro Abdias Nascimento, FAETEC, Rio de Janeiro, 2006. **105**

Figura 9: Segunda fase de implantação do Projeto. Ensaio fotográfico no Centro Cultural Amália Fernandez Conde da Prefeitura do Rio de Janeiro, Santa Teresa. **106**

Figura 10: Fluxograma mostrando o Processo de Construção dos saberes entre Metodologia Decolonial e Colonial - Projeto de Canto Orfeônico. **109**

Figura 11: Canções das mulheres raparigas Kubik, 1970. **113**

Figura 12: Disposição dos caracteres rítmicos adotados na sistematização do Projeto sobre figura humana vibratória. **115**

Figura 13: Análise das dimensões corpóreas do homem vitruviano de da Vinci. **116**

Figura 14: Estudo dos deslocamentos realizados pela movimentação cíclica do ritmo corporal percussivo sistematizado. **117**

Figura 15: Performance do Projeto Griot – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! e atuação de integrante dançarino e ator. **120**

Figura 16: Performance do Projeto Griot – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! Execução da Suíte Nordestina de Ronaldo Miranda. **121**

Figura 17: Convenção oficial para a sistematização do ritmo corporal percussivo. **122**

Figura 18: Transcrição de elementos técnico-musicais de matriz africana. **123**

Figura 19: Metodologia decolonial, fase: *assimilação.* **124**

Figura 20: O Jogo do Dhi para meninos !Kung' de 8 a 12 anos de idade. **125**

Figura 21: Metodologia decolonial, fase: *contextualização*. **126**

Figura 22: Metodologia decolonial, fase: *contextualização.* **127**

Figura 23: Metodologia decolonial, fase: *contextualização.* **128**

Figura 24: Metodologia decolonial, fase: *fusão.* **129**

Figura 25 (Anexo A): Dançarina e Instrumentista tocando Arco de boca **145**

Figura 26 (Anexo A): Tambores e sinos em cortejo funeral (Dogon) **145**

Figura 27 (Anexo A): Dançarinos africanos ornados com búzios (Mali) **146**

Figura 28 (Anexo A): Instrumentista tocando Flauta de Bambo (Ruanda) **146**

Figura 29 (Anexo A): Instrumentista africano com tambor, África do Sul **147**

Figura 30 (Anexo A): Congada **148**

Figura 31 (Anexo A): Dança ritual funeral "Bopoto" , 1900 **148**

Figura 32 (Anexo A): Menestral caminhante, Libia, 1925 **149**

Figura 33 (Anexo A): Jovens instrumentistas, Sudão. 1930 **150**

Figura 34 (Anexo A): Menina tocando o "Mondo", Terras Altas do Zombo **151**

Figura 35 (Anexo A): Conjunto Musical, Golfo da Guiné **152**

Figura 36 (Anexo A): Músicos griots, Bambara/ Oeste da África **152**

Figura 37 (Anexo A): Rei de Uganda e baterista real com orelhas cortadas **153**

Figura 38 (Anexo A): Bateristas do 4º Rei dos Rifles Africanos **154**

Figura 39 (Anexo A): Conjunto musical de Balafon **154**

Figura 40 (Anexo A): Cartão postal de Velho Instrumentista com tambor, Sudão **155**

SUMÁRIO

Introdução **14**

1 - Relações étnico-raciais e educação **21**

1.1 - O Movimento negro e a lei 10.639/03 como política pública de afirmação da Identidade Negra **24**

1.2 – Pedagogia Decolonial e Interculturalidade: educação antirracista **29**

2 - Educação Musical e ensino de música na educação básica **38**

2.1 - O processo da aprendizagem musical: significado musical, identidade musical e experiência musical total **47**

2.2 - Panorama do ensino de música no Brasil: leis e políticas públicas **63**

2.3 – Identidade musical negro-brasileira **84**

3 - Proposta de metodologia decolonial: reconstrução da identidade negra **92**

3.1 - A implementação do Projeto Griot – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! - Metodologia Decolonial do Ensino de Música **96**

3.2 - Investigação e produção dos saberes de matriz africana **110**

3.3 - A prática musical de ritmo corporal percussivo sistematizado aliado à multiplicidade vocal com contextualização matricial de etnicidades **118**

Considerações finais **130**

Referências **134**

Apêndice A – Notas das entrevistas com Integrantes do Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! **140**

Anexo A – Formas de Expressão Musical Negro-africanas**.** **145**

Anexo B – Governo do Estado do Rio de Janeiro - Secretaria de Ciência e Tecnologia / FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica / Formação Inicial e continuada. Planos de curso, 2018: teoria musical, piano e teclado **156**

Anexo C – Orientações Curriculares: Música, 2018 – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro / Secretaria Municipal de Educação **176**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa redunda num grande avanço para minha própria constituição enquanto professora/pessoa, negra, em processo de construção identitária, podendo conduzir a mesma - juntamente com os alunos que fizeram parte da minha trajetória de vida, dando respostas musicais promissoras e inestimáveis – num caminho à frente. Na verdade, um horizonte no qual posso, com passos firmes, ir sempre adiante sem mais retroceder de quem sou, de minha fala articulada em meu discurso, chamando o meu nome, trazendo à memória aquilo que pode me dar esperança (Lm. 3: 21, Bíblia de Genebra, 1999, p. 924). O meu nome é a minha existência, o meu lugar seguro no mundo, que me conforta e aplaude, que me dá serenidade e resistência, humildade e altivez, contentamento e dignidade, celebração, festa, coragem.... Meu nome é a minha trajetória, o caminho que os outros me veem percorrer com bravura. Meu nome me traduz, meu nome me define, sou eu!

O meu nome é a minha identidade! Ela não morreu, se fez emergir e prevalece triunfante, permanece vivendo, viva! Esse nome escondido e sufocado gritou! Foi além das rotulações, suplantou todas as dificuldades e agora reconstrói-se sempre, renovando-se e reinventando-se em outros nomes iguais e diferentes, nomes que me chamam para que eu os chame e para que, juntos, possamos, no olhar dos olhos, deixar-nos arrebatar ternamente, pelas nossas memórias... elas são as mesmas, não se confundem jamais, nunca se esquecem!

Essas linhas tão breves, acima descritas, refletem com profundidade o quão significativo e valoroso é conduzir os demais ao processo de descoberta da identidade negra através da música. Como aluna e artista, não tive essa chance, mas como professora da rede pública de ensino, pude descobrir-me juntamente com meus alunos. Pude conduzir-nos no entendimento de que, quando sabemos quem somos, podemos, de fato, sonhar em sermos qualquer coisa. Se nossos nomes forem perfeitamente audíveis para nós mesmos, ninguém nos destruirá.

Como aluna do curso de Bacharelado em Piano e Licenciatura Plena em Música, recebi formação, rigidamente, pautada pelos moldes eurocêntricos. Apesar do desempenho acima da média – também nas aulas particulares de piano que cursava

concomitantemente com a universidade - nunca foi possível criar ou improvisar sobre alguma proposta musical em que, de alguma forma, minha identidade fosse revelada; no qual fossem medidas as minhas habilidades musicais ou grau de musicalidade. Como também, nunca foi possível a escolha pessoal de alguma peça musical que não pertencesse ao programa referente ao período cursado ou à fase de aprendizagem de acordo com o nível técnico para performance musical.

O campo da Sociologia da Música, ainda muito restrito, praticamente inexistente na época, não dava conta de definir conceitos como, por exemplo, a identidade musical. Recebíamos formação eurocêntrica daqueles que também tinha recebido a mesma formação; eles também haviam esquecido os seus nomes...

Ao nos depararmos com o aluno afrodescendente na sala de aula da rede pública de ensino, percebemos na relação aluno/professor; na delicada dimensão em que as identidades se dão ao reconhecimento, que não havia conteúdo em nós - dentre aqueles que havíamos apreendido em nossa formação musical - que nos remetesse a nenhuma memória ou nome, a qualquer outra identidade que não fosse a mesma, a *internacional* ou "nacional"... tudo havia sido apagado, negado no silêncio profundo do inominável. Nenhum resquício de conteúdo acerca da questão identitária negra, que fosse capaz de criar algum tipo de diálogo ou mediação ética político-social na escola entre aluno/professor, somente o vácuo...

Mas quem era(m) aquela(s) identidade(s)? Em que medida nos reconheceríamos? Em que espécie de linha tênue *abissal* nos definiríamos? De quê *locus* nos enunciaríamos?

É justamente desse *locus* em que se processa(m) as construções(ões) da(s) identidade(s) é que emergem as significações musicais, fundamentais para que a experiência musical total aconteça e se processe seguramente no indivíduo possibilitando na interlocução dos contextos culturais diversificados, as potencialidades na aprendizagem em música. Essa busca, tive que empreender na prática cotidiana em sala de aula pois, nenhuma representação ou referencial cultural palpável havia sido passado, por meio da formação recebida, que pudesse se somar ao processo de sociabilização da música e construção da identidade musical negra, fundamentais para aprendizagem musical do considerável contingente afrodescendente presente na escola.

As habilidades musicais são identificadas e as respostas são dadas quando a proposição possui algum significado prévio para o aluno/professor. Assim também, a

exposição à música faz suscitar uma gama de delineações repulsivas ou atrativas no indivíduo que estão intimamente relacionadas às vivências musicais acumuladas historicamente ao longo de sua vida. Desta forma, a experiência musical total só acontece quando há a representação cultural do indivíduo na produção.

Essas evidências vêm sendo duramente constatadas na medida em que os currículos, em sua origem, sempre foram estruturados sem que algum parâmetro de diversidade se estabelecesse, visando o atendimento da demanda escolar negra, possibilitando a contemplação de sua cultura e o processo de construção dessas identidades. De outra forma, o professor não dispõe de repertório pedagógico para lidar com as identidades e representações culturais que se manifestam tacitamente em cada indivíduo rememorando seus nomes que precisam ser chamados...

Acredito que a música tenha a propulsão necessária para denominar as identidades sendo capaz de fornecer ao indivíduo aluno/professor o arcabouço psicossocial necessário para que ambos saibam quem são e não esqueçam seus nomes.

A minha trajetória com a música se iniciou aos oito anos de idade quando me iniciei ao piano como autodidata. Permaneci durante dez anos vivenciando minhas habilidades musicais como pianista e compositora sem, no entanto, receber nenhuma espécie de estudo formal e sem interferência de nenhuma escola de música ou professor. Aos 18 anos ingressei na faculdade de Engenharia Civil e paralelamente no estudo de música cursando Teoria Musical, Harmonia e Piano; após 3 anos, ingressei no bacharelado em piano e cursei concomitantemente a licenciatura plena em música tendo me transferido da faculdade de Engenharia para Arquitetura, conclui o curso de Arquitetura e permaneci na formação musical na UFRJ. Após alguns anos busquei formação em Regência Coral na Pro Arte na classe do Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo. Desenvolvi, paralelamente, Projeto de Coro Sacro Litúrgico – O Projeto Salmodia - na Catedral Presbiteriana do Rio e na Igreja Presbiteriana de Copacabana.

No ano seguinte, ingressei na FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica como professora de habilidades musicais específicas: piano e teclado. Em seguida, ingressei na Prefeitura do Rio de Janeiro como professora de Educação Musical. Nesta ocasião abracei a prática coral como regente coral do campus de Marechal Hermes. Após 5 anos, me transferi para a sede da FAETEC na escola de Música Baden Powell, campus Quintino. Paralelamente aceitei convite para atuar como regente coral no Centro Cultural

Amália Fernandez Conde onde iniciei - juntamente com os integrantes do primeiro coro formado na FAETEC / Unidade de Marechal Hermes, além de outros integrantes da região do Centro da cidade e Santa Teresa – aquilo que se configuraria como o Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil!

Tendo se instaurado o Projeto em Santa Teresa, no Centro Cultural Amália Fernandez Conde/ Prefeitura do Rio de Janeiro, busquei parceria com a Fundação Darcy Ribeiro por ter relacionado boa parte da ideologia e trabalho empreendidos pelo antropólogo Darcy Ribeiro - junto aos CIEPS do Rio de Janeiro, bem como, em suas trajetórias como indigenista – a alguns dos objetivos específicos do Projeto. A parceria foi estabelecida por meio da então presidente da Fundação Darcy Ribeiro, Srª Tatiana Memória, e durou cerca de 18 meses. Desta feita, o grupo obteve o CNPJ e se transformou em pessoa jurídica, hoje, Instituto Música e Diversidade – IMUD. Em 2016 desenvolvi de forma sistemática nossa Metodologia Decolonial referente ao Projeto em questão e fui selecionada pelo Foro Latino Americano de Educação Musical na categoria de *Propuestas y Modelos Pedagógicos y Didácticos Innovadores* para apresentação de nossa Prática Musical na cidade de Buenos Aires no XXII Seminário Latino-americano de Educação Musical, *Pedagogías Musicales Abiertas em Latinoamérica: Mitos, utopias y realidad*. No mesmo ano, estivemos na cidade de Córdoba compondo Painel - *Músicas e Religiosidades de Matrizes Africanas e Afro-brasileiras* – do NEAB CEFET/RJ, nas Primeiras Jornadas de Etnomusicologia.

Nestas bases, prossegui fundamentando o trabalho por meio do NEAB CEFET/RJ e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais CEFET/RJ sob orientação da Drª Elisângela de Jesus Santos que me introduziu ao Grupo de Investigação em Etnomusicologia do Circolo Amerindiano na cidade de Perugia/Itália onde estive neste ano de 2018 apresentando trabalho relacionado à essa presente pesquisa.

Dessa forma, é meu principal objetivo neste trabalho investigar sobre o processo de invisibilidade da Identidade Negra no Ensino de Educação Musical e apresentar minha proposta de Metodologia Decolonial desenvolvida na rede pública de ensino durante 15 anos de experimentação e prática. Considerando que há, nos ambientes de ensino, a manipulação de ações e saberes que se manifestam em meio as relações de poder em prol da manutenção do padrão eurocêntrico nos currículos e práticas escolares, a carência de que se estabeleça um pensamento contra-hegemônico que possibilite a representação da

identidade negra por meio da formulação de processos criativos e práticas pedagógicas que contemplem cosmovisões diversificadas, se torna ainda mais agravante quando se percebe a predominância do contingente afrodescendente na escola; faz com que a aprendizagem musical seja afetada, comprometendo as possibilidades de mensuração da musicalidade no indivíduo (GREEN, 2008).

As complexidades que estão imbricadas no processo de ensino-aprendizagem em música apontam para a tentativa de sociabilização da música através de novos parâmetros entre saberes e práticas que remetam à emancipação de saberes "outros" em contextos socioculturais diversificados. É sabido que as políticas públicas que foram implementadas para o ensino de música por meio de leis, decretos e diretrizes não foram capazes de agregar em seu escopo o paradigma decolonial nem, tão pouco, dissolver a rígida linha abissal que tem prevalecido epistemicamente no direcionamento de currículos e práticas, na construção do conhecimento, dificultando a afirmação das identidades e emancipação dos saberes (SANTOS, 2010).

As tentativas de sociabilização da música empreendidas por meio do prática do canto orfeônico, que teve na figura de Heitor Villa-Lobos um de seus maiores incentivadores, sempre estiveram permeáveis a um pensamento social brasileiro que desde o final do século XIX e início do XX se configurou - por meio da ideologia nacionalista e de influências europeias - como um pensamento abissal colonialista, cujas doutrinações higienistas atravessaram a Era Vargas, estendendo seus efeitos epistemicidas pelas décadas subsequentes, vindo até à atualidade por meio da imposição de um padrão eurocêntrico que tem problematizado os processos de ensino no âmbito da educação.

De maneira que, no caso da sociedade multirracial brasileira, em que há a predominância da raça negra na escola pública, a necessidade de se dialogar com outras possibilidades de abordagens metodológicas decoloniais que possam articular um pensamento de fronteira, partindo do *locus* de enunciação do subalternizado, é o caminho para que se estabeleça mediação ética político-social na escola, visando a redemocratização do ensino para que a identidade negra seja visibilizada (COSTA; GROSFOGUEL, 2016): "a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

No caso do ensino de música, o processo de construção da identidade musical está relacionado a delineações que se instauram no indivíduo por meio das vivências musicais, por ele acumuladas, historicamente, ao longo de sua existência. O ato de se expor à música implica na recepção ou repulsão das percepções que emergem com base nas significações musicais construídas e contextualizadas no tempo e espaço na busca de algum sentido (GREEN, 1996). Essa complexidade que se processa no ensino-aprendizagem de música se desenvolve de maneira pessoal e não coletiva no indivíduo – pois que a identidade musical é uma construção pessoal variável - procede das contextualizações sociais e culturais em que se está inserido, não sendo, portanto, permeável a um pensamento abissal que atenda à demanda de saberes regulatórios euro-centrados (SANTOS, 2010).

Neste aspecto, o protagonismo do Movimento Negro na educação foi fundamental para criar abertura política e redemocratização do ensino em todas as áreas de conhecimento.

Na medida em que pôde-se estabelecer um diálogo com relação a uma pauta identitária no aparato legislativo da educação, mais recentemente, por meio da sanção da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/ 2004 (GOMES, 2017).

De modo que, nesta dissertação, procurarei refletir sobre o processo de ensino de educação musical e as tensões deflagradas em torno das questões identitárias que se encontram atreladas à aprendizagem musical.

Trabalharei com a análise do ensino de música no Brasil - as leis e políticas públicas que interferiram nesse processo - em diálogo com o campo das relações étnico-raciais, considerando o método de educação musical que desenvolvemos para debater questões identitárias sob prisma decolonial que incide diretamente na educação brasileira.

Para tanto, desenvolvi esta pesquisa em três capítulos assim dispostos: o primeiro capítulo dialoga com o campo das relações étnico-raciais e a educação. As lutas e ações do Movimento Negro que possibilitaram, por meio de conquistas legislativas, tais como a lei 10.639/03, a afirmação da identidade negra na educação (GOMES, 2017). A valorização da identidade musical negro-brasileira e a necessidade de vislumbre de pedagogias emergentes – a Pedagogia Decolonial - e educação antirracista (CANDAU, 2010).

O segundo capítulo trata do ensino de música na educação básica e transcorre sobre como se dá a aprendizagem musical no indivíduo com base na construção dos significados musicais, na construção da identidade musical e na experiência musical total. Com base no campo da sociologia da música, abordarei as questões fundamentais da aprendizagem musical que se processam em meio a contextos socioculturais diversificados. Optei por fazer uma projeção para o Brasil, acerca dos estudos desenvolvidos por Lucy Green, dos princípios abordados sobre a organização da prática musical, considerando que tais princípios apresentam conceitos básicos indissociáveis que permitem variáveis temporais e locais (GREEN, 2008). Farei referência ao aparato legislativo em que se desenvolveu o processo do ensino de música, as principais leis e políticas públicas que implicaram em questões sociais e políticas sob a égide de um pensamento social brasileiro em que a questão identitária era considerada como algo da ordem de segurança nacional (MARTINOFF, 2017).

No terceiro e último capítulo, apresento um breve estudo de caso de uma Metodologia Decolonial específica - por mim concebida e desenvolvida ao longo de 15 anos em escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro – sua implementação e a concepção do processo criativo que deu margem à sistematização da prática musical contextualizada com matrizes étnicas africanas.

A metodologia consiste na revisão bibliográfica e análise de dados levantados e no estudo de caso de implementação do Projeto Griot – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! que suscitou na Metodologia Decolonial para formação de professores de música que alia multiplicidade vocal à sistematização do ritmo-corporal percussivo. A Metodologia foi concebida com a contextualização de três matrizes étnicas – Tupi, Lusa e Afro – entretanto, nesta dissertação, para dar curso ao nosso trabalho, abordaremos somente a matriz afro.

1 – Relações étnico-raciais e educação

No cenário atual, as novas tensões provenientes da retomada partidária que deu margem ao golpe político instaurado pelo governo, supostamente, acarretaram o retrocesso do quadro educacional logo após as últimas conquistas legislativas que abriram caminho para um vislumbre de justiça social e redemocratização do ensino. Foram grandes os esforços e longos os anos de lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no campo das relações étnico-raciais. As últimas leis sancionadas[1] a respeito da problemática em questão perpassaram por diversos caminhos e apontaram soluções que não chegaram a se efetivar por completo a médio e longo prazo para promover alguma harmonia no aplainamento das desigualdades.

As resoluções, antes previstas em lei - que versavam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de Ensino, desde a Educação Básica à Universidade, alcançando níveis de especialização em Centros de Formação - permanecem, no momento, de forma obscura.

Entretanto, aquilo que poderia ser caracterizado como um arrefecimento das conquistas alcançadas - decorrentes de longas jornadas e verdadeiros embates travados no âmbito da educação - poderá se reverter em algo mais proeminente e eficaz, uma vez que o caminho para o processo de abertura política e redemocratização do ensino já foi iniciado. O que antes era "obrigatório" repercute e reverte-se com muito mais força, de maneira livre. O despertar ocasionado por esta dura trajetória não se findou, pelo contrário, ainda está em andamento e suscita mais coragem e desbravamento frente aos desafios que se tornaram muito maiores; se refletem e se traduzem nas questões de *raça*,

[1] Lei 9.394 / 1996, que institui As Diretrizes e Bases da Educação. A lei 10.639 / 2003, para todos os estabelecimentos de ensino público e privado, que alterou a Lei de Diretrizes da Educação, incluindo no currículo escolar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. A Lei 11.645 / 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampliando e confirmando a Lei 10.639 / 2003. A lei 11.769 / 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para inclusão da música como componente curricular obrigatório, mas não exclusivo. A Resolução nº 1, o maravilhoso parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, que institui "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Abrangência: Todos os estabelecimentos de Ensino, desde a Educação Básica, a Universidade indo até níveis de especialização em Centros de Formação.

as mais contundentes possíveis, historicamente construídas, inseridas no tecido social da humanidade.

Avancemos criando resistência, tal qual o africano assim o faz, de maneira sábia e sorrateira como quem se embrenha pela mata e deixa um galho atravessado no meio do caminho para que ninguém o encontre, desviando assim a atenção de quem o procura infaustamente no intuito de opressão[2].

Esta complexidade concebida e potencialmente consentida - própria de uma sociedade multirracial, como a brasileira, nos remete ao processo de construção do conhecimento, sua produção e reprodução no interior da escola - possibilita a contraposição do conhecimento científico, portanto, regulatório - propiciador dos saberes históricos pactuados e fixados em padrões sociais rigidamente engendrados, bem como sua normalização, regras e formas de pensamento - com o conhecimento tradicional emancipatório, propiciador dos saberes sociais, culturais, *humanizados* em múltiplas referências, oriundas das trajetórias pessoais de cada sujeito. Ao nos referirmos a esses últimos como sendo saberes "humanizados", estamos querendo, na verdade, aludir ao fato de que a autonomia experimentada pelo indivíduo na busca pela construção de sua identidade é capaz de traçar delineações consideráveis a partir de referenciais diversificados.

Se considerarmos que todo conhecimento, inclusive o científico, está enraizado, inscrito no e dependente de um contexto cultural, social e histórico, chegaremos a identificar a tensão decorrente de que - acerca da emancipação do conhecimento - há que se identificar os pormenores e enraizamentos imersos nesses contextos.

Nilma Lino Gomes (2005), quando trata das estratégias de atuação na educação das relações étnico-raciais – permeáveis a saberes associados à aplicação de práticas pedagógicas direcionadas às questões étnicas - parte da reflexão de que a questão racial está intrinsecamente ligada às "nossas representações e aos nossos valores sobre o negro" (GOMES, 2005, p. 145) na sociedade de classes. Problematiza a tese de que "a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira" GOMES, 2005, p. 146) sendo suficientes para atender às demandas identitárias dos

[2] Saber tradicional de origem africana, outorgado por Raimunda Antônio de Castro (minha bisavó), segundo relato de Manoel de Castro (meu pai) por volta de 1937.

sujeitos envolvidos, engendrados sistematicamente nos ambientes institucionais de ensino numa sociedade repleta de multirracialidade.

Reitera que "a educação é um processo amplo e complexo" - no qual estão imbricados os sujeitos aluno e professor na "construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano" (GOMES, 2005, p. 145) - que precisa ser redimensionado por novos parâmetros autossustentáveis, definidores de princípios como: ética, alteridade, identidade, diversidade, cultura e relações raciais (GOMES, 2005, p. 147). Tomando por base as ponderações de Gomes (2005), chegamos à compreensão de que é preciso criar espaços para a construção de saberes emancipatórios dentro dos ambientes de ensino, através de novas abordagens conceituais e metodológicas decoloniais, por meio de ações afirmativas que visem a resolução do problema de dentro para fora.

Na cumplicidade e introjeção de saberes "outros", que não aqueles que nos foram inculcados, surge a representatividade cultural do "ser" complexo a ser cotidianamente decodificado. Tal perspectiva não implica em obrigatoriedade, mas na determinação e alteração das relações de poder e controle social, tendo em vista o constante questionamento inerente à "democracia". Sabemos que:

> Assumir a diversidade cultural (...) representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar nossa visão de democracia (GOMES, 2003, s.n.p.).

Através da ressignificação de conceitos e paralelos que transfiguram os sentidos e saberes contidos nas abordagens metodológicas do ensino de música - por meio das quais são forjados parâmetros e princípios éticos na construção de saberes, valores e representações do negro na sociedade - desenvolvemos nossa visão no campo das relações étnico-raciais. Neste capítulo, abordaremos as principais tensões que implicaram na sanção e implementação das últimas leis referentes ao ensino, são elas: a lei 10.639 e As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Refletiremos sobre as questões identitárias que baseiam o processo educativo na escola com relação ao alunado negro e os resultados

positivos que emergem, naturalmente, de uma educação antirracista, pautada por uma Pedagogia Decolonial.

1.1. O Movimento Negro e a lei 10.639/03 como política pública de afirmação da identidade negra

> É preciso entender, que o sucesso de uns tem o preço da marginalização imposta a outros e então decidir, que sociedade queremos ter daqui por diante. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana MEC/SEPPIR, 2005. p.14).

A desigualdade racial e social do passado colonialista fixou sólidas bases eurocêntricas e se impôs em detrimento do conhecimento de outros povos e culturas acarretando desfechos dramáticos, injustiças cognitivas e perdas irreparáveis. Apesar dos esforços e longos anos de lutas políticas para o redirecionamento de ações práticas junto ao Ministério da Educação no campo das relações étnico-raciais, as últimas leis sancionadas perpassam diversos caminhos e apontaram soluções que não chegaram a se efetivar por completo para equilíbrio das desigualdades.

Por meio da atuação do Movimento Negro foi possível emergir discussões acerca do racismo, das desigualdades e discriminações sofridas. A ressignificação e politização afirmativa do sentido de *raça* suscitou o questionamento às instâncias superiores do Estado sobre a implementação de políticas públicas conferindo à temática uma condição emancipatória.

Em meio às relações de poder, o sentido negativado da raça negra opera na construção das identidades étnico-raciais naturalizando a desvalorização de sua cultura, práticas, história e saberes. Por outro lado, as ações políticas do Movimento Negro afirmam positivamente o sentido de *raça*, possibilitando a desconstrução do mito da democracia racial.

> Para o Movimento Negro, a raça, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a raça é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p.102).

Segundo Domingues (2007), o Movimento Negro pode ser definido como um movimento político de mobilização racial que possui caráter emancipatório, reivindicatório e afirmativo, servindo como ferramenta para educar a sociedade acerca das questões raciais, sendo capaz das maiores articulações na luta contra o racismo. Uma luta que envolve os mais variados grupos sociais - políticos, acadêmicos, culturais, artísticos e até religiosos - na superação da discriminação racial; na valorização e afirmação da história e cultura negras, na transposição de barreiras racistas, impostas à população nos mais diversos espaços da sociedade (GOMES, 2017).

Para Gomes (2017), o Movimento Negro atua como um importante ator político junto à sociedade na construção, sistematização e articulação de saberes emancipatórios produzidos pela raça negra ao longo de sua história social, cultural, política e educacional (GOMES, 2017, p. 24). No campo da Educação, evidenciaremos as principais ações desenvolvidas para a superação do racismo a partir do início do século XX, culminando na implementação da lei 10639.

Gomes (2017), ao explanar sobre as ações políticas do Movimento Negro, revela que uma de suas principais preocupações é refletir sobre o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo. A autora constata que no final do século XIX e início do século XXI – período em que a população negra era inferiorizada intelectualmente em virtude do ideário do racismo científico - a imprensa[3] negra paulista atuava e se destacava como uma das principais produtoras de saberes emancipatórios sobre a *raça* negra e suas condições de vida; os jornais tinham um papel amplamente educativo ao informar e politizar a população negra que poderia, afinal, reconhecer-se forjando um reflexo de si mesma junto à sociedade. A integração do negro no quadro

[3] Principais jornais que circulavam nos primeiros anos do século XIX até meados doa anos de 1960: *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1928-1921), *O Kosmos* (1924-1937), *Tribuna Negra* (1935). *O Novo Horizonte* (1964-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966).

urbano estava estreitamente ligada à Educação, enfatizada pela imprensa negra como uma possibilidade, adversa ao poder, imprescindível à ascensão social e cultural.

Entretanto, a partir da instauração da Ditadura Militar em 1964, a questão racial se esvaziou dentro do cenário educacional sendo retomada somente mais tarde, por meio da nova LDB, Lei 9.394/96 com a inclusão dos artigos 26-A e 70-B pela Lei 10.639/03 (DIAS, 2005). Neste intervalo de quatro décadas, várias ações foram desenvolvidas, subgrupos criados e articulados na tentativa de erradicação dos nocivos efeitos discriminatórios deixados pela ditadura militar. No âmbito da resistência o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial colocou a Educação e o Trabalho como pauta prioritária para ajuste das desigualdades e combate ao racismo, tornando-se um dos principais agentes na formação de intelectuais negros que viriam a se constituir como referência acadêmica no campo das relações étnico-raciais.

Ao se iniciar o processo de abertura política e redemocratização do país, na década de 1980 – com a Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição Federal em 1988 – houve grande expansão do número de intelectuais negros que haviam concluído a formação acadêmica e iniciado sua trajetória política por meio de suas pesquisas, voltadas para a questão do negro no mercado de trabalho e o racismo na escola. A partir daí outras questões pedagógicas foram desenvolvidas, com base na análise de estereótipos raciais nos materiais didáticos, reformulação de currículos visando a perspectiva multirracial brasileira e a importância do estudo da história africana na escola.

> É possível dizer que até a década de 1980 a luta do movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

No âmago dessas precipitações, a busca pela reconstrução do Estado democrático de direito na década de 1990, suscitada por toda sorte de movimentos sociais, provocou profunda mudança constitucional na América Latina como um todo, fazendo emergir a

concepção multicultural e pluriétnica das sociedades, possibilitando o diálogo sobre *raça* por meio de uma nova perspectiva, emancipatória.

Ainda com relação a ação afirmativa e emancipatória do Movimento Negro, bem como o *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial* entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso - em que já se enfatizava a necessidade de implantação de ações afirmativas no que se refere à educação e ao mercado de trabalho - Gomes observa que na precipitação dos acontecimentos,

> A culminância desse processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos de 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos (GOMES, 2017, p. 34).

Em 2001, foi relevante como ação afirmativa a participação do Movimento Negro na *III Conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância,* em Durban na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas.

A partir de então, ganhou mais projeção no seu intuito de politização e ressignificação de *raça* provocando mudanças na estrutura estatal por meio da criação de determinados setores como a *Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*[4], em 2000, atuando com ênfase no plano acadêmico em 2000 e, em 2003, *A Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial*.

Em 2004, A *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* foi criada no Ministério da Educação, com a finalidade de fazer articulação entre Diversidade e Educação, no atendimento a reivindicações dos movimentos sociais, mais especificamente do Movimento Negro. Gomes ressalta que "as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações" (GOMES, 2017, p. 35) até

[4] Este órgão tem como finalidade, agregar pesquisadores negros e não negros que se dedicam ao estudo das relações étnico-raciais, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir um lugar de reconhecimento acadêmico das ações sociais do Movimento Negro. Ver www.abpn.org.br .

culminarem com a sanção da Lei 10.639/03[5] com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases[6] da Educação.

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino pública e privada e pode ser entendida como uma política de ação afirmativa que tem como objetivo a afirmação da diversidade étnico-racial na educação escolar para que os currículos e práticas escolares contemplem a realidade da história, memória e identidade africana e afro-brasileira do alunado negro.

Segundo Gomes (2017), atualmente algumas das reivindicações do Movimento Negro foram transformadas em políticas do Ministério da Educação, leis federais e decisões governamentais do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal.

Apesar de todas as conquistas, ainda há um longo caminho a percorrer para que a implementação dessas ações se mantenha com regularidade, em processo de plena realização no cumprimento de suas diretrizes. Para tanto, foi elaborado em 2009, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.*

No intuito de fazer cumprir as reivindicações expressas neste aparato legislativo estatal que favorece a valorização da identidade negra por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da comunidade escolar e acadêmica, as atitudes e iniciativas contam muito e se desenvolvem, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do *educador*.

A *Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/04* - em que constam As *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* - não deixou de considerar em seus desdobramentos, as questões raciais da identidade negra que se inserem na elaboração e implementação dos currículos, na valorização dos saberes emancipatórios de matrizes diversificadas para suprimento das defasagens sofridas dentro dos ambientes de ensino.

---

[5] Lei 10.639/03 altera a Lei de diretrizes e Bases explicita o reconhecimento a princípios de diversidade étnico-racial apresentando posturas políticas para a superação do racismo e desigualdades raciais. Ver Gomes (2011).

[6] Esta Lei torna o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana obrigatório nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. Foi regulamentada pelo *Parecer do Conselho Nacional de Educação* em março de 2004, sendo alterada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação em janeiro de 2004 pela Lei 11,645 com a inclusão da temática indígena, extensiva também à toda a comunidade acadêmica.

Ao serem implementadas, as novas diretrizes se constituíram como uma política de reparação, reconhecimento e valorização da população negra no intuito de ingresso, triunfo e permanência na educação escolar, por meio de parâmetros voltados para a afirmação da diversidade cultural e concretização de uma política educacional das relações étnico-raciais nas escolas que foi desencadeada a partir dos anos 2000. Trata-se de um documento oficial do governo, discutido por cerca de 150 estudiosos e educadores que se subdividiram em Grupos de Trabalho entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Quilombolas.

Dá ênfase ao resgate do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e visa uma atuação participativa do negro na sociedade por meio da aquisição de competências e conhecimentos; considera em seu escopo abordagens metodológicas e práticas pedagógicas decoloniais, fundamentalmente, necessárias à reconstrução identitária (GOMES, 2011, s.n.p.). As práticas pedagógicas que tratam das questões étnico-raciais têm o poder de traduzir uma consciência coletiva plural, denotando habilidades que emergem a todo momento como musicalidade na vida em sociedade. Para além das formalidades, tais traços culturais acabam por delinear os significados inerentes necessários à abertura de novas perspectivas, possibilitando um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Essas perspectivas podem se polarizar, a médio e longo prazo, na identificação de respostas promissoras e de aptidões fundamentais para o compartilhamento de experiências mais abrangentes e contextualizadas com a identidade do indivíduo. No caso da *Educação musical*, a integralidade desses resultados procede da construção das significações musicais identitárias que perpassam saberes múltiplos emancipatórios, constituindo-se como referenciais positivos na contemplação da diferença. No item a seguir, transcorremos sobre a Pedagogia Decolonial e a Interculturalidade, suas bases e diferenciações.

1.2 Pedagogia Decolonial e Interculturalidade: educação antirracista

Segundo Sposito (1996), o tema da *identidade* é relevante, principalmente no que se refere à juventude na fase escolar, sobretudo pela necessidade de auto reconhecimento

que o jovem almeja alcançar – quer individualmente ou em grupo - por meio da idade adulta. Neste sentido, o presente e futuro se unem de maneira interseccional na transição entre infância e maturidade, configurando no espaço/tempo as expectativas demarcadas pela condição juvenil transitória: "assim, a identidade, individual ou coletiva, sempre pressupõe a dimensão da alteridade, ao ser uma categoria social e relacional" (SPOSITO, 1996, p.98). Para a autora, o movimento que constitui a identidade se apresenta dicotomicamente nas dimensões da afirmação da diferença - enquanto indivíduo ou grupo - e da percepção da semelhança com o "outro" - ser reconhecido e reconhecer-se. Isto significa que "esta diferença paradoxalmente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor uma certa igualdade e reciprocidade" (SPOSITO, 1996, p.99).

No caso da juventude *negra*, sobretudo aquela que compõe o ambiente escolar da rede pública de ensino, os estereótipos são frequentemente estimulados também pela imagem que se origina na mídia e apresentam tendência à desqualificação e negativação, afirmando tão somente atributos depreciativos que corroboram para reforçar o racismo, *ipso facto*, garantem a manutenção dos privilégios e acentuam mais ainda as desigualdades na escola e fora dela. Assim,

> [...] de um lado, o estereótipo é aliado íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo. De outra parte, o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – nesse caso o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características *a priori* e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos a escutar o que ele teria a dizer sobre si mesmo. (SPOSITO, 1996, p. 99).

Isto significa reconhecer que, há uma dimensão delicada e conflituosa que se processa tacitamente na relação entre os sujeitos que circulam no ambiente escolar. Nesta dimensão, é tirado o direito de fala; da fala que não foi dita; que se reprime como forma de desconstrução da identidade negra.

> Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois acabamos por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhe são imputadas exteriormente são as suas próprias definições. Muitas vezes, estas significações tornam-se, de fato, representações incorporadas pelo jovem no seu auto reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor, deforma sua identidade (SPOSITO, 1996, p.99).

Sposito nos chama a atenção para o fato de que as formas de ação coletiva desenvolvidas pelos jovens estabelecem condutas em torno de conflitos em meio às suas relações com os movimentos sociais, ou seja, apresentam-se de maneira conflituosa e se traduzem como formas de produção cultural propiciando a formação de atores a partir do consumo. A autora considera que a esfera do consumo cultural é demarcada por um circuito de trocas sociais e pode propiciar a construção das identidades juvenis, sendo capaz de caracterizar orientações e práticas nos mesmos segmentos. Reitera que "a diversidade de interesses agregados pelos sujeitos jovens inclui, além do consumo, a produção cultural que pode ser observada na formação de grupos musicais (...)" (SPOSITO, 2000, p. 82). Segundo a autora,

> As inúmeras modalidades de aglutinação juvenil em torno da música têm possibilitado a constituição de identidades comuns, de linguagens e códigos específicos que reúnem jovens em grupos, canalizando interesses e formas de compreensão da realidade social" (SPOSITO, 2000, p. 83)

O que se verifica é que a expressão musical, em última análise, é capaz de traduzir e certificar, de maneira legítima, a experiência social ainda que transformada em suas bases. Desta forma,

> O momento da produção – compreendido na constituição dos grupos musicais, por exemplo, que criam músicas, inventam letras, acionam o corpo enquanto canal de expressão – recria as possibilidades de entrada no circuito das trocas culturais para além da figura do espectador passivo que condiciona o modo dominante de mobilização dos recursos culturais da sociedade atual, no interior estrito da lógica de mercado, (SPOSITO, 2000, p. 83).

Nesse sentido e de acordo com nossa experiência docente sob prisma étnico-racial, apontamos a necessidade do desenvolvimento e implementação de ações afirmativas de maneira vinculada ao currículo escolar. Tais ações viriam a se configurar como formas de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que possam encampar o movimento escolar, pois "talvez (...) tais práticas incidam sobre a própria constituição de *sujeitos* que ampliam a sua esfera de autonomia, de reflexão e de interação com o mundo" (SPOSITO, 2000, p. 83).

Muito embora se considerem as dificuldades que a condição escolar apresenta para a constituição de práticas coletivas, acreditamos que a mudança de paradigma, no interior do sistema escolar, tem o poder de articular a construção do conhecimento e a aquisição da capacidade necessária para que o jovem se autonomize e se organize num mundo – para ele - um tanto *ameaçador*. (SPOSITO, 2000, p. 89). Desta forma e ainda de acordo com nossa experiência de implementação da Metodologia Decolonial específica, reconhecemos o potencial da escola como autoridade para estabelecer a mediação necessária no desempenho desta função; uma vez que o professor é dotado de autonomia – a mesma que falta ao aluno jovem de *fala reprimida* – para experimentar, aprender, ouvir, conhecer, criar e buscar respostas na valoração dos sentidos identitários no ambiente escolar..

A articulação dos saberes no processo de ensino-aprendizagem em música, vem se desenvolvendo e se consolidando, ao longo das últimas gerações de educadores, de maneira a apresentar tendência à extenuação dos métodos hegemônicos, que não comportam, em sua maioria, abordagens concernentes à diversidade cultural deflagrada em meio às crises na educação e às demandas multiculturais da sociedade. As práticas pedagógicas, pautadas pelos mesmos padrões eurocêntricos, resultam em currículos descontextualizados culturalmente com a realidade da sociedade multirracial em que vivemos, sem que resultados palpáveis, no que se refere à questão identitária dos indivíduos presentes nos ambientes de ensino, sejam alcançados em todas as dimensões e modalidades que a música comporta e pode abranger. De maneira que há, a manipulação de saberes e práticas no processo de ensino-aprendizagem em música, vindo a se constituir num universo "quimérico" em que se preservam, à parte, hierarquizações e privilégios incontestes que sobrevivem às custas da falta de enunciação de um *locus*, ainda não evidenciado. No futuro, serão abarcadas novas formas de abordagens metodológicas, decorrentes dos sintomas e demandas multirraciais que se apresentam na estrutura social brasileira, propriamente, no campo da educação.

Tais evidências se processam, tacitamente, por meio das formas de resistência, na "fala" não "dita", na verdade reprimida e na força de expressividade dos subalternizados; avançam para o rompimento da linha abissal que agora, não tão rígida, se deixa atenuar pelas formas de emancipação do conhecimento. A despeito das "quimeras" que permanecem, irredutivelmente, atreladas às relações de poder e controle, por meio da

alienação que se instaura no processo de ensino-aprendizagem em música, novas formas de ruptura com o pensamento abissal têm se manifestado e se estabelecido - como um pensamento de fronteira e decolonialidade dos poderes e saberes, antes, evidenciados e sustentados pelo colonialismo – no sentido de mitigar os efeitos epistemicidas que incidiram sobre a identidade negra, seus saberes e práticas (CARNEIRO, 2005; SANTOS, 2010) .

O termo decolonial faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos lócus dos subalternizados pela modernidade; consiste na tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. Os principais estudiosos no assunto são conhecidos como intelectuais decoloniais e integram um grupo de autores denominado "Arturo Escobar" que, desde 2003, atuam sob a perspectiva teórica do projeto Modernidade/Colonialidade[7].

O projeto Modernidade/Colonialidade postula a noção de que, por meio da colonialidade, a Europa produziu as ciências humanas como um modelo universal e objetivo na produção de conhecimentos, de outra forma, despojou todas as epistemologias da periferia do ocidente; tem como categorias de análise, conceitos sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

No âmbito da Educação, em meio às questões de diversidade que circulam na atualidade, entendemos que a noção social sobre o "ensino", em qualquer modalidade de conhecimento, precisa se ampliar, imiscuindo-se no processo de aprendizagem, face aos desafios que a educação nos impõe. Devemos atentar para a estagnação que se verifica no desenvolvimento do ensino de educação musical que prevalece ao longo de gerações na articulação e manipulação dos saberes e transparecem por meio de práticas pedagógicas extremamente colonizadoras.

É notório que os educadores de hoje não receberam formação pautada por parâmetros de diversidade, de maneira a se desenvolverem, no sentido de provocarem

[7]Uma das principais proposições epistemológicas do Projeto Modernidade/Colonianidade é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como forma de estratégia da modernidade que afirmou seus conhecimentos, paradigmas e teorias como se fossem verdades universais, invisibilizando outras culturas, bem como, os sujeitos que a produzem. Tem como princípio a ideia de que "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p. 75).

mudança e estabelecerem rupturas para com o pensamento abissal e modelos conservatoriais eurocêntricos herdados. Porquanto, não dispõem do repertório pedagógico necessário para empreenderem novas práticas que contemplem as formas de pensar outros saberes, diferentes daqueles que lhes foram ensinados. Receberam um modelo de formação, instaurado pela Universidade, considerado hoje como saturado, viciado e insuficiente para o atendimento de uma demanda multicultural como a do Brasil. Segundo Simão, há uma certa cobrança que incide sobre o profissional de música, solicitando deste uma atuação pautada por parâmetros diferentes daqueles que foram por ele recebidos (SIMÃO, 1996).

Esta tensão verificada entre os saberes de ontem e práticas de hoje, suscita transformações e descobertas que acabam por se tornar inevitáveis dentro do processo do ensino-aprendizagem em música. Vão desde a capacitação de profissionais até a ressignificação de currículos, no que diz respeito à capacidade de "realizar uma mediação ética político-social por meio do professor nas imbricações entre educação e cultura" (SIMÃO, 1996, p.7). Segundo Simão, "na formação profissional e no exercício da profissão docente, as referências para a identidade do professor são complexas, variáveis e não-idênticas" (SIMÃO, 1996, p.11). Além disso, sabemos que a música ocupa um lugar, extremamente, prescindível nas instâncias sociais, sendo considerada como *linguagem supérflua*, muitas vezes chegando a não ser oferecida nos primeiros anos da educação formal (BEYER, 1995, p.90). Em função disto, não são raras as vezes em que o profissional de música é visto, deslocado de sua função, podendo ser solicitado para fins meramente recreativos, posto que, "vemos sujeitos da escola (antes de tudo, sujeitos sociais) transformados em sujeito-aluno e sujeito-professor, num projeto de escola cujo sentido está em crise, e numa identidade do grupo disciplinar que também está em crise" (SIMÃO, 1996, p.7). Não há como a educação não estar em crise, uma vez que, as identidades estão em crise e fazem parte de um processo de ensino-aprendizagem.

