



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MUSICALIDADES NEGRAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: Uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei. 10.639/03

JUSSARA APARECIDA DE PAULA JUSTINO

São Carlos/SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MUSICALIDADES NEGRAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: Uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei. 10.639/03

JUSSARA APARECIDA DE PAULA JUSTINO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilza Zenker Leme Joly

São Carlos/SP

2024

Agradecimentos

A todas e todos os meus mais velhos que pavimentaram o caminho para que eu pudesse chegar até aqui, sobretudo aos meus pais que não tiveram tempo de ver a conclusão do ciclo, mas que de onde estiverem estão celebrando comigo.

A todas as Mulheres Negras que foram inspiração para minha escrita e militância.

A minha Prof. Orientadora: Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly por aceitar embarcar nessa empreitada comigo.

As amigas: Juliana Francischett e Késia Rocha por segurarem minha mão pra não deixar a peteca cair nos momentos tensos que foram muitos.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me auxiliaram nas estruturas necessárias para a realização de uma Pós-Graduação em nível Doutorado (o que não é e não foi nada fácil).

Ao professor Salloma Jovino Salomão responsável pela mudança de rota em minha pesquisa.

A Minha banca avaliadora por toda contribuição.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a apresentar uma reflexão sobre educação das relações étnico-raciais e sobre educação antirracista, no campo da educação musical, a partir de uma problematização sobre os currículos propostos na formação de professoras/es. Tem como elementos geradores para sua construção as musicalidades negras e as orientações da Lei 10.639/03, situadas historicamente como possibilidades decoloniais e antirracistas na organização dos conteúdos e nas práticas educativas a partir de um processo de letramento racial, um conceito em exercício na atuação dos movimentos negros revisitado contemporaneamente como mais uma possibilidade antirracista. Sua questão de pesquisa reflete sobre qual a importância de se dar acesso a essas musicalidades como forma de desconstrução, estratégia antirracista e decolonial para a educação musical com o objetivo de olhar com atenção para os currículos que são propostos na formação superior em Música. Os aportes teóricos interseccionam autores que serão centrais no diálogo entre educação das relações étnico-raciais, tais como: Bento (2022), Fanon (2008), Ferreira (2019), Lopes (2011); dos currículos: Arroyo (2018), Ferreira (2019), Souza (2011); da educação musical: Azevedo (2011, 2019), Brito (2003), Gilroy (2019), Joly e Severino (2016), Kazadi Wa Mukuna (2000), Koellreutter (1997), Salomão (2021); da decolonialidade: Barreto (2018), Costa, Grosfoguel e Torres (2018), Gonzales (2018), Kilomba (2019), Nascimento (2021), Quijano (2017), e da educação antirracista: Acho (2021), Almeida (2019), Fonseca (2012), hooks (2017), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018). A metodologia teve como abordagem a perspectiva do grupo focal, técnica de natureza qualitativa, e foram realizadas reuniões online para reflexão e discussão do tema; a coleta de dados teve como ferramenta a gravação dos encontros pela plataforma google meet, registros e descrição da pesquisadora a partir dos relatos das/os participantes e o diálogo com o referencial teórico. Como resultados temos os atravessamentos e os impactos dos conteúdos propostos nos diferentes contextos enquanto mobilizadores políticos e sociais.

Palavras chave: Processos educativos, educação musical, formação de professores, educação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This research aims to propose a reflection on ethnic-racial relations and anti-racist education in the music education field starting from a critical evaluation of the curricular proposal for teacher's training. The generating elements for the research are black musicalities and the guidelines in Brazilian Law 10.639/03, historically situated as decolonial and anti-racist possibilities on the content organization and educational practices from a racial literacy - a concept in practice on black movement activism contemporaneously revisited as another anti-racist possibility. The research matters reflect how important it is to bring to musical education these musicalities as a form of deconstruction, anti-racist and decolonial strategy in order to bring awareness to curricular proposals in academic degrees in Music. The theoretical approaches intersect with the main authors in the ethnic-racial relations discussions, such as: Bento (2022), Fanon (2008), Ferreira (2019), Lopes (2011); in the curricular proposals discussions: Arroyo (2018), Ferreira (2019), Souza (2011); in the music education field: Azevedo (2011, 2019), Brito (2003), Gilroy (2019), Joly et Severino (2016), Kazadi Wa Mukuna (2000), Koellreutter (1997), Salomão (2021); in decoloniality discussions: Barreto (2018), Costa, Grosfoguel et Torres (2018), Gonzales (2018), Kilomba (2019), Nascimento (2021), Quijano (2017), and anti-racist education field: Acho (2021), Almeida (2019), Fonseca (2012), hooks (2017), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018).

The methodology's approach was the focus group's perspective, qualitative research, and online meetings were conducted for reflection and discussion on the theme; the data collect was made through recording the meetings on the Google Meet platform, reports and the researcher's description from the participant's reports as well as the dialogue with the theoretical references. The results are the crossings and impacts of the proposed contents in different contexts as political and social mobilizers.

Keywords: educational process, musical education, teacher training, education for ethnic-racial relations

RESUMEN

Esta investigación propone presentar una reflexión sobre la educación de las relaciones étnico-raciales y sobre la educación antirracista, en el campo de la educación musical, a partir de una problematización sobre los currículos propuestos en la formación de docentes. Tiene como elementos generadores para su construcción, las musicalidades negras y los lineamientos de la Ley 10.639/03, situadas históricamente como posibilidades decoloniales y antirracistas en la organización de los contenidos y en las prácticas educativas basadas en un proceso de alfabetización racial, un concepto en ejercicio en las acciones de los movimientos negros revisitado contemporáneamente como más una posibilidad antirracista. Su pregunta de investigación reflexiona sobre la importancia de dar acceso a esas musicalidades como forma de deconstrucción, estrategia antirracista y decolonial para la educación musical con el objetivo de mirar con atención para los currículos propuestos en la educación superior en Música. Los aportes teóricos cruzan autores que serán centrales en el diálogo entre la educación de las relaciones étnico-raciales, tales como: Bento (2022), Fanon (2008), Ferreira (2019), Lopes (2011); de los currículos: Arroyo (2018), Ferreira (2019), Souza (2011); de la educación musical: Azevedo (2011, 2019), Brito (2003), Gilroy (2019), Joly y Severino (2016), Kazadi Wa Mukuna (2000), Koellreutter (1997), Salomão (2021); de la decolonialidad: Barreto (2018), Costa, Grosfoguel y Torres (2018), Gonzales (2018), Kilomba (2019), Nascimento (2021), Quijano (2017), y de la educación antirracista: Acho (2021), Almeida (2019), Fonseca (2012), hooks (2017), Pinheiro (2023), Ribeiro (2018). La metodología fue abordada desde la perspectiva del grupo focal, técnica cualitativa y se realizaron reuniones online para reflexionar y discutir el tema; la recolección de datos tuvo como herramienta grabación de encuentros a través de la plataforma Google Meet, registros y descripción de la investigadora a partir de los relatos de los/las participantes y el diálogo con el referencial teórico. Como resultados tenemos los atravesamientos y los impactos de los contenidos propuestos en los distintos contextos como mobilizadores políticos y sociales.

Palabras clave: procesos educativos, educación musical, formación docente, educación de las relaciones étnico-raciales.

SUMÁRIO

MEMORIAL	5
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - Música e Culturas Negras no Brasil.....	31
1.1 - Qual a importância de se falar e refletir sobre essas questões na música como cultura: Educação musical, Relações étnico-raciais e Decolonialidade.	37
1.2 - Sobre musicalidades: O que estamos chamando de Musicalidades Negras.....	40
1.3 - Musicalidades negras: Aspectos Históricos Fundantes na Compreensão Conceitual, na Conscientização e Valorização de sua Importância como Potencial Educativo.	42
1.4 - Musicalidades negras e outras formas de resistências musicais: Contextualização Histórica.....	48
1.5 - São musicalidades negras na região Sudeste: Resistência e Atualidade.....	52
CAPÍTULO 2 - SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - Os percursos até a Lei 10.639/03/1.645/08 e suas orientações.	59
2.1 - A educação das relações étnico-raciais na educação musical	60
2.2 - Sobre os currículos	61
2.3 - A formação de professoras/es a partir de pensamentos e atitudes decoloniais.....	62
2.4 - Educação musical antirracista: perspectiva das epistemologias negras e uma pedagogia das encruzilhadas.....	63
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	65
3.1 - Caracterização do Método	65
3.2 - Procedimentos Metodológicos	66
3.3 - Caracterização das/os participantes	67
3.4 - Os encontros: técnicas para a coleta dos dados	67
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS e ANÁLISE DOS DADOS.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
Referências Bibliográficas.....	84
APÊNDICE	89

MEMORIAL

Minha intenção na escrita e registro deste texto é compartilhar um pouco de minha trajetória até o despertar para o desenvolvimento desta pesquisa, as provocações, reflexões, atravessamentos e inquietações que me colocaram ao encontro dos temas desenvolvidos neste estudo, como parte não somente deste processo de doutoramento, mas também como uma etapa crucial na construção de minha identidade enquanto mulher negra, educadora e musicista.