Munanga vai além e complementa que, "a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência" (MUNANGA, 2012, p.8). As identidades são construídas por meio da consciência despertada para as diferenças, sendo consideradas como um "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 significado. Para um determinado indivíduo ou ainda,

um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas" (CASTELLS, 1999, p.22). Segundo Candau, "nos últimos anos tem sido intensa entre nós a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e os componentes de trabalho docente, assim como sobre as questões relativas à formação tanto inicial como continuada dos educadores e educadoras" (CANDAU, 2014, p. 33).

No caso do ensino de música, a problemática que se identifica vai além dos paradigmas apresentados nas diretrizes e bases da educação, gira em torno da questão de diversidade e das relações étnico-raciais que ainda permanecem sofisticamente engendradas nos estabelecimentos de ensino. No cômputo das defasagens sofridas, verifica-se a necessidade de se desenvolver estratégias de ensino - que possam fazer frente às demandas sociais cada vez mais complexas e diversificadas – norteadoras de pensamentos e ações permeáveis a epistemes que agreguem novos conceitos, questionamentos e princípios.

Catherine Walsh, coordenadora do Programa de Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos na Universidad Andina Simón Bolívar no Equador, entende o conceito de Interculturalidade como uma construção social de, e, a partir dos povos que sofreram subalternização histórica pelo colonialismo; como categoria de uma consciência histórica mais avançada que desenvolve junto a sociedade, um questionamento ao modelo vigente e apresenta duas perspectivas distintas: primeira, a da interculturalidade funcional que, tem como eixo central, o reconhecimento da diversidade cultural; segunda, a da interculturalidade crítica que questiona as interfaces do poder, seu padrão de racialização e diferença (WALSH, 2009). De acordo com a autora, trata-se de uma proposta para a emancipação de um pensamento de fronteira que seja capaz de contemplar a diversidade.

> De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, so - nhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Decorre que a Interculturalidade crítica é uma construção que se desenvolve de maneira conjunta à Decolonialidade e visa à viabilização dos dispositivos de poder, acima mencionados pela autora, tendo como estratégia a articulação de relações radicalmente distintas entre saber, ser, poder e a própria vida, provocando o questionamento de ausências de tempos e diferenças (SANTOS, 2010). Walsh afirma que:

> Entender a interculturalidade como processo e como projeto dirigido à construção de modos "outros" do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais [...] é assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes (WALSH, 2009, p. 24).

No contexto equatoriano, Walsh destaca que a Interculturalidade está atrelada ao movimento indígena como um projeto político-ideológico desde os anos 90, afetando e transformando radicalmente estruturas e relações existentes na sociedade. Este Projeto torna-se ainda mais significativo e relevante, pela diferença que o distingue do projeto hegemônico dominante. Segundo a autora, a interculturalidade crítica teve sua origem nas discussões políticas dos movimentos sociais e não se limita, apenas, a esferas políticas, sociais e culturais, mas também, à esfera do saber e do ser.

> Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p.23).

Essa episteme negada ao longo de gerações – em virtude das desigualdades e discriminações sofridas e impostas pela Colonialidade[8]- nos remete à necessidade de se

[8] O conceito de Colonialidade foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990. Pode ser concebido como uma espécie de lado, um tanto obscuro, da modernidade. Quijano deu um novo sentido ao termo, da mesma forma que foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de "descolonização" - as lutas por emancipação na África e Ásia. A

estabelecer uma forma de pensamento crítico "outro" - a partir de um *lócus* de enunciação com origem no Sul, pautado e articulado desde a experiência vívida da colonialidade - capaz de deslocar o eixo eurocêntrico gestado na modernidade, gerando novas possibilidades de convivência e experiências interculturais (WALSH, 2009, p. 24).

> A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. (CANDAU, 2019, p. 27).

Em decorrência disso, surge a necessidade de ressignificação da escola e do currículo, operando conjuntamente com a emancipação do conhecimento e dos saberes, de maneira vinculada ao contexto sociocultural em que se encontram inseridos os sujeitos, oriundos de uma sociedade multicultural e desigual que apresenta inúmeras complexidades e visões de mundo amplamente diversificadas. Como admite Candau,

> O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência (...), mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar (CANDAU, 2010, p. 25).

Sob essa perspectiva, o projeto intercultural e decolonial permitiria uma nova relação entre aquele conhecimento que é útil e o que é necessário para superação das defasagens, decorrentes do Colonialismo, na luta pela decolonização epistêmica (CANDAU, 2010). "Além disso, o pensamento crítico de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos, como, por exemplo, entre povos indígenas e povos negros" (CANDAU, 2010, p. 25).

Essa variedade de ideias e estratégias emergem num novo campo educativo em meio ao aprofundamento dos debates sobre interculturalidade, se constituindo num projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder

---

colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.

(CANDAU, 2010), através do qual, uma nova pedagogia se desenvolve, a Pedagogia Decolonial que, em última instância, serve como um atenuante, no cômputo das defasagens sofridas, pela problemática epistemicida que a Modernidade, gestada no colonialismo, tem deflagrado ao longo dos tempos na mundanidade.

2 - Educação musical e ensino de música na educação básica

"Quem criou a música? Como se cria? Para quem? Para quê? Com que finalidade?" (PICCONI, 2011). Se considerarmos as diversas formas de expressão musical, manifestas em sociedade desde a antiguidade, entenderemos que o sentido da música, bem como, seu significado, estão atrelados às representações culturais que resistem por meio dos indivíduos que a produzem. A prática musical só se efetiva na contemplação de seus resultados, a partir do momento em que a produção se organiza socialmente em torno das significações construídas com base na identidade dos sujeitos envolvidos. A construção do significado musical possui um sentido identitário permeável à cultura, vivências e preferências; se desenvolve de acordo com o que é inerente dentro de uma perspectiva social específica.

A Educação Musical possibilita que a música atue como valor agregado à identidade e cultura e tem o potencial para articular as questões de diversidade, presentes nos indivíduos que fazem parte do processo de aprendizagem que se traduz em múltiplas facetas por meio do discurso, do pensamento e do conhecimento acerca de si mesmo; das diversas formas de saberes, formais e não formais, referentes a contextos sociais e culturais específicos, construídos por meio das vivências acumuladas, historicamente, pelo indivíduo ao longo de gerações.

A defasagem em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem em música torna-se ainda mais agravante quando da afirmação do padrão hegemônico etnocêntrico que se faz evidente na elaboração dos currículos e práticas pedagógicas. Por conseguinte, há a desvalorização de aspectos sociais e culturais que traduzem valores identitários, relativos à cultura africana, marcadamente presente nos sujeitos que compõem os ambientes de ensino no Brasil.

A implementação de políticas públicas que venham a favorecer o ensino de música por meio da redemocratização e emancipação dos saberes, criando mediação ética político-social entre os sujeitos aluno/professor e a escola, é fundamental para a transformação do cenário musical na educação. Entretanto, o que se observa, ao longo da longa trajetória de regulamentação do ensino, é que foram várias as tendências pedagógicas[9] que influíram na elaboração das normas - instituídas desde a segunda metade do século XIX, atravessando pela Era Vargas até a promulgação da LDB em 1996 chegando à atualidade - que regeram as instituições públicas brasileiras, por meio de diversas concepções filosóficas, subsumindo a música, no contexto educacional, como forma de lazer e controle social por meio da articulação de valores cívicos e morais junto à sociedade.

Essas questões influíram nos currículos escolares e relegaram, ao mero entretenimento, a educação musical que deveria se estabelecer como competência pedagógica, necessária ao desenvolvimento cultural e pessoal dos indivíduos que compõem os ambientes de ensino. Em geral, as orientações curriculares[10] que norteiam o ensino de música nas escolas se baseiam em pressupostos básicos e elementares em que não há a contemplação de parâmetros de diversidade e identidade; são flexíveis a adaptações e readaptações de conteúdo em virtude da falta de adequação ao suprimento de profissionais que são insuficientes em quantitativo para o atendimento à demanda. Se por um lado, deixam, de certa forma, o professor livre para criar e desenvolver sua própria metodologia, por outro, pecam por não oferecerem os subsídios necessários à contemplação de novos parâmetros de diversidade e identidade, da identidade musical negra.

Segundo Lopes (2011), a desvalorização e sentido de negação da cultura negra se desenvolveu, tacitamente, no Brasil, desde os primórdios da abolição, tanto no âmbito da educação como também pelos meios de comunicação, sendo imposto à sociedade multirracial brasileira um padrão etnocêntrico, de acordo com a cosmovisão do branco europeu.

---

[9] Segundo Saviani (1997) e Libâneo (1990), as principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento: a liberal, em que se insere a escola tradicional e a escola nova de cunho tecnicista. A progressista, de natureza libertária e crítico-social dos conteúdos.

[10] Ver Anexo C dessa dissertação.

> Assim, só é sério e importante o modo de ser de origem europeia: os produtos culturais do negro amiúde são considerados apenas como exóticos, engraçados, estranhos, pitorescos. Mas em contrapartida, as classes dominantes quando querem, para consumo externo, classificar algo como tipicamente brasileiro, recorrem à cultura negra e à sua simbologia, como são os casos do traje da "baiana", das comidas típicas, da capoeira, do samba e do "futebol-espetáculo" (LOPES, 2011, p. 203).

Isso nos indica que houve intenção de inferiorização dos saberes e destruição da cultura negra, bem como da manutenção desse *status quo*, desde a gestação da modernidade, demarcada pela origem do colonialismo[11], de acordo com a conveniência das classes dominantes. Segundo Santos (2010), a noção de negação e silenciamento desses saberes definiu o conceito e afirmação do "epistemicídio"[12] - em que se identifica, até os dias de hoje, a invisibilização das identidades que se encontram imersas na diversidade cultural mundial, de maneira multifacetada, através de diferentes percepções e visões de mundo – para favorecer os desígnios do colonialismo.

Para o autor, o mundo deve ser visto sob uma perspectiva multicultural capaz de agregar diversas formas de saberes, bem como a existência de múltiplas visões que precisam ser contempladas a fim de que novas experiências, práticas sociais e políticas alternativas venham a contribuir para uma harmoniosa compreensão da complexidade humana. Observa que, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico estabeleceu um modelo epistemológico monocultural que se tornou hegemônico, descontextualizando e excluindo outras formas de saberes, considerados não adequados ao paradigma imposto (SANTOS, 2010, p. 61).

A diferença epistemológica que se afirmou historicamente na Colonialidade, estabeleceu a relação entre a dominação - econômica, política e cultural - e a dominação epistemológica, por meio da subalternização dos saberes e negação da diversidade

---

[11] Colonialismo pode ser entendido como um fenômeno que precede o capitalismo, acompanhando-o como "política" em suas diferentes fases de desenvolvimento. Componente central da expansão europeia no século XVI. Desenvolve-se num contexto em que as relações de produção e acumulação primitiva possibilitaram a existência do capitalismo como "modo de produção". Ver Quijano, 2005.

[12] O conceito de "Epistemicídio" pode ser entendido como, a destruição de conhecimentos, saberes e culturas não assimiladas pela cultura branca ocidental. Termo normalmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos desde seu livro "Pela Mão de Alice", permanecendo presente em diversas obras que se seguiram, sendo utilizado por todos os autores e autoras que analisam a influência da colonização européia "branca" e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. Ver CARNEIRO, 2005, p. 96.

humana. Para traduzir o sentido dessa "não existência", da nulidade e sofrimento, pautados pela violência excludente e silenciamento dos colonizados, Santos (2010) define a metáfora do pensamento abissal partindo do princípio de que o pensamento moderno consiste num sistema de distinções, evidentes ou não, que dividem a realidade social em dois universos diferentes: o Norte colonial e o Sul colonizado. A linha divisória desta realidade subjacente é caracterizada pelo pensamento abissal que a define; é, portanto, a linha abissal que separa os universos, tornando impossível a coexistência das suas respectivas realidades (SANTOS, 2010, p. 37).

Esse considerável prejuízo torna-se agravante, não só pela escassez de políticas públicas empreendidas no âmbito da educação, como também pelo tardio e ineficiente tratamento dado à questão, na Constituição Política do Império do Brasil que, a partir de 1824, veio a considerar em seu escopo estratégias de ensino - cuja fundamentação era pautada pelo pensamento social abissal higienista predominante no Brasil até a década de 1930 - que visavam, apenas, os interesses das elites dominantes. Tal corrente de pensamento favorecia a ação da população "saudável", apta à moral e aos padrões de conduta pré-estabelecidos com bases no Liberalismo (MARTINOFF, 2017, p.23). A superação da disparidade epistemológica só é possível por meio de seu reconhecimento, indo em direção a um pensamento "pós-abissal", pois, segundo Santos, "a injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global (SANTOS, 2010, p. 40).

Com relação ao ensino de música, desde meados do século XIX, houve a inclusão da música nos currículos escolares das instituições públicas de ensino que estipulavam por meio de decreto oficial[13], o ensino de "noções de música" e "exercícios de canto" nas escolas primárias equivalentes ao 1º e 2º graus e, as Escolas Normais, referentes ao magistério; sendo estabelecido posteriormente, no estado de São Paulo, o Canto Coral como atividade obrigatória nas escolas públicas regulares (GILIOLI, 2003).

Porém, até a década de 1910, o ensino de música sempre vigorou nas escolas públicas, não como competência pedagógica mas como atividade de lazer e entretenimento. Até então, a música como profissionalização e caráter de

[13] Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854.

desenvolvimento cultural do ser humano era considerada uma especificidade dos conservatórios e escolas particulares pertencentes a missões religiosas.

A prática do Canto orfeônico surgiu para sustentar e incorporar os ideais político-ideológicos que se manifestavam por meio das ideologias da época. As primeiras manifestações desta prática no Brasil datam das décadas de 1910 e 1920, no estado de São Paulo, tendo como principais mentores desta prática os educadores João Gomes Júnior (1868-1963) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) que atuaram com orfeões da Escola Caetano de Campos; Lázaro Lozano (1871-1951) e Fabiano Lozano (1884-1965) na Escola Normal de Piracicaba. Outros nomes como Antônio Cândido, Honorato Faustino e Carlos de Campos foram contemporâneos e atuaram em escolas da rede pública de ensino (LISBOA, 2005, P. 68). Uma vez que o canto orfeônico, neste contexto, era oferecido como forma de musicalização básica, houve substituição do aparato metodológico conservatorial pelo Método Analítico[14], destinado ao ensino fundamental de música.

Os primeiros professores de canto orfeônico eram profissionais de música, em geral, compositores e regentes corais que, através de suas abordagens metodológicas, acabaram por definir e possibilitar a formação do pedagogo musical que, posteriormente, viria a atuar, junto às escolas regulares do interior de São Paulo, como agente multiplicador na difusão do ensino desta mesma prática. As tentativas de sociabilização da música, por meio do canto orfeônico no contexto político-social da República Velha[15], consistiam na realização de atividades musicais, cujo repertório selecionado dava ênfase a temas folclóricos infantis, hinos e canções de cunho patriótico, em que se evidenciava um pensamento social brasileiro - ainda propenso às principais influências europeias mais recentes da época - pautado pela transmissão de valores sociais e pelo estabelecimento de padrões cívicos e morais. Neste aspecto, segundo os determinados preceitos civilizatórios, a música "popularesca", oriunda das classes inferiorizadas, era considerada de baixo padrão estético e artístico, sendo marginalizada e associada às formas "bárbaras"

[14] O Método Analítico foi elaborado por Carlos Alberto Cardim e originou-se do ensino de leitura e escrita da língua portuguesa, sendo, mais tarde, aplicado ao ensino de música e demais disciplinas escolares. Sua forma de aprendizagem era aplicada "do geral ao particular", isto é, partindo da prática para se chegar à teoria, sem requerer preparações prévias. (LISBOA, 2005, p. 69).

[15] As primeiras manifestações do ensino de canto orfeônico no Brasil datam das décadas de 1910 e se desenvolveram nas cidades de São Paulo e Piracicaba expandindo-se posteriormente às demais cidades do interior, de acordo com as tendências europeias. Ver Lisboa (2005).

de comportamento humano. Desta forma, de acordo com Gilioli (2003), o pensamento da época era baseado nas palavras do educador Antônio Carlos Cardim:

> Educar, amenizar, *civilizar*, aliviar fadigas, proporcionar prazer, corrigir vícios, eis a ação humanística e proveitosa da música [...]. E a música, diz Guizot, dá à alma uma verdadeira cultura íntima e faz parte da educação do povo. Tem por fim desenvolver os diversos órgãos do ouvido e da palavra, amenizar os costumes, *civilizar as classes inferiores*, aliviar-lhes as fadigas, os trabalhos e proporcionar-lhes um prazer inocente em lugar de divertimentos grosseiros e ruinosos[...]. (CARDIM, 1921, *apud* GILIOLI, 2003, p. 225. Grifo nosso).

Cardim, ao estipular o papel e função da música na educação, não deixa dúvidas quanto aos reflexos deixados pela ação epistemicida deflagrada no colonialismo europeu. Vale destacar que a modalidade do canto em conjunto, de caráter orfeônico, teve sua origem na França, na segunda metade do século XIX e se diferenciava do canto coral[16], por sua natureza amadorística em que não se exigia nenhum tipo de conhecimento mais apurado para o uso da voz cantada; se prestando à musicalização básica do ensino de música em escolas regulares, tornava possível a sua popularização em larga escala, em diversos setores da sociedade. Por sua ampla dimensão pedagógica, de caráter público e simplificado, foi utilizada como força disciplinadora dos padrões morais e cívicos no sistema público do ensino de educação musical.

Esta noção de verdadeira massificação cultural por meio da educação musical teria encontrado suas bases no *processo civilizatório*[17] que se instaurou em meio aos padrões culturais europeus que se fizeram implantar, por toda a Europa, a partir do final do século XIX - afirmados pelos ideais identitários nacionalistas, caracterizados, mais precisamente, pela valorização do "popular" - ancorados no estudo sistemático do folclore nacional. O canto orfeônico[18] acabou por se tornar um instrumento para fins político-

[16] Canto Coral – prática de canto coletivo em que se exige técnica vocal mais apurada para a repertório de difícil execução.

[17] Processo Civilizatório. Ver (ELIAS, Norbert. Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische untersuchungen – Frankfurt: 1ª ed. 1939, Ed. Suhrkamp, 1976)

[18] A prática musical do Canto Orfeônico é fruto do Movimento *Orphéons*, implantado no início do século XIX em escolas da França e Alemanha, entre outros países, cujo repertório era baseado em marchas e hinos patrióticos e a ênfase consistia na busca por unidade nacional por meio de valores para o alcance da fixação da identidade nacional. Ver Noronha, 2016.

ideológicos no sentido de que, por meio de sua prática, através dos textos das canções, seria possível o sugestionamento de valores morais e comportamentos éticos de acordo com o contexto e interesses da época. A noção de unidade coletiva e pacificação social se consolidava sempre em concordância com a ideologia nacionalista vigente. O nacionalismo se baseava na ideia de um modelo de Estado-nação em que seriam agregados valores históricos, culturais e sociais, por indivíduos de mesma língua e etnia; propunha um novo modelo de Estado Nacional moderno, ao mesmo tempo, soberano e democrático que seria responsável pela formação do cidadão na tarefa de impor uma uniformidade nacional padronizada.

No âmbito da educação pública os primeiros modelos pedagógicos[19] implantados pelos ideais da Escola Nova[20] enfatizavam a relevância do processo educacional na formação do cidadão, junto à sociedade francesa que deveria ser assegurada pelo Estado. A música teria sido incluída nos currículos escolares, sendo vista como elemento chave na formação do caráter do indivíduo. A prática do canto orfeônico propiciava que todos os intentos educacionais e cívico-patrióticos da ideologia nacionalista francesa se estabelecessem, sustentados pelo novo modelo educacional desenvolvido.

Os modelos pedagógicos desenvolvidos pelos ideais da Escola Nova repercutiram no Brasil no final do século XIX, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*[21] em 1932, por meio do qual se difundia um novo modelo educacional de abrangência nacional e teria em Anísio Teixeira – secretário de educação do Rio de Janeiro na época - um de seus maiores apoiadores que, na precipitação dos acontecimentos, em 1931, convidara Heitor Villa-Lobos para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), órgão do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. A partir desse fato, foi efetivada oficialmente a implantação do projeto de canto orfeônico no sistema público de ensino[22]. O ensino da música por meio da prática do canto orfeônico se estendeu, atravessando pela Era Vargas com a difusão da Ideologia

[19] Difundidos sob a influência dos precursores dos ideais da Escola Nova: Jacques Rousseau (1712-1778) e Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

[20] Movimento educacional vigente na Europa e Estados Unidos que teve como um dos principais protagonistas, o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) e o educador norte-americano John Dewey (1859-1953).

[21] Manifesto dos Pioneiros da Educação foi escrito por Fernando Azevedo e versava sobre a reformulação do ensino público e transição da escola antiga para a nova (AZEVEDO, 1932).

[22] Decreto nº 19.890, de 18/04/1931, oficializou a implantação do canto orfeônico nas escolas.

Nacionalista na Segunda República, na década de 1930, se àolidificando nas décadas seguintes de 1940 e 1950.

A Era Vargas foi marcada pela ideia de um Estado-nação que se configurava na busca de uma identidade brasileira, capaz de unificar e homogeneizar as *massas* por meio da ideologia nacionalista. A partir do movimento revolucionário de 1930[23], um novo modelo político se instaurou no Brasil com o intuito de superação da descentralização do poder nacional, suscitada sobre a ordem federativa que até então vigorava de maneira multifacetada, conferindo total autonomia aos estados. Na medida em que o Brasil, enquanto colônia, apresentava-se economicamente dependente da demanda externa, agora - sem o comércio escravista, antigo elo entre as províncias - em decorrência da Abolição da escravatura, estaria totalmente fragilizado como nação, também, pela falta de integração regional entre seus estados, não sendo mais possível manter a representação de interesses exclusivos de uma classe específica, a burguesia cafeeira.

Diante dessa conjuntura, o modelo de Estado Nacional amplamente difundido e instaurado na Era Vargas, tinha como um dos seus mais emergenciais objetivos, a retomada e centralização do poder da ordem federativa, considerando a necessidade premente de uma maior participação dos estados, por meio da nomeação de interventores que pudessem atuar em cada um deles, visando à unificação da nação[24] e difusão da ideologia nacionalista,

> O estímulo ao progresso e à estabilidade econômica por meio da nacionalização da economia; a valorização das riquezas naturais do país e das capacidades do povo brasileiro; e o papel do Estado como instituição suprema que garantiria a segurança e o bem-estar dos cidadãos e que guiaria a nação tomou corpo no Brasil.

[23] O movimento revolucionário de 1930 no Brasil, eclodiu juntamente com a crise mundial de 1929 que acarretou a queda do mercado internacional, causando a baixa da economia cafeeira do Brasil e o consequente deslocamento do eixo econômico de poder, exercido pela burguesia cafeeira. Propiciou a formação da chamada Aliança Liberal, integrada por forças políticas que se encontravam totalmente desvinculadas da economia vigente - que se fazia representar por oligarquias regionais estaduais - principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais. Contava com o envolvimento de políticos como Arthur Bernardes, Epitácio Pessoa e Getúlio Vargas que acabou por se consagrar como Chefe do Governo provisório - que se instaurou após a revolução de 1930 - e mais tarde, como Presidente da República.

[24] Grande parte dessa política de unificação da nação foi possível por meio da criação de determinados órgãos públicos federais: o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; da Educação e Saúde e os Conselhos Estaduais e Nacional de Educação.

> Esta ideologia se fez presente em todos os segmentos do governo e se propagou por todos os setores da sociedade, tendo cumprido papel fundamental nessa propagação, os meios de comunicação de massa (LISBOA, 2005, p. 78).

Nesse sentido, os sistemas públicos de ensino sobressaíram-se no intuito de fazerem *inculcar* a ideologia nacionalista no alunado brasileiro, como forma de propagação de valores morais e cívicos junto à sociedade. No campo da educação, a música, como força motriz dinamizadora e disciplinadora, foi capaz de executar a expressiva tarefa de massificação e formação da identidade nacional, em detrimento da afirmação da identidade cultural que deveria naturalmente emergir numa sociedade multirracial como é o caso do Brasil. Por meio de grandes manifestações culturais nacionais, a prática do canto orfeônico se faria exequível dentro dos moldes nacionalistas através da descomedida e sintomática personalidade de Heitor Villa-Lobos.

Desde o século XIX, o ensino de música no Brasil era visto como objeto de controle social e articulação dos instintos patrióticos, cívicos e morais da sociedade, tendo relevância variável no currículo escolar. Apesar das transformações ocorridas ao longo do tempo, a ideia de manutenção da ideologia nacionalista foi sustentada na educação, preservando-se os mesmos moldes e padrões eurocêntricos, descontextualizados de parâmetros de identidade e diversidade, não sendo possível, de outro modo, a contemplação das demais culturas e cosmovisões diversificadas.

As políticas públicas para redemocratização do ensino, capazes de contemplar outros padrões que não, os acima mencionados, vêm se estabelecendo com dificuldades ao longo de gerações, tendo alcançado, por meio das atuações do movimento negro e demais intervenções sociais, algumas conquistas legislativas de consolidação e afirmação da cultura negra. Entretanto, o que se observa é que, há a necessidade de se desenvolver metodologias decoloniais e novas propostas pedagógicas que possibilitem uma redemocratização do ensino de música, por meio do reconhecimento identitário do considerável alunado negro predominante nas escolas.

Neste capítulo, analisaremos as principais questões educacionais - geradas em torno do processo de sociabilização da música na escola e dialogamos com Lucy Green (1996; 2008), acerca de como se dá o processo de aprendizagem musical com base nos

pressupostos da sociologia da música que, implicam diretamente nas significações musicais construídas pelo indivíduo e na formação da identidade musical.

Dialogamos com Lisboa (2005) e Martinoff (2017), procurando traçar um breve panorama sobre as principais leis e políticas públicas que possibilitaram a ampliação e redemocratização do ensino de educação musical, trazendo à reflexão, a questão identitária cultural negra do considerável contingente afrodescendente, preponderante nos ambientes da rede pública de ensino. Pontuaremos com Santos (2010) e Carneiro (2015), os impactos epistemicidas do colonialismo sobre a educação brasileira, sustentados por meio da rigorosa demarcação da linha abissal que se estabeleceu no pensamento social brasileiro até à atualidade, bem como, as tensões decorrentes da implantação de políticas públicas decorrentes, utilizadas como forma de metodologia sistemática do ensino de música, sobretudo seus efeitos de nocividade sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

2.1 O Processo da Aprendizagem Musical: significado musical, identidade musical e experiência musical total

A constatação acerca da desvalorização da identidade africana e seus saberes emancipatórios nos diversos ambientes de ensino em níveis diferenciados de formação, nos remete, hoje, ao projeto de colonialismo do passado, articulado como um pensamento abissal[25] (SANTOS, 2010, p.31) que impõe padrões hegemônicos em detrimento das diferenças. A existência da representação do Sul colonizado, silenciado, negado e oprimido só é possível quando sua realidade é colocada em função dos interesses do Norte imperial, colonial e neocolonial por meio de apropriação e violência (SANTOS, 2010).

O que caracteriza o pensamento abissal é justamente a impossibilidade de convivência entre os dois lados da linha (SANTOS, 2010, p. 38). O ponto crucial da questão é que "a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal"

[25]Segundo Santos, o pensamento ocidental pode ser considerado como uma das formas de pensamento abissal que hierarquizou os saberes e negou a diversidade.

(SANTOS, 2010, p. 39). Tais evidências se afirmam e permanecem sofisticamente engendradas nas relações de poder pela manutenção do *status quo*,

> O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos (SANTOS, 2010, p. 39).

De acordo com Santos (2010), a superação desta forma de pensamento e a ruptura da linha que se estabelece se traduziria numa espécie de pensamento pós-abissal que se efetivaria a partir do *locus* de enunciação do colonizado, por meio de uma contra epistemologia, capaz de confrontar a dominação e hierarquização dos saberes como forma de compensação pelo epistemicídio sofrido.

Para Carneiro (2005), o conceito de "epistemicídio" abordado por Santos se encontra profundamente atrelado ao "genocídio", como fruto da violência em que se constituiu o processo colonial. Os dados relativos à mortalidade e expectativa de vida da população negra no Brasil indicam o significativo *déficit* censitário de jovens identificados, estatisticamente, em função da "brutalidade" que os expõe à morte cotidianamente, além dos demais negros e negras, cujas vidas são cerceadas por mortes que poderiam ser evitadas.

> Alia-se nesse processo de banimento social a *exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país*. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como *fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual*. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da

> diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (CARNEIRO, 2007, s.n.p. Grifo nosso.)

Acerca do genocídio, reitera, ainda, Santos:

> O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. *Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista* ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio, tão moderna quanto a capitalista); e também porque *ocorreu tanto no espaço periférico, extra europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano*, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais), (SANTOS, 1995, p. 328, *apud* CARNEIRO, 2005, p. 96. Grifo nosso).

De acordo com o autor, o epistemicídio é de natureza mais abrangente que o genocídio e se manifesta com mais frequência, pois reflete as atrocidades do colonialismo em todas as dimensões genocidas que ele abarca. Carneiro (2005) vai mais além e, relaciona as razões pelas quais o epistemicídio de ontem se reproduz com grande dano, se constituindo, até os dias de hoje, como um entrave para educação da população negra e o define como:

> um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso *o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a*

> *sequestra, mutila a capacidade de aprender* etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Ao identificar o epistemicídio como uma forma de negação bilateral da racionalidade do subjugado, o sentido genocida da razão sequestrada implica na imposição. Isto significa que, em relação ao alunado negro brasileiro, há um sério comprometimento a ser considerado no processo de produção e reprodução do conhecimento ao longo da história. Uma espécie de afetamento da sua *psique*, que prejudica a racionalidade no ato da aprendizagem, quando nos conscientizamos do epistemicídio sofrido, como sendo "um elo que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações" (CARNEIRO, 2005, p.97).

Somados a este nefasto descompasso epistemológico, há alguns aspectos de ordem prática, em relação à regulação dos saberes, que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, em que o dimensionamento dos currículos é pautado por parâmetros que reconhecem somente as formas dos saberes hegemônicos como sendo os pilares sustentadores dos conteúdos históricos a serem reiterados de maneira dissociativa e descontextualizada com a sociedade multirracial em que vivemos (GOMES, 2017, p. 57). No caso do Brasil, não há como refutar a significativa presença de afrodescendentes disseminados pela diáspora dentro do cenário educacional. Diante deste quadro, faz-se necessário intervir na realidade social criando estratégias de transformação e implementação de práticas pedagógicas decoloniais que se tornem capazes de compartilhar os saberes tradicionais de matriz africana dando visibilidade à identidade negra, a fim de que se possa viabilizar uma redemocratização no ensino. Para tanto, há que se problematizar e apontar as tensões decorrentes da criação de novos parâmetros, redimensionadores da implantação de abordagens metodológicas decoloniais por meio da emancipação dos saberes subalternizados.

No campo da música, as significações são construídas com base em delineações que o indivíduo já traz consigo, de acordo com as vivências acumuladas em sua trajetória de vida através de contato prévio com a música. A experiência musical total é construída a partir da representação cultural das identidades envolvidas no processo de aprendizagem, tomando por base a adoção de parâmetros de diversidade.

No campo da Sociologia da Música, Lucy Green (2008) afirma que se pode chegar a níveis simbólicos de identidade quando consideramos diversas formas de saberes permeáveis à musicalidade do indivíduo, contidos em seu modo de vida; em sua maneira de ver o mundo. Esses aspectos emergem positivamente no ambiente escolar e acadêmico por meio das representações culturais que se manifestam como suporte na afirmação de uma identidade musical constituída a partir da experiência musical total[26].

Acreditamos que a identidade musical deve ser uma construção pessoal, histórica e sociocultural, baseada nas vivências musicais acumuladas que são compartilhadas como forma de expressão dentro da sociedade. Entretanto, a produção que uma identidade musical agrega em torno de si perpassa por um conjunto de significações do passado e presente que se transformam na busca da expressividade abarcada pela experiência musical total (ALENCAR- SANTOS, 2016).

> Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said chama de suas 'geografias imaginárias' (Said,1990): suas 'paisagens' características, seu senso de 'lugar', de 'casa / lar', ou *Heimat*[27], bem como suas localizações no tempo - nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes, (HALL, 2015, p. 72);

A produção musical decorrente dessas identidades se traduz como fruto da construção dos significados musicais, porém, transformados e renovados pela necessidade de expressão e manifestação no presente. Isto define o caráter de mutabilidade permanente da Identidade musical, que se reflete nas formas de saberes múltiplos emancipatórios, enriquecidos pelas possibilidades que a experiência musical total propicia.

No caso dos saberes de matriz africana, vemos que a produção musical dos sujeitos envolvidos - percebida e identificada em meio à manifestação e expressividade do

---

[26] Segundo GREEN, a experiência musical total é capaz de agregar todos os significados musicais construídos pelo indivíduo ao longo de sua existência, a partir de suas vivências sociais e culturais acumuladas, quando da exposição à música. Ver GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: *V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina, 1996.

[27] *Heimat*- Do alemão, significa: Pátria. No seu sentido *pátrio*, seria mais correto: *Die Heimatlich*. IRMEN, Friedrich. *Langenscheidts Taschenwörterbuch: der portugiesichen und deutschen sprache.* Berlin: Langenscheidts, 1990, p. 872.

discurso, pela transmissão direta dos saberes emancipatórios silenciados[28], cujas delineações identitárias, de maneira imperceptível, se solidificam como fruto das vivências contextualizadas social e culturalmente - emerge do afloramento daquelas questões cruciais que sempre guiaram o *leitmotiv*[29] emblemático e memorial da população negra. As questões diaspóricas e raciais de resistência e desigualdades, as lutas por justiça social e cognitiva insurgem, com efeito, ainda que de procedência subconsciente e são determinantes para que a experiência musical total aconteça. A identidade negra encontra-se profundamente imersa num processo de representação cultural que transcende gerações, podendo retroagir na memória cultural e no espaço/tempo para reconstituir-se por meio de sua própria cultura (ALENCAR - SANTOS, 2016).

Aqueles que se sentem representados em suas culturas são portadores de um *discurso* musical e cultural que legitima sua ancestralidade. Sociabilizar a música no processo de ensino é uma atitude diante da própria cultura e um comportamento social que precisa ser aprendido e que pode ser introjetado como forma de conhecimento.

Entendemos que a aprendizagem musical se dá com base na construção do significado musical e só acontece quando há a representação cultural daqueles que estão envolvidos na sua produção. A produção pressupõe uma forma de organização social específica que é destinada à efetivação da prática musical com todos os significados permeáveis a ela. Se o indivíduo não se sente representado em sua cultura, suas vivências e gostos musicais, a construção do significado musical perderá o sentido face a elementos externos que lhe são impostos ou apresentados como referência única na construção do significado.

Guardando-se as devidas proporções de diferenciações culturais de contexto, acerca das ponderações feitas por Lucy Green (1996) - em palestra apresentada no V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical na cidade de Londrina, em julho de 1996, escolhemos adotar nesta pesquisa, a formulação da autora que, com base no campo da sociologia da música, apresenta argumentações relevantes em relação à experiência musical total e construção dos significados. Entendemos que os mecanismos de escuta e repulsa no indivíduo estão relacionados a um contexto cultural e

---

[28] Ver SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. 1995.p.170.

[29] *Leitmotiv*, tema melódico ou harmônico destinado a caracterizar um personagem, uma situação, um estado de espírito e que, na forma original ou por meio de transformações desta, acompanha os seus múltiplos reaparecimentos ao longo de uma obra, "motivo condutor".

social e de época específicos, independente de qual situação ocorra em sua trajetória, no acúmulo das vivências musicais que ele agrega em torno de sua musicalidade. As conceituações utilizadas pela autora sobre a construção da identidade e significado musical procedem da mesma forma com relação a todo e qualquer indivíduo que se exponha à música, suscitando nele os mesmos questionamentos referentes à experiência musical total, não implicando em diferenciações de determinado gênero ou estilo musical num determinado contexto temporal, local ou cultural. As delineações variam nesse quesito e abrangem toda sorte de saberes e significações, independente de quaisquer divergências existentes.

A autora observa que "diferentes grupos sociais se relacionam diferentemente com a música" (GREEN, 1996). Sendo assim,

> Tomando-se como referência a classe social, uma quantidade maior de pessoas da classe média tende a frequentar mais concertos de música clássica ou aprender a tocar instrumentos "clássicos" que pessoas da classe operária; tomando-se a etnia, a maioria dos músicos de reggae na Inglaterra era de afro-caribenhos durante os anos setenta e oitenta; em Londres, no início dos anos noventa, muitos jovens sul-asiáticos ouviam um tipo de música que combinava música pop euro-americana com asiática; e indo-se à ópera, você encontrará uma plateia eminentemente de pessoas brancas; tomando-se o gênero, através da história da música clássica ocidental, sabe-se que a vasta maioria dos compositores é de homens com muito poucas mulheres; em muitas sociedades as mulheres tocam certos instrumentos como o piano, e raramente são bateristas; alguns tipos de música popular são mais apreciados por meninas e outros por meninos. Similarmente, outros grupos sociais tais como, religião, idade, nacionalidade ou subcultura, têm suas correlações com diferentes tipos de música", (GREEN, 1996).

Diante dessas conjecturas, vemos que a deferência a fatores como o espaço e tempo de uma determinada geração num determinado sistema sociocultural, com suas próprias representações e visões diversificadas de mundo, determinam a construção dos significados na medida em que os anseios e expressões se modificam e se manifestam nos diferentes contextos. Isto acontece de maneira simbólica, já que cada indivíduo agrega em si mesmo, além dos valores, as significações de experiências e vivências musicais do seu espaço/tempo na dimensão corpórea das relações humanas assumidas.

Cabem então outros questionamentos como, por exemplo, “como a música alcança o ouvinte? (...) como a música é passada de geração em geração?” (GREEN, 1996). E ainda: como ocorre a receptividade aos bens culturais que a produção musical utiliza como meio de propagação de um conteúdo?

A esta altura, seria não menos pertinente, identificar “o grau de acordo ou desacordo acerca desses significados, como velhos significados são reproduzidos e novos gerados” (GREEN, 1996), como eles são construídos, mantidos e questionados; até que ponto as construções decorrentes das produções musicais afetam o consumo e atendem às expectativas do ouvinte. Como a prática musical se organiza socialmente em função dos significados que vão sendo construídos paralelamente? Como são ordenados os materiais sonoros que se configuram na produção musical, de maneira a torná-la racionalmente perceptível ao ouvinte?

Fato é, que, “para que a experiência musical ocorra, os materiais sonoros precisam ser organizados com alguma coerência, e essa coerência precisa ser racionalmente percebida pelo ouvinte” (GREEN, 1996). Mas quem é esse ouvinte? Onde se situa? Como alcançá-lo?

A produção musical emerge das vivências musicais internalizadas historicamente no indivíduo. O conjunto dessas vivências definirá um *todo* que configura num *estilo* ou gênero na construção de um significado *inerente*; aquilo que é de natureza *inerente*, “o inerente emerge quando, por exemplo, um *bit* de material sonoro nos induz na expectativa de outro *bit* ou um *bit* evoca um outro, ouvido anteriormente ou contrasta com ele – daí, podemos inferir uma relação ou significado” (GREEN, 1996). No espaço de uma produção musical específica e da construção dos significados,

> O ouvinte deverá ter alguma experiência musical prévia desse tipo de música e estar familiarizado ou deter algum conhecimento com o estilo musical para perceber algum conhecimento inerente. Do contrário, poucos significados serão percebidos (GREEN, 1996).

Devemos atentar para os seguintes pontos: primeiro, as experiências musicais oriundas das vivências adquiridas anteriormente pelo indivíduo não se constituem num mero artefato mediador na construção dos significados (GREEN, 1996), antes, porém, corroboram com a percepção dos mesmos e operam na produção musical de acordo com

e em função de um contexto social, cultural e histórico específico. Segundo: não há como separar as experiências musicais adquiridas pelo indivíduo dos significados musicais construídos.

Essas observações são importantes para avaliarmos as tensões decorrentes do processo de consumo, que acabam por relativizar a regulação da produção, já que ela se dá como uma construção social indissociável de seus significados inerentes;

> Sem algum entendimento de que música é uma construção social, não seremos capazes de identificar nenhuma coleção sonora específica como musical. Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes, de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção (GREEN, 1996).

Portanto, é na dimensão em que se situam os contextos que a construção dos significados inerentes - aqueles que fazem parte de vivências anteriores experimentadas pelo indivíduo - surge de forma inter-relacional, com as "delineações" de outros fatores simbólicos que se somarão posteriormente na experiência musical total. As delineações do significado musical ocorrem imperceptivelmente e estão associadas a aspectos alheios, extrínsecos ao material sonoro percebido.

A tensão demarcada neste contexto é identificada a partir da conjectura de que, apesar da interdependência observada, "é a habilidade própria de cada um dos significados de se tornar obscuro, que tem causado, até certo ponto, toda discussão e desentendimento sobre música" (GREEN, 1996). É, portanto, na interação ambígua entre esses dois pontos, que se unem as significações inerentes e delineadas no indivíduo, ocasionando a sua experiência musical total em um *hic et nunc*.

Estas significações são compartilhadas dentro de contextos específicos, na medida em que se estabelece uma "troca" baseada nas vivências de cada um dos sujeitos, aluno e professor. Considerando o significativo contingente de afrodescendentes na sociedade brasileira, preponderam na construção dos significados as significações inerentes construídas a partir de delineações próprias da cultura africana, necessárias para que a produção musical prevaleça e a experiência musical total aconteça. O que se constata nos ambientes de ensino, mais especificamente no Brasil, é que a identificação com os materiais sonoros disponíveis e apresentados, deveria, pelo menos em parte, corresponder

aos contextos sociais e culturais identitários que servem como representação e referência dos saberes de matriz africana.

Ao falarmos de delineações musicais na construção dos significados e de como elas se encontram atreladas aos contextos específicos de forma individual e autonomizada, ocorre-nos lembrar que tais delineações "não são simplesmente ouvidas, mas adotadas como símbolo de identidade social" (GREEN, 1996).

> Não importa se se toca, canta, ouve, compõe, estuda ou ensina-se música; pode-se se apossar da música e usá-la como uma peça de nossa indumentária, indicando alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, subcultura, valores políticos, etc. (GREEN, 1996).

Assim, a construção do significado musical pode chegar a níveis simbólicos de identidade quando levamos em conta as diversas formas identitárias de uma sociedade multicultural. As representações culturais servirão também, como suporte na afirmação de uma identidade musical constituída a partir da experiência musical total[30], na lógica inter-relacional dos significados inerentes e delineados. Acreditamos que a identidade musical deve ser uma construção pessoal, histórica e sociocultural, baseada nas vivências historicamente compartilhadas e expressas dentro da sociedade. Entretanto, a produção que uma identidade musical agrega perpassa por um conjunto de significações do passado e presente que se transfiguram na busca da expressividade abarcada pela experiência musical total,

A produção musical será fruto das construções dos significados inerentemente construídos, porém, transfigurados pela necessidade do *discurso* expresso e manifesto no presente. Isto define o caráter de mutabilidade permanente da Identidade Musical, que refletirá nas formas de saberes múltiplos enriquecidos por possibilidades que a experiência musical total propicia.

No caso dos saberes de matriz africana, vemos que a produção musical dos sujeitos envolvidos - percebida e identificada em meio à manifestação e expressividade do discurso, pela transmissão direta dos saberes "silenciados"[31], cujas delineações, de

[30]Segundo GREEN, a experiência musical total é capaz de agregar todos os significados musicais construídos pelo indivíduo ao longo de sua existência, a partir de suas vivências sociais e culturais acumuladas, quando da exposição à música. Ver GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: *V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina, 1996.

[31] Ver SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. 1995.p.170.

maneira imperceptível, solidificam como fruto das vivências contextualizadas sócio culturalmente - emerge do afloramento daquelas questões cruciais que sempre guiam o *leitmotiv* emblemático e memorial da população negra.

As questões diaspóricas e raciais de resistência e desigualdades, as lutas por justiça social e cognitiva insurgem, com efeito, ainda que de procedência subconsciente, na produção e são determinantes para que a experiência musical total aconteça, *ipso facto*

> As experiências musicais da Diáspora africana, dentro do amplo espectro de sua identidade negra, distinguem-se por peculiaridades e traços específicos. E, mesmo em cada um dos países onde se desenvolveram, essas expressões se subdividem em muitos subgêneros e estilos, como é o caso, em Cuba, dos amplos e diversificados complexos da rumba e do *són,* (LOPES, 2005, p.181).

A identidade negra encontra-se profundamente imersa num processo de representação cultural que transcende gerações. Pode retroagir na memória cultural e no espaço/tempo – "a moldagem e remoldagem de relações espaço/tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas" (HALL, 2005, p.71) - para tornar possível o empoderamento de saberes múltiplos compartilhados que interagem entre si, pela ação dos indivíduos ouvintes, parceiros na exposição à música[32] (GREEN, 1996).

> Os indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter-retroações cognitivas entre os indivíduos: as interações cognitivas dos indivíduos regeneram a cultura que as regenera (MORIN, 2011, p. 24).

Em última análise, percebemos que as interações cognitivas retroagidas entre os indivíduos na memória cultural individual manifestada no presente - que emerge como legado proveniente das vivências historicamente construídas, acumuladas e transfiguradas em saberes tradicionais - servem como base para a formação das

[32] Segundo GREEN, a exposição à música pode manifestar ambiguidades, contudo, possibilita a experiência musical total. Ver GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: *V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina, 1996.

identidades e tem o poder de regenerar a cultura obtendo um efeito reverso, portanto, de auto regeneração sobre ela própria. A garantia de integridade perene se constitui não só em consolidação e preservação do legado histórico-cultural, mas também em *chamado.* Aqueles que são vocacionados para transmitir os saberes legítimos, oriundos da tradição africana[33], possuem a prerrogativa que lhes foi outorgada dentro de um contexto mágico-religioso e social.

A tempo, deve-se ter em mente, que "todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo" (HAMPATÉ BÂ, 2011, p.173). A luta pela representação cultural na condição de alteridade se trava em todos os campos, como também na educação. Age como referencial importante dos "fazeres" de justiça social e cognitiva junto às populações negras (SANTOS, 2010). Segundo Gomes, o Brasil se configura como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo com cerca de 44,6% de sua população sendo de ascendência negra e africana, o que denota considerável influência dos traços de africanidade presentes na sociedade, que são expressos de diversas formas; na cultura, na corporeidade e na construção das suas identidades (GOMES, 2011). Percebemos que a legitimação dos saberes de matriz africana no campo da educação constitui num dado irrefutável para o aprimoramento de práticas pedagógicas.

Para além das formalidades, tais traços culturais acabam por delinear os significados inerentes necessários à abertura de novos caminhos, possibilitando perspectivas na aprendizagem que se polarizarão futuramente, na identificação de respostas promissoras e em aptidões pontuais imprescindíveis ao compartilhamento de experiências musicais mais abrangentes e contextualizadas. Dentre as diversas formas de expressão e manifestação musical estética ou ritual, identifica-se o *"eu"* complexo a ser decodificado em suas contradições dentro de sistemas culturais e sociais específicos com suas visões diversificadas de mundo.

É preciso que a experiência musical aconteça de maneira a suscitar vivências e transformações satisfatórias, legitimadas e condizentes com um "fazer musical" que venha a ser contextualizado com a realidade identitária do sujeito social no ambiente de

[33] *Os Tradicionalistas*: O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: "Aprendi com meu Mestre", "Aprendi com meu pai", "Foi o que suguei no seio de minha mãe". Guardiões dos Segredos da Gênese Cósmica e das ciências da vida. Ver HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Vide Bibliografia).

ensino, proporcionando a descoberta das suas identidades musicais e de referenciais positivos na contemplação da alteridade.

No esquema abaixo, representamos a aprendizagem musical, segundo os princípios da Sociologia da Música, articulados por Lucy Green (2008). Para que a experiência musical total aconteça, é preciso que haja a coexistência dos dois significados: o inerente – se refere à memória que o indivíduo traz consigo, oriunda de suas vivências musicais anteriores, portanto, constata a familiaridade com determinados gêneros ou estilos musicais.

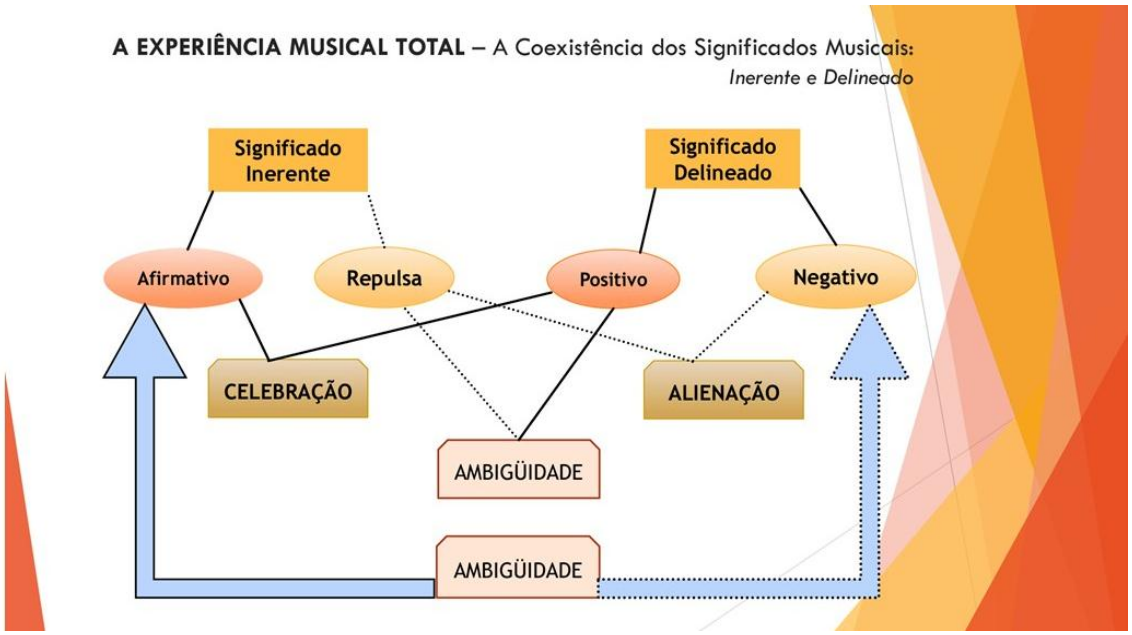


Figura 1- Processo de Aprendizagem Musical – Sociologia da Música (GREEN, 2008)
Elaboração e concepção: Edna Alencar de Castro

O significado delineado se refere a aspectos referentes ao contexto em que se deram as vivências musicais articuladas e são capazes de causar alguma ingerência no ato de celebração ou alienação quando da exposição do indivíduo à música. Quando há a *afirmação* do primeiro e *positividade* do segundo – ou seja, do contexto favorável em que se deram as vivências musicais acumuladas pelo indivíduo – o resultado da experiência musical se traduz em *celebração*.

De igual modo, havendo a *repulsa* do primeiro e *negatividade* do segundo, o resultado se traduzirá em *alienação*. A *ambiguidade* dos sentidos que permeiam a

experiência musical total, acontece quando da *afirmação* e *negatividade* ou *repulsa* e *positividade* das significações apreendidas pelo indivíduo no ato de expor-se à música.

É por meio desse *encontro*, ocasionado pela maneira de como os significados e as identidades musicais são construídas, através da vivência dos saberes tradicionais oriundos da própria cultura, que se colhem benefícios pedagógicos. Como compromisso ético de valorização humana, a busca de resultados palpáveis por meio da integração de percepções diversificadas, justificam cognitivamente o processo de aprendizagem em música, garantindo a representação dos sujeitos. As formas de pensar estes saberes são traduzidas como valor simbólico e patrimônio cultural da sociedade. Devem ser fixadas nas esferas de vida pelas quais perpassam as identidades dos grupos sociais a elas vinculados. Devem ser vislumbradas em todas as instâncias que abarcam as classes hierarquizadas, alterando as relações humanas e raciais que se evidenciam no poder daqueles que silenciam e negam a dignidade da cultura negra e a incalculável riqueza de seu patrimônio, como forma de justiça aos que lhe são de direito.

A justiça se dá por critérios multidimensionais, na abertura de novos parâmetros educacionais que contemplem as formas de pensar dos saberes tradicionais de matriz africana, que sempre foram depreciados, ainda que veladamente, nos meios acadêmicos onde a incipiência aliada à onipotência, suplanta qualquer outra possibilidade de aquisição de conhecimento complexificado acerca da temática. A desconfiguração social ocasionada, também, pela descentralização do padrão etnocêntrico (HALL, 2003), em meio às crises do Estado e do capitalismo europeu, aponta para a criação de novas tecnologias sociais, no reconhecimento de uma demanda multicultural.

Portanto, na esfera da construção das identidades musicais e seus significados, é preciso dar lugar às modalidades culturais que considerem o prisma étnico-racial em amplos e diversos sentidos, como forma de aprimoramento pedagógico no campo da educação formal e não formal. Os saberes artísticos proporcionados por meio de cosmovisões diferenciadas - capazes de agregar uma gama de valores tradicionais humanizados por modos de vida específicos e noções cosmológicas mágico-religiosas podem fazer emergir as representações culturais imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo dos grupos sociais envolvidos na questão.

As vozes desses saberes múltiplos ressoam na condição humana de alteridade e urgem por sua legitimação e emancipação em que novas formas de *escuta* poderão ser

recriadas e práticas reinventadas, diferentes das já enraizadas e introjetadas como forma do "epistemicídio" imposto pelos desígnios do colonialismo na ordem do que já foi feito. Implementar políticas públicas por meio de abordagens metodológicas contextualizadas com questões de diversidade e identidade privilegiando os saberes que foram subalternizados e as culturas negadas e silenciadas no currículo de educação musical, é romper o silêncio e partir para o preenchimento de lacunas sociais e culturais defasadas.

É possibilitar o relato de experiências marcantes vividas em regiões onde a cultura dominante não alcança. É conhecer o universo e as representações que brasileiros, oriundos de diversas etnias e classes sociais, já trazem consigo desde a sua compreensão enquanto indivíduos de uma sociedade multicultural. É descobrir propostas que levem à interação de soluções mais flexíveis e palpáveis, para a sociabilização da Música e seu processo de aprendizagem nas Instituições de Ensino. É caminhar para o aguçamento de percepções significativas que levem à conscientização da identidade e à construção de etnicidades, aspectos proeminentes da existência humana, ativadores de processos dinâmicos socioculturais e pedagógicos, capazes de criar pontes, sem que se exclua do "global", porém, indo ao encontro dele (SACRISTÁN, 1999).

No cotidiano da sala de aula, nos vemos constantemente desafiados à seguinte problemática: como tratar a questão da Diversidade sendo essa uma competência político-pedagógica a ser inserida no currículo e adquirida pelos profissionais de educação musical em seu processo de formação docente, a fim de que estes venham a intervir positivamente no espaço da escola? "Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a escola pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?" (GOMES, 2005, p. 147).

Ao compartilharmos os saberes de matriz africana através de práticas pedagógicas decoloniais inovadoras no ambiente de ensino e fora dele, recriamos as representações culturais do significativo contingente afrodescendente, em novas bases educacionais, pois "o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras" (GOMES, 2005, p. 147).

Aqueles que se sentem representados em suas culturas são portadores de um *discurso* musical e cultural que legitima sua ancestralidade. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem esse discurso vai ao encontro de nossa visão

educacional que precisa atender à demanda social multirracial brasileira, "é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores" (GOMES, 2005, p. 147). Sociabilizar a música no processo de ensino é uma atitude diante da própria cultura e comportamento social que precisa ser aprendido e que pode ser introjetado como forma de conhecimento.

Deve-se irromper nos espaços etnocêntricos das instituições formadoras de docentes, transformando-os, transcendendo a ordem do que já foi feito, provocando um novo olhar sobre a Educação Musical no Brasil; fazendo emergir a força de um discurso de alteridade imanente, hodierno como prática pedagógico-musical contextualizada à identidade cultural afro-brasileira pois, infelizmente, "no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais" (GOMES, 2005, p. 148).

Segundo Gomes (2005), "a educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e sua relação com a questão racial" (GOMES, 2005, p.149) em meio à adequação de saberes tradicionais dissociados dos saberes escolares históricos. As práticas pedagógicas que tratam as questões de diversidade têm o poder de traduzir uma consciência coletiva plural, denotando habilidades que emergem a todo momento como musicalidade no indivíduo e na vida em sociedade. Para além das formalidades, tais traços culturais acabam por delinear os significados inerentes necessários à abertura de novas perspectivas, possibilitando um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Essas perspectivas podem se polarizar, a médio e longo prazo, na identificação de respostas promissoras e de aptidões fundamentais para o compartilhamento de experiências mais abrangentes e contextualizadas. É preciso que a Experiência Musical aconteça de maneira a suscitar vivências e transformações legitimadas, condizentes com um "fazer musical" contextualizado à realidade identitária do indivíduo. A integralidade desses resultados procede da construção das significações musicais identitárias que perpassam saberes múltiplos tradicionais, constituindo referenciais positivos na contemplação da diferença.

A falta de capacitação específica do ensino de música contextualizado com a diversidade étnico-racial, para professores na área de Educação Musical se dá em virtude da obstinação saturada dos modelos consevatoriais estagnados, bem como pelo

despreparo das Instituições Universitárias na área de Música que oferecem formação pautada num modelo eurocêntrico, elitista e seletivo. Fechado em si mesmo, desajustado e desatualizado, insuficiente para atender às novas demandas que se apresentam e aos processos pedagógicos que se desencadeiam em novas tecnologias sociais, adequadas à demanda. Um modelo reproduzido erroneamente na incipiência de conteúdos que se fecham para práticas com aspectos que valorizam as questões identitárias multiculturais do Brasil.

Por conseguinte, é grande a distância entre o espaço "escola" e a universidade. A defasagem investigada, constatada entre a formação docente e aqueles a quem deveria se destinar a produção musical - com suas abordagens práticas, metodológicas e culturais, no âmbito da educação – se constitui numa das maiores tensões, desencadeadas no processo educacional da atualidade. No cômputo das defasagens sofridas, o ensino de música no Brasil permanece sob um aparato legislativo em que as leis e políticas públicas ainda não se tornaram efetivas e nem se fundamentaram nos ambientes de ensino para que se estabeleça o cumprimento das mesmas, a interação e diálogo com o campo das relações étnico-raciais, muito embora tenha sido iniciado, necessita, ainda, de considerável efetivação, conscientização, reformulação e afirmação das propostas pedagógicas.

2.2 Panorama do Ensino de Música no Brasil: leis e políticas públicas

Consideremos que, todo o esforço gerado em torno do ensino de música a partir da década de 1854, por meio do primeiro decreto[34] relacionado à temática em questão - com o intuito de estruturação de um aparato legislativo que pudesse fundamentar as regulamentações adotadas, cujas publicações fizeram parte de uma trajetória histórica - contribuiu para que deficiências fossem identificadas e transformações ocorressem, abrindo caminho para o processo de redemocratização do ensino e para uma forma de pensamento "de fronteira", mais adequado à sociedade multirracial do Brasil.

[34] Decreto 1.331 A de 17/02/1854. Ver Martinoff (2017).

Por outro lado, observamos que o pensamento social brasileiro no limiar da república nova - que sucedeu a primeira república, desde a sua proclamação em 1889 até a revolução de 1930 – apresentava um contexto histórico-social marcado pela busca da originalidade daquilo que viria a ser considerado como *cultura nacional.* Procurava-se, obsessivamente, nos mais variados campos do conhecimento, definir os traços culturais que pudessem traduzir a autenticidade da nação brasileira desde os primórdios de sua formação étnico-nacional.

Dentro dessa perspectiva, o projeto de sociedade estaria agregado a uma única identidade brasileira, *a nacional*. Entretanto, a construção deste modelo de governo que mais tarde viria a se configurar como *nacionalismo*, pode ser entendida como sendo, puramente, de natureza ideológica, vindo, mais tarde, a exprimir uma visão simplificadora da realidade social brasileira (VILHENA, 1997, p.46). Uma realidade multirracial em que se processam identidades individuais e coletivas – e não a nacional - com visões de mundo diferentes e expressadas historicamente; manifestas pelos modos de vida das populações negras e indígenas marginalizadas, tanto na escola, quanto na sociedade

É preciso considerar que, muito embora a educação tenha sido pauta da Constituição de 1824, era direcionada às classes privilegiadas e permeada pelos ideais higienistas que influenciaram as principais reformas de ensino[35] da década de 1920 pois, até a década de 1930, as reformas promovidas pela União se limitavam, apenas, ao Distrito Federal. A realidade antagônica entre as classes sociais que compunham o ambiente escolar se acentuava na medida em que os interesses das elites dominantes predominavam na proposição de uma escolaridade arcaica, cujo pensamento social se coadunava com o patriarcalismo rural e a ênfase do consumo. Entretanto, as classes sociais emergentes da época buscavam a educação escolar no intuito de alcançarem esses novos padrões urbanos instaurados.

No final do século XIX, com a participação das várias denominações tradicionais religiosas – batistas, metodistas e presbiterianos - no cenário social brasileiro, houve a implantação de escolas confessionais com a finalidade de agregação dos fiéis e suas crianças e conversão da comunidade discente. Este foi um dos fatores marcantes que

[35] Promovidas por Sampaio Dória em São Paulo em 1920, no Ceará em 1923 por Lourenço Filho, na Bahia por Anísio Teixeira em 1925 e em 1927 por Francisco Campos em Minas Gerais.

modificaram o quadro da população escolar, até então formada pela elite econômica, passando à inserção das classes menos privilegiadas.

Segundo Martinoff (2017), os efeitos nocivos discriminatórios entre classe e raça transparecem como categoria interseccional na escola, uma vez que a população negra se encontrava marginalizada pela elite em virtude do empobrecimento e precariedade,

> A pobreza, que subira os morros no Rio de Janeiro – o que equivale dizer, a população negra –, assustava essa elite que se sentia crescentemente ameaçada, pois as crianças que habitavam esses lugares e, por extensão, todas as crianças pobres, eram facilmente reconhecidas pelos educadores nas escolas públicas: estavam sempre doentes, com verminoses ou anemia, eram antissociais e indiferentes à instrução, constituindo-se num desafio e – por que não dizer -, num grande problema (MARTINOFF, 2017, p. 24).

Desta forma, chegamos ao entendimento de que "a elite defendia um projeto repartido de educação, cujos alvos eram, de um lado, ela própria e, de outro, as classes populares" (MARTINOFF, 2017, p. 24), funcionando como um sistema educacional bilateral[36] deficitário em que o ensino era hierarquizado de acordo com a classe social dos indivíduos, gerando significativa fragmentação social no alunado da rede pública de ensino. De outro modo, caberia à educação apontar as soluções necessárias para mitigação das disparidades na sociedade brasileira, uma vez que estava atrelada às condições de cidadania, como elemento formador dos indivíduos.

Neste contexto, os preceitos que direcionavam o movimento de canto orfeônico no Brasil a partir do século XIX atribuíam à música as funções de disciplinar por meio do coletivo para sensibilização e forjamento de comportamento. Destaca-se a figura de João Batista Julião que criou o Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo como medida auxiliadora até mesmo na disciplina dos detentos. Desde o início do século, profissionais do ensino de música tais como João Gomes Júnior e Fabiano Lozano tiveram protagonismo por meio dos orfeões das Escola Normal de São Paulo e Piracicaba.

Mesmo antes da Era Vargas, a ideia de busca pela identidade nacional e legitimidade das manifestações culturais folclóricas influenciava estudiosos no campo da

[36] O sistema educacional se organizava em duas estâncias: o ensino primário, destinado à formação básica e à preparação para o trabalho por meio das escolas profissionalizantes; o ensino secundário, destinado à preparação para o ensino superior – objetivo dos filhos das elites – no intuito de poderem alcançar posições sociais e políticas mais elevadas. Ver Martinoff, 2017.

literatura como também da música. A instauração do Estado Novo com sua ideologia nacionalista, possibilitou a inserção de diversos intelectuais no mecanismo estatal para *salvaguarda* da cultura brasileira.

De acordo com Vilhena (1997), os folcloristas foram os pioneiros na formulação de um discurso sistemático acerca da cultura popular no intuito de torná-la não apenas um mero objeto de curiosidade e pesquisa, mas, sobretudo, um "lastro para a definição da identidade nacional" (VILHENA, 1997, p. 21); entretanto, a ideia de preservação da cultura brasileira como patrimônio histórico já se fazia presente no movimento modernista articulado por um grupo de intelectuais do qual faziam parte artistas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos.

O movimento modernista que se desenvolveu na década de 1920 teve como marco a Semana de Arte Moderna de 1922 e se configurava como um movimento emblemático na historiografia da música no qual emergiram dialogações unilaterais entre eurocentrismo e nacionalismo sendo, de fato, a tentativa de se produzir um padrão cultural brasileiro pautado pela assimilação crítica[37] dos moldes eurocêntricos.

No contexto musical, o compositor Heitor Villa-Lobos detinha no âmbito de sua formação grande parte da tradição europeia, mas, sobretudo, uma identidade musical própria, construída no convívio com sambistas e chorões cariocas, músicos e compositores populares da época – entre eles: Donga, Pixinguinha e João da Baiana – que influíram positivamente na sua produção artística (MARIZ, 1983).

> Na casa do pai de Pixinguinha circulavam muitos chorões, Villa-Lobos inclusive. Além da rede heterogênea de profissionais acionada pelo setor de entretenimento, a movimentação boêmia da cidade permitia certa convivência entre intelectuais burgueses e artistas populares (TRAVASSOS, 2000, p. 15).

Do alto de sua versatilidade, Villa-Lobos se constituiu como único representante de *vanguarda*, no sentido de criar mediação político-social na articulação bilateral de saberes diversificados, considerados e acumulados desde a infância – em que recebeu rígida formação musical erudita de seu pai, passando pela juventude em que *ousou*

[37] A ideia de assimilação cultural implícita no Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade na década de 1920 implica no sentido da *antropofagia* ou "deglutição" da cultura europeia para recriação da cultura nacional.

conhecer secretamente o universo musical da cultura popular tocando nas noites cariocas, bem como viajando desde 1905 por diversas regiões do interior do país - Nordeste, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais - adquirindo novas percepções musicais fundamentais no processo de construção da sua identidade musical - até a sua fase madura como compositor, marcada pela consagração na Europa era esse o seu projeto primordial! Esses aspectos foram fundamentais para compor a personalidade artística do músico e irromperam na sua identidade cultural e no seu envolvimento profissional para com a música, tanto como artista quanto como professor de canto orfeônico (KIEFER, 1986; NAVES, 2015).

De igual modo, houve um breve momento interseccional de circularidade em que a personalidade dicotômica do compositor *antropofagiou*[38] mais que apenas uma ideologia ou projeto de um único movimento:

> os projetos governista e modernista coincidiram, sem dúvida,, mas só até certo ponto. As diferenças entre eles começam a aparecer quando comparamos, por exemplo, a receita de "música interessada", isto é, comprometida com a construção da identidade nacional, formulada por Mário de Andrade no *Ensaio sobre a música brasileira*, de 1928, com a estratégia de Getúlio
>
> Vargas de construir a sua persona política desde o início de seu governo (NAVES, 2015, p. 112).

Como variante do movimento modernista, o *Modernismo nacionalista* viria a se configurar como corrente estética hegemônica até meados da década de 1940. Constam do *Ensaio sobre a música brasileira* as ideias de Mário de Andrade acerca do que deveria ser a música no Brasil. Segundo Travassos (2000), de acordo com este compêndio elaborado pelo ideólogo modernista, "a racionalização da estética nacionalista pode ser sintetizada em cinco proposições:" (TRAVASSOS, 2000. p. 33).

> 1) A música expressa a alma dos povos que a criam; 2) a imitação dos modelos europeus tolhe os compositores brasileiros formados nas escolas, forçados a uma expressão inautêntica; 3)

[38] Utilizamos o verbo *antropofagiar* como uma espécie de neologismo da palavra antropofágico no sentido de *deglutição* e assimilação da ideologia implícita, também, no emprego das formas musicais decorrentes do período Modernista.

> sua emancipação será uma desalienação mediante a retomada do contato com a música verdadeiramente brasileira; 4) esta música nacional está em formação, no ambiente popular, e aí deve ser buscada; 5) elevada artisticamente pelo trabalho dos compositores cultos, estará pronta a figurar ao lado de outras no panorama internacional, levando sua contribuição singular ao patrimônio espiritual da humanidade (TRAVASSOS, 2000, p. 34).

Segundo Travassos (2000), "a lógica de encadeamento das proposições foi naturalizada graças à permanência das representações sobre música popular que ela mesma engendrou e sistematizou" (TRAVASSOS, 2000, p. 34), entretanto, a autora alerta sobre o início do período republicano no Brasil, em que havia a ideia obsessiva de progresso por meio de uma espécie de *modernização civilizatória eurocêntrica* (TRAVASSOS, 2000, p. 34). A mentalidade progressista e cosmopolita demarcada por esse período repudiava a cultura popular, considerando-a como uma *mancha* que poderia vir a ameaçar o *ideal civilizatório* da classe dominante. Travassos afirma que:

> Nesse clima pouco propício ao populismo, a proximidade das culturas populares nos centros urbanos mais prósperos foi vivida como promiscuidade. A saída purificadora era expulsar os pobres e portadores de heranças culturais tradicionais dos centros, como ocorreu nas intervenções urbanísticas na capital (TRAVASSOS, 2000, p. 35).

O que se constata é que "paralelamente havia tentativa de erradicação de religiões afro-brasileiras e de controle policial das festas religiosas e carnavalescas" (TRAVASSOS, 2000, p. 35). No ponto extremo dessas contradições não seria difícil "dimensionar quão escandaloso parecia o elogio de músicas identificadas como típicas de negros e mestiços" (TRAVASSOS, 2000, p. 35). Não haveria menos constrangimento ao observarmos que a questão religiosa se impunha por meio até da *Igreja* - tal qual na Idade Média - na fomentação de posturas racistas e discriminatórias tendendo à obstrução e atraso do processo histórico-político-social em que são construídas as verdadeiras identidades (não nacionalizadas, reproduzidas ou unificadas) dos grupos sociais marginalizados.

> A face pública das culturas populares, exposta em espaços como os arredores da igreja da Penha, no Rio de Janeiro do início do século, envergonha os setores culturalmente orientados para a

> Europa. Visto pelas lentes racistas e evolucionistas, o Brasil precisava apagar a nódoa das raças inferiores e dos povos culturalmente atrasados instalados no território nacional (TRAVASSOS, 2000, p. 35).

Esta concepção epistemicida se prolongou por gerações e atravessou a década de 1930 se afirmando por meio da ideologia nacionalista. Fato é que, em 1932, com a substituição do ministro Francisco de Campos por Washington Pires e a sucessão deste, por Gustavo Capanema que atuou no período de 1934-1945, a mesmas bases da constituição da nacionalidade foram estimuladas sob três dos mais importantes aspectos quanto a educação no Brasil - o conteúdo deveria ser de natureza essencializada nacionalista, deveria se atingir um padrão pedagógico estrutural nos sistemas de ensino, tanto nos níveis técnico e secundário, quanto nas universidades que estariam sujeitos à fiscalização acirrada; deveriam ser erradicadas as minorias étnicas, linguísticas e culturais, no que concerne à assimilação de currículos e práticas pedagógicas - questão que se tornaria como algo capaz de abalar a segurança nacional do país (MARTINOFF, 2017, p.29). Entretanto, devemos considerar que a *modernização* concebida anteriormente pelo movimento da década de 1920 foi capaz de *recompor* a percepção negativa da singularidade brasileira por meio da *releitura* de um período histórico precedente a este, referente ao *romantismo* que já indicava a necessidade de libertação dos rígidos padrões culturais europeus.

> A nacionalização musical projetada pelos modernistas retirava a sua força da insatisfação com a incorporação epidérmica de células rítmicas, melódicas ou fragmentos melódicos populares que davam colorido local, mas não alteraram as formas de expressão. A citação vicejou entre compositores do século XIX e adentrava o século XX, sem afetar a estruturação da música conforme técnicas composicionais e formas consagradas, associadas por sua vez a agrupamentos instrumentais e vocais específicos (TRAVASSOS, 2000, p. 35-36).

Travassos nos lembra de que a inserção e ampliação de timbres repercutidos por portadores vocais e/ou instrumentais - evocadores da prática popular e, portanto, não pertinentes à orquestra sinfônica - só foi possível em razão da produção musical e repertório de Villa-Lobos – como é o caso dos *Choros nº 10* – que, pioneiramente, exigia

no naipe de percussão instrumentos próprios da cultura popular tais como a cuíca, o reco-reco e o caracaxá (TRAVASSOS, 2000, p. 36).

A partir da década de 1930, Getúlio Vargas articulou a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública que, por meio de um conjunto de decretos[39] baixados pelo então ministro nomeado, Francisco Campos buscou, entre outros, a organização do ensino secundário. Foi por meio do decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 - que dispunha sobre a organização do ensino secundário, que o canto orfeônico entrou como pauta obrigatória do ensino de música nas escolas públicas do Rio de Janeiro, inicialmente, nas três primeiras séries do curso fundamental - sendo ajustado, posteriormente, pelo decreto 21.241, de 4 de abril de 1932. Paralelamente, a noção de que a educação - a despeito de classe social - era um direito de todos, foi propagada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[40], tendo como signatário Anísio Teixeira e como redatores intelectuais do porte de Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles e Lourenço Filho.

No fluxograma a seguir, mostramos o aparato legislativo - leis, decretos, portarias, pareceres e leis de diretrizes e bases - que influenciaram o ensino de educação musical na escola brasileira do século XX até a contemporaneidade.

Vemos que a modalidade do ensino de música permaneceu durante longo tempo mantendo a prática do canto orfeônico sob os princípios de disciplina e civismo difundidos pela ideologia nacionalista. As políticas públicas que se seguiram atravessaram a década de 1854 - o decreto 1.331 A - se estenderam até a década de 1946 - portaria nº 300 - servindo de aparato para determinar a função do ensino de música na escola pública. Somente a partir da elaboração da LDB 4.024/ 1961, houve modificação na modalidade do ensino colocando a música como atividade complementar, embora, ainda, subjugando-a ao mero entretenimento.

---

[39] Reforma Francisco Campos, articulada por meio dos decretos: 19.890, de 18 de abril de 1931 que criava o Conselho Nacional de Educação; 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino superior; 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário; 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador; 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário. Ver Saviani (2004).

[40] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se refere a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, intitulado, A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Criado sob a influência de John Dewey (1859-1952), circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

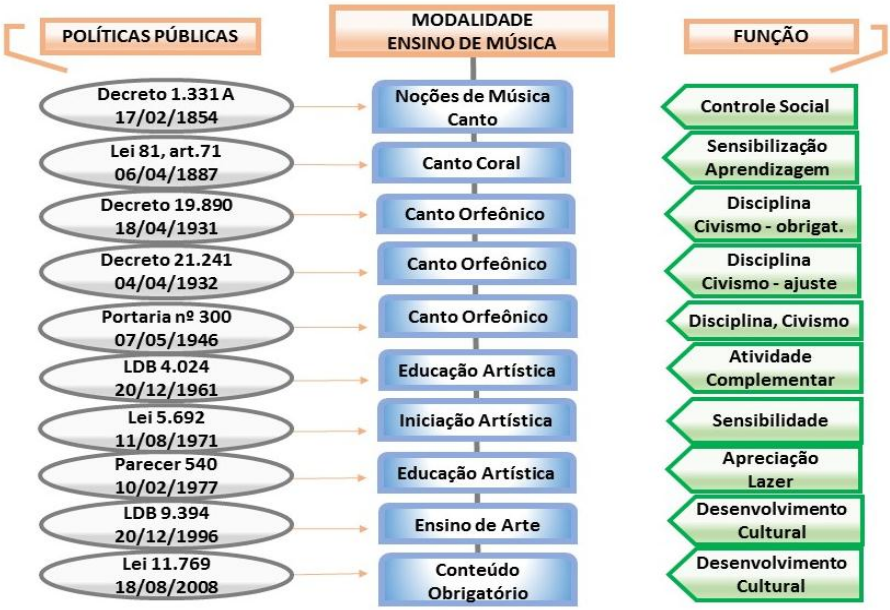


Figura 2 - Políticas Públicas do Ensino de Música
Elaboração e concepção: Alencar, 2018.

Essa concepção do ensino de música permaneceu até a promulgação da nova LDB 9.394/1996 que situou finalmente o ensino de arte – não propriamente de música – como fator integrante indispensável para o desenvolvimento cultural do indivíduo. Portanto, a base de todo o desenvolvimento do ensino de música se deu, por meio de políticas públicas que favoreceram a ideologia nacionalista e a prática do canto orfeônico por mais de um século.

No que se refere à implantação do projeto de canto orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos em que o músico por excelência se transformaria no *professor* rígido e autoritário há que se considerar que, a despeito das críticas sobre o comportamento demagógico e interesseiro de Villa-Lobos – tendo se ligado a figuras de projeção da área cultural do governo Vargas desde o início da década de 1930, ocasião em que retornara de Paris (NAVES, 2015, p. 109) – o compositor já teria esboçado a ideia de um projeto de educação musical a ser implantado no Brasil havia alguns anos e aguardava somente os recursos para colocá-lo em prática. Numa sucessão de fatos demarcados também pelo apoio institucional recebido do governo Vargas, Villa empreendeu sua viagem pelo interior do país; desta forma encampou-se a ideia do projeto de educação musical

modernista no governo Vargas como uma projeção daquilo que viria a ser mais tarde o projeto de canto orfeônico nacionalista (NAVES, 2015, p. 110).

Em virtude desses acontecimentos criou-se a Superintendência do Ensino Musical e Artístico (SEMA)[41] em 1932, na qual Villa-Lobos foi nomeado supervisor da Educação Musical no Brasil. Paralelamente houve a implantação do "Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico" que deu origem ao "Orfeão de Professores do Distrito Federal". Com a publicação do "Guia prático" que consistia numa coletânea de arranjos musicais vocais, harmonizados com base em temas folclóricos do imaginário brasileiro, perdurou por quase três décadas a tarefa incansável e obsessiva de se educar musicalmente partindo de uma ideologia nacionalista e da busca de uma identidade nacional. (NAVES, 2015, p. 110).

Em princípio, eram dois os projetos que convergiram mutuamente para um mesmo ponto – a massificação nociva, sufocadora e unificadora das identidades humanas – o projeto político de Getúlio Vargas e o projeto cultural modernista de Heitor Villa-Lobos (NAVES, 2015, p. 110). Enquanto projetos de unificação nacional, destacam-se algumas semelhanças entre o que foi empreendido como pesquisa pelo grupo do movimento modernista do qual Mário de Andrade era o principal ideólogo musical e o que foi empreendido por Villa-Lobos como trabalho de campo no interior do Brasil.

> Villa-Lobos projetou seu ideal de unificação no plano cultural, arquitetando, desde o início do século XX, o perfil da nação através da pesquisa de ritmos regionais. Poderíamos dizer, portanto, que Vargas, apesar de operar como político, partilhava com os modernistas o desejo de reunir as diferentes peças que compõem o país e de costurá-las para dar concretude à ideia de Brasil (NAVES, 2015, p. 111).

Segundo Naves (2015), a concepção modernista de Mário de Andrade adotou uma postura *inclusiva* em relação aos elementos folclóricos populares em detrimento do projeto *civilizador* que vigorava desde a implantação da República Velha que buscou sempre a europeização do Brasil por meio do *branqueamento*; "a despeito desse procedimento mais flexível dos modernistas, atribuo-lhes num certo sentido, uma

[41] SEMA – Superintendência do Ensino Musical e Artístico: órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal destinado a regulamentação do ensino de canto orfeônico em seus conteúdos, contratação de professores, materiais didáticos, etc. Ver Martinoff , 2017, p. 26.

continuidade com o processo civilizador por conta de alguns aspectos" (NAVES, 2015, p. 112). Primeiro, no que se refere à manutenção do padrão erudito como forma de domínio na elaboração composicional - nos moldes da *música de concerto* - sobre a matéria-prima cooptada da cultura popular. Segundo, pela recusa por parte de Mário de Andrade de que houvesse aderência à difusão da música pelos meios de comunicação de massa – o microfone e as técnicas inovadoras de gravação - surgidos a partir da década de 1920 (NAVES, 2015, p. 113).

> As criações musicais populares que sofreram esse processo de transformação foram associadas, pelos ideólogos do Modernismo, a uma realidade que viam negativamente como caracterizada pelo consumo, pelo aspecto descartável das obras e pela fruição fácil de um produto considerado inferior (NAVES, 2015, p. 113).

Naves (2015) afirma ainda que Mário de Andrade hierarquizou a música popular que – "por estar isenta de contaminação pelos meios de comunicação de massa, preservaria a sua autenticidade e revelaria a alma nacional" (NAVES. 2015, p. 113), criando categorias e diferenciações entre esta e a considerada *popularesca* definida como:

> Uma espécie de submúsica, carne para alimento de rádios e discos, elemento de namoro e interesse "comercial com que fábricas, empresas e cantores se sustentam, atucanando a sensualidade fácil de um público em via de transe (MARIZ, 1983, p. 43).

Há indícios de que não apenas Villa-Lobos, mas também os compositores modernistas de um modo geral, fossem adeptos dessa mesma teoria; pois o movimento modernista, apesar de aparentemente "flexível" - nas palavras de Naves - mantinha "o apreço por uma musicalidade pura não conspurcada pelo processo de industrialização em curso, assim como rejeitava os sons manipulados pela mídia (NAVES, 2015, p. 113).

> De maneira diferente, portanto, do processo civilizador, que rejeitou as manifestações culturais negras, indígenas e quaisquer outras consideradas bárbaras e pouco condizentes com um certo ideal de disciplina e refinamento, o movimento modernista que

> aqui se implantou recorreu justamente ao repertório criado por esses segmentos étnicos, buscando neles elementos para pensarmos nossa riqueza e singularidade (NAVES, 2015, p. 112).

É notório que - teorizações à parte - boa parte da produção musical de Heitor Villa-Lobos tenha concluído num processo de *recriação* da identidade étnico-nacional brasileira, implícita na ideia de mestiçagem, de representação das três raças: negra, indígena e branca. Nisso se constituiu a sua identidade musical, construída com base nas representações culturais e significações musicais que apreendeu; nas vivências musicais por ele acumuladas ao longo de sua trajetória em seu contato com toda a sorte de saberes musicais eruditos e populares.

É importante que se estabeleça uma diferenciação entre o compositor e o professor que implantou em sua fase madura, após retornar da Europa, o projeto de canto orfeônico desenvolvido a partir do século vinte em consonância com a ideologia nacionalista do governo Vargas. De acordo com as concepções do professor gestor, a prática do canto orfeônico deveria se sustentar em três aspectos: disciplina, civismo e educação artística.

Segundo o enunciado da Portaria de nº 300, de 7 de maio de 1946 que aprovou as instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias, foram estabelecidos os fins para os quais o ensino de música se prestaria:

> estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto, [...] proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva, incutir o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar (BRASIL, 1946 b, p. 7100, instrução I, itens a, c e d.).

Por meio de repertório específico composto por canções folclóricas brasileiras, Villa-Lobos acreditava manter a sua concepção de ordem e disciplina, aliando a isso a ideia de uma cultura nacional arraigada. A tensão gerada entre o artista e o professor pela sintomática postura autoritária e rígida com que desempenhou obsessivamente o projeto nacionalista de canto orfeônico - para efeito de manipulação das "massas" com o intuito de difusão da ideologia nacionalista preponderante no governo Vargas – e a plenitude com que se deu o processo de construção de sua identidade musical, que se estabeleceu dentro de uma postura livre, rebelde e indisciplinada, descomprometida para com os

moldes tradicionais europeus aprendidos e herdados pela rígida formação musical recebida de seu pai, nos remete a uma complexidade tamanha em que se configuram diversas perspectivas pedagógicas no que se refere ao ensino-aprendizagem, currículo e à produção e reprodução do conhecimento musical (MARIZ, 1983; GOMES, 2005; GREEN, 2008; SANTOS, ALENCAR, 2016).

Conquanto, observamos que, enquanto professor e gestor de um projeto cuja ideia civilizatória[42] e pioneirismo não lhe cabem, não repercutindo em *sinais* ou percepções detectáveis à sua produção musical e natureza artística - detentora das significações e saberes *humanizados*[43] que fizeram parte da construção de sua identidade musical - estaremos propensos a refletir sobre a maneira pela qual Villa-Lobos possa ter reproduzido, na execução do projeto de canto orfeônico, a mesma rigidez com que lhe fora ensinada e passada, por seu professor/pai, a tradição musical erudita.

O que se observa é que o contrário - pois que teria sido profícuo, em sua forma de atuação, o entendimento de que todas as identidades, inclusive a musical, se manifestam individualmente sendo construídas a partir de um processo amplo e complexo no qual estão imbricados sujeitos diferenciados e parâmetros *outros* que envolvem questões de diversidade, cultura, relações econômicas, raciais e sociais - se deu factualmente com a própria experiência musical do artista, na luta vital pelo processo de construção de sua identidade musical e pela aquisição de uma infinidade de saberes - tradicionais, formais, eruditos e humanizados - que de forma alguma foram por ele negligenciados, antes porém, assimilados e corporificados em seu processo criativo (MARIZ, 1986; GREEN, 2011).

Porém, o que se torna relevante em nossos estudos sobre a sociabilização da música na escola é a tensão que se percebe quanto à incipiência do projeto de canto orfeônico no atendimento à demanda da sociedade multirracial brasileira, face à necessidade de representação cultural, de condução ao processo de construção da identidade musical no indivíduo, sobretudo naqueles que se inserem no contexto escolar dos níveis fundamentais de ensino, processo esse que Villa-Lobos pôde vivenciar tão

---

[42] A expressão usada - *ideia civilizatória* – implícita nos moldes da ideologia nacionalista implica no conceito do termo *civilização*, encontra subsídios na obra do sociólogo alemão Norbert Elias. Ver (ELIAS, Norbert. Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische untersuchungen – Frankfurt: 1ª ed. 1939, Ed. Suhrkamp, 1976)

[43] Esse conceito será contextualizado e elucidado no capítulo três quando transcorreremos sobre o processo de construção do conhecimento musical e da identidade musical.

plenamente em sua trajetória enquanto artista/compositor, o mesmo não se aplicando à sua fase madura, enquanto músico/professor, gestor do projeto musical nacionalista.

Apontamos como questão fundamental na aprendizagem do processo de construção do conhecimento, bem como atentamos para a seriedade com que a(s) identidade(s) é(são) construída(s) - de acordo com a visão de mundo que o próprio indivíduo possui, pela forma como é definido e se define enquanto participante de um processo histórico-social que varia de acordo com o contexto em que se insere. Sabemos que a construção da(s) identidade(s) é um processo complexo no qual estão imbricadas outras dimensões de ordem política e social na tomada de consciência de se perceber enquanto cidadão.

Essa concepção contraditória e variável acerca das identidades, na qual há sempre uma escolha a ser feita e uma postura a ser assumida, nos remete à ideia que Hall (2006) define como sendo *a identidade do sujeito pós-moderno*, aquele que não possui uma identidade fixa, mas transformada continuamente de acordo como é representado nos diferentes sistemas socioculturais de que faz parte. A percepção do indivíduo sobre si mesmo assume contornos variáveis fazendo com que oscile entre diversas identidades, estando mais propenso à manipulação ideológica.

A imposição de uma única raça (mestiça) e uma única identidade (nacional), impede que as identidades negras se reconheçam, sejam reconhecidas e se afirmem. Portanto, ser negro é acima de tudo uma escolha política; é *negro* quem assim se define e se concebe.

Para tanto, há que se considerar as dificuldades decorrentes do longo e doloroso processo genocida em torno da ideologia do *branqueamento* mascarado pela mestiçagem - pilar sustentador da democracia racial e do nacionalismo - que objetiva a *negação* e *invisibilização* da raça.

> Apesar das dificuldades e obstáculos, os movimentos negros têm a consciência de que sem forjar essa definição e sem a solidariedade de negros e mestiços, não há nenhum caminho no horizonte capaz de desencadear o processo de mobilização política (MUNANGA, 1999 p.124).

A afirmação de Munanga (1999), já no limiar do século XXI, destaca, ainda, os danos causados e as dificuldades oriundas deste processo que se deu às custas do mascaramento das identidades étnico-raciais e das formas ideológicas que impuseram o nacionalismo pautado pelo mito da democracia racial[44] desde a década de 1930.

Em contrapartida, às vésperas da Revolução de Trinta, em São Paulo, emerge a luta organizada contra o racismo. Mobilizada pela imprensa negra através dos jornais *O Clarim da Alvorada* e *O Getulino*, de Campinas, denunciavam-se os mais contundentes atos de discriminações raciais sofridas nos mais diversos âmbitos da sociedade – educação, emprego, habitação e até lazer. Neste contexto, surge a Frente Negra Brasileira[45] (SANTOS, 2015, p.16). Entretanto, já em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas "um golpe de estado fechou a incipiente abertura democrática instaurada pela revolução. Deixou de existir a Frente Negra, em que havia desembocado diversas personalidades e entidades negras integracionistas" (SANTOS, 2015, p. 19).

> A Revolução de Trinta pareceu, a certa altura, confirmar a expectativa integracionista dos crentes na democracia racial, já que milhares de pretos ingressaram, então, pela porta do clientelismo populista, no aparelho do Estado; se alojaram no rádio e no futebol, que iam se tornando profissionais e de massa. Não por acaso, no período de vigência do pluripartidarismo (SANTOS, 2015, p. 23).