Dentre as provocações pelas quais passei durante esse caminhar, essa constatação se evidencia e está bem descrita na fala de Barreto (2018, p.27), ao discorrer sobre a interpretação de Lélia Gonzalés¹, teórica negra brasileira e também uma referência central deste estudo. A autora traz em seu arcabouço intelectual o pensamento inaugural sobre a decolonialidade², centrada na análise da cultura brasileira e na defesa das bandeiras de luta da mulher negra.

Os efeitos do racismo e da supremacia branca no Brasil, tem sistematicamente e concretamente, invisibilizado, apagado e silenciado, no campo epistemológico, vozes destoantes ao seu projeto. Além da subalternização e desqualificação das produções de conhecimento negras. O processo acentua-se ainda mais quando se trata de mulheres negras.

Este trabalho se constrói no campo da Educação Musical e sua intenção primeira não era falar sobre relações raciais, muito menos sobre Racismo. Mas, infelizmente, ao refazer o movimento de acionar a memória para a sua composição, sobretudo no relato deste memorial, é impossível não trazer à tona seus efeitos e impactos nas subjetividades que me formaram e nas que observo durante a formação de outras pessoas.

Antes mesmo de entrar nas questões artísticas e musicais, foi muito fácil perceber nesta trajetória, que a mulher negra de um modo geral, foi durante muito tempo e ainda é vista pela sociedade a partir de dois tipos de qualificação, doméstica e mulata. Assim, quando corpos como o meu assumem posições distintas, há sempre um estranhamento que me impulsiona, de

¹ (1935-1994) Intelectual negra, antropóloga, filósofa e professora universitária; foi uma revolucionária, ativista do movimento negro e do feminismo; uma das criadoras do MNU- Movimento Negro Unificado.

² Caminho estratégico para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos subalternizados. Crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

forma que minha prática profissional seja vigilante e coerente com aquilo que eu mesma vivencio e experiencio.

Eu espero que de alguma forma a concretização deste trabalho e o relato destes processos sejam uma contribuição na reparação das questões raciais na educação musical, sobretudo nas intersecções³ que se dão em diálogo com a música e os processos de humanização, assim como já anunciaram outras teóricas/os. Destaco novamente o pensamento de Lélia Gonzales (1979, p.70) quando denuncia que:

O sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores/as em sala de aula e nos momentos de recreação, apontam para em processos de lavagem cerebral de tal ordem que, a criança negra que continua seus estudos e que por acaso chega ao terceiro grau, já não mais se reconhece como negra.

Ainda que já existam inúmeras mudanças e iniciativas para reverter essa realidade, estamos expostos cotidianamente e somos submetidos a processos subjetivos de embranquecimento.

Para a autora, o primeiro passo que a mulher negra dá em termos de conscientização tem a ver com a luta contra o racismo, posto que não só ela, mas todos os seus familiares e amigas/os dele são vítimas, desde sempre. Encontramos também afirmação semelhante na fala de Nascimento (2021, p.19):

O questionamento do racismo e seus efeitos, do mito da democracia racial e das condições de vida da população negra ganha contornos especiais na escrita de mulheres negras que tratam da corporeidade, da subjetividade, das famílias e comunidades. De um lado, suas formulações tiveram pouca reverberação no espaço acadêmico dos anos 1970 e 1980. De outro, estão nas bases dos movimentos antirracista e feminista.

Já no início das etapas de pós-graduação, especialização, mestrado e agora doutorado, o contato com os referenciais teóricos que orientam minha prática, a convivência com uma grande diversidade de pessoas em meus contextos de trabalho e, sobretudo, a vigilância no olhar e na escuta, fizeram com que eu fosse atravessada por muitas provocações e reflexões que me solicitaram ações e tomadas de atitudes, que dizem respeito diretamente à minha identidade de mulher negra e minha presença nos lugares de onde falo e atuo. Lugares esses,

³ O termo define um posicionamento do feminismo negro frente as opressões da nossa sociedade cisheteropatriarcal branca e de base europeia, desfazendo a ideia de um feminismo global e hegemônico como voz única. Trata-se de todos os conceitos que se entrecruzam e devem ser considerados na dinâmica reflexiva.

que historicamente nem sempre foram ocupados por corpos como o meu e com a minha cor de pele.

Nascemos com a pele negra, mas não aprendemos a ser negras, nos tornamos ao longo das experiências. Na maioria das vezes, não estamos representadas na estrutura social dos poderes, nossa história não foi contada por nós e ainda hoje, agora, neste momento, uma de nós sofre racismo em alguma parte do país. A partir de minha trajetória eu consigo compreender quando Santos Souza (2021, p.18) descreve:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio (aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus), saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Desde muito tempo existe um pensamento e uma prática político-social, sistematizadas e estruturadas no sentido da exclusão, invisibilidade e/ou apagamento total das populações negras e de suas referências nos projetos de construção da sociedade brasileira. E para nós mulheres a opressão é dupla a partir do momento em que se interseccionam racismo, sexismo e machismo.

O que foi exposto até aqui me possibilita dizer que as condições nem sempre foram favoráveis para que eu me tornasse uma Musicista e educadora musical, sendo negra e pobre, em ambientes predominantemente masculinos e brancos, com pouca ou nenhuma representatividade⁴ para mim.

Muitos desses fatores estiveram e estão presentes, mas faz parte também dessa estrutura social em que somos formados, nos envolvermos e nos mantermos em um véu de alienação, em hospedar o opressor, mesmo ocupando o lugar do oprimido, como já apontado na teoria sobre humanização preconizada por Paulo Freire. O importante educador também é um referencial fundamental dentre as bases teóricas deste estudo e pesquisa, no âmbito do caráter humanizador e dialógico que ele propõe.

O Brasil, desde 2013, vem passando por transformações políticas e sociais muito acentuadas e que solicitam de todas e todos nós um posicionamento em relação aos nossos papéis, e também o resgate de uma humanidade que nos foi tomada por uma total falta de lucidez e empatia na dinâmica acelerada e competitiva em que estamos imersos. Para além das

⁴ Qualidade reconhecida a uma pessoa ou grupo; sentir-se reconhecido, visível, expressado, representado.

questões econômicas, o momento divide as relações por conta de um governo altamente contrário às demandas sociais.

As relações de raça e de gênero perpassam todos os níveis de saber e, junto a elas, não se pode desconsiderar o caráter político das ações. Daí que desse período em diante venho me questionando, buscando entender minha negritude, aquilombando⁵ com as/os iguais, e nesse processo de conscientização, de me situar como mulher negra no mundo, entendo que toda pessoa negra nessa condição, qual seja, exercendo uma atuação no desenvolvimento de si mesma e de outrem, está invariavelmente na luta contra o racismo, pois ele nos atravessa em todas as esferas institucionais e estruturais, às vezes de forma sutil, em outras de forma escancarada e, quando não, de forma quase que intelectualizada, como no caso da Ciência, da Educação e da Cultura.

Assim, trata-se de uma pesquisa sobre Música, mas que obrigatoriamente precisa falar sobre racismo e discriminação, para que assuma e cumpra um papel antirracista de letramento⁶ na contextualização e entendimento da/o leitora/o.

Santos Souza (2018, p.45) aponta que: “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade.”

Em meu caso, constato que falar de si não é um exercício dos mais fáceis, é doloroso por vezes! E pode, em um primeiro momento, causar desconforto também em quem recebe o relato. Mas penso que seja importante dividir com quem me lê, pois nesse processo histórico que vem sendo construído a cada dia, compartilhamos, negros e brancos, consequências de um passado que segue reverberando. Assim, tanto a minha postura como pesquisadora, quanto a sua como pessoa que me lê, no momento presente, poderão determinar o impacto desse passado compartilhado no futuro das gerações daquelas e daqueles que estamos educando.

Educar alguém musicalmente acessa diretamente uma dimensão do sensível que reverbera nas relações intersubjetivas, em nossa escuta de outrem, do mundo e de nós mesmos. Toca em nossas emoções, em nossas espiritualidades. Acessa memórias. O entendimento de

⁵ Vem de Quilombo. Palavra originária Bantu: Kilombo. Comunidades formadas por negros e indígenas escravizados: centros de resistência, assentamento de memórias. Como verbo, define o ato de juntar-se aos semelhantes.

⁶ Aprendizagem social a partir de elementos diversos tais como a arte e a cultura como estratégia de conscientização e comunicação sobre a importância do reconhecimento das produções da população negra.

um processo de aprendizagem em música passa pelo corpo, pelo nosso pulso, nosso ritmo interno. Percebemos a música antes mesmo de decodificá-la. Talvez surja o seguinte questionamento: onde entra a questão racial nessa discussão?