O quadro urbano que se apresentava no bojo da revolução tenderia à prevalência da cidade sobre o campo, uma vez que o poder da aristocracia rural havia se descentralizado para os estratos mais elevados da classe média. Surgia um estado que não mais representava os interesses de uma determinada classe em detrimento de outras. Um novo modelo político-social passaria a vigorar no Brasil, uma noção unificada e estável de Estado permeada pela ideologia nacionalista.

---

[44] "O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento" (GOMES, 2017, p.57).

[45] Segundo SANTOS (2015) "não se fez ainda a história da Frente Negra, que permanece, assim, algo lendário. Depoimentos, em texto e em fita, dos seus protagonistas – Joviano do Amaral, Correia Leite, Renato Jardim, Aristides Pereira e outros – esperam cortejo e inserção no quadro histórico. (...) Organizada na década de 1930, em consequência da deflagração de uma ofensiva ideológica dos negros em São Paulo, através dos seus órgãos de divulgação, articula-se a formação da Frente Negra, a organização que maior influência teve no comportamento do grupo étnico" (SANTOS, 2015, p. 35).

Mediante às tensões desencadeadas por este processo em que se via a ordem federativa descentralizada, dando lugar à instauração de um novo modelo de Estado, o *nacional,* estabeleceu-se grande sentido de consolidação, unidade e integração política, não só pela nomeação e atuação de interventores estaduais, como também pela criação de diversas instituições federais, tais como o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; o Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. Esse sentido unificado que se impunha sobre o *humano* contrariando a *diferença* e a diversidade, propicia "um conjunto peculiar de percepções das relações raciais, e sua evolução, até hoje bastante consensual e eficaz" (SANTOS, 2015, p. 17) retratada, ambiguamente, numa espécie de democracia *consentida*, a democracia racial. Segundo Santos (2015):

> A ideologia da democracia racial não fora necessária antes, os negros não disputavam lugares, não protestavam como negros e, sobretudo, ressalvando inofensivas irmandades religiosas, não se organizavam para se proteger. O triunfo do capitalismo, da burguesia e da cidade, exigia-a, contudo, agora (SANTOS, 2015, p. 17).

Isto significa que, à medida que o negro brasileiro adquire consciência de sua identidade, necessita afirmá-la na luta contra o racismo, pela superação das desigualdades e injustiças sofridas, ao mesmo tempo em que a perspectiva de uma democracia racial vai se disseminando ardilosamente no intuito de invisibilizar essas identidades diversas.

> A ideologia da democracia racial pressupunha, para começar, que nossas relações de raça fossem harmônicas – harmônicas por causa da índole lusitana (propensa ao convívio com os povos morenos), da benignidade de nossa escravidão e, sobretudo, da mestiçagem que teria funcionado como algodão entre vidros, etc. (SANTOS, 2015, p. 17).

Portanto, era na "harmonia das relações raciais que ia desembocar o pensamento culto da época. O pensamento culto, mas também o vulgar: os intelectuais que produziram a democracia racial brasileira nunca entraram em choque com o senso comum" (SANTOS, 2015, p. 18). A dissimulação deflagrada pela democracia racial chegou aos mais altos níveis de ambiguidade em seus pilares de sustentação fraudulenta. Primeiro

porque propagava a ideia de que o desenvolvimento econômico do país colocaria os negros em situação de igualdade com os brancos na luta pela vida, sem que maiores danos psicossociais, oriundos do recente processo da escravidão, viessem a abatê-los. Segundo, porque assegurava que a interação de classe conteria a interação racial. Terceiro, disseminava a ideologia do branqueamento no âmago de seu mascaramento, o que faria adoecer a psique do negro, acarretando danos irreparáveis de modo que o negro não se reconheceria em si mesmo como detentor da sua identidade.

Com base no que foi exposto, no tocante às ambiguidades por nós identificadas no processo de disseminação da democracia racial, seria difícil reduzirmos os grandes dilemas e tensões decorrentes da luta organizada no enfrentamento ao racismo, tendo em vista as dificuldades de negação desta ideologia que, em meio a sua própria dissimulação, propaga instintos de justiça sob o lema de pretensa igualdade: oportunidades para todos e ausência de conflitos, servindo de esconderijo das desigualdades sofridas pela população negra, acumuladas ao longo dos séculos decorrentes do processo de escravidão (SANTOS, 2015, p. 24).

De acordo com as considerações de Fernandes (2008), a ideologia da democracia racial se constituiu num mito; uma *falácia* que, no momento em que emergiu historicamente, ganhando vulto na década de 1930, teve sua utilidade publicamente evidenciada em três planos distintos:

> Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do "negro" os dramas humanos da "população de cor da cidade", com o que eles atestaram como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. Segundo, isentou o "branco" de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre "negros" e "brancos" através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira (FERNANDES, 2008, p. 311).

Como mito, esta ideologia foi capaz de fomentar e generalizar uma consciência *falsificada* da realidade racial brasileira, por meio de um conjunto de convicções

etnocêntricas. Dentre elas, poderíamos citar algumas: a ideia de que *o negro não tem problema no Brasil*; a ideia de que, pela própria índole do povo brasileiro, *não existem distinções entre nós;* a ideia de que *o preto está satisfeito com sua condição social e estilo de vida*. A ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos (FERNANDES, 2008, p. 312, grifo do autor). Certamente que as ideias de Florestan Fernandes (2008) contribuíram para trazer à luz fatos, talvez, nunca considerados sob o prisma de *raça* para uma tomada de consciência, ainda que tardia, acerca da questão racial político-ideológica. Entretanto, a complexidade e subjetividade alcançadas pelo seu ideário, não o coloca no lugar do subalternizado, sendo capaz de articular um discurso sobre raça, partindo do *locus* de enunciação da identidade negra. Segundo Santos (2015), o mito da democracia racial se encontra atrelado a uma espécie de *subjetividade* expressada pela consciência de ser brasileiro.

> É visível também que o mito da *democracia racial* não aparece isolado, mas constitui um dos fios da elástica malha em que repousa a consciência de ser brasileiro. Ele se prende aos resistentes mitos da *cordialidade, da história incruenta, da natureza privilegiada, da unidade fundamental do povo brasileiro, da morenidade* e outros (SANTOS, 2015, p. 25).

Prossegue ainda Santos (2015) afirmando a parcialidade de outros mitos subjacentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que o contexto da década de 1930, pautado pela busca de uma identidade que pudesse se constituir como sendo *a nacional* – suprimindo todas as demais identidades presentes numa conjuntura multirracial, como a que se instaura na sociedade brasileira – apresenta-se fortalecido pela *aura* da mestiçagem, marcadamente difundida e retroalimentada dentro da ideologia da democracia racial. A consciência de *ser brasileiro* – a identidade *una* brasileira, se é que ela existe - se dilui, quase que completamente, na necessidade de afirmação da identidade negro-brasileira que se torna cada vez mais invisibilizada.

Com efeito, imerso na questão da identidade mesmo antes da década de 1930, o pensamento social brasileiro já se estabelecia em determinadas bases políticas por meio da produção literária se inserindo num contexto nacionalista, vindo mais tarde à tentativa de cooptação do folclore enquanto saber científico, pelas ciências sociais e antropologia.

A disputa nem sempre foi justa pois que - fomentada em meio ao movimento folclórico brasileiro na década de 1940, por ações culturais e políticas de folcloristas como Édison Carneiro, Renato Almeida e Roger Bastide, no bojo dessa construção social estafante em que se processavam ideais nacionalistas e arroubos de protecionismo cultural, não houve sequer alguma abertura democrática que pudesse redundar no engajamento da sociedade, a fim de que fosse ao menos cogitada a condição de nulidade com que os grupos sociais das populações negras e indígenas permaneceram, sem que suas visões de mundo fossem contempladas em seus modos sociais de vida.

A tensão identificada neste momento é a de que as identidades culturais desses grupos continuaram invisibilizadas e negadas pelo pensamento social brasileiro das décadas anteriores - havendo a manutenção deste *status quo*, ainda que de maneira tácita, sendo perceptível nas relações de poder que se agregam em interesses mútuos para a garantia de privilégios, mesmo que *só por mais um momento* - não implicando em algum tipo de aparato legislativo e política pública que pudesse dar conta desse grande equívoco político-social; tão pouco, nenhuma pauta identitária ou suporte jurídico legislativo houve, que pudesse ser articulado a partir do *lócus* de enunciação dessas populações silenciadas tanto no âmbito social quanto no educacional.

Foram longos os anos de entrave político para que uma lei de diretrizes e bases fosse sancionada. O anteprojeto que levaria à LDB 4024/61 foi encaminhado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, arquivado no ano seguinte e somente dez anos mais tarde voltou à discussão em 14 de abril de 1959, por meio da intervenção do então deputado Lauro Cruz que retomou o tema, apresentando as conclusões evidenciadas por ocasião do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino em janeiro de 1948 na cidade de São Paulo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases[46] que viria a dar, a lentos passos, algum respaldo a futuros projetos de abertura política e democratização do ensino, se desenvolveu entre idas e vindas em meio aos destemperos, partidarismos, acasos e discussões políticas e sociais que perduraram no período de 1948 a 1961. A proposta se configurava em duas vertentes sendo a primeira conduzida pelo grupo que representava

[46] "A LDB nº 4.024, de 1961 estabeleceu que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas (art. 35). As obrigatórias seriam indicadas pelo Conselho Federal de Educação e as optativas, pelos conselhos estaduais. No currículo do ensino o primário, os alunos poderiam ser iniciados em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" / art., 26, parágrafo único. (MARTINOFF, 2017, p. 34).

o nacionalismo desenvolvimentista – educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas que tinham como prerrogativa o poder do Estado sobre o planejamento da economia estratégica no mercado nacional; a segunda, conduzida pela iniciativa privada leiga que se colocava como mecanismo de gestão da educação institucionalizada (MARTINOFF, 2017, p. 33). Em meio a disputa instaurada, em que se travou o debate entre a escola pública e a privada, houve a aprovação parcial de um projeto de lei que favoreceu o movimento dos educadores, pela escola pública.

Não houve alusão específica ao ensino de música na primeira LDB/1961, entretanto, em 1962, por meio do Parecer 383/62 do Conselho Federal de Educação – responsável pela reestruturação dos cursos de música - ficou estabelecido que a formação dos professores seria através da universidade (MARTINOFF, 2017, p. 34). A reforma universitária foi estruturada pelo governo pela Lei 5.540/68[47], trazendo algumas transformações na estrutura do ensino superior que passou a ser vinculado à pesquisa.

A Lei 5.692/71 trouxe várias modificações para o ensino de música que passou a ser incluído no currículo escolar como forma de atividade e, não disciplina, com o nome de Educação Artística, incluindo outras modalidades ligadas à arte como artes visuais, desenho e teatro. Muito embora a música tenha sido considerada como uma disciplina durante o período que antecedeu a lei em questão, a partir de então, passaria a dar ênfase à criatividade e auto expressão (MARTINOFF, 2017, p. 38). Segundo o Parecer 540/77[48] do Conselho Federal de Educação, a Educação Artística propiciaria o "aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, [...] o que tem a ver diretamente com lazer" (BRASIL, 1977, p.26, *apud*. MARTINOFF, 2017, p. 38).

Somente com a aprovação da nova LDB 9.394/96[49], apresentada pelos senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel é que o ensino da arte passou a ser obrigatório na educação básica com o intuito de promover o desenvolvimento cultural do alunado. Apesar da conquista, a expressão usada para definir o componente curricular obrigatório - ensino da

[47]A Lei 5.540/68 conhecida como "Reforma Universitária", priorizou as atividades de extensão, aboliu as cátedras vitalícias e unificou o vestibular. Estipulou regras para a organização dos currículos e introduziu o regime de departamentos. (MARTINOFF, 2017, p. 35).

[48] O Parecer tratava acerca dos componentes curriculares estabelecidos como obrigatórios no artigo 7º da Lei 5.692/71, são eles: Educação Física e Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde.

[49] LDB 9.394/96 estabelece que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, art. 26, parágrafo 2º. *Apud.* MARTINOFF, 2017, p. 41).

arte - deixa muito a desejar quanto à precisão das especificidades. Por esta razão, em 2006, foi formado o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) que tinha como objetivo o aprimoramento da legislação referente ao ensino de música (MARTINOFF, 2017, p. 41). Como consequência desta iniciativa, houve a aprovação da Lei 11.769/2008 que estabeleceu o ensino de música como obrigatório e não exclusivo da disciplina de arte na educação básica, sendo vetado o artigo que versava sobre a obrigatoriedade da contratação de profissionais especializados no ensino de música.

No campo das relações étnico-raciais, muito embora não haja alusão específica ao ensino de música nas leis e políticas públicas empreendidas para a população negra - da qual se compõe em grande parte, o alunado da escola pública brasileira - as conquistas obtidas por meio da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, favorecem e estimulam o desenvolvimento de práticas e abordagens metodológicas com base no desenvolvimento de novas propostas pedagógicas decoloniais constituindo pensamentos de fronteira, capazes de mitigar os desequilíbrios e desigualdades sofridos, delineados pela linha abissal tão rigorosamente traçada pelo colonialismo, na afirmação do epistemicídio gerado. Sobre as questões educacionais suscitadas no campo das relações étnico-raciais e seus reflexos junto à comunidade escolar, trataremos no capítulo II.

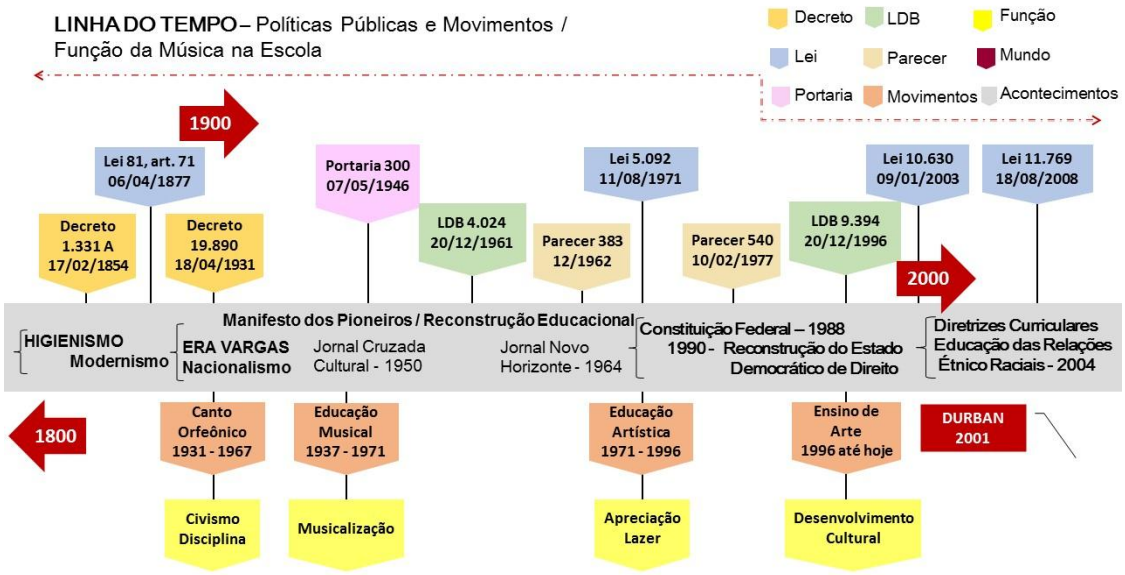


Figura 3 - Linha do Tempo Políticas Públicas - RER
Elaboração e Concepção: Edna Alencar de Castro

Observamos que, no que tange às relações Étnico-Raciais, foram tardias as considerações evidenciadas nos sistemas de ensino. Em contrapartida, a manutenção do ideário nacionalista que girava em torno da disciplina e do civismo por meio da massificação cultural, ao invés do desenvolvimento, relegou a música à simples categorização de lazer e entretenimento durante longo tempo.

Somente no final da década de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a música passou a desempenhar um papel mais relevante nos sistemas de ensino, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo. Com a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, abriu-se um caminho para a redemocratização do ensino e para o vislumbre de contemplação das identidades, anteriormente, marginalizadas.

2.3 Identidade musical negro-brasileira

Considerando que os movimentos sociais ocorridos a partir da década de 1920 articularam interesses mútuos em nome de um ideal de preservação da cultura que se diria brasileira; no que concerne à *visibilidade* dos grupos étnico-raciais compostos pelas populações negras e - pelos quais lutaram os intelectuais envolvidos neste processo - não houve a representação e valorização dessas culturas populares no cenário social do Brasil. Feitos à revelia dessas populações marginalizadas - por meio da apropriação de suas culturas - esses movimentos sociais perduraram por décadas e apesar de relativas conquistas alcançadas, há, ainda, defasagens a serem superadas em termos mais amplos e concretos, partindo da perspectiva negro-social brasileira.

Estamos diante de uma tensão proeminente em que se observa o *sofrimento* e *negação* da identidade, que envolve a *nulidade* da representação cultural de toda uma tradição negro-brasileira correspondente a mais da metade da sociedade. Essa realidade social se projeta no âmbito da escola pública e redunda em números mais expressivos ainda, no que concerne à população preta e parda - participante da comunidade escolar e

porque não, dizer, universitária, já que o percentual do elemento negro – segundo dados do portal da agência Brasil - tem dobrado ainda que se mantenha inferior ao número de brancos, nas universidades. Segundo Lopes,

A *identidade nacional* tão buscada e obsessivamente almejada por intelectuais que se engajaram na luta por uma cultura *brasileira*, através dos diversos movimentos sociais em todos os campos do conhecimento está bem diante dos nossos olhos, todos os dias, desde que o primeiro africano chegou ao Brasil e foi escravizado;

> Em 1550 desembarcaram em Salvador, Bahia, os primeiros escravos destinados ao trabalho nos engenhos de cana do Nordeste. E com o desenvolvimento da lavoura açucareira a partir da década de 70 deste século, o Nordeste passa a receber cada vez mais escravos, oriundos principalmente do Reino do Congo, do Dongo e de Benguela (LOPES, 2011, p. 159)

Desde então, têm sido *recriados* pelos afro-brasileiros - ainda que de maneira inconsciente para uma boa parcela da população branca, parda e negra – os traços profundos da identidade negra, deixados como marca e legado da cultura africana, percebidos patentemente "na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas de arte, nas técnicas de trabalho, fabricação e utilização de objetos, no modo de falar, na medicina popular e em muitos outros aspectos" (LOPES, 2011, p. 203). Tais atributos traduzem a memória social do povo negro e se manifestam como forma de expressão da cultura africana na sociedade multirracial brasileira.

> O Brasil [...] é um país de muitas culturas, onde a cultura negra é, certamente, a presença mais forte. Mas a maioria dos negros nem sequer pode perceber este fato. E isso porque, procurando apagar da memória dos brasileiros durante muito tempo qualquer ligação com o seu passado africano, a classe dominante fez com que o negro de modo geral perdesse a sua real identidade. Assim, poucos afro-brasileiros têm consciência do que são, de onde vieram e para onde vão. E isso é exatamente sério quando se sabe que toda pessoa é um elo vivo entre seus antepassados e sua descendência (LOPES, 2011, p. 209).

No âmbito da educação, o elo da identidade perdida se obscurece em ausência na questão do racismo, do complexo de inferioridade velado, da falta de representatividade e negativação da imagem.

> Na hora, então, em que o Brasil afrodescendente procura recompor os elos que o unem à sua ancestralidade, em busca da recuperação de toda uma identidade perdida, cabe às lideranças procurarem levar o povo negro a desenvolver sua consciência, para que conheça adequadamente sua realidade passada e presente, pois só isso o levará à reconquista de sua identidade e sua autoestima para ser finalmente produtivo e feliz (LOPES, 2011, p. 211).

Neste aspecto, a busca por caminhos e metodologias capazes de reformular os conteúdos disciplinares na formação de base - perfazendo os currículos e a maneira de transmitir o conhecimento das questões referentes ao universo da cultura negra – tem se tornado um dos maiores desafios e tarefas da educação. Desta forma, a educação continua a ser pauta identitária do Movimento Negro brasileiro na luta organizada contra o racismo para o atendimento às demandas sociais deficitárias estabelecidas no cômputo das defasagens no que se refere ao direito à educação. A sanção da lei 10.639[50] possibilitou o estabelecimento de novos critérios a partir de referenciais positivos que objetivaram a construção e valorização da identidade negra, tornando-a visível nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis de ensino. Petronilha Gonçalves e Silva reivindica alguns desses critérios curriculares, que:

> valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro; busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; discutam as relações étnicas no Brasil e analisem a perversidade da assim designada "democracia racial"; encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente; identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos; permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que,

[50] A lei 10.639 / 2003, para todos os estabelecimentos de ensino público e privado, que alterou a Lei de Diretrizes da Educação, com a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Resolução nº 1, parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF - institui "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com abrangência a todos os estabelecimentos de Ensino, desde a Educação Básica, a Universidade indo até níveis de especialização em Centros de Formação – transcorre sobre a forma de execução da lei 10.630 e se constitui num pensamento decolonial.

> juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país; situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas (SILVA, 2005, *apud* MUNANGA, 2005, p. 157).

Sendo esses os objetivos por meio dos quais a questão da identidade negra poderá ser problematizada nos currículos escolares e acadêmicos que devem ser estruturados através de novas práticas descolonizadoras com o intuito de visibilização e valorização da identidade negra - possibilitando encaminhamentos necessários aos sistemas de ensino-aprendizagem – Silva (2005) enfatiza que,

> Todo esse processo de aquisição de conhecimentos, de formação de atitude respeitosa, de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira, requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas (SILVA, 2005, p. 158).

Observa que os profissionais da educação empenhados na articulação dos saberes e no domínio das relações raciais, tanto nos ambientes de ensino quanto na sociedade brasileira, são aqueles que

> combatem os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos (SILVA, 1995, p. 30. *Apud* SILVA, 2005, p. 159);

> organizam seus planos de trabalhos, atividades com seus alunos, tendo presente o ensinamento de Lopes (1990) de que na cultura de origem africana só tem realmente sentido que for apreendido pela ação, isto é, se no ato de aprender, o aprendiz executar tarefas que o levem a pôr "a mão na massa", sempre informado e apoiado pelos mais experientes. Dizendo de outra maneira, aprende-se realmente o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar (SILVA, 2005, p. 159)

De acordo com essas ponderações, Silva reitera que "tais processos fazem parte de uma pedagogia antirracista que tem como exigências:" (SILVA, 2005, p. 160).

> *O diálogo*, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade; *reconstrução do discurso e da ação da ação pedagógicos*, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania; *estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira*, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiras de origem africana, europeia, asiática (SILVA, 2005, p. 160, Grifo do autor).

De acordo com Gomes (2005), a educação pode ser entendida como um amplo e complexo processo - em que as relações sociais e raciais se inserem na construção dos saberes que fazem parte do acontecer humano – que precisa ser redimensionado por parâmetros definidores de questões como identidade, diversidade e cultura.

No caso da educação musical, a herança deixada como legado se apresenta consistentemente na definição da identidade musical afro-brasileira e na preservação dos saberes tradicionais de matriz africana - com base nas representações culturais do passado, por meio de música, danças dramáticas e bailados - nas festas de coroação que remetem aos reis bantos (LOPES, 2011, p. 175). Entre os bailados mais importantes, o Moçambique – bailado guerreiro que simula um combate semelhante às lutas das Congadas – e a Embaixada, através da qual se desenvolve o enredo dos Bailes do Congo, são considerados como manifestação de expressão religiosa em honra a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

O Maculelê[51] foi, em sua origem, desde 1757 um folguedo rural executado pelos escravos nos grandes engenhos de Santo Amaro no Recôncavo Baiano (LOPES, 2011, p. 182); mesclam-se a ele, passos da capoeira e do samba, tendo lugar "nas festas de largo, depois de percorridas ruas e praças em *marcha gingada*, a "marcha de Angola" (LOPES, 2011, p. 184, grifo do nosso).

[51] Consiste numa dança guerreira com bastões batidos uns contra os outros, executada em compasso binário.

> O grande traço da origem banta do Maculelê, entretanto, são os textos das canções. Dentre as tradicionais, há pelo menos duas que expressam claramente a procedência, se não do folguedo, pelo menos de seus criadores. Uma diz: "Nós somos pretos da Cabinda de Luanda"; e a outra: "Nós somos pretos do soba de Quibala" (LOPES, 2011, p. 184).

Entre outras mil manifestações musicais de origem banto, poderíamos citar ainda a *Capoeira* – "recriação de danças acrobáticas angolanas como a *Úmudinhu* dos Quilengues e a *N'golo* da região de Mucope, na Huíla" (LOPES, 2011, p. 185, grifo do autor). O *Batuque* se constitui como um dos movimentos da capoeira – *pernada* – podendo ser considerado uma forma subsidiária da capoeira (LOPES, 2011, p. 185).

Outras danças do tipo Batuque ou Samba - Quimbete (Xiba); Caxambu; Coco; Dança do Tambor; Lundu e afins. Baião, Chula, Cachucha; Sorongo, Sarambeque, Carimbó e Jongo – dança afro-brasileira de intenção religiosa fetichista e com uma coreografia do "tipo geral do batuque angolês" (LOPES, 2015, p. 188), encontram sua origem banta recriada por efeitos afro-diaspóricos no Brasil.

> Outra característica digna de nota no Jongo é que muitas vezes, ao que consta, seus enigmas foram ou são usados como linguagem cifrada, como código, diante da presença de estranhos. E essa característica o aproxima bastante dos Vissungos[52] (LOPES, 2011, p. 188).

Vemos em todas as formas de expressão musical aqui mencionadas a grande influência da tradição banto no processo de construção da identidade musical afro-brasileira. Como negá-las? Pois que foram impregnadas da vasta tradição africana em solo brasileiro e permanecem vivas, ainda que transfiguradas, recriadas na memória social afro-brasileira. Como seria possível unificá-las? Pois que trazem consigo toda uma contextualização histórica e as marcas de um passado de lutas doloroso, ao mesmo tempo festivo! Como ordená-las em padrões composicionais rígidos eurocêntricos? Possuem significações inerentes àqueles que aqui pisaram e definições próprias consonantes com vivências e cosmovisões específicas. Como anular todos esses elos de natureza vital em

[52] O termo *Vissungo* – cantos de trabalho da zona garimpeira de Minas Gerais - é o aportuguesamento do termo umbundo *Ovisungo* e se encontra registrado no *Dicionário Português-Umbundu* dos padres Gregoire Le Guennec e José Francisco Valente (Instituto de Investigação Científica de Luanda, Angola, 1972, p. 431). Ver (LOPES, 2011, p. 189).

torno de qualquer ideologia? Quem suprimiu de nós nossos verdadeiros nomes? Nossas paisagens sonoras, nossa vida e nossa alegria? Onde estão agora?

Chegamos a essa dívida histórica na qual nos foi roubado o nome, em que se defasam as nossas agonias, se obscurecem os nossos sentidos e se estreitam nossos horizontes. Entendemos que "a permanente ambiguidade que paira sobre os espaços sociais e se reproduz de maneira hierarquicamente cruel na escola, precisa se deliberar por meio do indivíduo" (ALENCAR, SANTOS, 2016). Ao empreender a iniciativa do Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras do Brasil, tive a percepção de que, aquilo que se traduz como eventual falta de interesse ou musicalidade nos alunos, na verdade, pode ser identificado, como a ausência de representação da sua identidade, não reconhecida por meio das delineações cabíveis. Dessa forma, devemos considerar que fatores de ordem social e cultural influem na musicalidade dos indivíduos e certificam suas vivências musicais para a concretização da experiência musical total.

O valor da música consiste em sentir-se representado cultural e socialmente na expressão das habilidades musicais próprias em relação às delineações[53] que são capazes de conduzir o indivíduo à experiência musical total[54]. A representação cultural da identidade negra é fator preponderante na contemplação da musicalidade no indivíduo e possibilita que a experiência musical se faça plenamente, no cômputo das defasagens curriculares sofridas; se estabeleça no atendimento à demanda multirracial escolar e acadêmica do Brasil. Por esta razão a incipiência do Projeto de canto orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos no governo nacionalista de Vargas se constituiu precariamente na medida em que sua ideologia unificadora não foi capaz de dinamizar nenhum processo de representação cultural ou construção negro-identitária nos indivíduos envolvidos no processo de trabalho; tão pouco houve possibilidade de valoração da cultura negra ou aferição das habilidades musicais que naturalmente emergem quando das proposições musicais executadas durante o fazer musical.

As delineações adotadas no processo do ensino de música precisam estar de acordo com os precedentes que a identidade negra agrega em torno de si, pois é justamente por meio delas que a experiência musical se manifesta concretamente no indivíduo. A

[53] Conceito do campo da sociologia da música explanado detalhadamente no capítulo II dessa dissertação. Ver (GREEN, 2008)
[54] Conceito do campo da sociologia da música explanado detalhadamente no capítulo II desta dissertação. Ver (GREEN, 2008).

delineação da identidade brasileira *unificadora*, adotada no governo nacionalista, impossibilitou que, por meio da música, os alunos e professores que circulam no ambiente escolar, pudessem articular o seu próprio discurso acerca de quem seriam, comprometendo o processo de construção negro-identitário; massificou a população negra juntamente com a sua cultura, tornando-a invisibilizada por meio de uma metodologia colonizadora.

Nesse sentido, com base no aparato legislativo da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolvemos durante 15 anos nas escolas da rede pública, uma Metodologia Decolonial para o ensino de música que alia a multiplicidade vocal ao ritmo corporal percussivo sistematizado, contextualizando elementos técnico-musicais de matriz africana, indígena e portuguesa.

Nessa dissertação, daremos ênfase à influência musical da matriz africana sobre o considerável alunado negro presente na escola pública brasileira e destacaremos o processo criativo dessa ação afirmativa para a valorização da cultura africana e reconstrução da identidade negra, por meio de um breve estudo de caso concernente à implementação do Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil!

Ao desenvolvermos nosso trabalho, adotamos a delineação da identidade negra, por ser ela preponderante no ambiente escolar, sendo capaz de dar o suporte necessário para ir além das representações culturais e afetar a experiência musical de cada sujeito. Os pormenores da experiência de implementação dessa política pública para o ensino de música serão abordados no capítulo III desta pesquisa.

3 – Proposta de Metodologia Decolonial: reconstrução da Identidade Negra

No entendimento de que as estratégias de implementação das políticas públicas abordadas no capítulo anterior favorecem, no interior da escola, o processo de descoberta e reconstrução da identidade negra, alertamos para o fato de que é preciso reavaliar as reais condições em que se encontram os espaços acadêmicos e escolares em relação às novas tendências pedagógicas que tendem ao desenvolvimento de novas metodologias, tecnologias sociais e ações afirmativas contra-hegemônicas. Ao analisar o trabalho de Walsh (2009), Candau (2010) salienta que o conceito de *Interculturalidade* no imaginário educacional coletivo não pode estar restrito à meras formulações de novas temáticas nos currículos ou nas práticas e metodologias pedagógicas, antes, porém, deve provocar verdadeira transformação estrutural e sócio histórica na formação do sujeito.

Segundo Walsh (2009), as formulações teóricas multiculturais de cunho pedagógico não chegam a questionar, de maneira eficaz, as verdadeiras bases ideológicas do Estado-nação. Pautadas pela unificação da identidade "nacional", partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, "no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização" (CANDAU, 2010, p.27), deixando à margem os saberes "outros" que se manifestam por meio das expressões populares na sociedade - tal como foi descrito no capítulo I desta pesquisa, acerca da Era Vargas e do pensamento abissal da sociedade brasileira da época. Candau analisa que,

> Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (CANDAU, 2009, p. 27).

É justamente dentro dessa perspectiva "pretensamente" inclusiva, que se levanta a Interculturalidade Crítica, no sentido de questionar, valorar e avaliar determinadas políticas públicas educacionais em prol de uma Pedagogia Decolonial em que se estabeleça uma construção de sentido, elaborada a partir daqueles que sofreram a experiência da subalternização. Uma espécie de

> aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

De acordo com Candau (2010), dentro dessa perspectiva, a resistência se daria por meio de uma proposta educacional contra-hegemônica em que se buscaria a transformação de estruturas e estâncias institucionais que sustentam práticas e relações sociais segundo a lógica epistêmica ocidentalizada, baseada na racialização do mundo e na colonialidade do poder. Trata-se, portanto, de "desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade" (WALSH, 2009, p. 9).

No campo da música, precisamos colher respostas afirmativas de nossos alunos, obter o retorno musical assimilativo prático de suas potencialidades rítmicas e sonoras de acordo com o significado que já trazem consigo, implícitos na diversidade e identidade das culturas que lhe são negadas ao impormos modelos inadequados que não lhes pertencem e nem lhes representam, com os quais não estão familiarizados. Como mencionamos no capítulo I desta pesquisa, o processo de aprendizagem musical se dá com base na construção dos significados inerentes e delineados de acordo com as vivências e gostos musicais que o indivíduo já traz consigo. Segundo Green, "se não estamos familiarizados com um estilo de música, e desse modo, não-receptivos aos seus significados inerentes, estaremos também predispostos a responder negativamente às suas delineações" (GREEN, 1996, s.n.p.).

Para que a experiência musical total aconteça, é preciso que conheçamos e ouçamos a quem queremos ensinar e o que devemos ensinar sem a imposição pré-concebida de algo que não significa, ou seja, que não se traduz em "signo" receptível adequado à realidade daquilo que se é. Adotar delineações concernentes aos precedentes

sociais que se apresentam é premissa para que qualquer forma de aprendizado se consolide.

Face a tudo o que foi exposto, nos vemos desafiados à seguinte questão: como tratar a questão da Diversidade sendo esta uma competência político-pedagógica a ser inserida no currículo e adquirida pelos profissionais de Educação Musical em seu processo de formação docente, a fim de que estes venham a intervir positivamente na escola?

> A noção desenvolvida pelo conceito de *Pedagogia Decolonial* abre uma perspectiva que ainda se encontra em processo de construção nos sistemas de ensino, mas, a nosso ver, sem dúvida, se constitui num importante dado estratégico para a contemplação de uma *práxis*, baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe *pedagogia* como *política cultural* (CANDAU, 2010, p. 28. Grifo nosso).

A escola pode ser concebida como um espaço de troca de experiências e vivências, um lugar onde diversas culturas se encontram representadas pelos seus sujeitos "diferentes". Por meio do diálogo - no estabelecimento de novos parâmetros que possam nortear as manifestações de saberes diversificados que insurgem em meio às práticas pedagógicas e os currículos - é preciso criar espaços para a construção de etnicidades através de novas abordagens conceituais e metodológicas, por meio de ações afirmativas que visem à resolução do problema de dentro para fora:

> Repensar a escola como lugar de construção de um conhecimento, como um espaço que possibilita a transformação e a formação de valores, hábitos e comportamentos – novas identidades - visando o respeito às diferenças. Um lugar onde é possível a ampliação da cidadania para a promoção e valorização do ser humano. Um lugar em que o educador possa mediar os conflitos por meio de interfaces criadas junto aos sujeitos sociais. Neste sentido, as atitudes contam muito e devem se desenvolver, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do educador. Conceber o educador como um agente sociocultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores. No entanto,

> consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade (CANDAU, 2014, p. 41).

Este lugar - em que a escola se converte num *locus* de enunciação e numa possibilidade adversa ao poder - é capaz de abrigar novas pedagogias e realizar mediação ética político-social entre os conflitos gerados em meio às relações étnico-raciais que se processam na formação das identidades. É um lugar em que o educador pode atuar como agente sociocultural por meio do escopo de projetos e metodologias decoloniais construídas com base na emancipação epistêmica. Pedagogias que se projetem além dos muros da escola e se desenvolvam como política cultural de representação das minorias pela quebra de paradigmas e ressignificação dos currículos. Nesse contexto, tal como nos afirma Candau (2010), consideramos a sanção da Lei 10639/03 como uma forma de mediação dos conflitos étnico-raciais no interior da escola.

No caso do ensino de Música, a problemática que se identifica vai além dos paradigmas apresentados pelo aparato legislativo e gira em torno da questão de diversidade e das relações étnico-raciais que permanecem engendradas nos estabelecimentos de ensino. As formas de expressão musicais e manifestações culturais negro-brasileiras se traduzem em vivências musicais e se evidenciam por meio da emancipação dos saberes outros, em forma de musicalidade e habilidade identificadas na aprendizagem. No cômputo das defasagens sofridas verifica-se a necessidade de se desenvolver estratégias - que possam fazer frente às demandas sociais cada vez mais complexas da escola – pautadas por pensamentos e ações permeáveis a novas epistemes que agreguem novos saberes, questionamentos e princípios.

Este capítulo visa provocar reflexões acerca do processo de sociabilização da Música e da reconstrução identitária no interior da escola. Para isso, passaremos ao relato de um breve estudo de caso em que se implementou o Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! durante 15 anos na rede pública de ensino, como política de afirmação da identidade negra que resultou na criação de uma Metodologia Decolonial Sistemática para o ensino de música na escola e formação de professores.

O projeto em questão suscitou um considerável incremento no processo de construção da identidade musical negra dos participantes envolvidos. É fruto de nossas pesquisas e práticas desenvolvidas no campo da Música.

3.1 A implementação do *Projeto Griot – os cantos, as caras e as cores do Brasil* como Metodologia Decolonial do ensino de música

Procurando compartilhar algumas das experiências vivenciadas ao longo do período de desenvolvimento do Projeto GRIOT: Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! e da constituição do (IMUD) Instituto Música e Diversidade: Tecnologias Sociaise Interculturais de Inovação - fruto dos longos anos de experimentação e implementação do Projeto em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro - abordaremos aspectos acerca da identidade e sociabilidade da música, sobretudo no que diz respeito ao que foi apreendido pelos participantes durante a trajetória do grupo**,** tendo como referência os objetivos que fundamentaram o Projeto em sua origem.

O Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil teve sua origem em 2003 na Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC – órgão pertencente à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro – que opera em várias regiões da periferia do Estado e apresenta diversas opções de modalidades profissionalizantes em áreas distintas. Nas unidades relacionadas ao ensino de música, os cursos encontram-se desvinculados do ensino regular e operam em regime de "curso livre" sendo abertos à comunidade local e aos alunos da escola técnica do Estado; na ocasião em que se deu a implementação do Projeto em questão, se estruturavam em oito níveis de aprendizagem musical – da formação inicial à continuada - dispostos ao longo de quatro anos e contemplavam competências variadas, tidas como componentes curriculares de disciplinas obrigatórias e optativas.

Na disciplina de Canto-Coral - componente curricular obrigatório dos oito níveis de ensino - o projeto se desenvolveu gradativamente e apresentou-se como uma proposta de Metodologia Decolonial para o ensino de Música situada no campo da

Etnomusicologia[55] com ênfase em aspectos educacionais das Relações Étnico-Raciais, abrangendo o campo artístico musical e a construção de etnicidades específicas enquadradas dentro das matrizes tupi, lusa e afro. Para darmos mais objetividade a essa dissertação, focaremos nosso estudo somente na matriz afro que, por sua singularidade, já comporta imensa complexidade e por se tratarem os seus integrantes, em sua maioria, de pertencimento à raça negra.

A Prática Musical específica, desenvolvida pelo Projeto, consiste num método desenvolvido para o aprendizado de Música por meio do qual se executam propostas musicais autorais, elaboradas de forma sistematizada através do ritmo corporal percussivo aliado à música vocal em conjunto. De forma contextualizada, os elementos técnico-musicais coletados - escalas, modos, improvisos, formas musicais rítmicas, polifônicas e/ou melódicas - pertinentes a etnias africanas específicas[56]; são selecionados e elaborados em arranjos musicais que podem incluir temas folclóricos específicos.

Ao traçar um perfil dos 20 integrantes afrodescendentes – moradores da Baixada Fluminense e das periferias da cidade, com idade entre 17 e 25 anos – por meio do diálogo, da troca de ideias e experiências, foi possível perceber, entre os participantes do grupo, a busca de (auto)reconhecimento e pertencimento étnico-racial como potencial para a descoberta identitária em meio às personalidades diversificadas que se desdobravam e se misturavam para fazer emergir talentos e habilidades musicais (rítmicas, corporais e vocais).

Mas que identidade(s) seria(m) essa(s)? As identidades eram diversificadas, mas, semelhantes; revelavam-se interseccionalmente, impregnadas de suas vivências e experiências, acumuladas historicamente ao longo de gerações; mesclavam-se sincronicamente e traduziam-se em musicalidade, sons, palavras, corporalidade, ritmo, vida! Auto-identificavam-se por meio das questões contextuais que envolvem

---

[55] A disciplina atualmente conhecida como etnomusicologia antes dos 1950 era chamada "etno-musicologia" e, antes ainda, como "musicologia comparada", sub-ramo da musicologia sistemática. Também conhecida como antropologia da música ou etnografia da música, é a ciência que objetiva o estudo da música em seu contexto cultural e/ou como cultura. Etnomusicologia é um verbete relativamente novo no dicionário de música, surgiu como um desenvolvimento do termo musicologia – 1837. Ver Cardozo (2017).

[56] As matrizes africanas utilizadas na metodologia em questão se referem às etnias: !Kung, Gogo, Zande e Mbwela, entre outras de Botswana. Os elementos técnico-musicais foram colhidos, selecionados e catalogados com base em 145 vídeos pesquisados na internet e em trabalho de campo, desenvolvido por Gerhard Kubik na Região de Cuando Cubango / Cuito Cuanavale, Sudoeste de Angola, 1970; Ver bibliografia, (KUBIK, 1970).

historicamente a categoria "raça", do *ethos*[57] racial oriundo da afrodescendencia complexificada por suas subjetividades próprias.

Como atividade paralela ao Projeto, foi solicitado por mim - professora, autora e diretora musical – a cada um dos participantes, que procurassem conhecer, pela troca de informação com seus familiares, as histórias de vida que compunham a trajetória de seus antepassados. Alguns participantes escreveram cartas a parentes desconhecidos, radicados em diversas localidades e regiões do Brasil, a fim de remontarem as histórias de vida dos pais, avós, bisavós que permearam as suas identidades.

Foram descobertas semelhanças de traços físicos e tradições musicais de mestres da capoeira, tambores de *mina*, mestres jongueiros, entre outros. Com base neste resultado, foram confeccionadas indumentárias para os participantes, de acordo com as referências étnicas de cada um dos sujeitos e tradições que herdaram dos seus antepassados.

De posse dos saberes acerca de sua origem, cada participante verbalizou o que havia descoberto e contou a história de seus antepassados para o grupo; nesse processo muitas histórias se sobrepunham e se revelavam de maneira interseccional. Mas, quem eram essas identidades? A descoberta da identidade, o mistério acerca de quem cada um seria, envolvia e marcava a todos por meio de um único interesse e objetivo comum: *cantar*.

Cantar só, não bastava! Estava presente, na musicalidade escondida dos sujeitos, um contexto que dialogava permanentemente com os anseios de pertencimento e identificação com algum tipo de ideal e/ou *valor* identitário. Um contexto que se impunha e sobrepunha de maneira legítima; tramitava permanentemente e subconscientemente em meio às vozes harmonizadas e percutidas na execução de repertório que remetia às matrizes africanas.

Por meio da prática musical específica desenvolvida pelo projeto - que alia a multiplicidade vocal ao ritmo corporal percussivo sistematizado de maneira

[57] Palavra com origem grega, que significa "caráter moral". É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e antropologia, o *ethos* são os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo. Também pode ser usada para se referir à influência da música nas emoções dos ouvintes, nos seus comportamentos e até mesmo na sua conduta. *Ethos* pode ainda designar as características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou cultura. O *ethos* se refere ao espírito motivador das ideias e costumes.

contextualizada com elementos técnico-musicais de matriz africana - as identidades foram sendo deflagradas em respostas musicais e em *devires* que superaram quaisquer formas metodológicas tradicionais do conhecimento formal.

Quebramos protocolos e parâmetros de resistência, rompemos barreiras cristalizadas, criando uma forma de expressão até então não explorada em que a fusão das linguagens artísticas - música, dança e teatro - potencializava a performance e facultava o exercício da improvisação e criatividade dos participantes. Agregaram-se ao grupo jovens com formação em dança e teatro buscando interação com a música através do canto em conjunto.

O uso da expressão corporal foi incentivado através de técnicas experimentais por nós desenvolvidas de forma contextualizada com elementos técnico-musicais de matriz africana - articulações e inflexões vocais e corporais, escalas, características modais e tonais - por meio da abordagem de vocalizes ritmados e improvisados, executados pelos integrantes, mantendo sempre à disposição dos corpos em semicírculo (KUBIK, 1970; SETTI, 2004).



Figura 4 – Execução dos Movimentos Rústicos para Corpo e Voz
Elaboração e concepção: Alencar, 2006

Procurando preservar uma parcela de nossa formação musical anterior em que estivemos, enquanto *corista*, sob a influência da técnica de Theophil Maier[58], utilizamos inflexões vocais que propiciaram a execução do *grito* como forma de sonoridade liberada por meio da voz, juntamente com outros sentidos corpóreos. Os desafios aceitos pelo grupo emergiram no bojo desta trajetória experimental e motivaram iniciativas inesperadas e surpreendentes por parte dos próprios participantes que se sentiam e atuavam como protagonistas permanentes. Uma delas - durante o ritual coreográfico cantado e ritmado intitulado Griot Krahô em que se executou a peça: Três Cantos Nativos dos Índios Kraó - ouviu-se repentinamente no meio da atuação de um dos protagonistas: liberdade!!!!!!

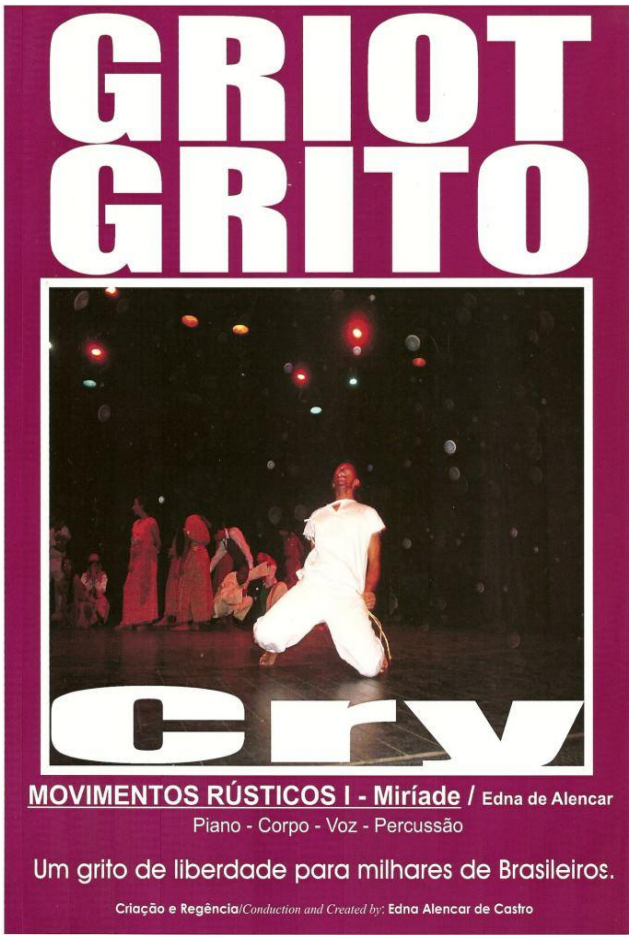


Figura 5 - Integrante do Projeto em performance musical do grupo.
Elaboração e concepção: Alencar, 2006.

[58] Cantor e pedagogo alemão, esteve várias vezes no Brasil durante a década de 1980 e ministrou cursos a professores da rede estadual, educadores musicais e atores de teatro. O procedimento que explora em aula é o Jogo Vocal, em que os participantes são instigados a criar sonoridades vocais individualmente e em grupo e a produzir pequenas peças, a partir de poesias, movimentos, sons e ações (MAIER, 1983).

O grito, proferido por Carlos Eduardo de Carvalho, o *Cadú*, liberado, de maneira improvisada, no momento da performance, nos levou ao entendimento de que houve resultado positivo, alcançado por meio das técnicas experimentais desenvolvidas nos ensaios, uma vez que foi possível a articulação de um discurso musical que evidenciava, entre outros, a identidade negra e a *fala* - antes retida, agora dita/gritada - sobre si mesmo, sobre aquilo que se sente, sobre aquilo que se é.

. É importante lembrar que lançamos mão de toda sorte de recursos dos quais dispúnhamos - o uso da imagem, indumentária, repertório específico, concepção artística diferenciada, composições e arranjos autorais, fusão de linguagens artísticas, contextualização matricial da identidade musical negra - a fim de obtermos os resultados que nos levariam à construção de nossa metodologia para o ensino de música. O método de trabalho foi construído de maneira experimental a medida que os resultados e *devires* iam sendo alcançados e as respostas musicais proferidas na articulação do discurso musical da identidade negra. As técnicas, estratégias e experiências metodológicas até aqui descritas corroboraram para o certame, mas não definiram um método regulatório formal no qual pudéssemos, por meio ou a partir de, construirmos nossa metodologia, sendo essa a questão que nos propomos a rememorar e identificar neste capítulo, a implementação e construção de uma metodologia específica que possibilitou, por meio da sociabilização da música, a descoberta e reconstrução identitária da juventude negra.

Após diversas etapas do processo de trabalho no qual visamos a descoberta de metodologia específica para o ensino de música - por meio da execução de propostas musicais e experimentações que eram realizadas em ensaios nos quais sempre se aliava o ritmo à voz - as identidades se fizeram emergir espontaneamente; deram-se ao autoconhecimento, ao conhecimento e ao reconhecimento; se manifestaram pela variedade de timbres, gritos, corporificações e sons que eram emitidos livremente – de maneira cada vez mais surpreendente e autêntica.

Houve seleção de repertório que pudesse potencializar a descoberta da identidade musical. Dentre as peças executadas destacamos as seguintes obras: Os Três Cantos Nativos dos Índios Kraó, colhidos por Marlui Miranda e ambientados por Marcos Leite. Nesta peça, tivemos a oportunidade de elaborar uma concepção musical coreográfica,

baseada no trabalho de Kilza Setti[59] (2004) intitulado *Amjëkin a música dos Povos Timbira;* Suíte Nordestina de Ronaldo Miranda em que inserimos - com autorização do autor - o ritmo corporal percussivo e instrumentos musicais de percussão de som indeterminado; Zungo de Uzee Brown; Escondumba- a-rê de Antônio Vaz; Os Movimentos Rústicos para Corpo e Voz, a Suíte Cantos do Brasil I e a Suíte Lendas do Brasil I[60]; Sodade meu Bem Sodade de Zé do Norte; Ó Mana Deix'eu ir, cantiga tradicional folclórica; Moacaretá de Vasconcelos Corrêa; Acalanto de Dorival Caymmi.

O processo de Implantação do projeto teve início em 2003 na Fundação de apoio à Escola Técnica, unidade de Marechal Hermes. Tratava-se de um Coro escolar convencional que executava repertório abrangente, tramitando entre o erudito e o popular. Paulatinamente foi ganhando um perfil específico pela seleção de repertório específico pautado por músicas folclóricas de autores brasileiros.



Figura 6 - Primeira fase de implantação do Projeto. Ilha das Cobras.
Concepção e Elaboração: Alencar, 2003.

[59] Compositora, pesquisadora, etnomusicóloga. Em 1996 idealizou e coordena o Projeto Arquivo Musical Timbira que com patrocínio da Petrobras resultou no lançamento em 2004, do CD triplo AMJËKIN- música dos povos Timbira.

[60] Essas duas obras consistem num trabalho de minha própria autoria desenvolvido especificamente para execução no Projeto GROT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil!

A primeira fase de implantação se estendeu até o ano de 2004 culminando com o traslado do Coro da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Unidade de Marechal Hermes para o Centro Cultural Amália Fernandez Conde da Prefeitura do Rio de Janeiro, localizado no bairro de Santa Teresa. A segunda fase se estendeu até 2005 e se deu em condições mais emancipatórias já que fomos convidados de acordo com a concepção artística que já tínhamos em mente acerca do assunto. Nesta trajetória, os integrantes migraram de Marechal Hermes para Santa Teresa permanecendo no projeto e foram agregados jovens da periferia de Santa Teresa.



Figura 7 - Segunda fase de Implantação. Prefeitura do Rio
Centro Cultural Amália Fernandez Conde, Santa Teresa.
Elaboração e concepção: Edna Alencar de Castro, 2004

No período relativo aos primeiros seis meses de trabalho não houve a percepção de que aquele Coro convencional resultaria num projeto tão específico com temática referente à identidade cultural negra. Empreendeu-se uma busca em torno das questões pedagógicas que pudessem dar o arcabouço necessário à demanda afrodescendente do grupo. Nessa ocasião travamos o primeiro contato com *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* e enquadramos

o projeto neste conteúdo doutrinário. A partir de então, julgamos necessário fazer uma abordagem teórica estabelecendo conteúdos que pudessem retomar em novas bases a história do Brasil, isto é, por meio do reconhecimento da dominância africana no processo de formação étnico-nacional do país. Paralelamente, fizemos uma abordagem prática - com base em conhecimentos instrumentais de Harmonia Funcional e Improvisação – por meio da execução e reprodução vocal de temas musicais selecionados, improvisados ou compostos pelos integrantes, jovens da periferia do Rio que se agregaram no intuito de se definirem e se reconhecerem no processo de descoberta e construção da identidade negra.

A partir do ano de 2005, esboçou-se a prática coral específica referente à nossa metodologia propriamente dita com a utilização do repertório já especificado anteriormente cuja base principal consistia em músicas folclóricas de origem africana, nordestina ou indígena.

Prosseguimos trabalhando sobre elementos técnico-musicais matriciais de origem africana, portuguesa e indígena, coletados por meio da escuta e transcrição catalográfica[61] em partitura, resultante da análise do aparato musical pesquisado referente a essas matrizes - intervalos modais e tonais, estruturas melódicas, harmônicas e polifônicas; inflexões e articulações vocais pautadas por sons guturais de fonemas específicos, contextos histórico-sociais - com o estímulo da movimentação corporal, paralelamente estimulada através de temas abstratos de representação simbólica, ou seja: a sugestão de um tema subjetivo, seguida da proposta de expressão deste, com movimentos corporais e improvisação vocal.

Ao final da segunda fase, propusemos e montamos uma performance musical, juntando todos os elementos trabalhados, aliando voz, corpo e improvisação, sobre uma das peças africanas do repertório. A peça em questão, intitulada "Zungo" de Uzee Brown[62], trata-se de uma canção folclórica nigeriana de caráter simples e melancólico que remete ao anseio de retorno à pátria, Zungo. Sua dinâmica acentuada por um longo

[61] A partir da segunda fase de implantação do projeto, nos dedicamos ao registro, coleta e transcrição de elementos técnico-musicais de matrizes tupi, lusa e afro no intuito de publicação futura. Esse trabalho deverá ser aprimorado futuramente em doutorado juntamente com a elaboração de propostas musicais autorais sistematizadas que aliem o ritmo corporal percussivo à multiplicidade vocal de maneira contextualizada com a música e cultura desses povos.

[62] Uzee Brown Jr. educador e músico da década de 1950. Compositor e vocalista afro-americano do gênero clássico. Grande parte de sua inspiração vem de tradições musicais africanas e afro-americanas, boa parte de seus arranjos remetem ao *Spirituals*.

crescendo idealiza, em cada fraseado do texto repetitivo[63], o caminho de volta que vai sendo percorrido até a chegada, ficando o som cada vez mais audível, de intensidade cada vez mais forte, como se o indivíduo estivesse mais próximo da terra desejada. Adotamos a mesma concepção de execução para outras peças musicais, tais como Os Três Cantos Nativos dos Índios Kraó colhidos por Marlui Miranda e ambientados por Marcos Leite e Escondumba-a-rê de Antônio Vaz.

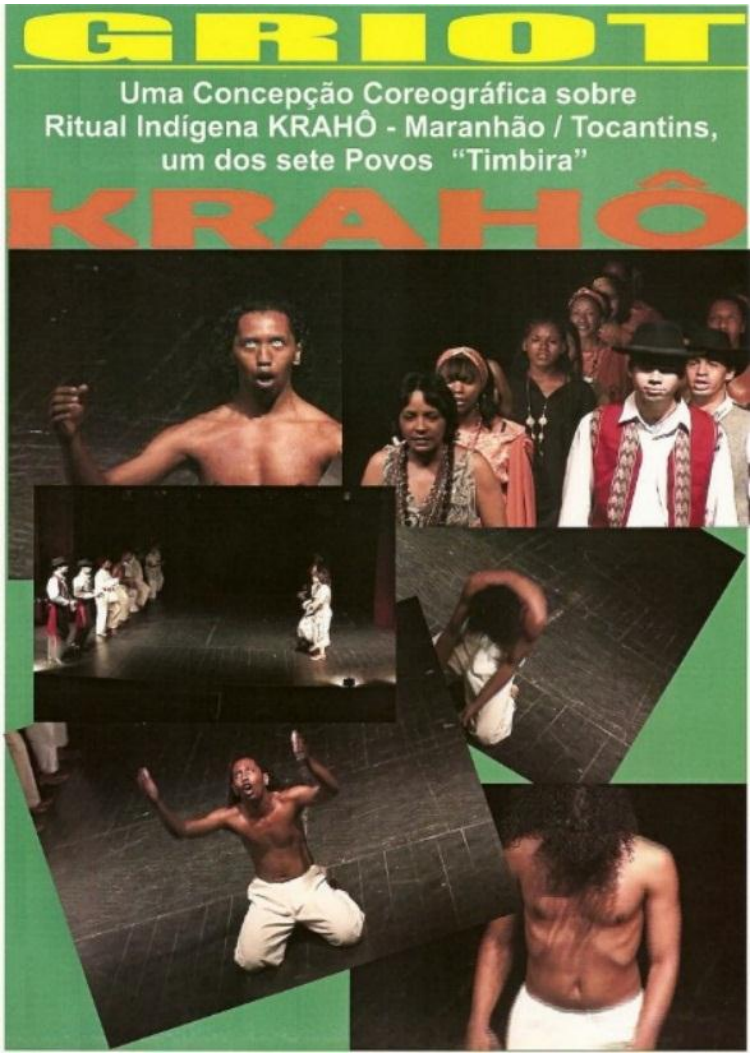


Figura 8 - Execução dos Três Cantos Nativos dos Índios Kraó
Elaboração e concepção: Alencar, 2006.

[63] Tanima gbe mi dele; Gbe mi de Zungo (piano - *p*); Tanima gbe mi dele; Gbe de Zungo (mezzo forte - *mf*); Tanima gbe mi dele ile ile ile i Zungo, dele ile i Zungo, dele ile i leê Zungo, Zungo! (forte - *f*).

Destaco como um dos mais relevantes pontos no desenvolvimento do Projeto, fundamental para o processo de construção da identidade nos indivíduos negros participantes, os indicadores dos novos valores identitários despertados nos sujeitos - percebidos durante o processo de desenvolvimento do trabalho, retratados na positividade do referencial imagético de cada um - pelo impacto de se depararem com a própria identidade por meio do auto reconhecimento e da valorização da cultura negra.

A consciência da identidade negra se refletiu notadamente no comportamento de uns para com os outros, na maneira de encarar os fatos cotidianos da vida pessoal e comunitária, no seu modo de trajar, conduzir e articular o discurso identitário, ou seja, a *fala* sobre si mesmo, dentro dos contextos cabíveis.



Figura 9 - Segunda Fase de Implantação do Projeto. Prefeitura do Rio, Centro Cultural Amália Fernandez Conde, bairro de Santa Teresa/RJ. Elaboração e concepção: Alencar, 2006.

O que mais nos chama atenção no processo de implementação dessa política de ação afirmativa é que, por meio da prática e experiência musical, os participantes puderam expressar suas habilidades musicais relacionadas à identidade musical negra, passaram

da reconstrução de sua identidade à valorização de seus atributos físicos exteriores, refazendo um estereótipo positivo da raça, contrário ao referencial midiático. Baseados em nossa experiência, concordamos com Santomé (1995) quando afirma que:

> Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. (SANTOMÉ, 1996 p.165);

Entendemos que o processo de ensino precisa se redemocratizar, abrindo caminho para perspectivas mais abrangentes, para transcender e contribuir com o que já vem sendo feito ao longo da história da educação no Brasil.

> O que se tem evidenciado é a existência de um currículo universal *onde não estão 'as aspirações', formas de pensamento, expressão e comportamentos dos diferentes grupos sociais da população* da qual se nutre o sistema educacional (SACRISTÁN, 1995.p.98, grifo nosso).

O que se verifica nessas devidas bases é que os currículos escolares permanecem pautados por uma única visão, a universal e identidade *una*, a nacional, tal como foi no período governamental nacionalista da Era Vargas em que as identidades dos grupos sociais da população afrodescendente não transpareceram, antes, se ocultaram e se perderam em meio à ideologia nacionalista e o pensamento abissal da época que caracterizava a unificação da identidade "nacional" para o projeto de Estado-Nação.

Atualmente *O Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil!* se estabelece como uma metodologia decolonial de inovação, como forma de produção musical autoral, de desenvolvimento de prática para capacitação docente de acordo com as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Sendo assim, queremos ressaltar que, o contexto em que as identidades são construídas e se dão ao reconhecimento é permeado por um conjunto de saberes capazes de emancipar o conhecimento e dinamizá-lo na constituição plena do sujeito, na articulação do discurso sobre si mesmo, na sua fala que não foi dita (GOMES, 2017). É nesse mesmo contexto que se desencadeiam as vivências musicais acumuladas

historicamente pelos envolvidos no processo identitário, possibilitando por meio de delineações específicas a conquista da experiência musical total (GREEN, 1996).

De acordo com o traçado deste eixo constituinte dos fundamentos primordiais deste capítulo, a *Música* tida como indumentária – uma espécie de *personificação* da identidade negra - foi identificada como um *indicador* dos valores identitários dos sujeitos negros envolvidos e como representação social e cultural, cuja sociabilização abarca uma gama de possibilidades e questões pedagógicas diversificadas relacionadas ao *acontecer* humano – tendendo à relativização da produção e à manifestação de diferentes expressões musicais (GOMES, 2003; GREEN, 1996).

> Não importa se se toca, canta ou ouve, compõe, estuda ou ensina-se música; pode-se se apossar da música e usá-la como uma espécie de indumentária, indicando alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, subcultura, valores políticos, etc. (GREEN, 1996).

Para Lucy Green (2008), importantes aspectos acerca da função da música e de seu valor intrínseco junto ao indivíduo que a ela se expõe devem ser considerados tanto na representação da habilidade musical a ser percebida, quanto no atendimento aos anseios e aspirações que se manifestam em meio aos fatores sociais incidentes sobre a musicalidade dos sujeitos (aluno e professor).

Segundo a autora, é relevante o fato de que "diferentes grupos sociais se relacionam diferentemente com a música" (GREEN, 1996). Relevante também é o fato de que a relação música/indivíduo varia no espaço/tempo revelando-se no presente de acordo com aquilo que foi vivenciado em determinado contexto social e cultural.

No caso da metodologia específica desenvolvida, observamos que a afirmação e valorização da identidade negra pôde propiciar o arcabouço psicossocial necessário às subjetividades dos participantes negros pela via da tomada de consciência e valorização da identidade descoberta.

Isto foi feito com base nas habilidades detectadas em meio às expressões observadas nas propostas musicais durante o período de ensaios; no convívio entre os participantes e na percepção não só da musicalidade, mas também dos desejos, ansiedades e necessidades dos envolvidos, até que o elo da identidade negra se evidenciasse no grupo.

Por estas razões, obtivemos retorno favorável de nosso trabalho uma vez que, por meio da reformulação do currículo de Educação musical - por nós elaborado com base em saberes musicais emancipatórios de matriz africana - foi possível que os integrantes articulassem seu próprio discurso e empreendessem uma busca pela descoberta da identidade negra.

Foi possível problematizar questões pedagógicas acerca do ensino de música e fazer emergir nos participantes afrodescendentes as identidades latentes, afirmadas e descobertas durante o processo de implementação do trabalho. A seguir, analisamos, por meio de fluxograma, o processo de construção do conhecimento sob duas perspectivas, a decolonial e a colonial, levando em conta as articulações que procedem, separadamente, entre os saberes emancipatórios e regulatórios, desencadeados por meio de formas de pensamentos opostos – de fronteira e abissal – e contextos antagônicos não coexistentes.

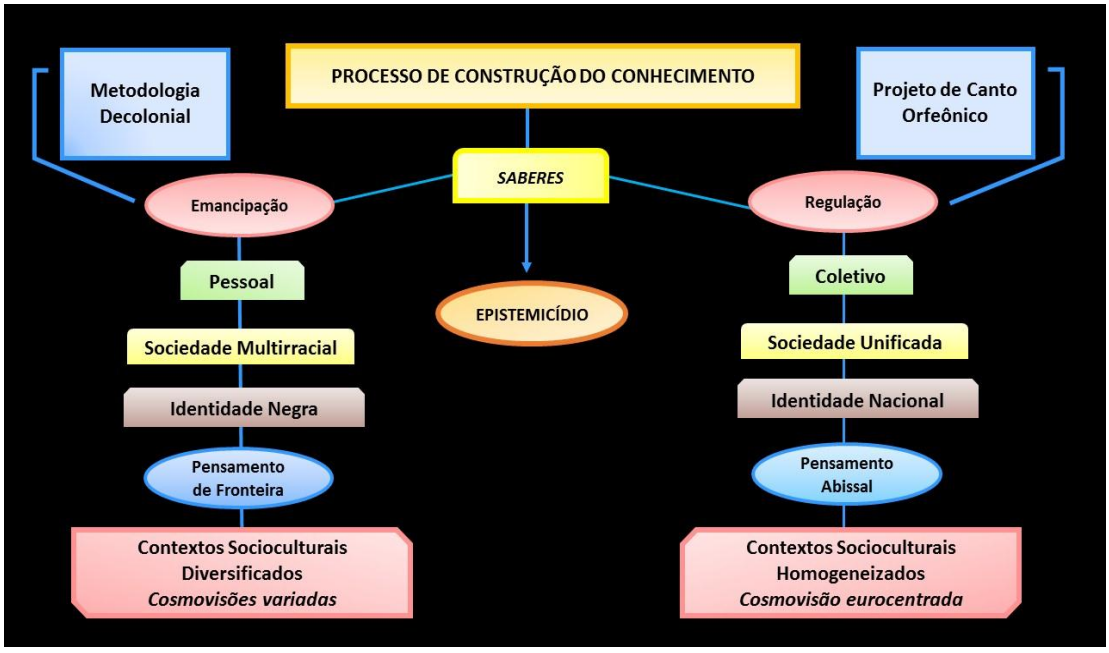


Figura 10 – Processo de Construção dos Saberes
Elaboração e concepção: Alencar, 2018.

Gostaríamos de ressaltar as diferenças que se estabelecem entre a implantação de uma Metodologia Decolonial e uma Metodologia Colonial – O Projeto de Canto Orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos na Era Vargas – ressaltando que por meio

da emancipação de saberes "outros" (WALSH, 2009), articulados em contextos socioculturais diversificados, visões de mundo são contempladas e identidades construídas, sendo possível que se crie alguma resistência que leve ao rompimento da linha abissal imposta desde o colonialismo.

Para que as rupturas com o pensamento abissal aconteçam, a questão identitária negra precisará se constituir como sustentáculo de um pensamento de fronteira, construído a partir do *locus* de enunciação dos subalternizados, capaz de dialogar com as proposições eurocêntricas impostas pela colonialidade (CANDAU, 2010). Na busca identitária empreendida pelos sujeitos professor e aluno, ambos negros, é que se formula o pensamento crítico, o processo criativo e o conhecimento emancipatório.

Neste aspecto, a falta de marcação identitária da raça negra em Heitor Villa-Lobos - enquanto homem branco pertencente a classe média burguesa - pode ter sido o elo que se perdeu em sua trajetória frenética e autoritária de massificação e obstinação pela identidade musical "nacional" – inexistente e nula em qualquer indivíduo, seja ele branco ou negro. Como fator agravante desta ponderação, consideremos que a identidade musical construída pelo compositor – manifesta em toda a sua obra e produção musical – não era a "nacional", ao contrário, se estabeleceu por meio de considerável troca e apreensão de saberes emancipatórios diversificados, oriundos das vivências musicais acumuladas historicamente por artistas populares negros, em sua maioria (NAVES, 2015).

3.2 Investigação e produção dos saberes de matriz africana

Nesta dissertação, daremos ênfase à pesquisa referente à coleta dos elementos técnico-musicais de matriz africana na qual utilizamos o trabalho de campo[64] que o etnomusicólogo Gerhard Kubik realizou em Angola, baseado em material fonográfico e cinematográfico, como também informações obtidas na região, entre julho de 1965 a janeiro de 1966.

[64] KUBIK, Gerhard. Música tradicional e aculturada dos !kung' de Angola: uma introdução ao instrumentário, estrutura e técnicas de execução em especial nos fatores psicológico-sociais da atual mudança na cultura dos povos Khoisan. In: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos de Antropologia Cultural: estudos de antropologia cultural nº 4. Lisboa: 1970.

O trabalho em questão se refere à etnia *!Kung'* do distrito de Cuando-Cubango, no Sudeste de Angola. Os !Kung' também são conhecidos com o nome de *Vasekel* – nome de origem *banto*, designado a esta tribo. O nome !Kung' se refere à auto- designação tribal e é conhecido na maior parte do Sudeste de Angola e Nordeste da África. Há ainda outra designação desta tribo no Sudoeste de Angola na região de Dinde-Quilengues, ao norte de Sá da Bandeira, próximo à povoação de Mambondwe com o nome de Khoisan, anteriormente conhecidos como *!Kong'* entretanto, pelos povos bantos, eram chamados de *Kwankala.* "O destroço e a grande dizimação do povo !Kung' no Sudoeste da África foi uma das consequências fatais da pressão das populações do Norte (bantas) e do Sul (imigrantes Boers[65])". (KUBIK, 1970, p.9). Segundo Kubik (1970), a difusão de uma mesma designação tribal em grupos separados geograficamente está relacionada a uma forte consciência de unidade étnica neste povo antes da invasão e dominação banto.

Dada a escassez de material registrado em partitura, relacionado à ancestralidade musical dos povos de matriz africana, tivemos dificuldade em encontrar algum tipo de trabalho de campo que pudesse ser utilizado, conferindo à nossa Metodologia efeito de legitimidade. Tivemos acesso ao trabalho de Kubik por meio de pesquisa no Real Gabinete Português de Leitura. Ainda assim, as dificuldades para que pudéssemos dispor desses registros pelo maior tempo possível afim de fazermos os ajustes necessários e transcrições detalhadas com o software utilizado, foram inúmeras não sendo possível encontrar esse material em nenhum outro estabelecimento de pesquisa no Rio de Janeiro.

Em geral, o que se encontra em termos de registro musical em partitura, referente à matriz africana no Brasil, é feito por meio de coleta de dados nem sempre tão precisa e não sendo catalogado em nenhum apêndice ou publicação.

Em nosso processo criativo, além do trabalho de Kubik, sentimos a necessidade de recorrer a uma seleção de vídeos pesquisados diretamente na internet, principalmente os referentes às expressões musicais de Botswana na África Austral, pela semelhança que vimos com a nossa prática musical, pois que se utilizam somente da voz cantada, ritmada pelos pés bem articulados contra o chão e palmas, apresentando variações rítmicas sobre o compasso binário composto.

---

[65] Descendentes de colonos calvinistas dos Países Baixos e da Alemanha e Dinamarca, bem como de huguenotes franceses que se estabeleceram nos séculos XVII e XVIII na África do Sul cuja colonização disputaram com os britânicos. Desenvolveram uma língua própria, o africâner derivado do neerlandês com influências de línguas indígenas nativas da África como o Bantu, o Xhosa. (Ver SILVÉRIO, Valter Roberto. SínteVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013)

O que se observa sobre o *Ritmo Cíclico Corporal* nas manifestações musicais estudadas, guardando-se as devidas nuances de diferenciação, é que ele é fruto de uma pulsação intrínseca, característica da cultura desenvolvida em etnicidades que foram sendo construídas ao longo de séculos.

Podemos também entender como sendo pulsação, um fenômeno que está amplamente relacionado à temporalidade e a aspectos culturais e sociais que traduzem uma forma de sentir e de pensar música dentro de um contexto antropológico específico.

A partir daí, desencadeia-se um processo em que o corpo se move ritmicamente, não como um instrumento, mas como a querer incorporar à sua pulsação vital e enérgica qualquer objeto extrínseco a ele, perfazendo-se, portanto, em outros parâmetros musicais que não os convencionais. O Corpo responde ritmicamente num espaço de tempo pulsátil que se desenvolve muito além da *previsibilidade*. Identificam-se deslocamentos prolongados entre *Tesis* e *Arsis*, de acordo com a pulsação que está estreitamente relacionada à corporalidade.

Consideramos alguns aspectos da música africana, como características gerais das práticas musicais vistas nos !Kung'. Dentre eles, a Música vocal geralmente é acompanhada por instrumentos musicais, entretanto, na ausência destes, utiliza-se de *palmas* como forma de acompanhamento instrumental. São estabelecidas formas de expressão distintas: Canções de Mulheres e Raparigas, Canções de Danças, Canções de Arco, Canções de Homens. Há entre os !Kung' o entretenimento por meio de jogos musicais ritmados por palmas e/ou cantados. O Jogo do *"Dhi"* (executado por meninos entre 8 e 12 anos de idade) e Canções *"Demba",* executadas por rapazes. (KUBIK, 1970, p. 50). Identifica-se a *polifonia* como forma característica do gênero de *Hoqueto* - tipo de construção melódica medieval caracterizada por extrema s*incopação*. Polirritmia com resultantes bimétricas ou polimétricas no uso das palmas; cantos divididos por diversas seções. As seções conclusivas são executadas somente com palmas e sons guturais (KUBIK, 1970, p. 52).



Figura 11 – Canções de mulheres e raparigas
(frases musicais ritmadas por palmas / resultantes bimétricas e polimétricas)
Fonte: Kubik, 1970, foto 25

As canções apresentam textos cujos temas se referem a problemas da existência humana como, por exemplo, a *fome* - até mesmo de forma satírica - a Caça com eventuais imitações de sons de pássaros e motivos míticos ligados à natureza; a crença e religiosidade.

Apresentam sistema tonal *tetrafônico e metafônico*, saltos intervalares e contrastes rítmicos; Intervalos curtos por graus conjuntos no que concerne à música dos Bantos, da tribo Mbwela (KUBIK, 1970, p.53).

Com relação a *ritmo*[66] Muniz Sodré (1998) o entende como uma forma temporal sintética, resultante da combinação das durações do tempo capturado de acordo com convenções determinadas.

[66] Segundo Sodré, o *ritmo* pode ser considerado como a organização do tempo no som (SODRÉ, 1998, p. 19).

Pode-se dizer que "enquanto maneira de pensar a duração, o ritmo musical implica uma forma de inteligibilidade do mundo, capaz de levar o indivíduo a sentir, constituindo o tempo, como se constitui a consciência" (SODRÉ, 1998, p. 19). Para o autor, as músicas de procedência africana negra são fundamentalmente rítmicas e, no entanto, plenamente musicais. Desta forma:

> Ao contrário da música ocidental, porém, o ritmo africano contém a medida de um tempo homogêneo (a temporalidade cósmica ou mítica), capaz de voltar continuamente sobre si mesmo, onde todo fim é o recomeço cíclico de uma situação (SODRÉ, 1998, p. 20).

Entendendo o ritmo como uma síntese de tempos subsequentes, o *ritmo negro* pode ser considerado como uma síntese de sínteses sonoras em que se acha presente a integração do elemento humano na temporalidade mítica, pressupondo uma ideia de posse do homem sobre o tempo, ou seja,

> O tempo capturado é duração, meio de afirmação da vida e de elaboração simbólica da morte, que não se define apenas a partir da passagem irrecorrível do tempo. Cantar/dançar, entrar no ritmo, é como ouvir os batimentos do próprio coração – é sentir a vida sem deixar de nela reinscrever simbolicamente a morte (SODRÉ, 1998, p. 23).

Pelas razões aqui mencionadas, vimos o ritmo como peça chave e elemento fundamental integrador de acordo com a tradição africana, ao contrário do Ocidente que,

> com o reforçamento capitalista da consciência individualizada, a música, enquanto prática produtora de sentido, tem afirmado a sua autonomia com relação a outros sistemas semióticos da vida social, convertendo-se na arte da individualidade solitária. Na cultura tradicional africana, ao contrário, a música não é considerada uma função autônoma, mas uma forma ao lado de outras – danças, mitos, lendas, objetos - encarregadas de acionar o processo de interação entre os homens e entre o mundo visível [...] e o invisível [...] (SODRÉ, 1998, p. 21).

Sendo assim, a busca de uma solução para sistematizar o ritmo corporal percussivo, por meio de caracteres específicos em partitura - adotando também aspectos referentes à corporalidade - foi primordial para que nossa prática musical se desenvolvesse nos termos desejados.

A fim de que, a mesma fosse executada por meio da liberação dos sentidos corporais dos participantes, achamos por bem introjetar a ideia de que a execução de qualquer movimentação corporal orquestrada ao ritmo e/ou ao som pressupõe uma interação com o espaço físico disponibilizado para que o corpo – mediante sua *massa* corporal - se movimente.

A sistematização do ritmo corporal percussivo se deu a partir da análise das dimensões corpóreas do homem vitruviano de Da Vinci. Ao deitá-lo sobre o pentagrama musical, percebemos que mãos e pés deveriam se separar em dois planos – um acima da linha, mãos; outro abaixo, pés – por meio de uma linha somente – ao invés das cinco que fazem parte da pauta musical.

Os caracteres adotados para as partes do corpo atuantes na execução prática do ritmo corporal percussivo foram retirados de software específico, o *finale* 2014 e deveriam corresponder respectivamente e de cima para baixo à cabeça (face), tronco (peito) e pernas (coxa). Para pés abaixo da linha, adotamos o losango e palmas; a letra "X" já convencionada para representação de sons indeterminados.

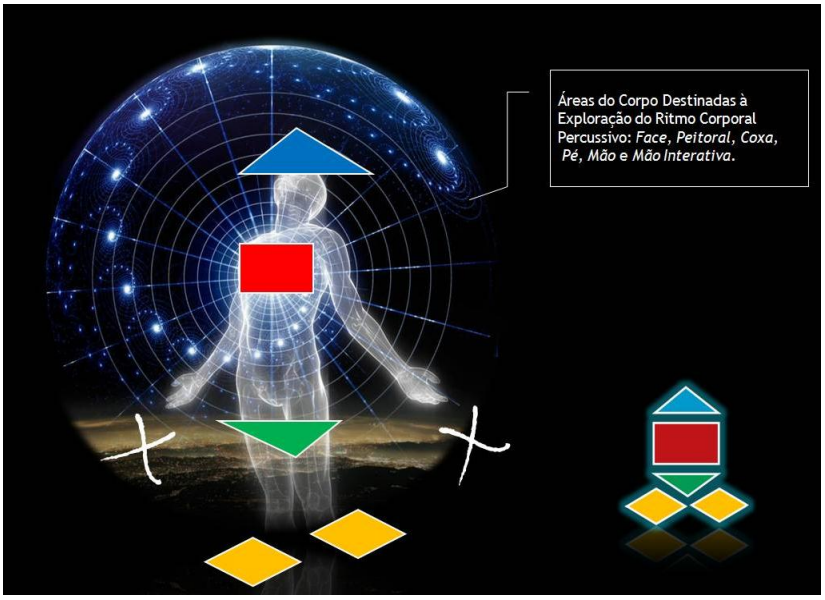


Figura 12 - Caracteres para a Sistematização do Ritmo
Elaboração e concepção: Alencar, 2016.

Chegamos à noção de que a necessidade da construção de um plano tridimensional - invisível e individual - de proporcionalidade corpórea fosse criado, ainda que *ficticiamente*, era primordial para alcançarmos resultados mais amplos. Baseado no traçado dimensional do *homem vitruviano*[67] de Leonardo Da Vinci, estudamos todos os possíveis deslocamentos e movimentações corporais que a sistematização do ritmo corporal exigiria.

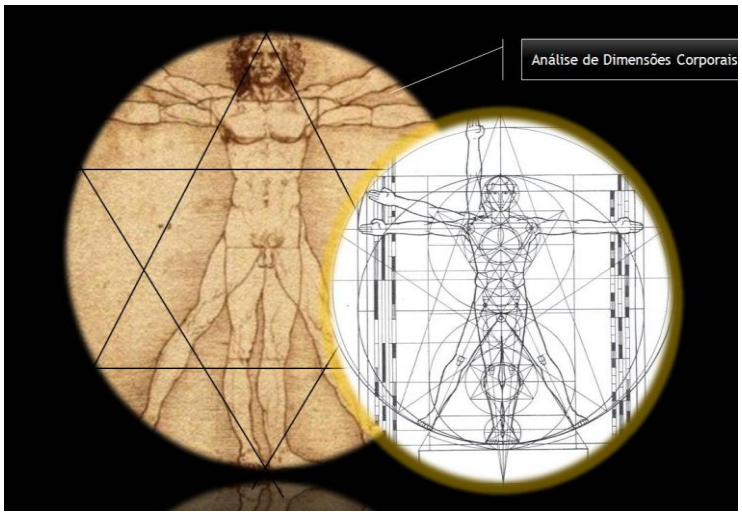


Figura 13 – Análise das dimensões corpóreas do Homem Vitruviano de Da Vinci.
Elaboração e concepção: Alencar, 2016

Ao nos debruçarmos sobre o homem vitruviano e suas dimensões corpóreas, atinamos para o fato de que todo homem é *vitruviano* – apresenta proporcionalidade corpórea própria - e pode ser circunscrito a um círculo, estando ele em movimento ou não; independente da altura do indivíduo, bem como do tamanho de perna ou braço, os deslocamentos[68] necessários à execução da prática musical em questão, seguirão os mesmos percursos de movimentação corporal dentro do tempo rítmico capturado, formando circularidades cíclicas permanentes.

---

[67] O Homem Vitruviano é um desenho famoso que acompanhava as notas feitas por Leonardo Da Vinci volta do ano 1490 num dos seus diários. Descreve uma figura masculina nua separada e simultaneamente em duas posições sobrepostas com os braços inscritos num círculo e num quadrado. A cabeça é calculada como sendo um oitavo da altura total. Às vezes, o desenho e o texto são chamados de Cânone das Proporções.

[68] Utilizamos palmas, pés articulados contra o chão, mãos espalmadas simultânea ou alternadamente sobre face, peito e coxa. Os deslocamentos são variáveis: coxa/peito, face/coxa, face/peito; coxa/palma, face/palma e peito/palma, coxa/peito/palma, face/coxa/palma e face/peito/palma, podendo-se alterar a ordem cíclica dos mesmos.

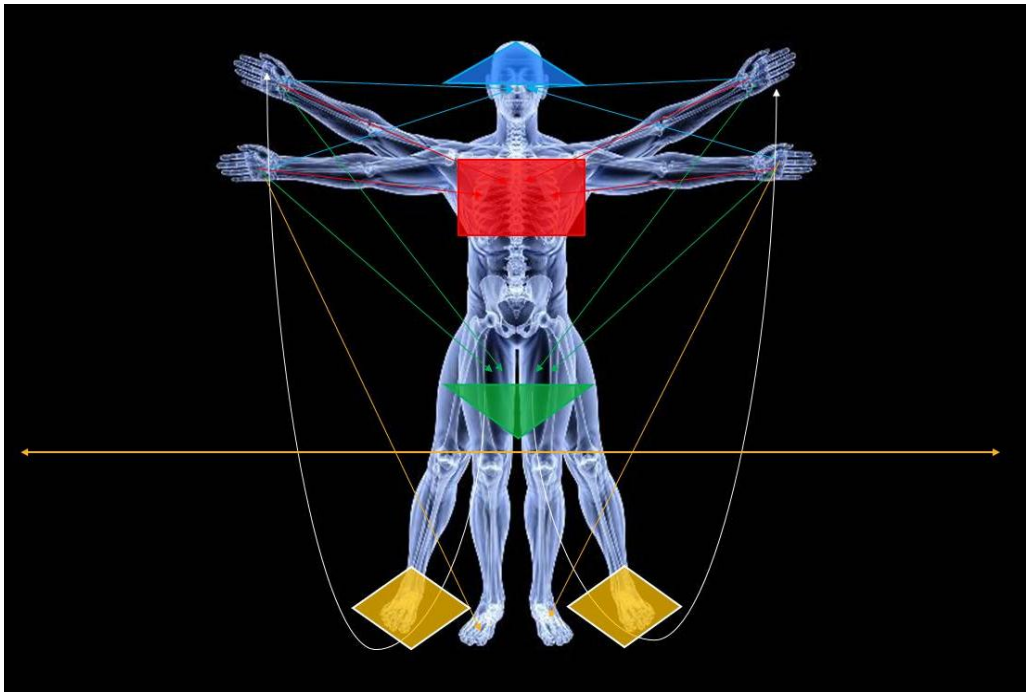


Figura 14 – Estudo dos deslocamentos realizados pela
movimentação cíclica do ritmo corporal percussivo sistematizado
Elaboração e concepção: Alencar, 2016

Com relação ao som, Sodré (1998) o define como elemento fundamental no qual o tempo se ordena no ritmo. “Isto se evidencia, por exemplo, no sistema *gêge-nagô* ou *iorubá*, em que o som é condutor de *axé*, ou seja, o poder ou força de realização, que possibilita o dinamismo da existência (SODRÉ, 1998, p. 20, grifo nosso). Para o autor, “o som resulta de um processo onde um corpo se faz presente, dinamicamente, e busca de contato com outro corpo, para acionar axé” (SODRÉ, 1998, p. 20).

> Todo som que o indivíduo humano emite reafirma a sua condição de ser singular, todo ritmo a que ele adere leva-o a reviver um saber coletivo sobre o tempo, onde não há lugar para a angústia, pois o que advém é a alegria transbordante da atividade, do movimento induzido (SODRÉ, 1998, p. 21).

Segundo Sodré (1998), é comum entre as culturas tradicionais africanas, a vinculação de formas de expressão musical ao sistema religioso, denotando um modo de significação integrador em que todo um processo comunicacional apresenta sentido na interação dinâmica com outros sistemas semióticos - gestos, cores, palavras, objetos, crenças e mitos (SODRÉ, 1998, p. 23). Entretanto, em nosso trabalho, não houve

vinculação religiosa à prática musical desenvolvida nem alusão a quaisquer entidades religiosas ou modos de vida em que se inserem hábitos religiosos. Não obstante, colhemos os mesmos benefícios que, tacitamente, emergiram no processo de assimilação e contextualização do método.

3.3 A prática musical de ritmo corporal percussivo sistematizado aliado à multiplicidade vocal com contextualização de etnicidades

Os estudos que se desenvolveram até chegarmos na sistematização da prática musical em questão partiram de experimentações feitas no âmbito escolar ao longo de 15 anos atuando nas escolas da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

Tendo recebido, na academia, uma formação pautada pelos moldes eurocêntricos, identifiquei uma grande defasagem entre as identidades aluno/professor na sala de aula. A falta de reconhecimento da afro-descendência e entre identidades iguais – a negra, me levou a um profundo questionamento acerca da função e valor que a música agrega em torno de si, podendo servir como pilar para a construção do conhecimento e da identidade musical no indivíduo. Mas quem eram aquelas identidades? Quem eram as nossas identidades? A minha...a deles...

Éramos semelhantes, partícipes de uma mesma *raça,* oriundos das mesmas tradições, porém com trajetórias de vida completamente diferentes. Qual seria o ponto crucial confluente que levaria à formulação de um currículo, ao despertamento de interesses, à solicitude no envolvimento, à conquista da musicalidade, à experiência musical total? Foram 15 anos para que as respostas fossem encontradas, e foram...

Partirmos de um coro escolar tradicional com execução de repertório erudito e popular para chegarmos ao desenvolvimento de uma metodologia decolonial, com contextualização da identidade musical negra, por meio das respostas musicais positivas colhidas e identificadas durante o processo de trabalho quando da inserção de repertório específico contextualizado com as características musicais da matriz afro.

A identificação se deu também por meio da utilização do ritmo corporal percussivo associado à proposta vocal em conjunto. As primeiras tentativas emergiram durante os ensaios, com base em improvisações por iniciativa dos próprios participantes. Foram

exploradas diversas possibilidades do ritmo corporal percussivo por meio de regiões específicas do corpo – palmas, pés articulados contra o chão e mãos espalmadas simultânea ou alternadamente sobre face, peito e coxa – sempre associadas ao repertório folclórico com características tonais e modais de música africana, indígena, nordestina e portuguesa com influência africana (LOPES, 2011).

Pela escassez de material de procedência africana na historiografia da música coral que serviria de alicerce na construção da nova proposta que paulatinamente se criava, partimos para o primeiro trabalho autoral[69] em que se aliava a voz em conjunto – na execução de vocábulos de origem indígena e efeitos onomatopaicos - à sincronização do ritmo corporal. Logo surgiu a necessidade de se projetar na partitura o ritmo corporal percussivo, dadas as dificuldades de memorização e execução simultânea com as vozes. Houve a primeira tentativa de sistematização com a utilização dos métodos rústicos de representação já conhecidos[70]. Entretanto, não era suficiente para o registro da complexidade rítmica que se estabelecia.

Posteriormente, após a pesquisa intensa de repertório adequado, executaram-se peças do repertório coral que traduzissem as características sonoras da música africana pela harmonização das vozes, estruturas modais e efeitos onomatopaicos. Ainda pela escassez de repertório nesta linha, partimos para o segundo trabalho autoral[71] com o mesmo tipo de execução vocal em conjunto, aliada ao ritmo corporal percussivo com efeitos onomatopaicos e movimentação cênico-corporal. Adotamos esse tipo de execução em peças do repertório folclórico já mencionado, tais como, a Suíte Nordestina de Ronaldo Miranda, Escondumba-a-rê de Antônio Vaz, nos Movimentos Rústicos para Corpo de Voz de minha autoria, utilizando, em alguns casos, a dança como linguagem. Foram atraídos para o grupo participantes com habilidades para dança e teatro que participavam das performances em que se dava lugar às iniciativas de caráter improvisatório.