As pessoas geralmente não gostam de falar desses assuntos, não se consideram racistas, existe até uma falsa ideia de que vivemos em uma democracia racial no país. No entanto, o que vemos é um movimento crescente de violências em todas as esferas, envolvendo a população negra e suas referências. Reitero que aqui falo de um lugar interseccionado, sendo mulher e negra.

A música negra, por vezes, passa por preconceitos que mais dizem respeito a quem a produz. Temos muitos exemplos de ritmos e gêneros ligados a algum tipo de discriminação, o que se pretende elucidar no decorrer desta investigação.

Todo o repertório de minha formação musical inicial foi eurocêntrico, conseqüentemente branco e masculino/patriarcal. Assim, dos métodos aos repertórios, salvo raras exceções, onde por iniciativa própria tive o interesse em acessar outras possibilidades.

Ao se pensar a música enquanto uma das maiores expressões humanas, e como linguagem artística de maior acesso no Brasil, não está fora dessa reflexão o debate sobre as questões raciais. Isso porque a música pode ser percebida como instrumento de comunicação profunda e coletiva, já que está na existência de todas/os e transita por vários campos. Assim, pode contribuir com sonhos e esperanças, com um refinamento artístico, estético, mas também pode ser veículo mantenedor de opressões e estereótipos.

A começar pelas ideias e conceitos que são mantidos em relação a ela, a partir de quem e a quem ela comunica, a favor de quem e contra quem ela se faz.

No caso da Música na Educação, apresentar uma “mesma” música para todos os grupos com os quais trabalhamos, seguindo o modelo de um repertório único, pode garantir uma sensibilização e uma escuta crítica e equânime que acolha a diversidade em todas as esferas, sobretudo a racial, contida nas expressões musicais? São questões como essa que impulsionam e que estão na base deste memorial.

Tive, desde criança, uma formação musical considerada clássica, tradicional. No entanto, nunca me vi representada durante esse processo. Havia um estranhamento, que naquela época não saberia descrever, um sensor intuitivo talvez, de que algumas coisas não se

encaixavam. Hoje, como educadora e musicista, tenho noção da necessidade de se desenvolver uma educação musical que possibilite uma escuta sensível, atenta, crítica.

Mas, como dito anteriormente, estamos imersos em um sistema estruturado para causar essa alienação e, mesmo os adultos que me cercavam, não saberiam explicar o que não encaixava naquele quebra-cabeça confuso e complexo que são as relações raciais, e como são silenciadas. Hoje, realizando um movimento *sankofeado*⁷ a esse passado, consigo entender porque sempre me interessava mais pelos autores brasileiros nos momentos de escolha dos repertórios das aulas de Piano no Conservatório onde estudava. A meu ver esse exemplo demonstra um atravessamento sensível e intuitivo potencializado pela educação musical.

Me lembro de, em certa ocasião, escolher um tango brasileiro (Maxixe), de nome Brejeiro, composto por Ernesto Nazareth⁸, para tocar em uma audição de fim de ano. Recordo do espanto que causei em minha professora da época, que chegou a dizer que música brasileira tinha ritmos muito difíceis, por isso ninguém tocava no Piano, não combinava muito! Detalhe que o arranjo já era “facilitado”. Hoje eu saberia contextualizar e entender que eu era aluna de um conservatório, instituição que ainda hoje preserva, “conserva” uma ideia de Música carregada de heranças coloniais. O que se ensina é a Música européia de concerto, mantendo uma hegemonia melódica em detrimento do ritmo. Trata-se de uma música que fragmenta a escuta do corpo, o que destina aos instrumentos, gêneros e timbres afroindígenas um lugar de inferioridade.

O fato é que também não tive professoras e/ou professores negros e acredito que seja importante mencionar isso em meu relato. Isso porque para nós, pessoas negras, é muito difícil, quase que impossível, compartilhar, sem reagir à luz de nossas próprias experiências, que são comuns para muita gente como eu. Também penso que seja assim que nós, pessoas/educadoras/es negros e também brancos, conscientes e aliados, poderemos legitimar uma atitude antirracista e fortalecer nosso compromisso com a profissão docente no que diz respeito às questões raciais, pois estamos falando não de teorias, mas de nossas existências.

⁷ Identifica uma adinkra da cultura dos povos akan, cujo significado se traduz na afirmação de que “nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou pra trás”. É representada por um pássaro com a cabeça voltada para trás, relaciona-se com a ancestralidade, não esquecer quem veio antes. **Adinkras** são símbolos ou ideogramas impressos por meio de desenhos entalhados em pedaços de cabaça, são usados principalmente na estamparia de tecidos.

⁸ (1863-1934) Pianista e compositor brasileiro nascido no Rio de Janeiro, foi considerado desde 1920 um dos grandes nomes do maxixe e do choro.

Ainda hoje percebo o olhar, talvez até com um tom de desapontamento, quando recebo famílias e/ou professores como Coordenadora Pedagógica de uma escola de Música, ou como educadora na equipe onde trabalho, em uma instituição de renome na educação e cultura.

Só o fato de não ter tido professoras/es negros em quase nenhuma instância de minha educação já é um motivo para fazer uma leitura objetiva dessa circunstância que é a ausência da presença negra nesses lugares do imaginário social. Também servem para se refletir junto da referida ausência da pessoa negra os momentos em que eu quase sempre era uma das poucas, quando não a única menina negra na sala das aulas de música, o que não foi diferente do observado tempos depois, já adulta e mais consciente, nos cursos e escolas de música que frequentei e lecionei. Ainda identifico a mesma situação em várias das turmas que acompanho, nas quais há uma certa ausência de alunas/os negros nos cursos de música, e sobretudo de docentes negras/os.

O trabalho fala sobre uma educação para as relações raciais na educação musical, mas relações são tecidas entre pessoas que são diversas, assim como a música feita por elas e que as representam.

Como já mencionei, esse processo de conscientização racial e de identidade é construído ao longo de nossas experiências, nas trocas que se dão na interação com outros seres. São constructos sociais, com uma estrutura, sistemas, subjetividades, elementos simbólicos do imaginário, representações.

Infelizmente, a nossa estrutura social não favorece os corpos femininos e negros, pois desde sempre ocupam um lugar de suspeição no imaginário de pertença étnica. O Brasil é o país que mais mata mulheres e pessoas LGBTQAIPN+⁹ no mundo, e uma parcela considerável dessas estatísticas diz respeito a corpos negros.

Em uma pesquisa realizada por Luiz Ricardo da Silva Queiroz, professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, e disponibilizada no Youtube em forma de palestra sob o título: “Porque os Cursos de Música não mudam no Brasil”, o professor apresenta dados que mostram como os cursos de Arte são os que têm a menor porcentagem de alunas/os negros matriculadas/os, e também como os conteúdos de referências negras ocupam em torno de 1%

⁹ Cada uma das letras faz referência a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, intersexuais e demais.

dos currículos dos cursos de Música, fora todos os conteúdos de origem negra que não são contextualizados e legitimados em sua origem.

Seja por conta da apropriação cultural¹⁰ e social, quando já passou por um processo de embranquecimento¹¹ e as pessoas nem sequer sabem que a matriz é africana, ou seja por falta de interesse, insegurança e outros reflexos das lacunas na formação docente que impedem de se dar visibilidade e acesso para esses conhecimentos sobre relações étnico-raciais nos processos de ensino.

Temos um currículo quase que “universal” das graduações do curso superior, que não favorecem a inserção desses conteúdos na estrutura das formações. É claro que já existem exceções, embora poucas, como a lei 10.639/03. Esta lei tem destaque aqui, uma reflexão importante que tem forte contribuição neste trabalho. No entanto, apesar das exceções, o caminhar ainda é lento.

O mesmo vale para conteúdos de matrizes indígenas, que também são reivindicados na mesma lei, alterada em 2008.

Levei um tempo para começar a me dar conta dessas questões e do quanto elas me atravessavam, e isso impactou diretamente meu comportamento e minhas ações. Como eu disse, nascemos com a pele negra, mas não aprendemos a ser negras.

O primeiro e mais significativo traço de identidade com que nós, mulheres negras, nos deparamos, está na relação com os nossos cabelos. Desde a primeira infância somos vitimadas por alisamentos e outros aprisionamentos que nos fazem negá-los, pois são considerados feios e inadequados pelo padrão constituído.

O movimento de visibilidade e reconhecimento dos cabelos crespos é bastante recente e ainda caminha a passos lentos, assim como maquiagens e outros produtos para a pele negra. Até pouco tempo a publicidade não trazia a presença de pessoas negras, e também não era voltada para elas. Não posso deixar de ressaltar que existe uma gama de letras de músicas, desde o cancionário infantil, que reforçam esses estereótipos, ligados ao cabelo e à cor de pele

¹⁰ Prática onde um grupo culturalmente dominante/hegemônico utiliza, em benefício próprio, elementos culturais de outros grupos considerados subalternos, sem fazer menção a sua origem; era também por vias de estereotipação e estigmatização.