---

[69] Suíte Cantos do Brasil I: Valsa Amazônica, Lenda do Mar e Chica-bum. (ALENCAR, 2004)

[70] Geralmente usa-se a letra "x" sobre a pauta musical, para a representação de qualquer som que seja *indeterminado*.

[71] Suíte lendas do Brasil I: Saci Pererê, Tutu Marambá, Cuca e Caipora. (ALENCAR, 2005)



Figura 15 – Apresentação do Projeto com atuação de integrante ator.
Elaboração e concepção: Alencar, 2006.

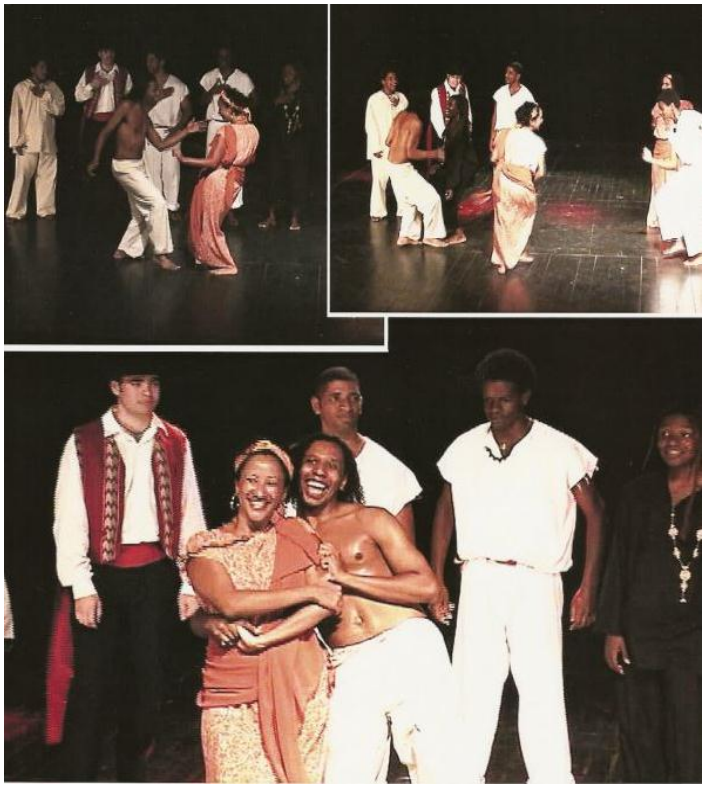


Figura 16 – Apresentação do Projeto com atuação de integrantes dançarinos.
Elaboração e concepção: Alencar, 2006

Para que a execução fosse espontânea, adotamos exercícios de movimentação corporal junto com aquecimento vocal por meio de vocalizes improvisados e autorais, sempre ritmados, em disposição circular dos participantes. Permanecemos desenvolvendo o repertório também por meio de ambientações cênicas chegando à culminância da prática com a execução dos Três Cantos Nativos dos Índios Kraó[72], ambientados por Marcos Leite e colhidos por Marlui Miranda, em que adotamos a movimentação cênica ritmada aliada à voz em conjunto.

Após um longo período de reclusão e afastamento do grupo, permaneci em busca de recursos para continuar desenvolvendo o trabalho sem, no entanto, colher resultados expressivos. Passaram-se mais alguns anos e, em 2016, foi criada a sistematização[73] juntamente com a convenção oficial do ritmo corporal percussivo, por meio de notação musical específica em partitura, de maneira acessível a qualquer músico. Com base nesta sistematização aliada à voz em conjunto, criamos as contextualizações necessárias para com três matrizes étnicas e desenvolvemos técnica específica por meio da sobreposição de vozes rítmicas[74] e melódicas. Paralelamente, passamos ao registro e catalogação de elementos técnico-musicais das três matrizes. Para a matriz tupi, utilizamos seis etnias indígenas brasileiras: Mura, Coroados, Botocudos (Aymorés), Kaiowá, Guaykuru e Urubu Ka'apor[75]. No que se refere à matriz lusa[76], encontramos características musicais diversificadas em regiões distintas, dos distritos de Baixo Alentejo, Santarém, Coimbra, Beja, Beira Baixa, Minho e Algarve. Para a matriz afro: etnicidades construídas no Sudoeste de Angola, na região de Cuando Cubango em Cuito Cuanavale: !Kung, Gogo, Zande e Mbwela.

---

[72] Ver Figura 6.

[73] A sistematização do ritmo corporal percussivo foi elaborada por meio da reprogramação de software específico, intitulado *finale* 2014.

[74] O conceito de Voz Rítmica foi por nós criado. Pressupõe a relevância rítmica tanto quanto a vocal, ou seja, vozes rítmicas e melódicas tem o mesmo grau de importância e se complementam entre si por meio de células associativas, dissociativas ou cumulativas.

[75] Utilizamos como principal referência, o trabalho de Helza Cameu. Introdução ao estudo da música indígena brasileira. Rio de Janeiro: Conselho federal de cultura e departamento de assuntos culturais, 1977.

[76] Utilizamos, entre outros: GIACOMETTI, Michel. GRAÇA, Fernando Lopes. Cancioneiro Popular Português. Lisboa: Círculo de leitores, 1981.

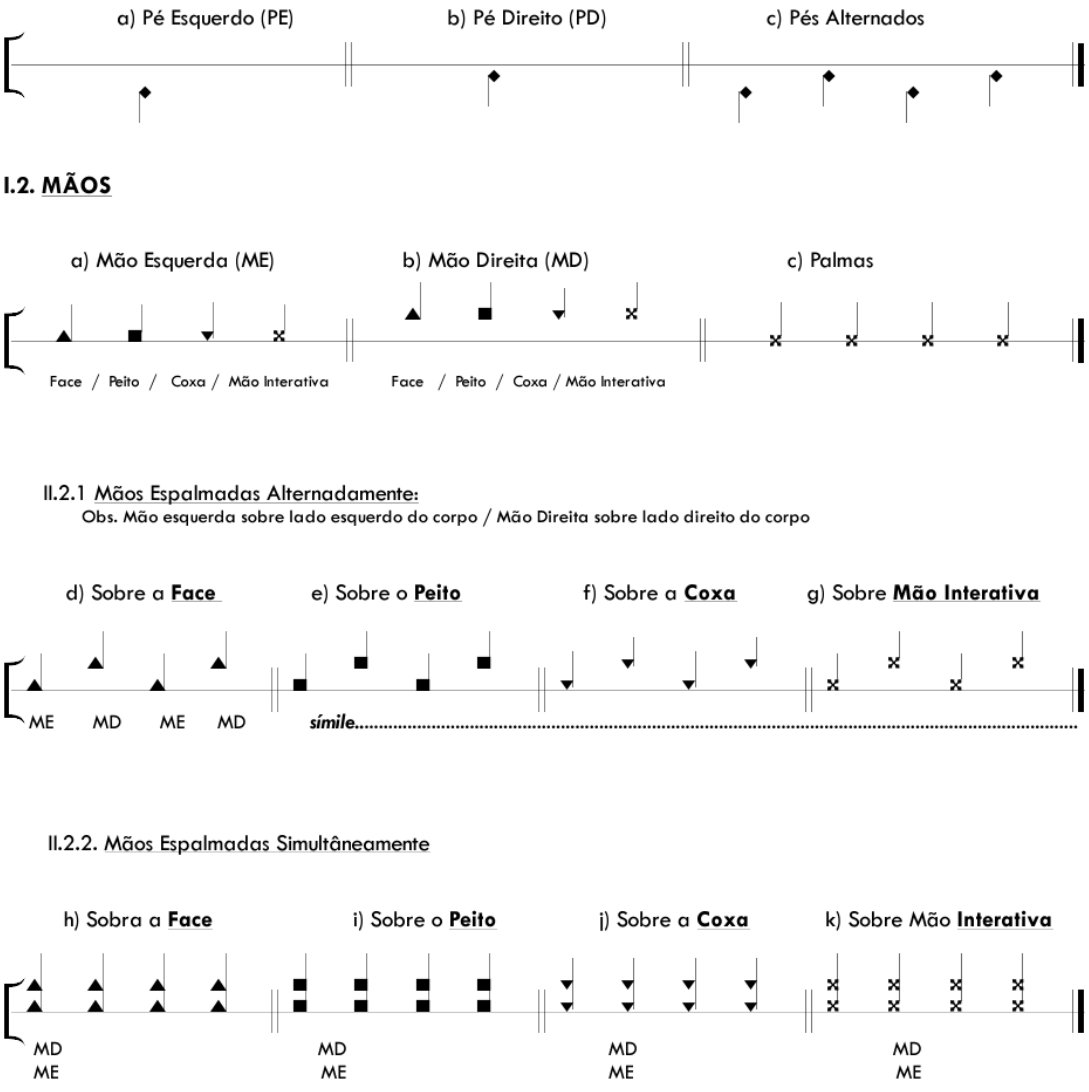


Figura 17 – *Convenção* oficial criada para a sistematização do ritmo corporal percussivo. Elaboração e concepção: Alencar, 2016, s.n.p.

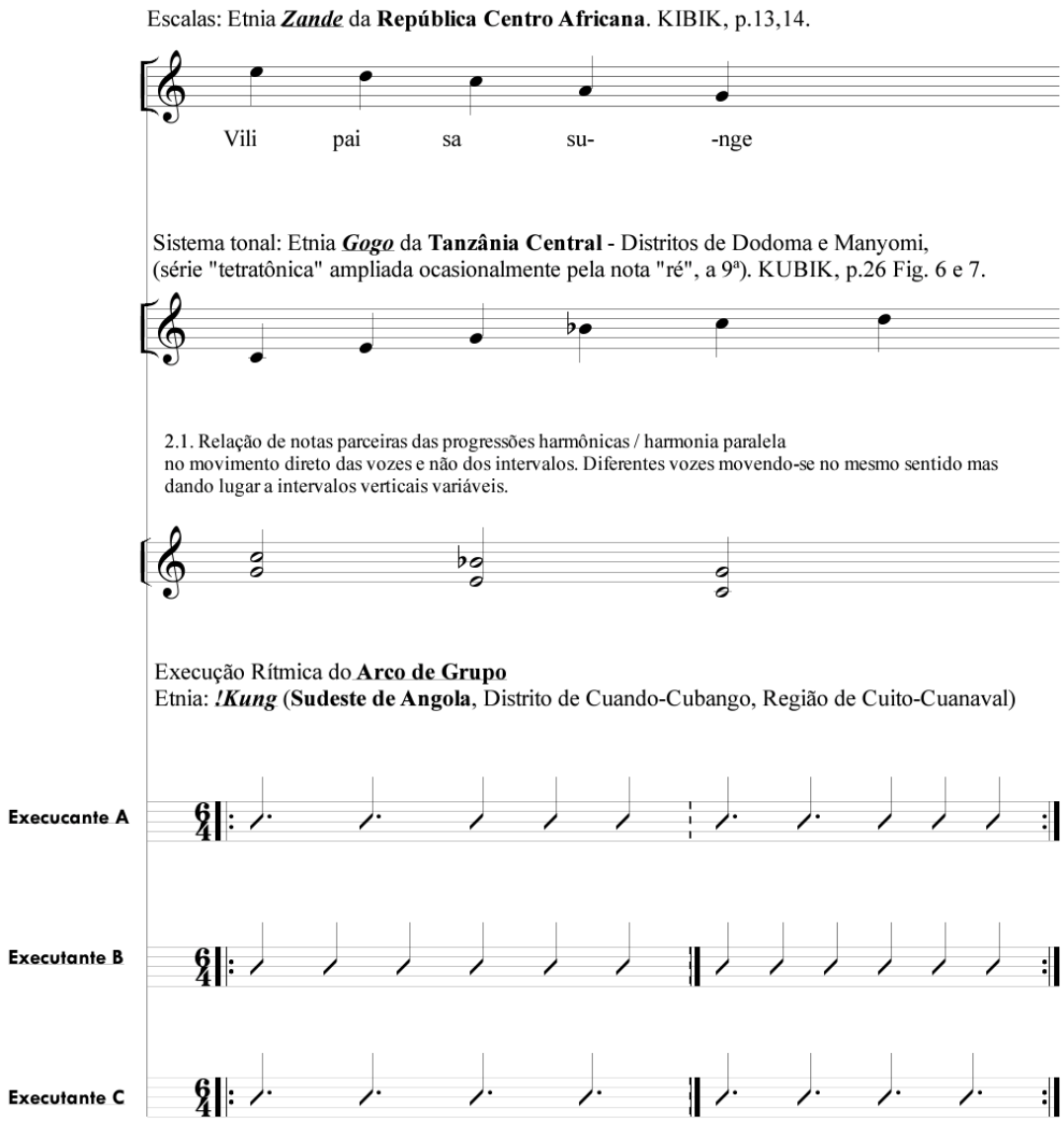


Figura 18 – Transcrição de Elementos Técnico-musicais de Matriz Africana. Elaboração e concepção: Alencar, 2016, s.n.p.

Introduzimos o conceito de voz rítmica, por nós idealizado, no sentido de pressupor ao ritmo corporal a mesma relevância que frequentemente é dada exclusivamente à voz melódica. Chegamos à sistematização do ritmo corporal por meio de partitura específica em que se alia aos naipes das vozes masculinas e femininas do Coro misto a execução da voz rítmica referente à produção percutida pelo corpo.

Dessa forma, achamos por bem dividir a Proposta Metodológica em Três Fases distintas: assimilação, contextualização e fusão. Na primeira fase – *assimilação* - é introduzida a notação do ritmo-corporal percussivo e objetiva-se o domínio na execução das vozes rítmicas sugeridas por etapas distintas: palmas, mãos espalmadas alternadamente, mãos espalmadas simultaneamente, mãos espalmadas alternada e simultaneamente sobre face, peito e coxa; palmas e mão interativa[77] e pés alternados ou isolados articulados contra o chão.

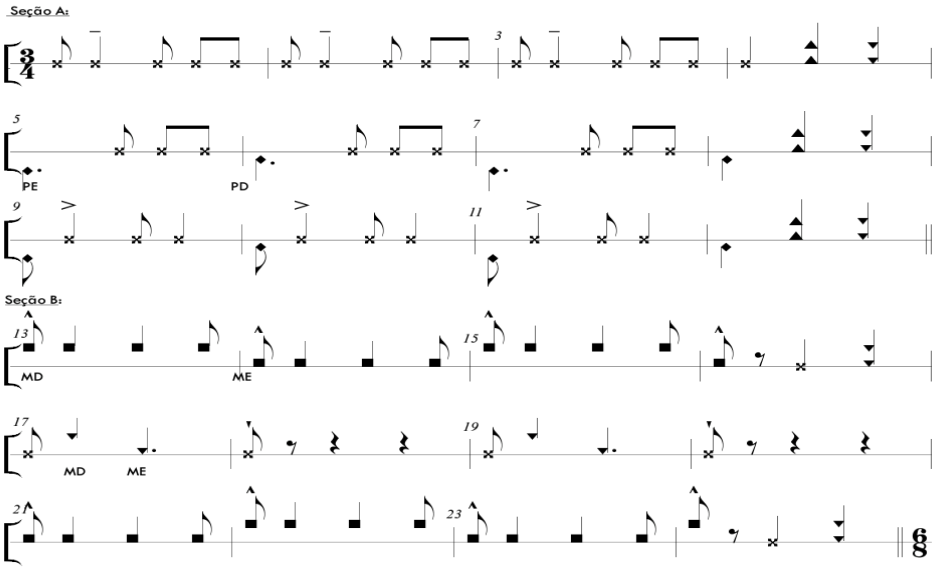


Figura 19 – Metodologia, fase: *assimilação*. Células de Assimilação Rítmica: Mãos espalmadas sobre face, peito e coxa; Palmas.
Elaboração e concepção: Alencar, 2016, s.n.p.

Na segunda fase – *contextualização* - são introduzidos os elementos técnico-musicais matriciais que serão executados separadamente por matriz: tupi, lusa e afro. Consiste no reconhecimento e execução de escalas, improvisos vocais, formas rítmicas, melódicas e polifônicas de cada matriz. Objetiva-se a execução de propostas musicais visando a integração simplificada do ritmo corporal e da voz. Para tanto utilizamos, entre outras, a execução de jogos ritmados: *Dhi* e cantados: *Demba.*[78].

[77] Mão interativa, se refere à interação ritmada da mão do participante com a mão do outro participante.
[78] Jogos Musicais de Entretenimento ritmados por palmas e/ou cantados. Jogo do *"Dhi"* (executado por meninos entre 8 e 12 anos de idade) e Canções *"Demba"* (executadas por Rapazes). Ver (KUBIK 1970).



Figura 20 - O Jogo do Dhi para meninos !Kung’ de 8 a 12 anos de idade.
Localidade: Cuito-Cuanavale
Fonte: Kubik, 1970, foto 26.

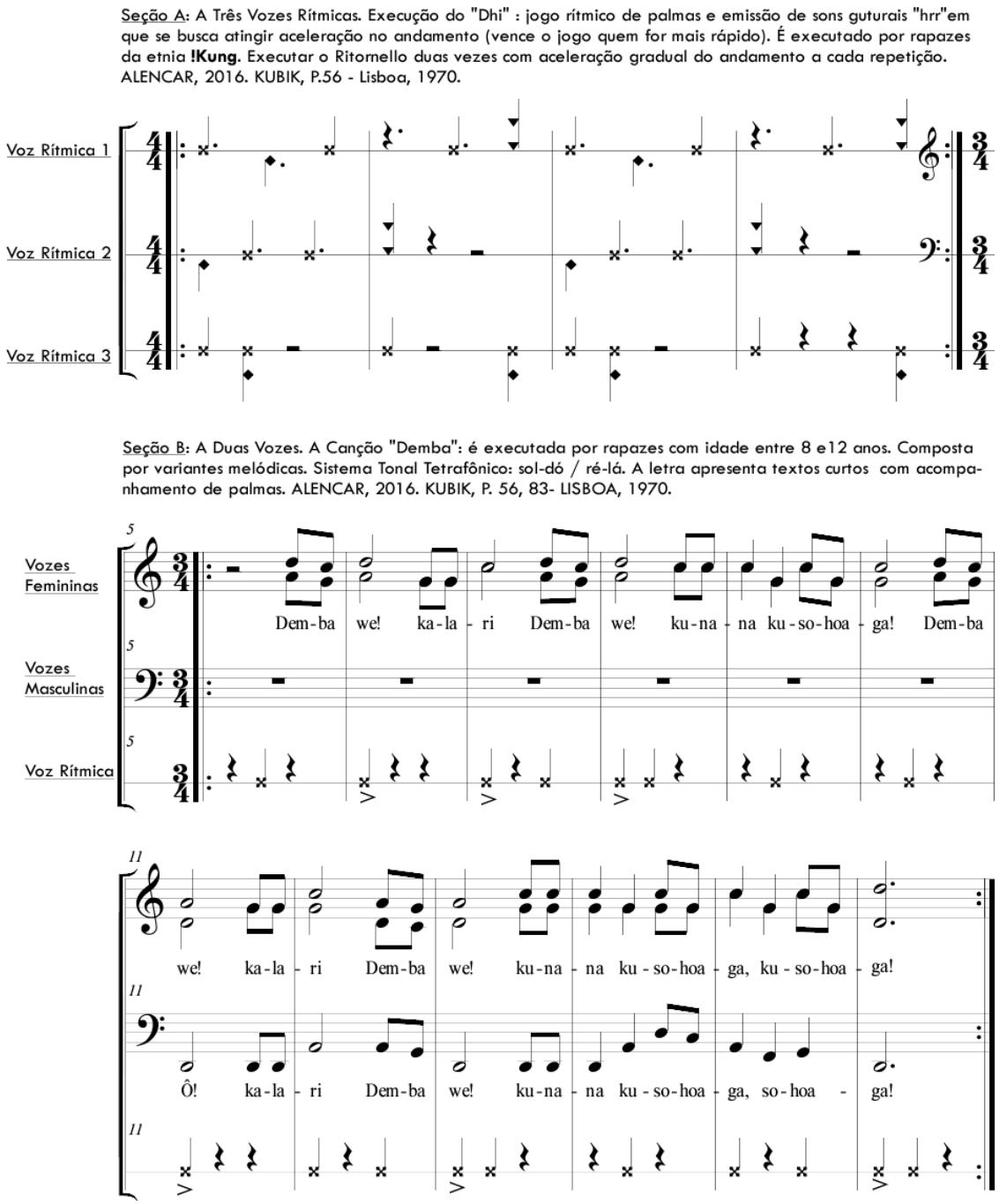


Figura 21 – Metodologia, fase: *contextualização*. Trabalho autoral baseado em elementos técnico-musicais de Matriz Afro.
O Jogo do *Dhi* e Canções *Demba*. Seções A e B.
Elaboração e concepção: Alencar, 2016.

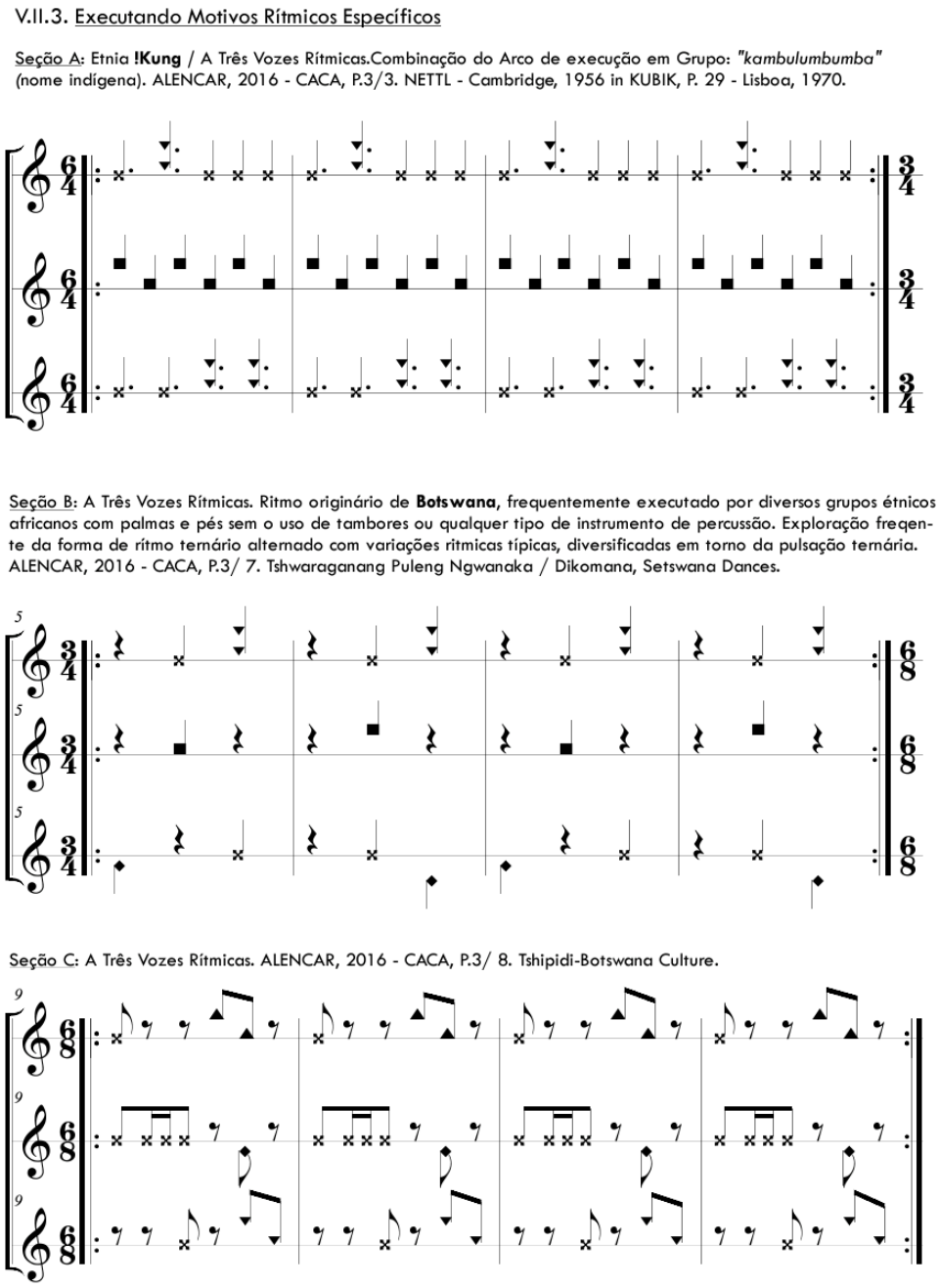


Figura 22 – Metodologia, fase: *contextualização*. Trabalho autoral baseado em elementos técnico-musicais de Matriz Afro.
Elaboração e concepção: Alencar, 2016, s.n.p.

V.II. Matriz AFRO:

V.II.1. Entoando Três Esacalas de Etnias Africanas Específicas (por meio de vocábulos das cantigas da etnia !Kung)

Seção A: Etnia **Zande** / Notação Relativa de Escala Pentatônica Descendente, utilizada na música popular e para afinação de instrumentos: "Kponingbo" (xilofone de 12 e 13 teclas) , "Wombo" (flauta de bambu) a "Nzanginza" (a Harpa Kundi). ALENCAR, 2016 - CACA. P.1/1. KUBIK, P. 14- Lisboa, 1970



Seção B: Etnia **Gogo** / Escala Tetratônica ampliada ocasionalmente pela nona:"ré" (harmônico) com relação de notas parceiras de progressões harmônicas. ALENCAR, 2016 - CACA, P.1/2 KUBIK, P. 28- Lisboa, 1970.



Seção C: Etnia **Mbwela** / Escala Elástica Heptatônica de afinações variáveis em cadeia por blocos de tonalidades contrastantes até o limite máximo de meio-tom. ALENCAR, 2016 - CACA,P.3/ CACA, P.1/6.KUBIK, P. 21- Lisboa, 1970.



V.II.2. Improvisando sobre as Escalas Específicas: Mudança da Execução Vocal aleternando Voz de Cabeça (sons agúdos) e Voz de Peito (sons graves) Seção D: ALENCAR, 2016. KUBIK, P.86 - Lisboa, 1970.



Figura 23 – Metodologia: fase, *contextualização* de elementos técnico musicais. Elaboração e concepção: Alencar, 2016, s.n.p.

Na terceira fase - *fusão* - juntam-se os elementos técnico-musicais das três matrizes e sobrepõem-se[79] em múltiplas vozes melódicas e rítmicas, contextualizadas matricialmente, na execução musical em conjunto. Chegamos à elaboração de partitura específica a oito vozes rítmicas e melódicas sobrepostas e utilizamos a mesma proposta de composição e execução para o arranjo de diversas melodias "folclóricas", selecionadas de acordo com critério específico[80].



Figura 24 - Metodologia, fase: *fusão*.
Elaboração e concepção: Alencar, 2016, s.n.p.

[79] As vozes rítmicas e melódicas se sobrepõem associativamente, dissociativamente e cumulativamente.
[80] Adotamos critério de seleção, com base nas características estilísticas do tema no que se refere à tonalidade/ modalidade, ritimação/articulação e texto/prosódia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar ações afirmativas sob o prisma étnico-racial privilegiando epistemes negadas e silenciadas pela colonialidade é romper o silêncio e partir para o preenchimento de lacunas sociais e culturais defasadas na fronteira que cruza a linha abissal divisória entre os saberes do mundo (SANTOS, 2010). É possibilitar o relato de experiências marcantes vividas em regiões onde a cultura dominante não alcança. É conhecer o universo e as representações identitárias que, brasileiros, oriundos de diversas etnias e classes sociais, já trazem consigo desde a sua ancestralidade, enquanto indivíduos participantes de uma sociedade multirracial.

É descobrir propostas pedagógicas que levem à interação de soluções mais flexíveis e palpáveis para a sociabilização da Música e democratização de seu processo de aprendizagem nos ambientes de Ensino. É caminhar para o aguçamento de percepções significativas que levem à conscientização da identidade e à construção de etnicidades, aspectos proeminentes da existência humana, ativadores de processos dinâmicos socioculturais e pedagógicos, capazes de criar pontes, sem que se exclua do "global", porém, indo ao encontro dele (SACRISTÁN, 1995).

> No cotidiano da sala de aula, nos vemos constantemente desafiados à seguinte problemática: como tratar a questão da Diversidade, sendo essa uma competência político-pedagógica a ser inserida no currículo e adquirida pelos profissionais de educação musical em seu processo de formação docente, a fim de que estes venham a intervir positivamente no espaço escola? Paralelamente: "como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a escola pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?" (GOMES, 2005, p. 147).

Ao compartilharmos saberes emancipatórios de matriz africana por meio de abordagens metodológicas decoloniais nos ambientes de ensino, recriamos as representações culturais do significativo contingente afrodescendente, presente na sociedade brasileira, em novas bases educacionais, pois "o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras" (GOMES, 2005, p. 147).

Para nós, fica validada a coexistência interseccional dos saberes - científico e humanizado - incidindo sobre a imersão das memórias, historicamente construídas, através do compartilhamento das vivências adquiridas, acerca dos modos de vida em sociedade, manifestos pelas lutas e embates travados no âmbito da educação, pois "sabemos que a escola não opera no vazio, ela é a construção de vários saberes (SANTOMÉ, 1995, p. 170).

Pensar a escola como um espaço de estabelecimento de trocas de vivências, em que os saberes se encontram e se complementam por meio de culturas diversificadas representadas por seus sujeitos "diferentes", é abrir caminho para o que processo de abertura política e redemocratização do ensino possa se instaurar e afirmar cada vez mais através do diálogo entre os pensamentos abissal e de fronteira. É preciso criar espaços para a reconstrução da identidade negra por meio de ações afirmativas que visem à resolução do problema "de dentro para fora".

A escola pode ser entendida como uma espécie de fronteira de construção epistêmica que faça frente ao pensamento abissal; um lugar em que a identidade negra se reconstrua tendo no educador, enquanto mediador ético político-social, um agente capaz de criar as articulações necessárias para que as relações raciais e culturais se estabeleçam e se processem no enriquecimento da aprendizagem. Neste sentido, as atitudes contam muito e devem se desenvolver, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do educador.

Gostaríamos de aventar, ainda, sobre o conceito de interculturalidade crítica (CANDAU, 2002, p. 26) e a maneira de como este conceito pode operar positivamente no campo da educação. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade pressupõe a compreensão de um processo dinâmico em que se estabelecem trocas culturais em condições mútuas de igualdade. Neste processo, saberes, conhecimentos e práticas diversas, são compartilhadas por meio das relações que são construídas na busca de algum reconhecimento que se estabeleça em meio a um confronto em que se evidencia o poder da sociedade.

Por meio da interculturalidade, é possível a construção de um pensamento crítico no qual se estabelecem novas bases a partir do *locus* de enunciação do colonizado. Este *locus*, ao contrário do que se verifica nos legados eurocêntricos da modernidade, tem sua origem no Sul Global, podendo se constituir num novo espaço epistemológico, capaz de

abarcar as formas dos saberes “outros” - humanizados, tradicionais, negados e silenciados pelo colonizador ao longo da história.

Como verificamos anteriormente, de acordo com Walsh, podemos entender que a existência da vida está condicionada à visibilização identitária das pessoas que foram subalternizadas juntamente com seus saberes e suas culturas. Percebemos que a construção de uma noção epistemológica projetada além dos processos de ensino convencionais, pela transmissão de saberes “outros”, é que irá elucidar a prática pedagógica como sendo uma espécie de política cultural representada pela quebra de paradigmas na ressignificação dos currículos, práticas e construção de outras epistemes que não as hegemônicas, configurando-se dentro de uma nova pedagogia, a *pedagogia decolonial.*

Neste intuito, voltamos a considerar a Lei 10639/03 - culminância das ações afirmativas desenvolvidas pelo Movimento Negro - como uma grande propulsora e propiciadora de saberes e ações futuras subsequentes, conscientizando-nos de que ainda há muito a ser feito. Concordamos com Candau quando se refere à lei 10.639/03 e diz:

> Podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, (...) pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (CANDAU, 2002, p. 38).

Na atualidade, um novo contexto se apresenta para dar visibilidade à intelectualidade negra no campo da produção científica do Brasil. Isso se deve à pressão exercida pelo Movimento Negro junto à sociedade visando o tratamento e direcionamento de uma pauta identitária sobre a produção acadêmica. Deve-se também à demanda multirracial e preponderância da identidade negra nos espaços dos ambientes de ensino. O desafio que se apresenta consiste na produção de um conhecimento que tenha o poder de “dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e missões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (GOMES, 2010, p. 495). Isso

requer que grupos de poder e decisão no campo da pesquisa científica reconheçam a realidade social, bem como o valor da cultura e as desigualdades.

No campo da música, para que a experiência musical aconteça plenamente, por meio da exposição à música, de maneira a suscitar transformações que promovam a justiça - social e cognitiva - em todas as dimensões que abrangem, a linha abissal precisará se atenuar frente ao que se considera "humano" ao invés de se afirmar sobre os espaços sociais educacionais se reproduzindo de maneira hierarquicamente cruel.

A noção sobre ensino-aprendizagem, em qualquer área de conhecimento, precisa se expandir e se compromissar frente aos novos desafios humanos que a educação impõe. A questão crucial no processo estratificado do ensino de educação musical que, ao longo de anos de tradição, articula a manipulação dos saberes através de ações puramente abissais, reside também no fato de que os educadores musicais de hoje nunca puderam se sentir representados em sua cultura no passado.

Em decorrência disso, não dispõem do repertório pedagógico necessário para empreenderem processos de formação na busca de novos parâmetros pela quebra de paradigmas diferentes daqueles que lhes foram legados (SANTOMÉ, 1995).

Somos herdeiros de um modelo musical eurocêntrico, instaurado pela Universidade; considerado hoje como algo que se satura ou se vicia de maneira insuficiente no atendimento da mais importante demanda: a humanidade, "paralelamente, o que se cobra do profissional de música, é uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram" (SIMÃO, 1996); constatamos, desta forma, uma certa complexidade, onde cabem transformações inevitáveis que vão desde a capacitação de profissionais até a ressignificação de currículos, no que diz respeito à capacidade de realizar mediação ética político-social por meio do professor nas imbricações entre educação e cultura, aluno e professor.

Que as problematizações apontadas neste trabalho, acerca da Reconstrução Identitária e Sociabilização Escolar, tenham o poder de estreitar as distâncias e instigar transformações. Que tenham o poder de agregar culturas e pessoas na contemplação dos grandes dilemas da humanidade.

Que cheguem a bom termo na continuidade das vitórias alcançadas e lutas que ainda virão. Que triunfem nos bastidores ocultos sobre os palcos egocêntricos iluminados. Que se façam resplandecer em sua totalidade e na soma de todas as suas partes. Que se

constituam no espírito/cérebro autonomizado de todo aquele que crê (MORIN, 2011). Que representem uma contribuição para o desenvolvimento dos processos criativos educacionais servindo como base de reflexão para ousarmos nos confrontarmos com nossos ideais e missões.

Referências

ALENCAR, Edna. **Da Manipulação de Ações e Saberes no Processo de Ensino de Educação Musical**. Artigo aprovado nas primeiras Jornadas de Etnomusicologia: Espacios de producción y transformacion em los sonidos tradicionales de Latinoamérica. Córdoba, 2016.

_____. **O Samba como Saber Tradicional e Prática Cultural de Resistência e Preservação da Memória Afro-brasileira**. Revista Thule nº 45. Circolo Amerindiano: Perugia / Itália, 2018.

ALENCAR, Edna. SANTOS, Elisângela de Jesus. **O Uso dos Saberes de Matriz Africana como Prática Pedagógica do Ensino de Educação Musical**. Artigo produzido para a disciplina de Poéticas e Rítmicas Afro-brasileiras: tensões contemporâneas, 2016.

Bíblia de Estudo de Genebra. São Paulo e Barueri: Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BERNARDINO, Josze Bernardibo; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista sociedade e estado, vol. 31, nº 1. Brasília Jan./Apr. 2016.

BERNATZIK, Hugo Adolf. **Äthiopien des Westens: Forschungsreisen in Portugiesisch – Guinea,** V. 1. Viena: Seidel & Sohn, 1933.
_____. **Afrika: Handbuch der angewandten Völkerkunde.** V. 1. Innsbruck: Wagner'sschen Univ. Buchdruckerei, 1947.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul,1988. p. 88-116.

BEYER, Esther. A Construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. **Revista Em Pauta.** Porto Alegre, v.9/10, dez 1994 / abr. 1995.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional das diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

_____. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Porto Alegre: Educação. v. 37, n.1, p. 33-41/ abr. 2014.

CARDOZO, Cláudio Roberto. Etnomusicologia. In: **Teorias e críticas da arte, exposição: "Programando o Invisível"** , 2017. Disponível em: https://cinescontemporaneos.wordpress.com/2017/06/10/etnomusicologia. Acesso em: 29.20.2018.
CARNEIRO, Sueli. **Trecho de matéria do programa "Espelho com Lázaro Ramos"**, 2007. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/epistemicidio >.Acesso:12.10.2018.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo (USP), 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, Vol. 12, nº 23, 2007, p. 100-122.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**.5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

GILIOLI, Renato de Souza Porto**. "Civilizando pela música": a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1920).** Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/05. **A cor da cultura.** Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011. Acesso em: 24.10.2018.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GREEN, Lucy. **Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education**. 2nd edition. Bury St. Edmunds: Arima, 2008.

_____. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: **V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Londrina, 1996. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393. Acesso em: 24.01.2017.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral a África.** Tomo I. São Paulo: Ática/Paris: UNESCO, 1980.

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

_____. Que "negro" é esse na cultura negra? In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2013.

ISAACSON, Walter**. Leonardo Da Vinci**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira.** Porto Alegre: Movimento, 1986.

KUBIK, Gerhard. Música tradicional e aculturada dos !Kung' de Angola: uma introdução ao instrumentário, estrutura e técnicas de execução em especial nos fatores psicológico-sociais da atual mudança na cultura dos povos Khoisan. In: **Junta de investigações do ultramar, Centro de Estudos de antropologia Cultural: estudos de antropologia cultural nº 4**. Lisboa, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. São Paulo: Dissertação de mestrado do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2005.

LOPES, Nei. O negócio é partido alto. In: LOPES, **Nei. Partido alto: samba de bamba**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

_____. LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidades negras**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. São Paulo: Tese de doutorado do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2017.

MARIZ, Vasco. **Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **Três musicólogos brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgard. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

MORIN, Edgar. O Método 4 - **As ideias: habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**.3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NAVES, Santuza Cambraia. **A canção brasileira: leituras do Brasil através da música**. 1ª ed. Rio de janeiro: Zahar, 2015.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. In: **Simpósio Internacional Villa-Lobos**; 2009, São Paulo, p. 1-6. Anais. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf> Acesso em: 15.10.2018.

PAZ, Ermelinda A. **Villa-Lobos e a Música Popular Brasileira: Uma visão sem preconceito**. Rio de Janeiro: Eletrobrás, 2004.

PICCONI, Maria Lina. XXXIII Congresso Internacional de Americanística – Perugia/Itália. Disponível em: <http://www.amerindiano.org/?page_id=1725>. Acesso em 23/01/2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismos e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Rio de Janeiro: Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.- out. 2012 • p. 06-14.

_____. **A construção da identidade negra no contexto da globalização**. In: Oliveira, Iolanda (Org.). Cadernos PENESB 4. Niterói, 2002, p. 61-83.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.).1ª ed. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Elisângela de Jesus. Memorias Negras: notas sobre el Jongo en el Sudeste de Brasil. In: PICCONI, María Lina; GARDUÑO, Everardo. **Sonidos Ancestrales de America Latina: nuevas interpretaciones.** Córdoba: Babel Editorial, 2015.

_____. Intelectuais Negras Brasileiras e produção de Saberes. In: BASTOS, Priscila. TEIXEIRA, Kamila. MENDONÇA, Amanda (Orgs.) **Jovens pesquisadoras: entre estudos e militância**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do negro**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. ALMEIDA, Janes Soares de. SOUZA, Rosa Fátima de. VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SESIMÃO, Regina Márcia. Impasses no ensino de música: desafios à concepção de currículos e ao tratamento de programas**. Revista Pesquisa e Música**. Pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música. V.4, n.1, 1998, p.43-57.

SETTI, Kilza. **Amjëkin: a música dos povos Timbira**. Centro de Trabalho Indigenista -CTI. Programa Educação e Referência Cultural. Associação Vy'ty Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins. CD triplo e encarte, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Wallace Lopes Silva (org.). **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. Entrevista. In: TRINDADE, Azoilda & SANTOS, Rafael dos (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 17-32.

_____. **Samba, o dono do corpo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

_____. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Jusamara. **A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical**. Revista Brasiliana, Rio de janeiro: ABM, nº 3, p. 18-25, 1999.

SOUZA, Mário. Racismo Como Instrumento Epistemológico e Político Para o Entendimento da Situação da População Negra na Sociedade Brasileira. (In) **Revista da ABNP, v. 6, n. 12** • nov. 2013–fev. 2014 • p. 06-19.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Trabalho apresentado na XXII Reunião anual da ANPED, Caxambu em 1999. **Revista brasileira de educação**, ANPED n. 13, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a05.pdf

_____. **Juventude: crise, identidade e escola. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** DAYRELL, Juarez (Org.), Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TINHORÃO, José R. **A história social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34,1998.

_____. **Os sons dos negros no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2008.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/ Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construción de Ciudad"**, Bogotá: Univerdisad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

Apêndice A – Notas das entrevistas com Integrantes do Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil!

As entrevistas que se seguem retratam a maneira pela qual os integrantes puderam entender a experiência pela qual estavam passando, por meio da metodologia decolonial específica para o ensino de música desenvolvida no Projeto. As articulações feitas através dos saberes emancipatórios fornecidos, abriram caminho para o reconhecimento de suas identidades negras. Na ocasião, a execução já havia atingido seu ponto de culminância, seguindo-se, a auto-avaliação dos sujeitos participantes e seu posicionamento crítico diante de tudo o que fora vivenciado, com base na experiência musical total proporcionada pelo Projeto.

Integrante A - *Carlos Eduardo de Carvalho (Cadú):* Bom, eu quero falar que, sinto-me muito satisfeito porque dentro desse projeto eu conheci pessoas talentosas, pessoas muito dedicadas à arte, verdadeiros amigos. Embora a gente não tenha muito contato no *dia a dia*, eu creio que são pessoas que não passaram pela minha vida em branco, porque o GRIOT já faz parte da minha existência, está intrinsecamente ligado com a minha arte, com a minha verdade em relação aquilo que eu já fiz, à toda a minha trajetória. Eu queria deixar aqui registrado a minha satisfação em participar deste projeto, com essas pessoas que eu aprendi a gostar, que eu aprendi a amar. E é isso.

Integrante B - *Sérgio Henrique Aleixo:* Eu estou muito feliz pela posição que o GRIOT se encontra agora. Até porque quando eu conheci a Edna, lá na FAETEC de Marechal Hermes, a gente começou a trabalhar como um coral de escola, um coral que não tinha pretensão nenhuma. A questão de bolsa de estudos, era meio salário para cada um. E a gente cantava ali, era aquela *coisa* que não tinha esperança nenhuma. Havia sonhos, mas não, a expectativa de que aquele sonho se realizasse, ali. Eu *perturbava* a Edna, falava: "ensaia uma música africana, ensaia uma música indígena... Eu gosto muito de música africana, coloca uma no coral!". Até que trouxe o "Zungo", uma música africana. Muitos coristas não gostaram porque não se entrosavam com isso. Então entendi que poucas pessoas, daquele coral, iriam permanecer. As pessoas iam se entrosando *aos poucos*, foi se *passando uma peneira*... Não havia um entrosamento como há, num

projeto. Não havia um compromisso com a ideia de divulgar e difundir a Cultura do Brasil e suas raízes.

E eu fiquei muito feliz, quando a Edna entrou em contato com a gente e falou: vamos para Santa Tereza? Vocês *topam*? Eu aceitei a ideia. Não conhecia Santa Tereza, passei a conhecer... Ninguém gostava da ideia de ir para lá porque era muito longe, mas a gente aceitou! Foi aí que ficou claro, quem realmente tinha vontade de seguir em frente com o Projeto, a sério e, quem tinha vontade de brincar um pouquinho e depois de receber o dinheiro, ir embora. E é aí que surgiu o GRIOT. O GRIOT foi crescendo ali em Santa Tereza, naquele espaço um tanto quanto barulhento, um pouco difícil de ensaiar, mas conseguimos transpor algumas barreiras e então, surgiu o GRIOT com mais força e com aqueles componentes certos, com os ingredientes certos para que surgisse um projeto perfeito.

Integrante C - *Evandro Ricardo Machado:* Na verdade a gente chega a um ponto que tem muito a agradecer, pela oportunidade, pelos conhecimentos. Quem está aqui hoje, não está aqui *de passagem*. Hoje em dia, todo mundo sabe o que é cantar.

Conheci primeiro as *Artes Plásticas*. Estudei um ano de artes plásticas, mas não gostei. Depois entrei para o teatro, entrei para a dança. Mas o GRIOT foi a forma de arte que mais me surpreendeu ao conhecer, porque eu sempre tive aquela noção de que teatro é teatro, dança é dança, coral é coral. Eu estava numa aula de teatro, já não muito satisfeito com a peça que eu fazia e nem com a encenação. Já achei que dali, não iria *partir mais*. Eu estava numa outra sala e escutei: *"Jequititibá, obá, obá"!* (trecho da Suíte Cantos do Brasil I/ Valsa Amazônica, de autoria de Edna Alencar de Castro). E então pensei: "que coisa bonita, parece *índio cantando!* Vou conhecer!" Nem sei quantos anos tem isso, porque, *coisa boa a gente não conta!* Eu acho que é isso, a gente chegou num período de responsabilidade.