¹¹ Subjetividade criada a partir do branco como referência.

negra, e que conseqüentemente atravessam a autoestima de crianças e adultos negros/os em qualquer que seja a etapa de Educação.

Talvez essa faça parte das primeiras experiências de violência simbólica¹² e racista que nós, pessoas negras, já sofremos desde criança. As demais situações com esse mesmo caráter violento, que ao longo da vida começam a se tornar cotidianas, qual não seja a surpresa, se dão no espaço escolar e em outros territórios educativos institucionais, a começar pelos métodos, recursos didáticos, estrutura curricular e comportamento das/os professoras/es.

Também é bastante recente a inserção desses temas sobre a educação das relações étnico-raciais e interações na educação, livre dos estigmas e estereótipos que negativam ou apagam as expressões negras.

No caso da formação musical, as referências de minha trajetória, no que diz respeito às manifestações artísticas negras, sempre ocuparam um lugar de informalidade e/ou pontualidade nos currículos que me formaram. Estudo música desde os 09 anos de idade e hoje tenho 47, passei por todas as esferas do ensino de música, da musicalização à pós-graduação no ensino superior, e consigo me lembrar bem a ponto de ser capaz de fazer pequenas análises nos materiais que tenho e que ainda estão disponíveis como recursos didáticos mediadores para os processos de educação musical.

Já nas canções infantis do cancioneiro brasileiro, quando fazem menção à cultura negra, é de uma maneira estereotipada e racista, sempre a partir de uma esfera de negatividade, seja reforçando estereótipos ligados a fenotípia dos traços da corporalidade negra, ou no âmbito da folclorização e da subalternidade.

Canções como o boi que tem a cara preta, a nêga que é maluca e tem cabelo duro, o samba lelê que é doente e precisa de palmadas, a manteiga que barra na fuça da nêga, os guerreiros nagôs que se tornam escravos de Jó, dentre outras, que ainda são utilizadas sem uma problematização adequada e pertinente sobre suas mensagens, o mesmo que acontece com a literatura infantil canônica utilizada na educação das crianças negras e brancas.

Felizmente já temos um número considerável de materiais para a educação das relações étnico-raciais, e também faz parte de uma atitude antirracista cuidar dos recursos que

¹² Conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Aborda a violência exercida no corpo, sem coação física, causando danos morais e psicológicos.

propomos, algo que se tornou um trabalho a parte para mim, pois desde a especialização em arte educação, quando iniciei o processo da pós-graduação, venho me debruçando na garimpagem e inserção desses conteúdos e materiais em minha prática.

Quando falo de um racismo que é estrutural desde sempre, também é sobre isso. Não podemos esquecer que estamos sendo mediadores na formação de escutas e imaginários. E isso me trouxe vários incômodos em vários momentos do meu caminhar no processo de me tornar Mulher Negra, Musicista e Educadora.

Fazem parte de nossa formação cultural as matrizes negras e afrodescendentes em suas manifestações e expressões, sobretudo na música, mas ainda é uma base cultural encarada como inferior, primitiva, selvagem e subalterna ao padrão de refinamento considerado de qualidade.

Embora já exista um movimento de desconstrução desses padrões, e o reconhecimento da importância de se abordar esses elementos, a hegemonia de uma música clássica considerada universal ainda impera nos currículos de formação em grande parte das instituições de ensino.

O fato é que essas inquietações passaram a me atravessar no processo de tomada de consciência da minha identidade, e como resultado, isso gerou impactos em minha atuação docente e em minha formação acadêmica, o que requer uma busca por novos referenciais que efetivamente me representem, pois passo a compreender que os currículos e a composição de seus conteúdos ocupam um lugar que vai além do fazer musical.

Assim, a partir desses questionamentos, meu desejo e a minha intenção é rever minha contribuição no papel de educadora e musicista. Por isso não me esqueço daquelas/es que vieram antes de mim denunciando essas questões.

Anuncio que uma das escolhas epistemológicas desta pesquisa será oferecer escuta às vozes dessas mulheres e homens negros/os que não estão na Universidade. Já a partir da construção deste memorial, que está ancorado no referencial de outras Mulheres Negras que legitimam e fortalecem minha fala e minha experiência.

Um dos caminhos possíveis e de respaldo que encontrei foi levar essa demanda para minha área de atuação, qual seja, a Educação Musical e a Formação de Professores, para buscar e identificar qual lugar ocupam as relações raciais nos currículos de formação nesse campo de

estudos e quais os impactos potencializados pela Música nessa dimensão, já que é a linguagem artística de maior presença na experiência das pessoas.

Um dos aportes que amparam esta pesquisa se dá a partir das orientações da Lei 10.639/03¹³ que, ao modificar a LDB, institui de maneira obrigatória a inserção de conteúdos relativos à história africana e afro-brasileira nos currículos da educação em todas as esferas do ensino público e privado, inserção que será melhor aprofundada no decorrer desse estudo.

Não foi e nem é um movimento fácil falar de algo que nos atravessa tão de perto, inclusive pela ausência de referenciais que efetivamente me amparem. Venho, desde o início desse processo, maturando um exercício fecundo de desconstrução e letramento para minhas inquietudes, estando imersa na construção de um referencial que possa me ancorar nos argumentos, e que de preferência seja composto por mulheres e homens negros assumindo o lugar de protagonismo.

O momento histórico desta escrita está carregado de acontecimentos que reforçam e evidenciam ainda mais a responsabilidade desta pesquisa em situar e contextualizar as/os leitoras/es na materialização e no entendimento do que se pretende, na medida em que colabora e pode contribuir, conforme aponta Silva (2010): “tornar-se pessoa é aprender a conduzir a própria Vida”.

Como na perspectiva africana Ubuntu¹⁴, que fala sobre a construção de si no seio da comunidade, na relação entre as gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, transmitir a visão de mundo, repassar conhecimento e comunicar experiências é um processo que se dá na convivência, no como e para quê nos educamos ao longo da vida, e como nós vivemos a pesquisa que fazemos.

Assim, sendo mulher negra pesquisadora, concordo com o apontamento de (RIBEIRO, 2018, p.78): “Não é possível falar de política, sociedade e arte sem falar de racismo e sexismo.”

O movimento de imersão e construção para esta pesquisa me colocou em contato com muitas pessoas que antes de mim já seguiam empenhadas/os na luta de buscar caminhos na educação, de forma que esses conhecimentos e essa parte da história tenham o reconhecimento

¹³ Essa lei modifica e completa a LDB n. 9.394/96, e inclui no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, em todas as disciplinas, a obrigatoriedade temática da História e Cultura Afro-Brasileira e, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

¹⁴ Filosofia africana que abarca a capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem o outro; ideia semelhante à do amor ao próximo; compaixão e altruísmo, reconhecimento do “eu sou porque nós somos”.

e a valorização que lhe são pertinentes, e que esse acesso contribua para a conscientização e a sensibilização da sociedade e das próximas gerações contra os efeitos nefastos do racismo, que apaga e silencia parte de nossa cultura.

Todos os atravessamentos que foram mencionados me impulsionam a tentar realizar um trabalho que proponha e privilegie a diversidade e a educação das relações étnico raciais na educação musical de forma consciente e situada, para que possa contribuir para práticas sociais e processos educativos que desloquem o olhar e escutem com cuidado esses marcadores sociais potencializados pela origem racial e que podem ser agravados pela Música.

Dentre os aportes para a construção dessa trajetória de memória, o resgate de situações vividas e ouvidas ao longo da vida profissional e acadêmica servirão de base para ilustrar e colaborar na compreensão daquilo que aqui se discute, a partir das trocas, convivências, afetos e relações de trabalho. Assim, convido a leitora/leitor ao exercício desta reflexão e partilha.

Busco uma perspectiva de educação musical que se faça humanizadora, como consideram Joly e Severino: “Uma educação musical que está presente no processo de desenvolvimento de pessoas, construindo e ativando memórias afetivas e culturais, criando identidades, permitindo que as pessoas, através da música, possam compreender o mundo e fazer parte dele” (2016, p. 20).

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce em um momento histórico de muita relevância para o seu tema. Desde um período de pandemia mundial da covid-19 iniciado no final do ano de 2019 tudo foi modificado, do modo de pensar ao modo de agir, havendo transformações políticas cheias de conflitos e urgências sociais vindos à tona. Tais mudanças envolveram diretamente os campos da Educação e da Cultura, áreas que na esfera política e de direitos foram relegadas a desafios complexos, abrangendo a extinção quase que total de seus ministérios, o corte de verbas, a suspensão de editais. Essa situação demandou um exercício de toda a classe artística e docente em se reinventar.

A Educação teve suas ações transportadas para as telas dos computadores e celulares, o que obrigou à docência o desenvolvimento de outros saberes como garantia e sobrevivência de seus trabalhos, já que as práticas de ensino e aprendizagem foram todas adaptadas para o ambiente virtual, desconhecido e ainda inacessível para uma parcela grande da sociedade.

Por um outro lado, essa dinâmica deu visibilidade a um processo de exclusão social, sobretudo de classes menos favorecidas que não têm e não tiveram acesso a esse arcabouço de novas necessidades. Como nos aponta Salomão (2021, p.110): “(...) a exclusão social e também digital foi revelada, dentro de uma conjuntura marcada pela absoluta ausência de experiência contemporânea, no tempo do agora mesmo.”

A partir de um olhar mais abrangente sobre o conceito de música, que a considere enquanto cultura e influência, como potência simbólica na escuta e no imaginário social, este estudo surgiu dos atravessamentos e questionamentos presentes na própria trajetória de formação da pesquisadora, como já relatados no memorial inicial do trabalho, e que foram se legitimando nesse contexto que mostra a necessidade de uma música articulada ao sentido e ao desenvolvimento humano, que não se restrinja às estruturas sonoras, mas que pense o que escutamos de nossa sociedade e nossa cultura.

Sem supervalorizar ou compor restrições às fronteiras de conhecimento, os lugares de onde falo e que formam a intersecção de mulher negra educadora e musicista me fazem refletir sobre os contrapontos que se dão entre a música que é ensinada na academia e a música que está e acontece fora dela. Seus impactos nos processos de humanização ou desumanização que

podem manter e/ou reforçar estruturas e marcadores sociais, geradores de desigualdades e preconceitos historicamente construídos.

Acredito que provocações como essa tenham atingido de forma específica a grande parte de profissionais das áreas de Educação e Cultura, pois fomos todos obrigados a repensarmos nosso papel como agentes políticos nesse período de tantas turbulências, cada um a seu modo a partir de seus territórios. Isso porque quando a educação é atrelada a um desenvolvimento político, pode interferir na mudança de comportamentos, o que pode nos dar esperanças de transformações pessoais consequentemente coletivas.

Dessa forma, esta escrita deriva de muitas mãos, sobretudo de quem veio antes e se propôs a assumir uma articulação de debates e narrativas em construção, entre conceitos nem sempre engajados nas áreas envolvidas, quais sejam, Música, Cultura e Educação. Tem como caminho refletir e problematizar os desafios propostos pelo tema.

A situação do país atingiu um patamar crítico ao condensar um governo conservador, com um discurso institucional legitimador de violências, e um panorama de cegueira religiosa e ideológica. Assombradas por um vírus que literalmente parou o mundo, as autoridades do governo não souberam administrar todas as lacunas que insurgiram em um retrato amplo de desigualdades sociais.

Em meu caso, diretamente me vi e me sinto imersa na luta antirracista, um dos movimentos fortemente ampliado nesses tempos. Minha imersão e engajamento se deram à luz do movimento “Black Lives Matter”, após o assassinato de George Floyd¹⁵ nos Estados Unidos em 25 de maio de 2020. Esse acontecimento gerou mobilizações inter-raciais e interétnicas que eclodiram em todo o mundo, inclusive no Brasil, nessa data e no primeiro semestre de desenvolvimento dessa pesquisa.

Esse movimento conta, a partir de agora, com o engajamento da população negra e aliadas/os¹⁶ de todo Brasil, e de intelectuais negros em várias áreas, que se manifestaram como forma de denúncia da violência física e simbólica sofrida por pessoas negras.

¹⁵ Homem negro norte americano, 46 anos, assassinado por quatro policiais brancos ou quase brancos, que lhe deram voz de prisão, supostamente por tentar trocar uma nota de vinte dólares falsa numa loja. As cenas de brutalidade e da violência policial viralizaram na internet e se tornaram o rastilho que disseminou pelo mundo todo o movimento Vidas Negras Importam.

¹⁶ Alguém que toma a decisão intencional de compreender, ter empatia e atuar em apoio a outra pessoa; não é a identidade de alguém, mas um compromisso e uma prática de uma vida toda (Microsoft.br/instagram).

As/os intelectuais da Educação e da Cultura denunciaram os epistemicídios¹⁷ geradores de preconceitos e exclusões. A ação desses intelectuais no movimento tem o objetivo de fortalecer o combate dessa lacuna social que é histórica, e que evidencia como a relação entre mérito e cor de pele tem efeitos de impedimento de mobilidade social no nosso país. Não se trata de se limitar apenas à inclusão de conteúdos nas práticas educativas, mas pensar na acessibilidade, na sensibilização, na formação de públicos e repertórios, ao propor mais dialogicidade nos processos de formação.

No caso da área que é campo desta investigação, a da Música em seu diálogo com a Educação, não podemos deixar de considerar que é a linguagem artística que, desde tempos pré e pós abolição¹⁸, faz a denúncia de todas as agruras sofridas pelos povos negros. Ela também marca o anúncio/registro de verdadeiros patrimônios materiais e imateriais trazidos pelos ancestrais africanos que foram traficados e que assentam parte da base musical estética e social da cultura brasileira, a música como denúncia antirracista, aquela que, de alguma maneira, sempre visibilizou e visibiliza o lugar da/o negra/o na sociedade.

Temos espalhadas por todas as regiões brasileiras referências musicais negras que fazem parte de culturas locais, de histórias e legados familiares, de bases religiosas e tantas outras manifestações populares e que muitas vezes têm suas raízes africanas desconhecidas. Essas musicalidades assumem um lugar de manifestação viva da oralidade negra, mantendo e preservando esses patrimônios que de forma potente combatem racismos e preconceitos.

A Música também tem papel importante em momentos políticos do país e ajuda a compor o imaginário de muita gente, exercendo seu papel no letramento e formação de escutas ativas e críticas, realizando uma historização responsável no caso das referências negras, o que promove ou possibilita promover uma ressignificação estrutural na educação das relações étnico-raciais.

Boa parte da história oficial do Brasil está registrada em discos e letras de músicas feitas e/ou interpretadas por artistas negros. A composição e a influência dessas sonoridades

¹⁷ Termo criado pelo sociólogo e estudioso das Epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental. (Google, acesso em 20/05/2021).

¹⁸ Movimento político do fim do século XVIII, surgido com o propósito de abolir a escravidão nas Américas, como resultado das reações das próprias vítimas, expressas, desde o Século XVI, em fugas, revoltas, quilombamentos etc. No Brasil a abolição foi decretada em 13 de maio de 1888.

trazem formas e arranjos musicais e instrumentais específicos, com características estéticas que falam sobre a realidade de quem as faz.

O cantor Emicida¹⁹, em sua participação no programa “O Enigma da energia escura - Negritude, cultura e resistência”, exibido no canal GNT (<https://gnt.globo.com>), explica que “Nossos livros de história foram discos”.

Essas músicas que estão nas bases, que falam de nossa história e de nossa cultura, constam nos conteúdos das licenciaturas que formam professoras/es e educadoras/es musicais?

Faz-se urgente uma Educação Musical Antirracista, que oportunize em seus processos educativos e em suas práticas sociais o acesso à Música que acontece e é produzida no Brasil por pessoas/artistas e intelectuais negros e negras, uma estratégia no combate à discriminação e ao preconceito. Esse arranjo se pauta no entendimento de que a Música, assim como as outras linguagens artísticas e as ciências humanas e sociais, refletem pautas e lutas de um novo tempo, uma agenda que envolve a diversidade cultural em sua amplitude, abarcando os movimentos antirracistas, feministas, LGBTQAIPN+ e outros grupos, todos esses que envolvem pessoas que fazem e consomem música em seu cotidiano.

A Música, na diversidade e multiplicidade de identidades que ela carrega, e em todas as relações visíveis e invisíveis que se dão nas trocas intersubjetivas decorrentes dessas vivências da aprendizagem musical, “(...) reflete a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo histórico” (BRITO, 2003, p.28). Segundo essa autora a aprendizagem, como uma apreensão da Música, seria uma das formas de representação simbólica do mundo, o que abarca saberes, espiritualidades e tradições culturais.

A partir da afirmação de Brito (2003) e em intersecção com os objetivos propostos, justificamos o olhar cuidadoso para os currículos com o aporte de (ARROYO, 2013, p.10):

O movimento docente abrindo fronteiras de lutas por direitos tem sido nas últimas décadas o conformador de novas identidades e auto imagens profissionais. Uma história que merece ser narrada com orgulho a nós mesmos e às gerações de mestres e educandos que vão chegando.

É importante considerar que os cursos de Música têm uma porcentagem menor de alunos e professoras/es negras/os, e que o eixo de conteúdos sobre questões étnico raciais

¹⁹ Leandro Roque de Oliveira, nascido na zona norte de São Paulo, é cantor, compositor, rapper, desenhista, contador de histórias, apresentador e escritor.

acontece de forma transversalizada²⁰. A Educação Musical, assim como outras áreas do conhecimento, segue atravessada por essas insurgências e emergências, e solicita diálogos no que concerne a uma formação musical contextualizada e em consonância com a vida prática. Então, falar sobre relações raciais nesse campo implica buscar a compreensão do lugar que as matrizes africanas e afro-brasileiras ocupam nos processos de ensino.