A gente sabe o que é isso aqui. Não há fama, não há sucesso, não há dinheiro sem trabalho. Então, temos que trabalhar. Nós sabemos que somos bons e que poderemos *chegar lá*, mas tem que haver trabalho! Eu, como poucos aqui, tive a oportunidade de participar de alguns espetáculos profissionais e quando falam assim: "vai estrear dia tal" , e que tem uma equipe, com iluminador, camareiro, etc. você se sente um objeto, porque de 5 em 5 minutos tem alguém dizendo: "você tem que estar *ali e acolá*, tem que fazer

isso ou aquilo, atenção para a luz", etc. Quando você está diante de uma apresentação, você já virou uma máquina. Você já não é mais você. Então aquilo que você fez, representa 3 vezes menos do que aquilo que você sabe que pode fazer. Por isso, temos que nos responsabilizar. Embora, as vidas de cada um, tenham se cruzado, agora *cada um foi para um lado*, tem gente fazendo faculdade, tem gente trabalhando, tem gente que precisa estudar, tem gente que precisa se sustentar... Mas é aquilo: Força, o pessoal tem que ter força, tem que ter garra e trabalhar que tudo vai dar certo!

Integrante D - *Wallace Dieji:* Eu estou desde 1991 com a Edna. Desde quando eu entrei no quartel. Me identifiquei. Vi o ensaio quando estava saindo da minha aula e fui assistir. Me interessei e desde esse momento, eu comecei a me dedicar a canto. Conheci a Regente, eu falava para todo mundo: "tenho que ir para a aula com a minha Regente, não posso *dar mole*, tenho que chegar na hora". Eu tinha uma armadura impenetrável naquela época, todo o rigor militar! E passei por vários momentos, viajei voltei, mudei um pouco minha personalidade, fiquei um pouco mais espontâneo, mas sempre brincando com todo mundo. Tenho grandes amizades aqui, não me esqueci de ninguém. Fico feliz de ver a unidade do grupo, o resultado do grupo hoje. Por muitas batalhas, o GRIOT já passou.

Eu entrei antes de se formar o GRIOT e, quando se formou, vi toda a luta que a Edna sempre passou, todo o grupo passou por muitas lutas para estar junto, para estar unido. Pessoas com dificuldades financeiras, com problemas familiares... Por toda essa luta o GRIOT já passou. Hoje, acredito que está todo mundo bem seguro daquilo que está querendo, de onde se que chegar com o projeto. Há muita gente que, com certeza, está feliz por estar fazendo parte desse projeto. É uma honra! Até há um tempo atrás, o pessoal ainda não tinha certa maturidade, mas hoje, com certeza, o GRIOT tem a maturidade necessária e sabe muito bem onde quer chegar, e quem é. Foi um conhecimento antropológico, de quem realmente somos, como povo mestiço brasileiro.

Integrante F - *Abraão Correia:* "Bom o que eu quero dizer que : o Projeto GRIOT é muito importante para mim. Uma coisa que me chama muita atenção e que me toca muito, é que a Edna através dele, consegue *arrancar* da gente, tirar lá de dentro, algo que nós não sabíamos que tínhamos... Alguma coisa, da ordem de, firmar os nossos passos,

aprender coisas novas sobre nós mesmos, fazendo de tudo um pouco, atuando, representando, cantando. A gente acaba descobrindo algo tinha dentro de nós, e que acabamos aprendendo a *"passar"* (transmitir) através do GRIOT. Através do que ela nos ensina, aprendemos a *colocar para fora*, descobrimos o nosso corpo, começamos a entrar mais em equilíbrio com as nossas certezas e dúvidas. A gente começa a ver que não era bem assim... a gente começa a se ver de uma forma diferente. O GRIOT, firma isso em nós, ele firma nossos passos nessa direção, nesse caminho.

Aprendemos que a podemos mais, que podemos ir além do que normalmente as pessoas vão ou do que nos disseram que iríamos. O Projeto nos ajuda desta forma e isso "*mexe com a gente",* Principalmente, estando em grupo, a gente vai se completando, vai vendo que um ou outro trem um pedacinho de alguma coisa que precisamos aprender, para se descobrir melhor e, desta forma, aprendemos uns com os outros e os outros aprendem com a gente. E realmente é assim: nós podemos estar até separados, mas não nos esquecemos um do outro e quando estamos juntos, nos completamos. A gente se realiza e mostra uma força para quem está assistindo, que as vezes até nos assusta. Quando nos assistimos, a nós mesmos, pelo DVD, falamos: *"Caramba"* a gente pode fazer isso! a gente é capaz de fazer aquilo! Eu acho que é isso que faz com que nós, mesmo estando longe fisicamente, estejamos perto na mente, no coração, lembrando uns dos outros.

A prova está aqui: quando a gente marca um encontro depois de muito tempo, e o *pessoal* está todo aí. Ninguém tem aquele constrangimento de falar, é tudo normal como se a gente não tivesse parado, como se estivéssemos sempre junto. É isso que me chama mais atenção no GRIOT. Eu gosto muito! Aprendi muita coisa, revi muitos conceitos, muitos valores.Sou diferente hoje, de quando eu comecei no GRIOT. Aprendi muito com a Edna.

Algumas coisas que nossos pais não puderam nos dar , não por maldade, não por eles não quererem, mas talvez até por eles não saberem e porque não tiveram a chance que estamos tendo. Através da Edna, a gente obteve força, convicções, certezas, valorização... A gente pode mais! Puxa! tem algo em mim que eu posso mostrar, que eu sei fazer bem. Posso me realizar naquilo e descobrir o que eu posso fazer, o que eu não posso, até onde eu posso ir. Não preciso ficar me guiando muito, pelo que falam que eu posso fazer. Eu descobri que dentro de mim há uma força que eu posso *por para fora* e equilibrá-la com meu corpo, com a minha voz, com a minha mente e usar *aí fora*, não só

dentro do GRIOT. Eu penso assim: eu sou um GRIOT não só quando o grupo está reunido, eu sou um GRIOT 24 horas por dia. Sou muito grato ao GRIOT, a Edna, a Deus. E é isso aí!

Integrante G - *Hélio Xavier Júnior:* O GRIOT foi o lugar que me deu confiança, na verdade, porque é muito legal cantar, dançar, fazer aqueles movimentos que eu gosto muito de fazer. E eu me sinto mais livre assim, porque aqueles movimentos, a Edna fala para a gente improvisar, nos ensinando, e às vezes ela propõe o que se pode fazer... E eu acho muito interessante cantar em tupi guarani, em nigeriano. O GRIOT, meio que me obrigou, me instigou!

Num sábado de chuva, eu podendo estar em casa dormindo, ia lá para Santa Tereza! Mas eu ia, porque eu gostava. A gente ia, porque ia atrás de alguma coisa! Santa Tereza com chuva, *ninguém merece!* Eu não era obrigado a ir para o GRIOT, mas eu ia com vontade, porque essa coisa de mistura de dança, canto e tupi guarani... É essa *bagunça* aí, que faz o GRIOT te tirar de casa!

Integrante H - *Susan Silva Cruz*: Quando eu cheguei ao GRIOT, eu tinha 16 anos (agora tem 22). Eu era uma *adolescentezinha boba*, que não tinha ideal, não tinha um sonho, de um lugar onde eu queria chegar. Hoje em dia, eu tenho isso bem firmado: eu sei o que eu quero, eu sei aonde eu vou chegar. E o GRIOT é uma coisa que *está na minha pele*, está aqui, ninguém tira!

Anexo A – Formas de Expressão Musical Negro-africanas

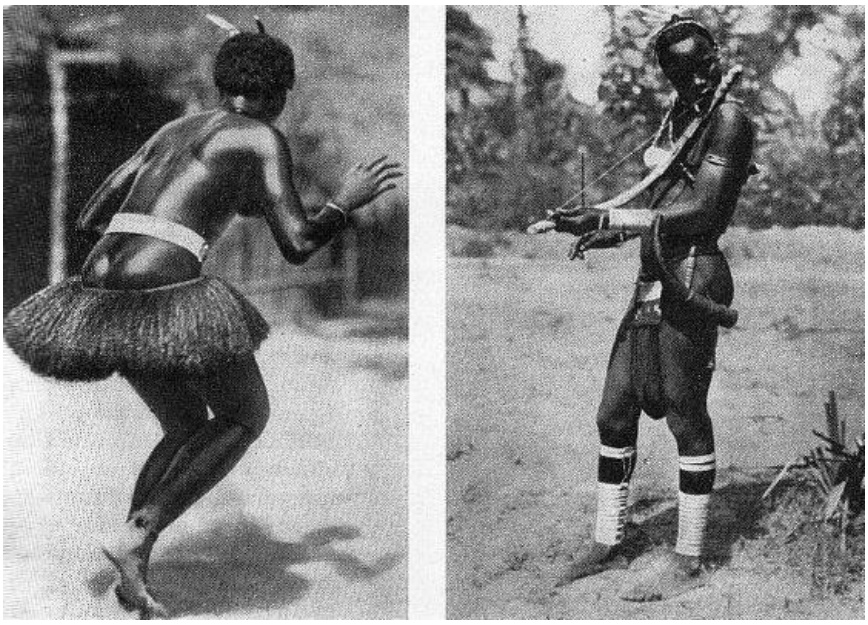


Figura 25: Dançarina africana e Instrumentista tocando Arco de Boca.
Fonte: Donato Ndongo Bidyogo, 1950 – antropólogo.
(BERNATIZIK, Hugo Adolf, 1933).



Figura 26: Tambores e Sinos em cortejo funeral – Dogon
Fonte: Marcel Griaule, 1933
http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html



Figura 27: Dançarinos africanos ornados com búzios: Bobo (Burkina Fasso, Mali)
(Fonte: BERNATZIK, Hugo Adolf - Afrika, 1947)

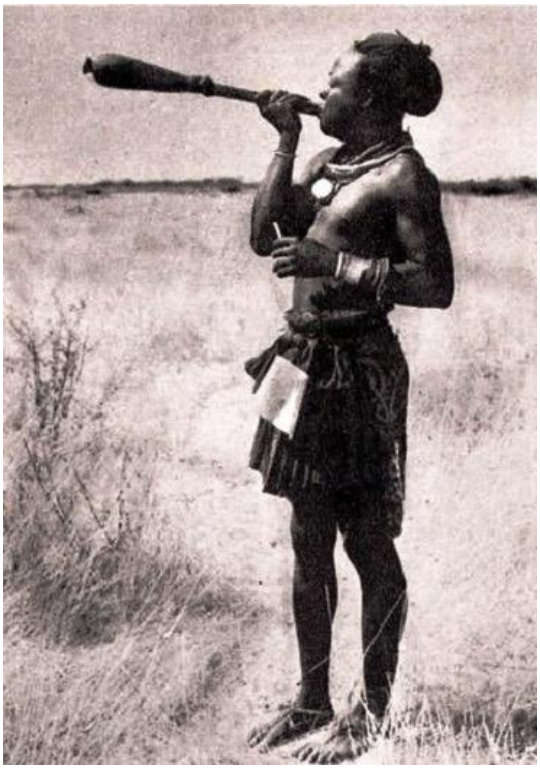


Figura 28: Instrumentista tocando a Flauta de Bambo, Ruanda.
Fonte: BERNATIZIK, Hugo Adolf, 1933.



Figura 29: Instrumentista com Tambor. África do Sul.
Fonte: https://www.periodpaper.com/products/1900-print-bopoto-congo-africa-tribal-funeral-dance-cultural-headpieces-130727-xgc4-023



Figura 30: Congada
Fonte: https://www.periodpaper.com/products/1900-print-bopoto-congo-africa-tribal-funeral-dance-

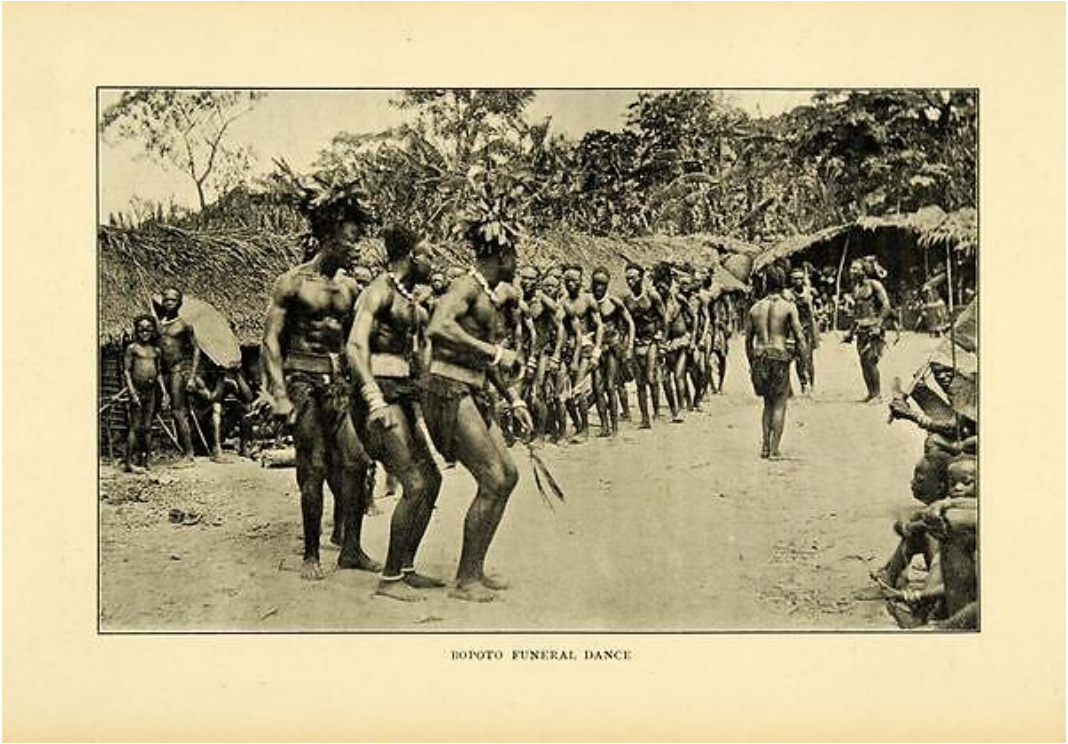


Figura 31: Funeral - Dança Bopoto, 1900.
Fonte: Antiqua Print Gallery / Alamy Foto de Stock
https://www.alamy.pt/congo-um-funeral-danca-bopoto-cana-de-acucar-vinho-antigo-

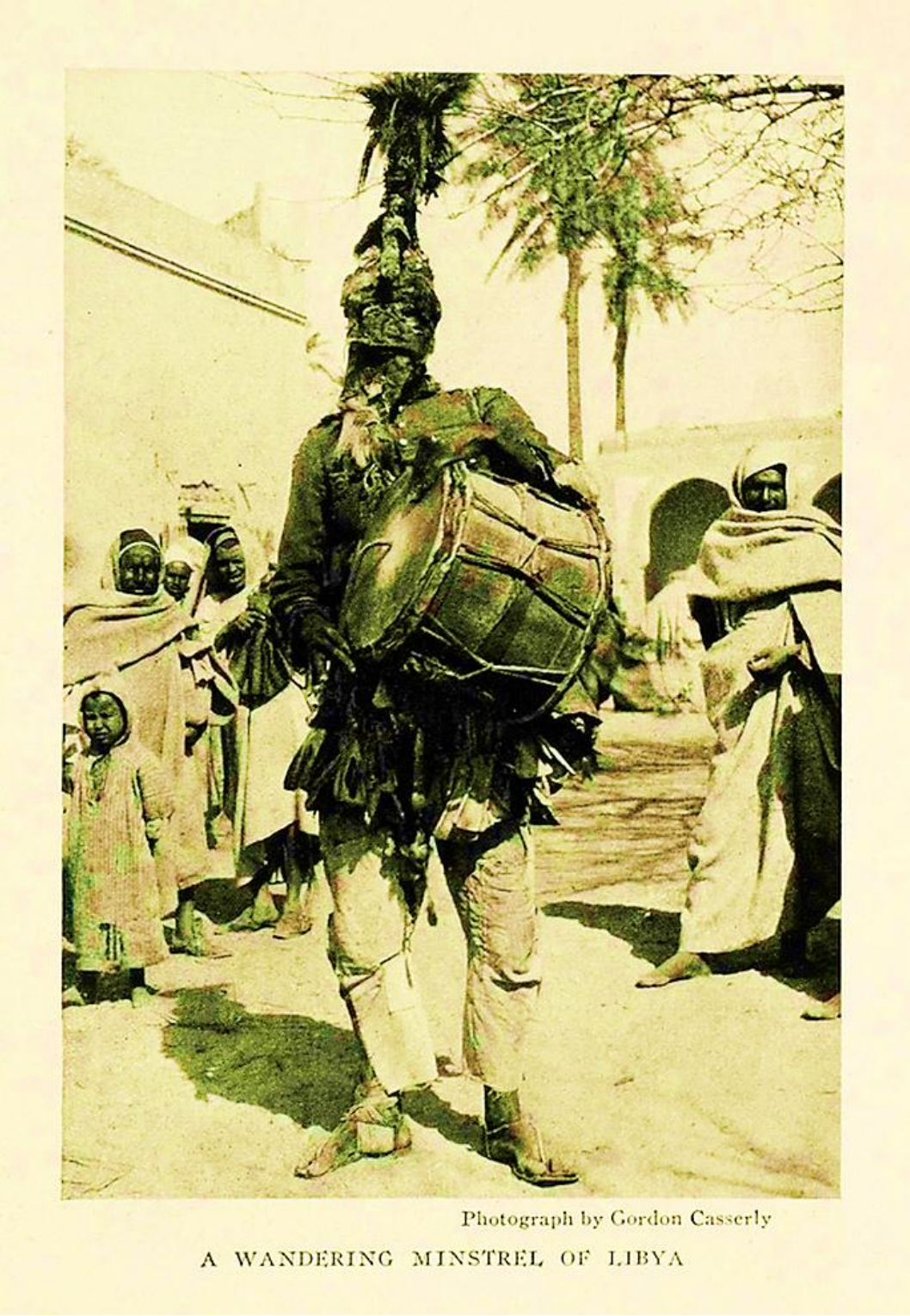


Figura 32: Menestrel Caminhante, Libia, 1925.
Fonte: Gordon Casserly - https://www.periodpaper.com/products/1900-print-bopoto-congo-africa-tribal-funeral-dance-cultural-headpieces-130727-xgc4-023

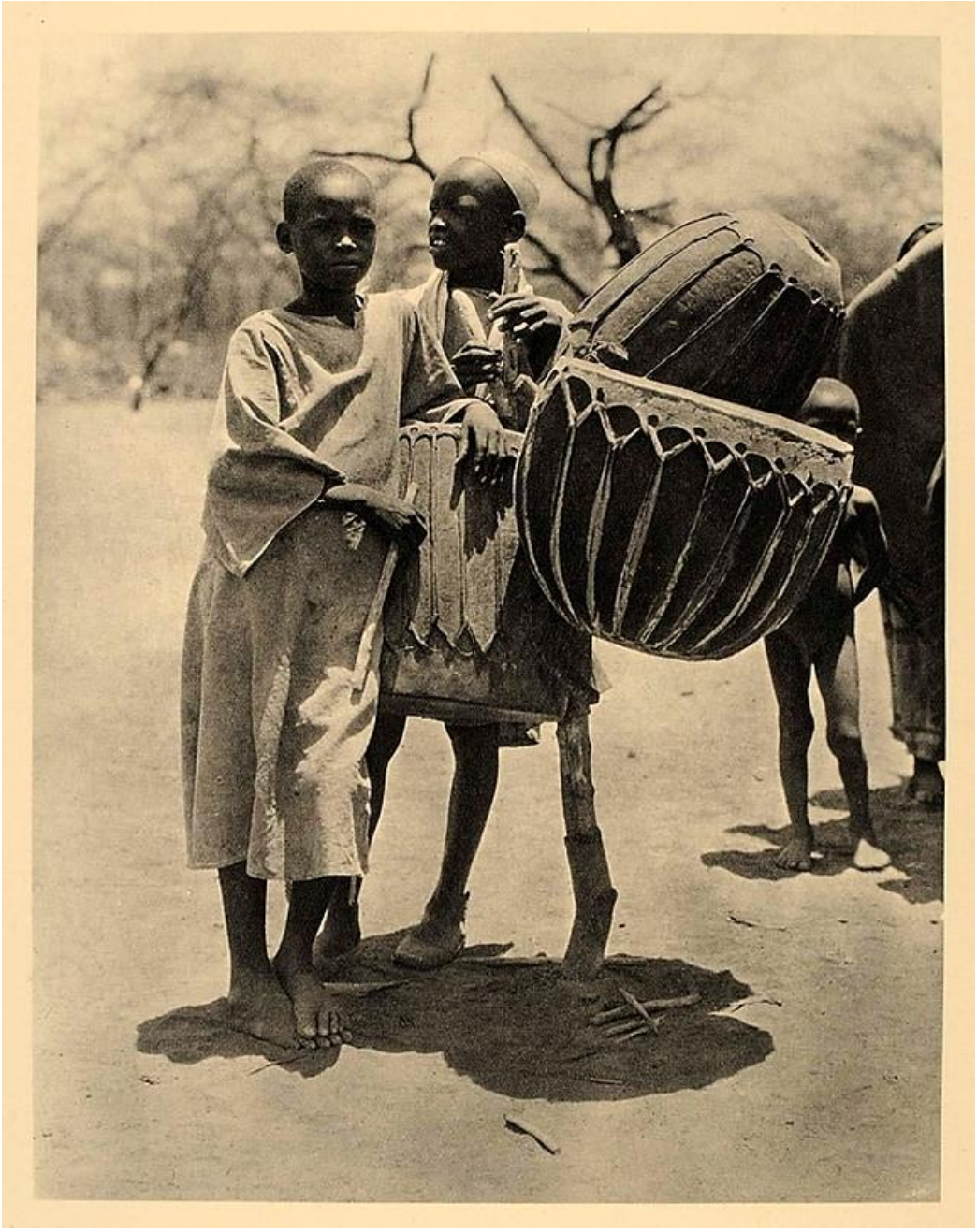


Figura 33: Jovens instrumentistas, Sudão.
Fonte: BERNATZIK, Hugo Adolf, 1930.
http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html

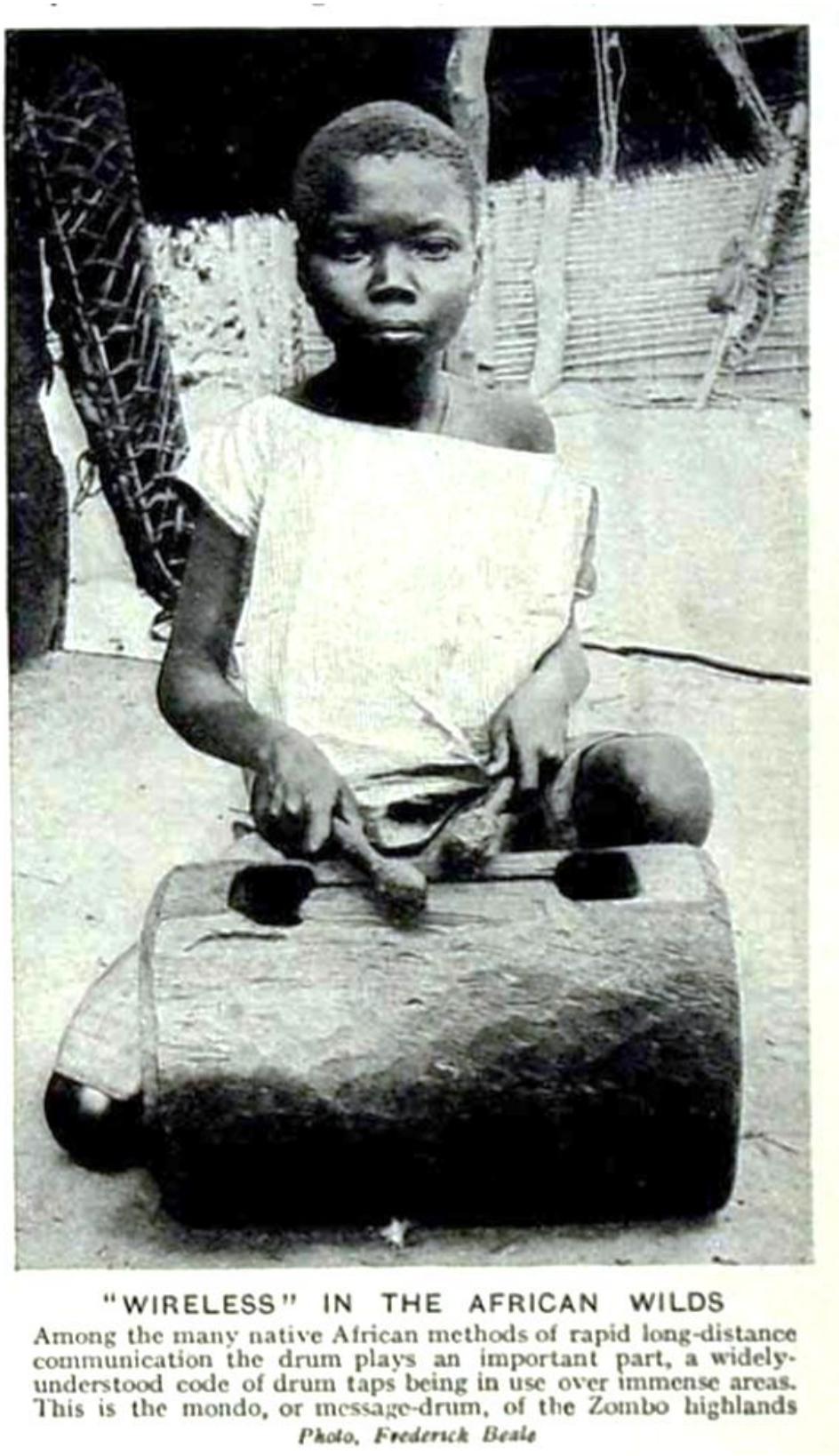


Figura 34: Menina tocando o “Mondo”. Terras altas do Zombo.
Tambor - meio de comunicação rápida a longa distância.
Fonte: Frederick Beale.
http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html



Figura 35: Conjunto musical de sopro e percussão. Costa do Ouro – Golfo da Guiné.
Fonte: http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html



Figura 36: Músicos Griots. Bambara, Oeste da África.
Fonte: The New York Public Library – Digital Collections
https://digitalcollections.nypl.org/

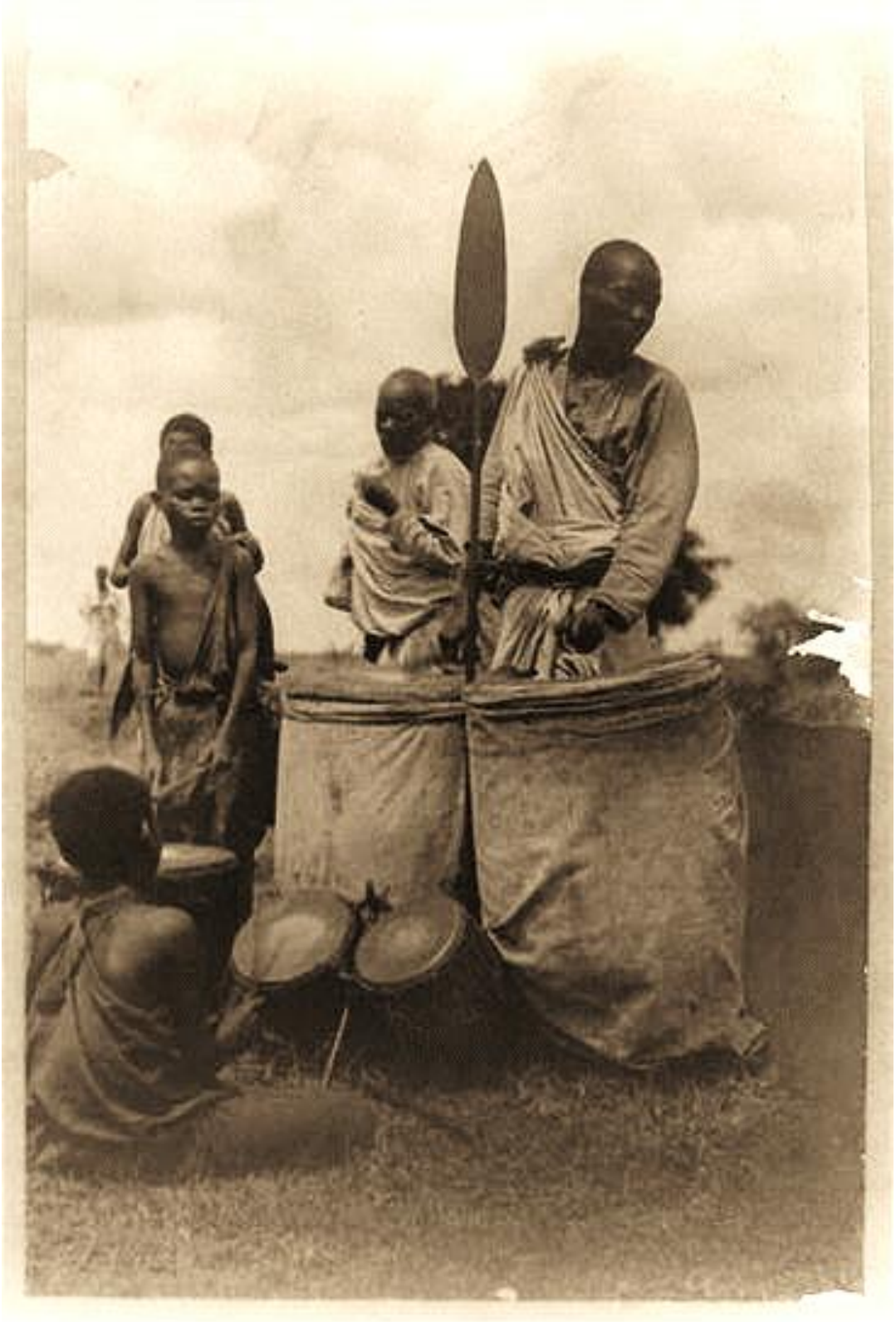


Figura 37: "Rei de Uganda e baterista real com as orelhas cortadas por ordem do antigo rei". África, 1890-1923.
Fonte: Frank e Frances Carpenter.
http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html



Figura 38: Bateristas do 4º Rei dos Rifles Africanos. Uganda, 1920
Fonte: https://www.periodpaper.com/products/1900-print-bopoto-congo-africa-tribal-funeral-dance-cultural-headpieces-130727-xgc4-023



Figura 39: Conjunto musical de Balafons.
Fonte: http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html



Figura 40: Velho Instrumentista / postal antigo, Sudão.
Fonte: http://www.polarityrecords.com/people-with-drums-africa.html

Anexo B - Governo do Estado do Rio de Janeiro - Secretaria de Ciência e Tecnologia / FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica - Formação Inicial e Continuada. Planos de curso, 2018: teoria musical, piano e teclado, 2018.

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
Fundação de Apoio a Escola Técnica



DIFundindo idéias e soluções, fazendo a DIFerença

Plano de Curso Teoria Musical

Título do curso
Música – **Teoria Musical**

Área ocupacional	**Eixo tecnológico**
Orquestras- Ensino.	Produção Artística, Cultural e Design

Objetivo do curso
Desenvolver competências relacionadas ao processo de domínio técnico-interpretativo de **Musicalização**; conhecer os processos cognitivos, psicomotores, afetivos e comportamentais inerentes ao ensino-aprendizado e performance musical; compreender o uso do sopro e conhecer os variados estilos técnico-interpretativos de seu repertório

Nível	**Forma de oferta**
Formação Inicial e Continuada	Presencial

Descrição da ocupação (Adaptação CBO)
Atuar em recitais, orquestras, corais, eventos como festas e casamentos. Na área de Regência de Coro e Bandas, na elaboração de trilhas sonoras para desenhos, para campanhas comerciais, filmes e peças teatrais. Em escolas da Educação Infantil, trabalhando bandinhas e ensino da musicalização infantil em flauta. Na área de composição e escrita musical em programas de música (Encore, Finale, etc).

.

Diretoria de Formação Inicial e Continuada – DIF

Rua Clarimundo de Melo, nº 847 – Quintino – CEP 21311-281
Tel: (21) 2332-4125 / Fax: (21) 2332-4072
dif@faetec.rj.gov.br

1. **Apresentação**

Sintonizada com a necessidade de expansão de cursos de Formação Inicial e Continuada, a FAETEC, através da Diretoria de Formação Inicial e Continuada (DIF), apresenta o Plano do Curso de **Teoria Musical,** elaborado com o propósito de formar profissionais coadunados com as necessidades empresariais e comprometidos com o desenvolvimento econômico social e sustentável, além de participativos nos processos produtivos e de qualidade, atendendo, dessa forma, um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

2. **Proposta dos cursos de qualificação profissional**

- Promover curso de formação profissional, em consonância com as necessidades econômicas do Estado do Rio de Janeiro;
- Capacitar alunos para o uso do instrumental adequado, possibilitando o alcance de autonomia no seu processo de aprendizagem, e valorizando a satisfação pessoal por meio da efetividade na comunicação, na integração e na busca de seus ideais;
- Formar profissionais eficientes e capacitados para enfrentar os diferentes aspectos do mercado de trabalho, contribuindo para a construção de competências e habilidades específicas da atividade profissional;
- Incentivar, articular e promover o desenvolvimento do empreendedorismo através da oferta de atualização tecnológica e de atividades gerenciais que podem estimular a criação de novas oportunidades de geração de trabalho e renda.

2.1. Competências do profissional Música

- Leituras e técnicas que são utilizados para execução e interpretação do repertório erudito e popular.

2.2. Habilidades do profissional

- **Executar com técnica e boa leitura peças musicais de vários estilos.**
- **Reconhecer características dos estilos musicais.**
- **Saber trabalhar com outros instrumentistas nas praticas de conjunto.**

3. **Requisitos de Ingresso:**

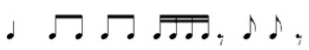
- Idade mínima de 7 anos

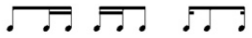
4. **Número de Alunos por turma:**

- Turmas de no máximo dois alunos.

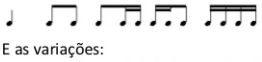
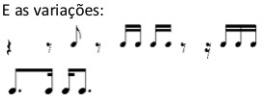
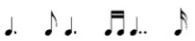
5. **Organização Curricular**

- Carga horária total: 280h/a
- Duração: 20 semanas;
- Forma de Oferta: presencial, 03 vezes por semana, 140h/a no instrumento especifico 35 h/a de teoria e 35 prática de conjunto.

	TÓPICOS DE ENSINO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CARGA HORÁRIA TOTA	CARGA HORÁRIA SEMANAL	DURAÇÃO
Conteúdos Específicos Básico	**Musicalização I**	• Notação musical (notas musicais, pautas, claves e valores). • Divisão proporcional dos valores. • Ligadura e ponto de aumento. • Compasso simples. • Escala de Dó maior: tons e semitons naturais, graus da escala. • Leitura: Rítmica e Métrica. • Ditados: Rítmico e Melódicos. (Bem simples) • Solfejo.(compreendendo um intervalo de : dó central ao sol) • Tom dó Maior, usando todas as combinações rítmicas possíveis com os valores a seguir, incluindo a ligadura. Os todos os níveis a unidade de tempo usada será a semí (), em ***compasso simples*** e semínima pontuada () ***compasso composto***. 	**20hs**	**1h/A**	**20semanas**
	Musicalização II	• Alterações. • Acento métrico. • Semitom diatônico e cromático (formação do tom). • Fermata, linha de 8ª, legado e staccato. • Sincope e Contra Tempo. • Leitura: Rítmica e Métrica. • Ditado: Rítmico e Melódico. • Solfejo.(compreendendo do dó central ao sol 3ª linha)  Obs: a semicolcheia ainda não são introduzidas ao solfejo e ditado.			
	Teoria I	• Intervalos. • Escalas maiores com duas alterações (# e b) • Meios de conhecer o tom de um trecho musical. • Leitura: Rítmica e Métrica. • Ditados: Rítmicos e melódicos. • Solfejo. • Qualquer tom Maior. 	**40hs**	2h/A	

	Teoria II	• Continuação das escalas, M e m • Meios de conhecer o tom de um trecho musical, escala menor. • Compasso Composto. • Sinais de Repetição, de Abreviatura e de Intensidade. • Andamentos. • Quiálteras. • Leituras: Rítmica e Métrica. • Ditados: Rítmicos e Melódicos. • Solfejos. 			
Total			**60hs**		

6. Estrutura Curricular do Curso

	TÓPICOS DE ENSINO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA SEMANAL	DURAÇÃO
Conteúdos Específicos Intermediario	**Teoria I**	• Revisão da Musicalização • Tons Vizinhos e Afastados. • Notas Atrativas. • Leitura: Rítmica e métrica. • Ditados: Rítmicos e melódicos. • Solfejo. • Qualquer tom usando as seguintes células rítmicas. Ritmos anteriores e as seguintes variações:  E as variações: 	**160hs**	**2h/A**	**20 semanas**
	Teoria II	• Escalas Cromáticas – maior ou menor. • Modulação. • Leitura: Rítmica e Métrica. • Solfejos. • Ditados: Rítmico e Melódico; Ritmos anteriores e as seguintes variações:  E variações 			

	Teoria III	•Vozes. • Acordes. •Leitura: Rítmica e Métrica. • Solfejos. • Ditados: Rítmico e Melódico 			
	Teoria IV	• Transporte. • Ornamentos. • Escala Geral. • Solfejos. • Ditados: Rítmicos e Melódicos de Tonalidades e de Qualidade de acordes (maior, menor, aumentado, diminuto "tríades e tétrades"). • Qualquer tom e qualquer célula rítmica. • 			
Total			**160hs**		

6. **Metodologia**

Considerando os objetivos de cada unidade, a metodologia utilizada privilegiara as praticam instrumentais pelo aluno de modo que ele consiga desenvolver as diferentes técnicas e propor inovações garantindo também criatividade e autonomia, guardando as devidas particularidades de todos os instrumentos.

7. Avaliação:

"A ideia de que é ensinando que se avalia e é avaliando que se ensina" BOTH (2008).

A experiência prática e o conhecimento histórico integra esse movimento de avaliar o aluno em música (instrumento). É uma avaliação que acontece a cada aula, pois o aluno mostra a evolução da sua aprendizagem que tem como finalização do processo, a audição de uma mesa formada por pelo menos dois professores.
A nota será obtida pela média aritmética da nota dada pelo professor titular e pelos demais componentes da banca.

7.1. Aproveitamento/ Desempenho (Avaliação Quantitativa e Qualitativa) – Valor total: 10,0 pontos

O aluno será avaliado através dos seguintes instrumentos e seus respectivos valores:

- Prova teórica: Visa observar se o aluno conseguiu absorver as definições acerca do conteúdo oferecido. Valor total: 4,0 pontos
- Prova percepção: Visa observar se o aluno consegue converter os conhecimentos teóricos oferecidos em competência prática. Valor total: 6,0 pontos

7.2. Índice para Aprovação:

- Nota final de 6,0, obtida através de média das notas das avaliações práticas e teóricas, em cada componente curricular.
- Frequência mínima de 75% das aulas previstas para o curso em cada componente curricular. A falta será computada considerando-se cada hora/aula ministrada.
- Avaliação em Conselho de Classe dos aspectos da avaliação formativa.

8. **Indicador:**

Anotações em Diário de Classe

9. **Certificado:**

Ao final do curso, o aluno receberá um **Certificado do Curso de Formação Iniciada e continuada.**

Referências:

Priolli, Maria Luisa de Mattos, 1º volume. **Princípios Básicos da Música para Juventude**, 54ª Edição. Editora Casa Oliveira, Rio de Janeiro, 2013.
Bohumil Med, **Teoria da Música**, Editora MusiMed, 4ª edição, Brasília, 2014.
Alves, Luciano, Teoria Musical, 1ª edição :Editora Irmãos Vitale, são Paulo, 2005.
Benward/Kolosick ,**Percepção Musical: Pratica Auditiva Para Músicos** - Série Didático Musical - Vol.1,Editora Unicamp, São Paulo.2009.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA



DIFundindo idéias e soluções, fazendo a DIFerença

Plano de Curso de Música – Piano

Título do curso
Código da Ocupação (CBO)

Formação Inicial em Música - **Piano**

Área ocupacional
Eixo tecnológico

Música **- Piano**
Produção Cultural

Objetivo do curso

Desenvolver habilidades técnicas elementares para a execução musical através do piano. Aprender a notação e leitura musical de partituras e cifras.

Nível
Forma de oferta

Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Presencial

Plano de Curso Formação em Musica

1. **Apresentação**

Sintonizada com a necessidade de expansão de cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, a FAETEC, através da Diretoria de Formação Inicial e Continuada (DIF), apresenta o Plano do Curso de **Piano**, elaborado com o propósito de formar profissionais coadunados com as necessidades empresariais e comprometidos com o desenvolvimento econômico social e sustentável, além de participativos nos processos produtivos e de qualidade, atendendo, dessa forma, um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

2. **Proposta dos cursos de qualificação profissional**

- Promover curso de formação profissional, em consonância com as necessidades econômicas do Estado do Rio de Janeiro;
- Capacitar alunos para o uso do instrumental adequado, possibilitando o alcance de autonomia no seu processo de aprendizagem, e valorizando a satisfação pessoal por meio da efetividade na comunicação, na integração e na busca de seus ideais;
- Formar profissionais eficientes e capacitados para enfrentar os diferentes aspectos do mercado de trabalho, contribuindo para a construção de competências e habilidades específicas da atividade profissional;
- Incentivar, articular e promover o desenvolvimento do empreendedorismo através da oferta de atualização tecnológica e de atividades gerenciais que podem estimular a criação de novas oportunidades de geração de trabalho e renda.

3. **Requisitos de Ingresso:**

- Idade mínima de 14 anos;
- Ensino Fundamental Incompleto.

4. **Número de Alunos por turma:**

- Máximo – 02
- Mínimo –01

5. **Organização Curricular**

O curso de **Formação Inicial em Música – Piano**, com carga horária total de 680 h/a apresenta-se organizado em quatro módulos específicos, presenciais, que contemplam os conteúdos teóricos e práticos vinculados à formação profissional específica.