Nesse caso, como são vistas as Musicalidades Negras nos conteúdos de formação? Elas fazem parte da cultura musical brasileira em todas as regiões do país e foram incorporadas com a vinda forçada no tráfico transatlântico de pessoas negras africanas, dispersas e escravizadas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, e em outros territórios que hoje formam a diáspora negra²¹.

Nesses territórios, essas pessoas assentaram traços de suas memórias, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, coletividade, dentre outros valores civilizatórios que produzem heranças em nossa escuta e no imaginário musical.

São traços fundantes de nossa cultura, mas ainda somos influenciados pela colonialidade²² que opera fortemente no simbólico e nas formas de pensar e escutar, assim como em toda maneira de ser, e que se enlaça aos efeitos do racismo estrutural²³. Ambos colaboram para que esses elementos culturais não tenham a visibilidade, o reconhecimento e a valorização justa como parte dos conteúdos propostos nas Artes, sobretudo no ensino de Música, excluindo parte da diversidade do patrimônio musical imaterial brasileiro. Nas palavras de Queiroz (2017, p.100):

Essas exclusões e assassinatos (epistemicídios) geram, ainda hoje, no campo da Música, preconceitos e dominações de repertórios e modelos de ensino canônicos, baseados, sobretudo, na imposição da cultura musical erudita europeia sobre outras formas de expressão musical, estabelecendo hierarquias que, durante muito tempo, marcaram, de forma absoluta, a educação musical brasileira institucionalizada.

Propor uma reforma com atitudes decoloniais que repensem os currículos de formação e a práxis educativa pode ser considerado um movimento antirracista, na medida em que

²⁰ Diz respeito à possibilidade de se instituir na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados - aprender sobre a realidade -, e as questões da vida real - aprender na realidade e da realidade.

²¹ Palavra de origem grega que significa “dispersão”. Designando inicialmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também à desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes.

²² Reflexos do colonialismo ainda vigentes no simbólico, nas formas de pensar, maneira de ser culturalmente refém.

²³ Ver capítulo 1.

impacta na conscientização das pessoas envolvidas, apresenta um letramento e a desalienação sobre a história oficial por partir de outras óticas, distintas da do colonizador.

Tal movimento, que pressupõe olhar para a diversidade e propiciar diálogos entre o contexto e a comunidade, não só enriquece repertórios com a diversidade musical existente no país, como dialoga e destitui a ideia eurocêntrica única ainda fortemente sedimentada na formação musical.

Nessa perspectiva, é necessário trazer outros temas para dialogar com a Música em novas demandas, que primeiro passam por um exercício fecundo de reconhecimento identitário e, na sequência, exigem etapas de desconstrução e reconstrução de referenciais, outros olhares e novas atitudes, dentre elas a apropriação de questões da negritude, das raízes africanas e de tudo o que isso envolve e influencia nas experiências e trajetórias da formação musical. Paul Gilroy (2012, p.161) salienta que:

Examinar o lugar da música no mundo do Atlântico negro significa observar a autocompreensão articulada pelos músicos que a têm produzido, o uso simbólico que lhe é dado por outros artistas e escritores negros e as relações sociais que têm produzido e reproduzido a cultura expressiva única, na qual a música constitui um elemento central e mesmo fundamental.

Por propor essa reflexão sobre a inserção dos acima mencionados conteúdos nos currículos, a pesquisa tem como um de seus referenciais teóricos as orientações da lei 10.639/03, posteriormente substituída para 11.645/08, que altera a LDB e traz a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todas as esferas do ensino, e apresenta um breve panorama de seus desdobramentos desde a sua implantação no ano de 2003.

Dessa forma, sua intenção é apresentar, dar voz e oferecer escuta para referenciais de autores/as negros e afro-brasileiras/os que dialoguem com os referenciais da Educação Musical e da decolonialidade, para assim iniciar um processo significativo de experiência musical humanizadora e antirracista, que contribua para as práticas e processos educativos a partir de currículos diversos, condizentes e coerentes com as realidades onde são desenvolvidos.

O longo processo de imersão necessário para o levantamento de um referencial condizente com a investigação e com a opção por apresentar autoras/es negros também age na perspectiva decolonial de desconstrução de um cânone acadêmico considerado universal. Assim, o estudo propõe um diálogo entre os referenciais de base.

No mais, também é intenção deste trabalho oferecer a escuta para as mulheres negras que vieram antes e inspiram essa trajetória. Por isso, a escrita do texto evidenciará o feminino em primeira pessoa, com o intuito também de denunciar as formas sexistas na escrita acadêmica, que por vezes ignoram pensamentos divergentes, principalmente quando advindos da fala e do posicionamento de mulheres.

Este conjunto de intelectuais reinventa e lança conceitos que direcionam essa pesquisa ao ressaltar que a cada dia se faz mais premente que uma epistemologia negra seja incorporada aos saberes acadêmicos, pois é uma forma de reverenciar a tradição de um povo e sua maneira de pensar, além de ampliar o entendimento sobre relações raciais na educação musical.

Investir na produção e construção dialógica de um corpus teórico ajuda a subsidiar as especificidades dessa pesquisa e a justificar parte da necessidade da descolonização curricular. Portanto, a apresentação dos conceitos específicos ligados às questões raciais também é uma estratégia do processo de letramento a que se propõe, já que a língua e a palavra em si carregam potenciais que podem e estabelecem relações de poder.

Como nos mostra Kilomba (2019 p.14): “A língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade.”

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que a experiência negra na sociedade brasileira é definida, arrumada e orientada por valores brancos, o que torna a vivência de cada um pessoal e intransferível no que diz respeito a ser negro e ao trânsito entre as linhas que separam a experiência de ser branco ou negro. Assim, respeitar o lugar de fala nessa perspectiva é uma forma de legitimação.

Sobre isso, Fanon (2008, p.15) nos diz que “a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem.”

Ambos os autores identificam tais expressões no cerne da linguagem e na maneira como as ciências e seus métodos são construídos e constituídos, de maneira radical, legitimando um colonialismo epistemológico. Para a maioria das sociedades africanas, a palavra tem um valor sagrado, a fala é um dom. Segundo Mattos (2016, p.19):

Até os dias atuais, a maior parte das sociedades africanas subsaarianas²⁴ dá grande importância à oralidade, ao conhecimento transmitido de geração para geração por meio das palavras proferidas com cuidado pelos tradicionalistas - os guardiões da tradição oral, que conhecem e transmitem as ideias sobre a origem do mundo, as ciências da natureza, a astronomia e os fatos históricos.

Esses guardiões são chamados de Griôts²⁵.

É fundamental que as educadoras/es possam também rever suas escutas e suas escolhas bibliográficas, permitindo assim que vozes silenciadas por muito tempo consigam construir um espaço educativo mais plural e com aderência às múltiplas identidades presentes nos contextos.

Já de início, com o foco na perspectiva da linguagem, apresento a gama ampla das expressões de negritudes e rótulos raciais que expressam identidades. Qual é o correto? Negra/o, Preta/o, ou Afrodescendentes?

Historicamente, as/os negras/os têm dificuldade de um consenso na descrição como grupo. No entanto, independente do lugar da Diáspora em que se encontrem, todos tiveram ancestrais que foram retirados à força de sua terra natal e destituídos de seus laços e elementos de identidade.

Caracterizados e julgados como sub-humanos, estiveram à mercê de várias denominações ligadas a suas etnias. Ainda hoje vivemos os reflexos de estereótipos e estigmas ligados a essas denominações, que são fortalecidos por imagens, sonoridades, e outros estímulos que atravessam os sentidos.

No começo foram as “pessoas de cor”, denominação mudada para preta/o por figuras negras progressistas, por ser considerado um termo versátil que poderia ser usado como substantivo ou adjetivo. Essa ainda hoje é uma maneira afetiva e carinhosa de tratamento para pessoas negras e não brancas.

Porém, essa denominação sofreu nova influência, sendo impactado pelo contexto que surge após o movimento pelos direitos civis, já no século XX, e foi alterado. A mudança foi necessária pois esse termo, antes de ser considerado e assumido pela população negra de alguma forma, foi imposto pelos brancos aos negros.

²⁴ Situadas ao sul do deserto do Saara, costumam ser dividida em três grandes áreas: Ocidental, Centro- Ocidental e Oriental.

²⁵ Mestres, animadores públicos, também são tradicionalistas responsáveis pela história, música, poesia e contos. Existem griôts músicos, tocadores de instrumentos, compositores, cantores, os griôts embaixadores, mediadores em caso de desentendimento entre as famílias, e os griôts historiadores e contadores de história.

É depois do fim da década de 1960 que o termo Negro ganha espaço. De acordo com ACHO (2021, p.28):

A palavra negro engloba os descendentes das pessoas que foram trazidas em navios negreiros e forçadas a trabalhar como escravos. (...) Abrange todos os negros e une todos os afrodescendentes da Diáspora e os outros países para os quais o tráfico transatlântico de escravos levou africanos. É uma descrição de algo que todas as pessoas negras têm em comum.

Fazer uso do termo Negro também legitima a luta dos movimentos por direitos e pela identidade, além de ser uma forma respeitosa de se dirigir. Porém, quando tiver dúvida, é só perguntar de que maneira a pessoa gostaria de ser chamada e, de preferência, a chame pelo seu nome.

Só não é permitido o uso nefasto de estereótipos, tais como crioula/o, mulata/o, moreninha/o, dentre outros tantos.

O termo afro-brasileiro é usado para designar a soma de adjetivos pátrios e, em sua forma escrita, assume o uso do hífen para a designação. Já afrodescendente também é utilizado de maneira ampla, e não utilizamos hífen, como acontece também com a palavra afroreferenciado. Mas o termo Negro, como uma unificação proposta pelos movimentos negros no Brasil, sobretudo pelo MNU-Movimento Negro Unificado, é o termo mais indicado, já que a África é um continente e nossos ancestrais vieram de regiões e países diferentes.

Parte dessa pesquisa se dedica, além de apresentar o conteúdo musical e sua importância, também em falar desses elementos na composição de novos caminhos epistemológicos a partir dos currículos e dos aportes legislativos que podem respaldar essas iniciativas e ações.

Tomará como base as orientações da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos na formação de professores, pois considera e concorda que a formação de professores tornou-se um dos principais cuidados das políticas públicas governamentais e não governamentais, e de outras instituições que desenvolvem processos e ações educativas.

Acreditamos que os currículos e/ou a composição de conteúdos propostos assumem um caráter determinante na formação e consequente atuação desses agentes, que exercerão, por meio de suas práticas, um efeito multiplicador de saberes, comportamentos e subjetividades. Esse efeito afetará a eles e a seus educandos.

Assim, acredita-se que o acesso a esses conhecimentos e um aprofundamento dessas reflexões são formas efetivas de propor uma ação decolonial que colabore como uma frente antirracista. No entanto, não têm a pretensão de oferecer receitas e fórmulas, buscando ser mais um elemento de provocação ao contribuir com essa pauta.

No momento desta escrita, ano de 2023, grandes transformações aconteceram na cena política após as eleições que elegeram Luiz Ignácio Lula da Silva, representante do Partido do Trabalhadores (PT) como presidente de República e, dentre elas, o resgate dos ministérios da Educação e da Cultura, extintos no governo anterior de Jair Messias Bolsonaro, do partido liberal (PL).

Isso impacta diretamente não só nas orientações da lei que completa 20 anos e coincidentemente foi sancionada no primeiro mandato governado pelo presidente Lula no ano de 2003, mas também nas representações que ela pode ter a partir de agora nesses dois âmbitos, já que temos pessoas negras e indígenas à frente desses postos nos ministérios que diretamente estão ligados a ela. Me refiro ao Ministério da Igualdade racial, com Anielle Franco²⁶, ao Ministério da Cultura, com Margareth Menezes²⁷, ao Ministério dos povos originários, com Sônia Guajajara²⁸ e ao Ministério dos direitos humanos e cidadania com Silvio Almeida²⁹.

Tendo em vista que o tema carrega amplitude e profundidade intensas, sendo impossível de ser abordado em sua totalidade no espaço de uma tese, talvez o maior desafio seja reconhecer os limites e manter o foco sobre eles, buscando uma síntese que seja um caminho acessível, não raso ou complexo demais.

Nesse terreiro³⁰ fértil serão lançadas sementes portais que estarão, ao longo de todo o trabalho, na forma de notas de rodapés com o intuito de letrar e situar a/o leitora/o, para que germinem a curiosidade e o interesse, e abram caminhos humanizadores e de conscientização, que signifiquem a música como elemento de marcadores sociais.

²⁶ Professora, jornalista e ativista brasileira; Diretora do Instituto Marielle Franco. Ministra da Igualdade Racial no Brasil. É irmã de Marielle Franco, vereadora negra assassinada em março de 2018 no Rio de Janeiro.

²⁷ Margareth Menezes da Purificação Costa, é baiana, cantora, compositora e ex-atriz brasileira. Ministra da Cultura do Brasil.

²⁸ Líder indígena brasileira e política filiada ao Partido Socialismo e Liberdade. Formada em Letras e em Enfermagem, também é especialista em Educação Especial. Ministra dos Povos Originários do Brasil.

²⁹ Advogado, filósofo, professor universitário e escritor, importante pesquisador sobre racismo estrutural. Atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil.

³⁰ Designação genérica do espaço físico que sedia cada uma das comunidades religiosas afro-brasileiras. Outrora, no Rio de Janeiro, o termo designava também o que hoje se conhece como “quadra” de escola de samba.

Como reflexo colonial, a sociedade brasileira foi sedimentada sob o ideário de uma raça pura, cristã, que almejava o branqueamento da população e que produziu uma miscigenação seletiva, provocando um abrasileiramento das matrizes culturais alemã, italiana e japonesa, produzindo uma eliminação quase que total das tradições culturais de origem africana.

Em sequência, esse plantio de ideias reflete sobre a inserção dessas linguagens artísticas e culturais e o que elas podem representar em um sistema educacional que invisibiliza parte de suas origens, amalgamado por um racismo que atravessa e historicamente sustenta estruturas sociais importantes, com ênfase em uma história única que parte de imagens e representações da escravização e outros processos de opressão e subalternização, o que legitima mais uma vez a necessidade de uma Educação Musical que seja antirracista. Assim, busca-se sensibilizar para o entendimento e a escuta sobre o que refletem essas músicas.

É neste momento que chegam para a/o leitora/o as intersecções que se dão entre a Música e outras áreas sociais do conhecimento. Aqui ela é considerada como veículo de comunicação, objeto de denúncia, representação e expressão de humanidades.

Por fim, escutaremos e analisaremos, em diálogo com o referencial teórico, a voz de educadoras/es musicais participantes de um grupo focal organizado para esse fim. Serão pensadas suas formações, suas impressões sobre o tema, e como esses atravessamentos estão situados em suas práticas e contextos.

Pretende-se, com este trabalho, fazer uma síntese do panorama sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Musical como forma de instigar outras pesquisas sobre as especificidades que englobam o desenvolvimento estético, a percepção do mundo e o ato de educar musicalmente.

Que ele possa assumir um papel de registro em uma escrita de re(ex)sistência e abertura de caminhos ao refletir sobre educação musical e legislação no conjunto das ações hegemônicas da sociedade e seus reflexos no estado brasileiro. Que na articulação da lei 10.639/03 no cenário da educação e da cultura, especificamente no campo da educação musical, ocorra uma extensão e uma participação que se inspira na trajetória dos movimentos negros pela luta de direitos.

Concluo essa apresentação com a reflexão de Schroeder (2005, p.11):

(...) a perpetuação de determinadas ideias decorre do fato de que toda essa “retórica de cientificidade” que permeia o discurso musical, seja em que linha teórica for, deixa sempre fora das discussões uma série de pressupostos que são simplesmente admitidos aprioristicamente e nunca questionados ou discutidos.

Que de alguma forma esta seja uma contribuição na discussão para a Educação Musical e para o debate sobre equidade e justiça social que almejamos.

Esse processo se dá a partir da questão desta pesquisa. Qual a importância do ato de dar acesso a essas musicalidades como forma de desconstrução de estereótipos e preconceitos, e também como uma estratégia antirracista e decolonial para a Educação Musical? O objetivo geral da investigação é olhar com atenção para o currículo que é proposto na formação superior em Música e refletir sobre ele e seus desdobramentos, já que os currículos são os territórios por onde os conhecimentos e saberes são acessados nas práticas educativas.

Como forma de responder a questão e atender ao objetivo trabalharemos com o aporte de um referencial teórico que será dividido nos capítulos 1 e 2 para apresentar o tema e contextualizá-lo historicamente. No capítulo 4 teremos justificativas para embasar os argumentos da análise dos dados e para propor, além da reflexão e discussão, as possibilidades epistemológicas que a pesquisa anuncia.

Sobre o referencial teórico utilizado, a pesquisa conta com o diálogo de aportes que contemplam áreas diversas na condução do entendimento sobre o que pretende a investigação, pois, para além da dimensão musical, a abordagem carrega atravessamentos culturais e sociais que são mantidos por um pensamento colonial e opressor na estrutura das relações, do conhecimento e das instituições, e essas opressões nos atravessam direta ou indiretamente, queiramos ou não.