6. Estrutura Curricular

6.1 Módulo 1

- 1º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
MUSICALIZAÇÃO 1	• - Percepção auditiva, sensibilização da escuta, exercícios que explorem a escuta como meio de compreender o mundo. • - Conceito de Pulsação como organizador temporal. • - Exercícios de solfejo na escala de Dó Maior em graus conjuntos. • - Leitura Rítmica e, Ditado Rítmico utilizando-se as figuras: semibreve, mínima e semínima e suas respectivas pausas. • - Exercício de solfejo e ditado melódico na escala de dó maior da primeira a quinta. • - Intervalo • - Formação de escala • - Estímulo à criatividade, com a criação de trechos musicais e improvisação a partir de propostas feitas pelo professor. • - Pentagrama e Clave de Sol. • - Sinais de repetição. • - Parâmetros do som: altura, intensidade, textura, duração e timbre. • - Tom e Semitom. • - Alterações de Sustenido, Bemol e Bequadro Dobrado. • - Unidade de compasso.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 1	- Apresentação do instrumento, visualização do teclado (consciência dos Dós e Fás) (Agudos e Graves). - Conscientizar o aluno a respeito dos elementos tímbricos, melódicos e rítmicos através de exercícios específicos realizados em sala de aula. - Postura correta para uma melhor realização musical no que diz respeito a todas as partes do corpo que interferem no tocar. - Buscar através de diferentes toques, a percepção de diferentes sonoridades (Clusters, acordes, notas isoladas, staccatos, portato, legato, usando outros instrumentos como, por exemplo, a voz para melhor compreensão). - Estudo e conscientização da escala de dó maior.	1	20h	1 semestre

- 2º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
MUSICALIZAÇÃO 2	• - As figuras e suas pausas (colcheia). • - As intensidades: pp ao ff . • - Leitura de alturas nas claves de Sol e Fá. • - Leitura rítmica até a colcheia e sua respectiva pausa. • - Prolongamento das durações: a ligadura e o ponto de aumento. • - Andamentos. • - Compassos Simples. • - Reconhecimento auditivo dos conteúdos trabalhados. • - Ditado melódico a uma voz na escala de Dó Maior. • - Exercícios de Solfejo •	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 2	- Maior consciência do teclado através de exercícios de leitura. - Escuta de acordes diferenciados, os modos maiores e menores, bem como a utilização de pequenos encadeamentos (V – I) para acompanhamento de melodias simples. - Apresentação e utilização do pedal em atitudes musicais contemporâneas e em outros exercícios específicos. Repertório que possa trabalhar a postura, identificação de alturas, forma da mão, conhecimento do instrumento e de suas funções básicas, variadas sonoridades, valorizando sempre as experiências musicais dos alunos. - Estudo e conscientização da escala de lá menor.	1	20h	1 semestre

6.2 Módulo 2
- 1º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
TEORIA E PERCEPÇÃO 1	• -A semicolcheia e sua pausa – divisão em quatro partes da semínima. • -Compassos Simples com denominadores diferentes de 4: 2/2, 2/8, 3/8 e 4/8 • -Unidade de Tempo (U.T.) e Unidade de Compasso (U.C.). • -Leituras rítmicas com utilização de compassos com denominadores diferentes de quatro. • -Intervalos – até 4ª Justa. • -Formação da Escala Maior – graus e funções (ênfase na tônica, subdominante e dominante). • -Fermata, Linha de 8ª; Legato e Staccato. • -Síncope e contratempo • -Sinais de dinâmica • -Agógica.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 3	- Uma peça brasileira. - Uma peça de livre escolha (devendo em uma das peças realizar o trabalho de cifras). - Realização de repertório de compositores nacionais e estrangeiros, que tão bem utilizam as possibilidades do instrumento mesmo que de forma elementar. - Aprofundamento do estudo de escalas, acordes e seqüências tonais mais usadas.	1	20h	1 semestre
Pratica de Conjunto ou Canto Coral I	• Repertório específico para música de câmera a ser escolhido pelo grupo com orientação do professor, levando-se em consideração o interesse pelo repertório e as condições técnicas para sua interpretação.	1	20h	1 semestre

- 2º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
TEORIA E PERCEPÇÃO 2	• -Intervalos – reconhecimento auditivo e entoação (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). • -Classificação dos Intervalos – maiores, menores, justos, diminutos e aumentados; -Simples e compostos; harmônicos e melódicos; ascendentes e descendentes; • -Consonantes e dissonantes; inversões. • -Quiálteras (generalidades - quiálteras aumentativas e diminutivas). • -Leituras rítmicas e melódicas a duas vozes (iniciando-se com cânones). • -Solfejo em Dó Maior com todos os intervalos até 8ª e ditado Melódico a uma voz.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 4	- Exploração de pedal sincopado, rítmico. - Sugerimos que se abordem os seguintes itens: - Uma peça brasileira. - Uma peça de livre escolha (devendo em uma das peças realizar o trabalho de cifras). - Aprofundamento de novos acordes (usos e substituições).	1	20h	1 semestre
Pratica de Conjunto ou Canto Coral II	• Repertório específico para música de câmera a ser escolhido pelo grupo com orientação do professor, levando-se em consideração o interesse pelo repertório e as condições técnicas para sua interpretação.	1	20h	1 semestre

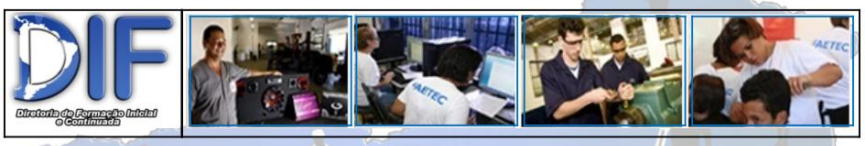
6.3 Módulo 3
- 1º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
TEORIA E PERCEPÇÃO 3	• -Modos das escalas: maior e menor (graus modais – graus tonais). • -Escalas do Modo Maior • -Escalas do Modo Menor: harmônica, natural e melódica • -Escalas relativas – Escalas Homônimas • -Intervalos nos graus das escalas maiores e menores – (intervalos diatônicos e cromáticos). • -Percepção de Intervalos. • -Compassos Compostos. • -Leituras rítmicas e melódicas a duas vozes. • -Solfejo nas Escalas Maiores e Menores a uma voz. • -Ditado Simples	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 5	- Uma peça brasileira e uma peça de livre escolha (devendo em uma das peças realizar o trabalho de cifras) - Ampliação do conhecimento de acordes e escalas. - Um estudo - Uma peça estrangeira de livre escolha.	1	20h	1 semestre
Pratica de Conjunto ou Canto Coral III	• Repertório específico para música de câmera a ser escolhido pelo grupo com orientação do professor, levando-se em consideração o interesse pelo repertório e as condições técnicas para sua interpretação.	1	20h	1 semestre

6.4 Módulo 4
- 1º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
HARMONIA 1	• - Revisão de escalas • - Revisão de intervalos • - Revisão de formação de acordes • - Centro tonal maior • - Acorde da sétima dominante e resolução do seu trítono • - Dominantes secundários • - Empréstimo modal • - Modulação • - Noções de cifragem.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 7	- Continuar incentivando a memorização utilizando técnicas de associação harmônicas, melódicas etc. - Uma peça brasileira mais elaborada, porém, com pouca dificuldade. - Uma peça de livre escolha (devendo em uma das peças realizar o trabalho de cifras) - Um estudo - Estudo de escalas e arpejos em duas oitavas	2	40h	1 semestre
Pratica de Conjunto ou Canto Coral V	• Repertório específico para música de câmera a ser escolhido pelo grupo com orientação do professor, levando-se em consideração o interesse pelo repertório e as condições técnicas para sua interpretação.	1	20h	1 semestre
HISTÓRIA DA MÚSICA 1	• - O fenômeno sonoro: descrição geral (onda sonora, frequência de vibração). • - Alturas, ritmo, timbres, fase, defasagem, som/ruído, silêncio, a série harmônica e suas implicações mais imediatas. • - O Campo modal: as tradições pré-modernas (músicas dos povos africanos, indianos, chineses, indonésios, de povos indígenas, etc.). Estágios modais da música do Ocidente: a música na Grécia (da qual só se conhece a teoria); o canto gregoriano, a polifonia medieval.	1	20h	1 semestre

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA



DIFundindo idéias e soluções, fazendo a DIFerença

Plano de Curso de Música – Teclado

Título do curso
Código da Ocupação (CBO)

Formação Inicial em Música - **Teclado**

Área ocupacional
Eixo tecnológico

Música - **Teclado**
Produção Cultural

Objetivo do curso

Desenvolver habilidades técnicas elementares para a execução musical através do piano. Aprender a notação e leitura musical de partituras e cifras.

Nível
Forma de oferta

Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Presencial

Plano de Curso Formação em Musica

1. **Apresentação**

Sintonizada com a necessidade de expansão de cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, a FAETEC, através da Diretoria de Formação Inicial e Continuada (DIF), apresenta o Plano do Curso de **Teclado**, elaborado com o propósito de formar profissionais coadunados com as necessidades empresariais e comprometidos com o desenvolvimento econômico social e sustentável, além de participativos nos processos produtivos e de qualidade, atendendo, dessa forma, um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

2. **Proposta dos cursos de qualificação profissional**

- Promover curso de formação profissional, em consonância com as necessidades econômicas do Estado do Rio de Janeiro;
- Capacitar alunos para o uso do instrumental adequado, possibilitando o alcance de autonomia no seu processo de aprendizagem, e valorizando a satisfação pessoal por meio da efetividade na comunicação, na integração e na busca de seus ideais;
- Formar profissionais eficientes e capacitados para enfrentar os diferentes aspectos do mercado de trabalho, contribuindo para a construção de competências e habilidades específicas da atividade profissional;
- Incentivar, articular e promover o desenvolvimento do empreendedorismo através da oferta de atualização tecnológica e de atividades gerenciais que podem estimular a criação de novas oportunidades de geração de trabalho e renda.

3. **Requisitos de Ingresso:**

- Idade mínima de 14 anos;
- Ensino Fundamental Incompleto.

4. **Número de Alunos por turma:**

- Máximo – 02
- Mínimo –01

5. **Organização Curricular**

O curso de **Formação Inicial em Música – Teclado**, com carga horária total de 680 h/a apresenta-se organizado em quatro módulos específicos, presenciais, que contemplam os conteúdos teóricos e práticos vinculados à formação profissional específica.

Plano de Curso Formação em Musica

1. **Apresentação**

Sintonizada com a necessidade de expansão de cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, a FAETEC, através da Diretoria de Formação Inicial e Continuada (DIF), apresenta o Plano do Curso de **Teclado**, elaborado com o propósito de formar profissionais coadunados com as necessidades empresariais e comprometidos com o desenvolvimento econômico social e sustentável, além de participativos nos processos produtivos e de qualidade, atendendo, dessa forma, um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

2. **Proposta dos cursos de qualificação profissional**

- Promover curso de formação profissional, em consonância com as necessidades econômicas do Estado do Rio de Janeiro;
- Capacitar alunos para o uso do instrumental adequado, possibilitando o alcance de autonomia no seu processo de aprendizagem, e valorizando a satisfação pessoal por meio da efetividade na comunicação, na integração e na busca de seus ideais;
- Formar profissionais eficientes e capacitados para enfrentar os diferentes aspectos do mercado de trabalho, contribuindo para a construção de competências e habilidades específicas da atividade profissional;
- Incentivar, articular e promover o desenvolvimento do empreendedorismo através da oferta de atualização tecnológica e de atividades gerenciais que podem estimular a criação de novas oportunidades de geração de trabalho e renda.

3. **Requisitos de Ingresso:**

- Idade mínima de 14 anos;
- Ensino Fundamental Incompleto.

4. **Número de Alunos por turma:**

- Máximo – 02
- Mínimo –01

5. **Organização Curricular**

O curso de **Formação Inicial em Música – Teclado**, com carga horária total de 680 h/a apresenta-se organizado em quatro módulos específicos, presenciais, que contemplam os conteúdos teóricos e práticos vinculados à formação profissional específica.

6. Estrutura Curricular

6.1 Módulo 1

- 1º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
MUSICALIZAÇÃO 1	• - Percepção auditiva, sensibilização da escuta, exercícios que explorem a escuta como meio de compreender o mundo. • - Conceito de Pulsação como organizador temporal. • - Exercícios de solfejo na escala de Dó Maior em graus conjuntos. • - Leitura Rítmica e, Ditado Rítmico utilizando-se as figuras: semibreve, mínima e semínima e suas respectivas pausas. • - Exercício de solfejo e ditado melódico na escala de dó maior da primeira a quinta. • - Intervalo - Formação de escala • - Estímulo à criatividade, com a criação de trechos musicais e improvisação a partir de propostas feitas pelo professor. • - Pentagrama e Clave de Sol. • - Sinais de repetição. • - Parâmetros do som: altura, intensidade, textura, duração e timbre. • - Tom e Semitom. • - Alterações de Sustenido, Bemol e Bequadro Dobrado. • - Unidade de compasso.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 1	- Apresentação do instrumento, visualização do teclado (consciência dos Dós e Fás) (Agudos e Graves). - Conscientizar o aluno a respeito dos elementos tímbricos, melódicos e rítmicos através de exercícios específicos realizados em sala de aula. - Postura correta para uma melhor realização musical no que diz respeito a todas as partes do corpo que interferem no tocar. - Buscar através de diferentes toques, a percepção de diferentes sonoridades (Clusters, acordes, notas isoladas, staccatos, portato, legato, usando outros instrumentos como, por exemplo, a voz para melhor compreensão). - Estudo e conscientização da escala de dó maior.	1	20h	1 semestre

- 2º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
MUSICALIZAÇÃO 2	• - As figuras e suas pausas (colcheia). • - As intensidades: pp ao ff . • - Leitura de alturas nas claves de Sol e Fá. • - Leitura rítmica até a colcheia e sua respectiva pausa. • - Prolongamento das durações: a ligadura e o ponto de aumento. - Andamentos. • - Compassos Simples. • - Reconhecimento auditivo dos conteúdos trabalhados. • - Ditado melódico a uma voz na escala de Dó Maior. • - Exercícios de Solfejo •	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 2	- Maior consciência do teclado através de exercícios de leitura. - Escuta de acordes diferenciados, os modos maiores e menores, bem como a utilização de pequenos encadeamentos (V – I) para acompanhamento de melodias simples. - Apresentação e utilização do pedal em atitudes musicais contemporâneas e em outros exercícios específicos. Repertório que possa trabalhar a postura, identificação de alturas, forma da mão, conhecimento do instrumento e de suas funções básicas, variadas sonoridades, valorizando sempre as experiências musicais dos alunos. - Estudo e conscientização da escala de lá menor.	1	20h	1 semestre

6.2 Módulo 2
- 1º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
TEORIA E PERCEPÇÃO 1	• -A semicolcheia e sua pausa – divisão em quatro partes da semínima. • -Compassos Simples com denominadores diferentes de 4: 2/2, 2/8, 3/8 e 4/8 • -Unidade de Tempo (U.T.) e Unidade de Compasso (U.C.). • -Leituras rítmicas com utilização de compassos com denominadores diferentes de quatro. • -Intervalos – até 4ª Justa. • -Formação da Escala Maior – graus e funções (ênfase na tônica, subdominante e dominante). • -Fermata, Linha de 8ª; Legato e Staccato. • -Síncope e contratempo • -Sinais de dinâmica • -Agógica.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 3	- Uma peça brasileira. - Uma peça de livre escolha (devendo em uma das peças realizar o trabalho de cifras). - Realização de repertório de compositores nacionais e estrangeiros, que tão bem utilizam as possibilidades do instrumento mesmo que de forma elementar. - Aprofundamento do estudo de escalas, acordes e seqüências tonais mais usadas.	1	20h	1 semestre
Pratica de Conjunto ou Canto Coral I	• Repertório específico para música de câmera a ser escolhido pelo grupo com orientação do professor, levando-se em consideração o interesse pelo repertório e as condições técnicas para sua interpretação.	1	20h	1 semestre

- 2º Semestre

COMPONENTES CURRICULARES	CONTEÚDO	Nº DE AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DURAÇÃO
TEORIA E PERCEPÇÃO 2	• -Intervalos – reconhecimento auditivo e entoação (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). • -Classificação dos Intervalos – maiores, menores, justos, diminutos e aumentados; -Simples e compostos; harmônicos e melódicos; ascendentes e descendentes; • -Consonantes e dissonantes; inversões. • -Quiálteras (generalidades - quiálteras aumentativas e diminutivas). • -Leituras rítmicas e melódicas a duas vozes (iniciando-se com cânones). • -Solfejo em Dó Maior com todos os intervalos até 8ª e ditado Melódico a uma voz.	2	40h	1 semestre
INSTRUMENTO 4	- Sugerimos que se abordem os seguintes itens: - Uma peça brasileira. - Uma peça de livre escolha (devendo em uma das peças realizar o trabalho de cifras). - Aprofundamento de novos acordes (usos e substituições).	1	20h	1 semestre
Pratica de Conjunto ou Canto Coral II	• Repertório específico para música de câmera a ser escolhido pelo grupo com orientação do professor, levando-se em consideração o interesse pelo repertório e as condições técnicas para sua interpretação.	1	20h	1 semestre

7. Avaliação:

Baseada em aspectos ou indicadores quantitativos e qualitativos.

7.1 Aproveitamento/ Desempenho (Avaliação Quantitativa) – Valor total: 7,5 pontos

O aluno será avaliado através dos seguintes instrumentos e seus respectivos valores:

- ➢ Prova teórica: Visa observar se o aluno conseguiu absorver as definições acerca do conteúdo oferecido. Valor total: 2,5 pontos
- ➢ Prova prática: Visa observar se o aluna consegue converter os conhecimentos teóricos oferecidos em competência prática. Valor total: 5,0 pontos

7. 2 Aproveitamento/Desempenho (Avaliação formativa/ qualitativa) – Valor total: 2,5 pontos

O aluno será avaliado através dos seguintes requisitos:

- Apresentação pessoal;
- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Ética profissional;
- Respeito ao professor e aos colegas;
- Trabalho em equipe;
- Capacidade de expressão e apreensão dos conteúdos;

7.3 Índice para Aprovação:

7.3.1 Módulo Específico:

- Nota final de 6,0, obtida através de média das notas das avaliações práticas e teóricas, em cada componente curricular.
- Frequência mínima de 75% das aulas previstas para o curso em cada componente curricular. A falta é computada considerando-se cada hora/aula ministrada.
- Avaliação em Conselho de Classe dos aspectos da avaliação formativa.

8. **Indicador:**
Anotações em Diário de Classe

9. **Certificado:**
Ao final do curso, o aluno receberá um certificado de **Formação Inicial em Música – Teclado**

Anexo C - Orientações Curriculares Música 2018 - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro / Secretaria Municipal de Educação

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
CICLO – PERÍODO: INICIAL, INTERMEDIÁRIO E FINAL

ETAPA DOS MATERIAIS SONOROS: ***Sensibilidade desenvolvida ante materiais sonoros - estar impactado pela sonoridade (o sensorial e o manipulativo).***

TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DE EXPRESSÃO: *Expressão* ***pessoal e o vernáculo.***

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de atenção e escuta do mundo sonoro no cotidiano do meio - ambiente.	SONORIDADES: Qualidades dos materiais sonoros: altura, duração, intensidade e timbre. Movimentos sonoros Direção do som, inflexões de altura, saltos. Medidas do tempo musical: ritmo, pulso, tempo, velocidades. Melodias.	Criar hábitos de escuta das sonoridades. Escutar/ reconhecer sonoridades – as qualidades do material sonoro. Exercitar a escuta nômade, sendo afetada pelas qualidades do material sonoro.	X	X	X	X	Promover contato com toda a variedade de sons do cotidiano, sendo afetado e afetando com suas escutas (sons da natureza, sons produzidos por meios eletrônicos, por pessoas através da voz, do corpo ou com outros materiais disponíveis). Realizar jogos de reproduzir/ imitar, adivinhar, de localização, jogo da estátua. Escutar, de olhos fechados e em silêncio, todos os sons existentes no ambiente da sala de aula, do pátio, etc., e perguntar sobre os sons que mais chamaram a atenção, os mais próximos, os mais distantes, mais suaves, mais intensos, etc. Imitar/ reproduzir esses sons. Realizar jogos de escuta seguindo o som com gestos (fonomímica) – mudanças na direção do som, inflexões de altura, saltos, etc.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
4º ANO

ETAPA DE EXPRESSÃO (GESTOS MUSICAIS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo (a expressão pessoal e o vernáculo).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de escuta das manifestações do mundo sonoro e musical.	SONORIDADES: Percepção sonora e musical.	Centrar audição em diferentes fontes sonoras e tipos de música.	X	X	X	X	Pesquisar e explorar as diversas possibilidades sonoras: sons da rua, da voz, do corpo, de instrumentos musicais e sons da produção musical das culturas humanas. Estimular a escuta de obras musicais diversas, chamando a atenção para questões específicas presentes nas diferentes obras musicais: - Tipo de conjunto (Rock, Música Regional, Rap, Baião, Orquestra Sinfônica, Banda de Metais, etc.); - Se a música é do nosso país ou não; - Se música é antiga ou moderna; - Se sugere alguma idéia ou situação; - Falar sobre o compositor da obra.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – MÚSICA – CICLO – PERÍODO: INICIAL, INTERMEDIÁRIO E FINAL

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver o espírito de curiosidade em relação a prática e experimentação das sonoridades, produzindo práticas musicais coletivas.		Explorar/ manusear as qualidades do material sonoro, usando toda e qualquer fonte sonora.	X	X	X	X	Experimentar/ criar sonoridades a partir de gestos. Sonorizar histórias a partir de imagens ou produzir histórias sonoras. Organizar um espaço lúdico para exploração sonora com instrumentos musicais específicos (tocar tambor usando as mãos, a baqueta, a ponta dos dedos, sacudir o chocalho, percutir um par de clavas, tocar um triângulo, etc.). Confeccionar objetos sonoros para exploração de sonoridades utilizando: latas, caixas de papelão, tubos de PVC, potes de plástico, etc. Produzir sons agitando, chacoalhando, golpeando, soprando, num exercício de ação motora e intenção sonora.
		Perceber/ experimentar possibilidades de uso da voz.	X	X	X	X	Explorar possibilidades sonoras diversas: imitar sons de animais, ruídos, etc. Exercitar a voz com efeitos: vvv... (ventando), brr... (motor de carro), mmm... (mastigando), trr... (glissando) estalando, bocejando, murmurando, zumbindo, com sons entrecortados ou prolongados. Dar continuidade/ responder imitando ou variando a "conversação" em brincadeiras espontâneas ou guiadas.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a sensibilidade estética, a percepção musical e a experiência corporal do movimento musical através das práticas tradicionais lúdicas orais e coletivas da infância.		Perceber/ explorar possibilidades de produção de sons com o corpo.	X	X	X	X	Realizar jogos, brincadeiras musicais e canções. integrando movimentos e sons com o corpo. Realizar jogos declamados, ritmados, de movimento, parlendas, trava-línguas, acalantos, adivinhas, etc. Experimentar a linguagem musical rítmica e melódica em brinquedos de roda e brinquedos cantados da cultura popular.
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais produzindo respostas emocionais à música.		Explicitar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação.	X	X	X	X	Ouvir repertório variado para interpretação da música, produzindo associações espontâneas e pertinentes com imagens, movimentos, representações corporais ou gráficas. Escutar músicas associando a sensações e ideias que evocam tensão e relaxamento, movimento e paralisação, rapidez e lentidão, excitação e calma (relações entre formas de sentimento e formas sonoras).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
4º ANO

ETAPA DE EXPRESSÃO (GESTOS MUSICAIS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo (a expressão pessoal e o vernáculo).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de escuta das manifestações do mundo sonoro e musical.	SONORIDADES: Percepção sonora e musical.	Centrar audição em diferentes fontes sonoras e tipos de música.	X	X	X	X	Pesquisar e explorar as diversas possibilidades sonoras: sons da rua, da voz, do corpo, de instrumentos musicais e sons da produção musical das culturas humanas. Estimular a escuta de obras musicais diversas, chamando a atenção para questões específicas presentes nas diferentes obras musicais: - Tipo de conjunto (Rock, Música Regional, Rap, Baião, Orquestra Sinfônica, Banda de Metais, etc.); - Se a música é do nosso país ou não; - Se música é antiga ou moderna; - Se sugere alguma idéia ou situação; - Falar sobre o compositor da obra.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de atenção e escuta dos gestos expressivos dos materiais sonoros.	SONORIDADES: Gestos expressivos do material sonoro. Gestos musicais: repetição, variação e contraste.	Perceber gestos musicais decorrentes de variações nas qualidades do material sonoro.	X	X	X	X	Perceber gestos expressivos constitutivos de combinações sonoras e sua expressividade em paisagens sonoras. Perceber gestos expressivos em sequências musicais (petições, contrastes, variações, concomitâncias, superposições).
Desenvolver o espírito de curiosidade em relação à experimentação das sonoridades produzindo práticas musicais coletivas.	Gestos musicais: qualidades rítmicas e melódicas. Sobreposições/ concomitâncias/ blocos sonoros. Medidas do tempo musical. Fraseologia: perguntas e respostas/ ostinatos.	Expressar-se musicalmente relacionando mudanças no material sonoro com mudanças no nível expressivo.	X	X	X	X	Sonorizar histórias ou textos criados coletivamente, fazendo uso de gestos musicais. Cantar/ experimentar a linguagem musical rítmica e melódica em brinquedos de roda, vivenciando variações de tempo musical (rápido/ lento, e da fraseologia (repetição e variação das frases musicais). Cantar/ experimentar a linguagem musical em realizações rítmicas e melódicas em brinquedos cantados vivenciando variações de tempo musical (rápido/ lento) e de fraseologia (repetição e variação das frases e musicais). Cantar em grupo, repertório variado, priorizando a música popular brasileira.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
							Vivenciar a dança com o seu potencial de expressão e movimento musical. Confeccionar instrumentos musicais para tocar acompanhando canções com gestos rítmico- timbrísticos. Tomar decisões em produções letivas com relação à ideias musicais e sonoridades.
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais, produzindo respostas emocionais à música.	Gestos expressivos em produções musicais.	Explicitar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e reconhecer gestos expressivos presentes nas produções musicais.	X	X	X	X	Ouvir gravações com repertório variado, vivenciando um processo de expressão individual e reconhecendo gestos expressivos de produções musicais específicas (ex: um gesto musical que remete a samba, ou a rap, baião, etc.)
Valorizar o patrimônio musical (bem imaterial) local com seus saberes e práticas singulares.	Música com produto cultural e histórico.	Identificar manifestações culturais populares de sua própria localidade, com suas práticas de resistência e hibridismo. Identificar manifestações da cultura musical de tradição oral.		X	X	X	Pesquisar músicas regionais presentes na comunidade, convivendo lado a lado com músicas da mídia. Conversar sobre as manifestações regionais e os sujeitos que as praticam. Conhecer manifestações locais e singulares da tradição oral, que envolvam a música, a dança ou os aspectos cênicos (ex: Coco, Ciranda, Maracatu, Maculelê, Bumba-Meu-Boi, Capoeira, Jongo, etc.)

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
5º ANO

ETAPA DE EXPRESSÃO (GESTOS MUSICAIS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo (a expressão pessoal e o vernáculo).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de escuta e exploração das manifestações do mundo sonoro no cotidiano do meio ambiente, entendendo-as como paisagens sonoras.	SONORIDADES: Gestos expressivos do material sonoro. Gestos musicais: repetição, variação e contraste. Gestos musicais: qualidades rítmicas e melódicas. Sobreposições/ concomitâncias/ blocos sonoros. Medidas do tempo musical. Fraseologia: perguntas e respostas/ ostinatos.	Perceber e imaginar paisagens sonoras.	X	X	X		Observar (pesquisar) paisagens sonoras do seu tempo/ espaço. Comparar paisagens sonoras de outros tempos/espaços (ex: zona urbana/ zona rural, sons da mata, sons da rua, sons que meu avô ouvia quando era rapaz...). Imaginar paisagens sonoras. Fazer registros de paisagens sonoras percebidas. Criar registros espontâneos para representar sonoridades. Considerar sons eletrônicos, elétricos, sons de máquinas e motores, ruídos, vozes, cantos, sons de instrumentos, sons da natureza.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de atenção e escuta dos gestos expressivos dos materiais sonoros.	SONORIDADES: Gestos expressivos do material sonoro. Gestos musicais: repetição, variação e contraste.	Perceber gestos musicais decorrentes de variações nas qualidades do material sonoro.	X	X	X	X	Perceber gestos expressivos constitutivos de combinações sonoras e sua expressividade em paisagens sonoras. Perceber gestos expressivos em sequências musicais (repetições, contrastes, variações, concomitâncias, superposições).
Desenvolver o espírito de curiosidade em relação à experimentação das sonoridades, produzindo práticas musicais coletivas.	Gestos musicais: qualidades rítmicas e melódicas. Sobreposições/ concomitâncias/ blocos sonoros. Medidas do tempo musical. Fraseologia: perguntas e respostas/ ostinatos.	Expressar-se musicalmente, relacionando mudanças no material sonoro com mudanças no nível expressivo.	X	X	X	X	Sonorizar histórias ou textos criados coletivamente, fazendo uso de gestos musicais. Cantar/ experimentar a linguagem musical rítmica e melódica em brinquedos de roda, vivenciando variações de tempo musical (rápido/ lento, e da fraseologia (repetição e variação das frases musicais). Cantar/ experimentar a linguagem musical em realizações rítmicas e melódicas em brinquedos cantados vivenciando variações de tempo musical (rápido/ lento) e de fraseologia (repetição e variação das frases e musicais). Cantar em grupo, repertório variado, priorizando a música popular brasileira.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
							Vivenciar a dança com o seu potencial de expressão e movimento musical. Confeccionar instrumentos musicais para tocar, acompanhando canções com gestos rítmico-timbrísticos. Tomar decisões em produções letivas com relação à idéias musicais e sonoridades.
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais, produzindo respostas emocionais à música.	Gestos expressivos em produções musicais.	Explicitar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e reconhecer gestos expressivos presentes nas produções musicais.	X	X	X	X	Ouvir gravações com repertório variado vivenciando um processo de expressão individual e reconhecendo gestos expressivos de produções musicais específicas (Ex: um gesto musical que remete a Samba, ou a Rap, Baião, etc.)
Valorizar o patrimônio musical (bem imaterial) local com seus saberes e práticas singulares.	Música com produto cultural e histórico.	Identificar manifestações culturais populares de sua própria localidade com suas práticas de resistência e hibridismo. Identificar manifestações da cultura musical de tradição oral.		X	X	X	Pesquisar músicas regionais presentes na comunidade convivendo lado a lado com músicas da mídia. Conversar sobre as manifestações regionais e os sujeitos que as praticam. Conhecer manifestações locais e singulares da tradição oral que, envolvam a música, a dança ou os aspectos cênicos (ex: Coco, Ciranda, Maracatu, Maculelê, Bumba-Meu-Boi, Capoeira, Jongo, etc.)

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
6ºº ANO

ETAPA DA EXPRESSÃO (GESTOS MUSICAIS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo.

TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DA FORMA: o especulativo e o idiomático.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a capacidade de produção de modos de escuta de um repertório.	SONORIDADES: Sucessão de alturas: linha melódica, polifonia.	Exercitar modos de escuta diversificados de uma mesma peça de repertório.	X	X	X	X	Praticar recortes distintos de uma mesma música ouvida, atentando para as qualidades sonoras e seus gestos musicais.
	Superposição de alturas: harmonia, blocos sonoros. Organização de alturas: idioma modal, tonal, serial e outros.	Atentar para qualidades rítmicas, melódicas, timbrísticas.	X	X	X	X	Praticar/ exercitar a percepção musical de ritmos, fazendo uso de sílabas rítmicas e/ou representação corporal como estratégias mediadoras da fixação destes ritmos.
	Ritmo e movimento; velocidade/ andamento, velocidade/ agógica, Tempo e medida.	Identificar aspectos da organização musical: sequências, repetições, ostinatos, agrupamentos rítmicos, quadraturas, etc.	X	X	X	X	Praticar/ exercitar a percepção musical de sequências melódicas, fazendo uso de fonomímicas e/ou sistemas de números como estratégias mediadoras da fixação de relações tonais, de tensão e repouso dos graus da escala.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Métrica, pulso, Acento métrico, compasso. Divisão binária e ternária do tempo. Células rítmicas. Fraseologia. Intensidade: variações contínuas e descontínuas. Acentos dinâmicos. Densidade vertical - densidade horizontal. Timbre: ataque, prolongamento, corte, articulação.						
Desenvolver atitude de atenção e curiosidade para a percepção da propagação da onda sonora.	Som, vibração do ar, propagação do som em forma de onda sonora: diferentes frequências (altura), diferentes amplitudes (intensidade), diferentes harmônicos (timbre).	Perceber como as características dos sons são produzidas, desde a propagação das ondas sonoras.	X				Experimentar a vibração do som ao friccionar a borda de tigelas, copos de vidro com diferentes quantidades de água. Experimentar a vibração do som ao abanar uma folha de cartolina, papel alumínio ou radiografia Experimentar a vibração do som nas cordas do violão ou em instrumentos de percussão.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Expressar-se, integrando-se ao fazer musical coletivo.	Produção de gestos musicais.	Produzir gestos musicais manipulando timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura articulação e silêncio, trabalhando um amplo espectro de sons e ruídos.	X	X	X	X	Participar do mundo musical na atividade de execução e composição. Criar/ experimentar técnicas relativas a instrumentos e ao uso da voz. Cantar coletivamente ou tocar em grupos, produzindo gestos musicais. Cantar, a mais de uma voz utilizando o sistema modal/ tonal. Improvisar musicalmente, respondendo a determinantes rítmicos, harmônicos, fraseológicos, melódicos, timbrísticos.
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros.	Registro de Sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas conforme pertinência.	X	X	X	X	Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação precisa, de sugestão, aproximada, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global-sincrética, cifras).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais considerando modos de fazer próprios à identidade de um grupo social e em constante transformação.	Gêneros musicais.	Identificar gêneros musicais.	X	X	X	X	Ouvir músicas identificando formações musicais e suas características (ex: choro: sopro, cavaquinho, bandolim, violão, pandeiro ou bateria; formação de jazz: piano, contrabaixo, bateria, etc.). Pesquisar sobre o gênero que professores e alunos desejam ter como foco. Ouvir músicas identificando elementos rítmicos e melódicos (levadas e convenções) característicos de um gênero. Comparar e contrastar gêneros musicais.
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de produções musicais, que fazem parte do conhecimento musical da humanidade, considerando interfaces com demais modalidades artísticas.	Música em interface com as demais modalidades artísticas.	Estabelecer inter-relações entre música e outras modalidades artísticas			X	X	Conhecer exemplos de produções musicais que guardam interfaces entre as artes: danças renascentistas, ópera, suítes barrocas, etc.
Valorizar as diversas culturas musicais, com destaque às brasileiras, em sua diversidade.	Música como produto cultural e histórico.	Reconhecer a permeabilidade e hibridização de produções musicais.			X	X	Conhecer exemplos de variabilidade de um gênero musical: (ex: de moda de viola à música sertaneja com a introdução de instrumentos como: bateria, sanfona, guitarra elétrica, Maracatu, Rock, Hip-Hop, misturados nas músicas de Chico Science).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
7º ANO

ETAPA DA EXPRESSÃO (GESTOS MUSICAIS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo.

TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DA FORMA: O especulativo e o idiomático.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a capacidade de produção de modos de escuta de um repertório.	SONORIDADES: Sucessão de alturas: linha melódica, polifonia. Superposição de alturas: harmonia, blocos sonoros. Organização de alturas: idioma modal, tonal. Ritmo e movimento; velocidade/ andamento, velocidade/ agógica. Tempo e medida. Métrica, pulso. Acento métrico, compasso. Divisão binária e ternária do tempo. Células rítmicas. Fraseologia.	Exercitar modos de escuta diversificados, de uma mesma peça de repertório. Atentar para qualidades rítmicas, melódicas, timbrísticas. Identificar aspectos da organização musical: sequências, repetições, ostinatos, agrupamentos rítmicos, quadraturas.	X	X	X	X	Praticar recortes distintos de uma mesma música ouvida, atentando para gestos expressivos, com aprofundamento dos conceitos. Praticar/ exercitar a percepção musical de ritmos, fazendo uso de sílabas rítmicas e/ou representação corporal como estratégias mediadoras da fixação destes ritmos.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Intensidade: variações contínuas e descontínuas. Acentos dinâmicos. Densidade vertical, densidade horizontal. Timbre: ataque, prolongamento, corte, articulação.						Praticar/ exercitar a percepção musical de sequências melódicas, fazendo uso de fonomímicas e/ou sistemas de números, como estratégias mediadoras da fixação de relações tonais, de tensão e repouso dos graus da escala.
Compreender os sons do meio ambiente como passíveis de um tratamento musical, trabalho realizado por sujeitos num tempo/ espaço.	Música – criação, intencionalidade, significação.	Reconhecer a música como experiência social, historicamente construída.	X	X			Ouvir ou ver gravações de música ao vivo, considerando como os músicos trabalham com instrumentos já produzidos e materiais do meio ambiente (ex: Uakti, Barbatuques, Hermeto Pascoal e outros).
		Reconhecer o papel do músico como agente social, com uma produção datada.	X	X			Conhecer práticas musicais de repentistas, movimentos musicais como: Jovem Guarda, Bossa Nova, Músicas de protesto, Tropicália, Hip Hop.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Compreender a produção de instrumentos e ferramentas musicais.	Instrumentos musicais.	Identificar o tipo de produção de som nos instrumentos.			X	X	Conhecer instrumentos melódicos e harmônicos. Conhecer instrumentos de cordas vibradas ou friccionadas, dedilhadas e de percussão. Conhecer instrumentos com vibração do ar em tubos, sopro perpendicular, uso de palheta ou por vibração com bocal. Instrumentos de lâmina vibrando por percussão, dedilhação. Instrumentos de membrana vibrando por percussão, baqueta ou mão.
Compreender a produção de instrumentos e ferramentas musicais decorrentes das novas tecnologias.		Identificar uso de recursos contemporâneos diversos.			X	X	Considerar a incorporação de variedade de recursos à criação musical contemporânea (ex: recursos eletrônicos, sintetizadores, samplers na atividade de rappers (Hip-Hop) e compositores de correntes contemporâneas da música. Constatar a presença desses recursos na produção de clips, jogos eletrônicos.
Expressar-se, integrando-se ao fazer musical coletivo.	Produção de gestos musicais.	Participar de grupos musicais, exercitando a memória e a compreensão do texto musical.	X	X	X	X	Participar do mundo musical na atividade de execução e composição. Criar/ experimentar técnicas relativas a instrumentos e ao uso da voz.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
							Cantar coletivamente ou tocar em grupo, produzindo gestos musicais. Cantar a mais de uma voz utilizando o sistema modal/ tonal. Integrar-se em prática instrumental de formação variada (instrumentos musicais tais como: flauta, percussão, cavaquinho, violão, etc. Experimentar, selecionar e utilizar instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos e composições.
		Compor/ improvisar músicas em processos de cooperação e tomada de decisões musicais	X	X	X	X	Improvisar musicalmente respondendo a determinantes rítmicos, harmônicos, fraseológicos, melódicos, timbrísticos.
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros.	Registro e grafia de sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas, conforme pertinência	X	X	X	X	Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação precisa, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global-sincrética, cifras).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Compreender formas de registro musical em sociedade, nas culturas letradas (a escrita, o registro gráfico, convenções) e nas culturas orais.	Formas de registro musical em sociedade.	Identificar algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da História.	X				Examinar registros históricos de partituras renascentistas. Examinar registros de músicas em culturas orais que se valem de outros tipos de convenções.
Desenvolver a apreciação estética de diferentes produções musicais na interseção com outras manifestações da estética contemporânea: o cinema, o teatro, as artes visuais, a produção literária, multimídia e jogos eletrônicos.	Interfaces na produção estética contemporânea.	Identificar interfaces na produção estética contemporânea				X	Discutir sobre a pertinência no uso da música em suas combinações com outras linguagens nas produções estéticas: trilha sonora de filmes, novelas, etc. Observar a performance musical como um conjunto de componentes estéticos: gestual, expressões faciais em regentes, solistas, vestuário, etc.
Valorizar a diversidade da produção musical brasileira, reconhecendo e contextualizando suas práticas.	Música como produto cultural e histórico.	Compreender a música nos seus modos de fazer próprios à identidade de um grupo social e em constante transformação no espaço/tempo.	X	X	X	X	Conhecer as manifestações musicais brasileiras na sua trajetória histórica (ex: lundu, maxixe, modinha, choro, samba). Conhecer as bases formadoras da cultura musical brasileira.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
8º ANO

ETAPA DA FORMA: Mais do que reconhecer e nomear formas pré-estabelecidas, fazer classificações, conhecer rótulos de generalização da forma musical (rondó, blues, etc.), significa dar atenção/ compreender os grandes esquemas organizacionais de uma peça musical nos atos de escutar, executar e compor.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a escuta da estrutura da música compreendendo o funcionamento das partes e apreendendo o sentido do todo.	SONORIDADES: Micro formas e macro formas. Frase e membro da frase. Motivo e inciso. Seção e período. Antecedente e consequente. Formas culturalmente estruturadas na tradição musical. Estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas, polifônicas e timbrísticas socialmente estabelecidas, características de manifestações musicais diversas ou nas culturas.	Perceber/ distinguir estruturas musicais (partes de uma música: uma introdução, melodia principal, algum diálogo ou complementação, parte com maior densidade, funções de alguns instrumentos ou recursos expressivos; exposição, desenvolvimento, re-exposição e conclusão). Perceber relações estruturais: contrastes e semelhanças, as variações graduais ou súbitas presentes no fluxo musical, entendendo como gestos musicais são conectados, repetidos, transformados, contrastados.	X X	X X	X X	X X	Escutar repertório variado reconhecendo estruturas musicais diversas.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros.	Registro e grafia de sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas, conforme pertinência.	X	X	X	X	Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação exata, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global-sincrética, cifras).
Compreender formas de registro musical em sociedade, nas culturas letradas (a escrita, o registro gráfico, convenções) e nas culturas orais.	Formas de registro musical em sociedade.	Identificar registros musicais usados em sociedade.	X				Conhecer registros históricos de partituras renascentistas. Conhecer registros de músicas em culturas orais, que se valem de outros tipos de convenções.
Desenvolver a leitura do mundo através das marcas da produção musical contextualizada dos povos e seus grupos sonoros.	Música como produto cultural e histórico.	Reconhecer e contextualizar práticas da produção musical.	X	X	X	X	Considerar as diferentes manifestações da produção artístico-musical brasileira e suas contextualizações (época, lugar, sujeitos). Considerar as diferentes manifestações da produção artístico-musical de outros povos e suas contextualizações (época, lugar, sujeitos). Ler/ analisar críticas musicais e comentários em encartes de discos e jornais.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Valorizar as diversas culturas musicais, com destaque às brasileiras em sua diversidade.	Música como produto cultural e histórico.	Conhecer e adotar atitude de respeito ante a diversidade de manifestações musicais, suas estéticas e valores.	X	X	X	X	Ouvir/ ver gravações (DVDs, CDs) de repertório variado de manifestações musicais. Pesquisar sobre músicas de diversas procedências.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
9º ANO

ETAPA DA FORMA: Mais do que reconhecer e nomear formas pré-estabelecidas, fazer classificações, conhecer rótulos de generalização da forma musical (rondó, blues, etc.), significa dar atenção/ compreender os grandes esquemas organizacionais gerais de uma peça musical nos atos de escutar, executar e compor.

TRANSIÇÃO PARA ETAPA DO VALOR: Revelar evidência de compromisso pessoal e valoração da música pelo engajamento com determinadas obras, intérpretes, compositores e área musical escolhida. Desenvolver sistematicamente idéias críticas e analíticas sobre música.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a percepção da estrutura da música, aprofundando a escuta de modo a compreender o funcionamento das partes e apreender o sentido do todo.	SONORIDADES: Micro formas e macro formas. Frase e membro da frase. Motivo e inciso. Seção e período. Antecedente e conseqüente. Formas culturalmente estruturadas na tradição musical.	Identificar elemento surpresa num trecho musical, justificando variabilidade nas relações estruturais.	X	X	X	X	Escutar repertório variado, reconhecendo elemento surpresa, variabilidade nas relações estruturais.
		Identificar mudanças súbitas ou graduais devidas a timbre, altura, velocidade, intensidade, ritmo, que produzem variabilidade nas relações estruturais.	X	X	X	X	Escutar repertório variado, reconhecendo mudanças súbitas ou graduais devidas a timbre, altura, velocidade, intensidade, ritmo e suas consequências nas relações estruturais.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Expressar-se, integrando-se no fazer musical coletivo pela prática e experimentação da forma musical.	Produção de formas musicais.	Participar do mundo musical em atividades de execução e composição.	X	X	X	X	Criar/ experimentar técnicas relativas a instrumentos e ao uso da voz. Cantar, a mais de uma voz, utilizando o sistema modal/ tonal. Integrar-se em prática instrumental, de formação variada. Participar de arranjos e acompanhamentos de música das culturas populares brasileiras utilizando padrões rítmicos (levadas), melódicos, formas harmônicas e demais elementos que a caracterizam.
		Compor/ improvisar músicas em processo de cooperação e tomada de decisões musicais.	X	X	X	X	Envolver-se com a criação e interpretação de jingles, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais, com os quais os jovens se identificam. Improvisar musicalmente respondendo a determinantes rítmicos, harmônicos, fraseológicos, melódicos, timbrísticos.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencional ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou dos outros.	Registro e grafia de sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas, conforme pertinência.	X	X	X	X	Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação precisa, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global sincrética, cifras).
Compreender formas de registro musical em sociedade, nas culturas letradas (a escrita, o registro gráfico, convenções) e nas culturas orais.	Formas de registro musical em sociedade.	Identificar registros musicais usados em sociedade.	X				Conhecer registros históricos renascentistas. Conhecer registros de músicas em culturas orais, que se valem de outros tipos de convenções.
Desenvolver o compromisso pessoal e valoração da música pelo engajamento em determinadas obras, intérpretes, compositores e área musical.	Música e compromisso pessoal do sujeito ouvinte e/ou executor.	Revelar evidência de compromisso pessoal e valoração da música pelo engajamento em determinadas obras, intérpretes, compositores e área musical escolhida.			X	X	Praticar, sistematicamente, ideias críticas e analíticas sobre música, utilizando conceitos adquiridos. Participar em apresentações musicais ao vivo.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
	Estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas, polifônicas e timbrísticas socialmente estabelecidas, características de manifestações musicais diversas.	Identificar, comparar, analisar músicas quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, usando vocabulário musical adequado.	X	X	X	X	Escutar repertório variado, reconhecendo, comparando, analisando elementos da linguagem musical, usando vocabulário adequado.
Compreender a música como ação de produtores, da relação de artesão à relação de trabalho no mundo contemporâneo.	Funções e contextos da música em sociedade nas relações de trabalho.	Perceber relações implicadas no fazer musical (do artesão às relações da música com o mercado cultural (produção, distribuição e consumo).	X	X			Promover encontros com músicos e grupos musicais discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho.
		Refletir sobre contextos sócio-culturais e os usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, minorias e etnias.	X	X			Ouvir e conversar sobre usos e funções da música à luz das pesquisas em musicologia (ex: música como coesão social; pesquisas do antropólogo A. Merriam: funções de expressão emocional, função de divertimento, de prazer, de expressão corporal, etc.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – MÚSICA – 9º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a leitura do mundo através das marcas da produção musical de grupos diversos, minorias e etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas.	Música como produto cultural e histórico.	Refletir sobre produções musicais de grupos diversos, minorias e etnias e sua contextualização.	X	X	X	X	Ouvir/ ver (DVDs, CDs) de manifestações variadas, valorizando minorias e etnias.