Assim serão utilizadas, em diálogo com as referências da educação musical, referenciais da decolonialidade, documentos sobre as ações afirmativas, a lei 10.639/03 e as propostas da educação antirracista.

No capítulo 1 abordaremos a contextualização histórica sobre o que estamos chamando de Musicalidades Negras. O fato de conter o adjetivo enfatizando a cor, e conseqüentemente a raça, já engloba uma série de complexidades que atravessam o significado musical e social, para além da estética sonora.

Nesta pesquisa o conceito de musicalidades negras pretende construir-se trazendo à baila vozes de músicos negros brasileiros e diáspóricos, em diálogo com os demais aportes teóricos da área da educação musical, com o desejo de despertar uma escuta ativa, não apenas descritiva, mas vivida.

Os exemplos dessas musicalidades serão situados historicamente e interpretados, havendo ênfase nas suas presenças na escuta e no imaginário social, e nos seus reflexos como elementos de expressão e representação.

Embora essas musicalidades estejam presentes em manifestações e expressões por todo o país, e elas sejam descritas aqui, o foco recairá sobre o estado de São Paulo. Tal opção se justifica por se tratar do lugar de onde parte esta pesquisa, e por ser, como aponta Abreu (2019), um solo potente, sendo palco de inúmeros debates sobre o mito da democracia racial. Esse estado traz muitos dados sobre o racismo e muitas evidências da ação de sujeitos e associações negras, sendo território de um protagonismo negro desconhecido por muitas/os e também o estado com um número significativo de cursos superiores de Música.

O capítulo 2 discorre sobre uma educação das relações étnico-raciais no contexto da educação musical e da formação de professores. Comenta a atualidade dos currículos e as perspectivas epistemológicas de base antirracista, dialogando com a segunda parte do referencial teórico de base.

No processo de desconstrução, decolonização e letramento imbuídos nesta escrita, será abordada uma perspectiva epistemológica dialógica possível, que entrecruza saberes, divide protagonismos e sugere refletir sobre possibilidades decoloniais a partir da diversidade de estratégias que podem compor as formas de fazer, ensinar e aprender. Não se trata de sobrepor um conhecimento em detrimento do outro, mas dividir os protagonismos, dialógá-los em suas potências interculturais.

Será imperioso comentar sobre o quadro atual das formações docentes e discentes que estão vigentes no país, mesmo que de maneira breve e com recortes, como forma de situar a/o leitora/o, e tendo em vista as hipóteses deste trabalho. A primeira: as/os professoras/es não propõem esses conteúdos em suas aulas porque também não os tiveram em suas formações. A segunda: a falta de interesse por esse repertório também pode estar ligada aos efeitos racistas já internalizados na escuta, nos comportamentos e em outras subjetividades da sociedade brasileira.

No que diz respeito às orientações previstas na lei anteriormente citada, a mesma que completa 20 anos de sanção no ano de 2023, a reflexão segue no sentido de compreender seus impactos e também nos processos de sua viabilização, estratégias e desafios. Assim, esse percurso apresenta para a/o leitora/o parte da trajetória de luta e resistência das/os que vieram

antes por intermédio dos movimentos negros³¹, aquelas/es que realizaram o plantio para a colheita de que estamos desfrutando hoje e que resultam nas ações afirmativas, que englobam a sanção da lei, as cotas e outras fontes para a equidade racial e social³², necessárias e almejadas faz muito tempo.

No capítulo 3 apresentaremos a metodologia da pesquisa que está sendo desenvolvida com base no grupo focal. A partir da escuta sobre a prática de algumas educadoras/es atuantes nas diversas esferas da Educação e Cultura, egressos de cursos superiores em Música - graduação e pós-graduação -, e que foram convidados para esta reflexão dialogando e comentando sobre suas formações e sobre suas realidades.

No capítulo 4 apresentaremos e discutiremos os dados com as análises e resultados.

³¹ Conjunto de movimentos sociais, políticos e culturais que perpassam a história e foram realizados pela população negra no Brasil e no mundo na luta por direitos civis. Sobre o movimento Negro no Brasil, ver capítulo deste trabalho.

³² Pode ser entendida como justiça social. Tratamento isonômico e imparcial dos diferentes grupos sociais. Implica na consideração e equalização das necessidades sociais específicas: culturais, econômicas, políticas e espirituais dos vários grupos.

CAPÍTULO 1 - Música e Culturas Negras no Brasil

A influência negra africana está presente em todas as esferas da formação cultural do Brasil, na língua, nas artes, na culinária, fazendo parte de nossa identidade. Assim, seria natural que a sociedade conhecesse sobre essa dimensão estrutural do saber e do conhecimento em relação à nossa cultura, e que essa presença fosse efetiva como conteúdo nos currículos de nossas trajetórias, sobretudo na trajetória escolar.

Deveria estar presente entre as bases de orientações pedagógicas nas diversas esferas educativas, e não somente em momentos pontuais do calendário letivo. O ideal seria que essas expressões e manifestações pudessem compor os cotidianos com liberdade e autonomia, sem preconceitos e, acima de tudo, com muito respeito. Ainda não é o que acontece, pois são situadas como algo externo, estrangeiro, um elemento do qual se tem dias específicos para se falar sobre.

Essas influências negras chegaram e foram incorporadas na cultura a partir do processo nefasto da escravização e do colonialismo, que brutalmente retirou do continente africano uma quantidade inestimável de pessoas, que foram traficadas e exploradas em todas as suas dimensões humanas, das maneiras mais cruéis. Elas foram dispersas em várias partes dos outros continentes e, de forma muito significativa, no território brasileiro.

Para além da brutalidade dessa tragédia pela qual a humanidade ainda precisa pensar muito, o recorte histórico sobre esse fato, que ficou registrado como conteúdo na educação de nós brasileiras/os, fortemente em disciplinas como história, artes e literatura até recentemente, ainda recaía sobre esse processo da escravização. Falar sobre negro era falar sobre escravos. Como nos afirma Heywood (2018, p.13): “De fato, eles são os ancestrais esquecidos por excelência na genealogia das culturas na diáspora do novo mundo, pois a importância de suas contribuições até agora tem sido minimizada ou negligenciada a ponto de se tornar quase invisível”.

As referências do negro como subserviente, posto na subalternidade como ser inferior, esteve nas imagens dos livros didáticos de diversas matérias escolares para além das mencionadas. Salomão (2005, p.21) ressalta que:

A historiografia brasileira, que tratou da presença africana no Brasil, no período colonial e imperial, transformou-se em uma verdadeira escola de estudos da escravidão. Somente nos anos 80 é que começaram a surgir trabalhos que enfocaram

outros aspectos da vida social e das culturas de africanos e seus descendentes, sem recair necessariamente na escravidão.

Desde a educação infantil, travestidas em canções e/ou brincadeiras canônicas do universo das infâncias brasileiras, de forma lúdica não positiva, as referências ligadas a cor e ao fenótipo negro foram e ainda são alvos de estereótipos e estigmas, do inferior ao ridículo.

O corpo negro é um corpo em suspeição no imaginário de boa parte da sociedade ainda em tempos atuais e, conseqüentemente, tudo o que está ligado a ele, do físico ao subjetivo. Desde as piadas ao reforço de estereótipos, da hipersexualização à violência policial. Como aponta Fonseca (2012, p.13):

As piadas surgem e ganham vida num universo engendrado pela produção cultural e pela história local, fazendo parte de um intercâmbio entre a língua, o poder, a força da palavra e suas representações, seus significados e as relações sociais vivenciadas, tanto material como simbolicamente, por negros e brancos na sociedade brasileira. O discurso da piada e seu riso, transformam-se num desvendar da realidade.

Vale observar o que o autor nos mostra em outro momento de sua obra (2012, p. 24):

O racismo e o conjunto de estereótipos dirigidos contra os afro-brasileiros nas piadas e em construções risíveis visam ressaltar as diferenças existentes em nosso país, colocando negros e brancos num suposto antagonismo. No entanto, as piadas também mantêm ou denunciam a profunda desigualdade sócio-econômica e as noções de diferenças estéticas e de beleza presentes no Brasil.

O processo de desconstrução e decolonização desse imaginário se faz como um dos objetivos principais da luta antirracista e, nesse sentido, juntamente com a dimensão do pensamento humanizador das linhas que orientam esta pesquisa, impulsionam trazer a reflexão para a campo de estudos e pesquisas ao qual ela pertence, a Educação Musical. Por considerar que a Música é a linguagem que talvez seja a mais atravessada por essas influências, concordamos que a paisagem sonora³³ que nos rodeia, nos forma e nos compõem como humanos fala de nossa sensibilidade e de nossa escuta ampla, do outro e de nós mesmos.

Ao perseguir no aprofundamento teórico e conceitual, percebemos também que as menções feitas na contramão sobre a história negra no Brasil, seja com a intenção de se positivar imaginários e/ou buscar uma representatividade, sob o ponto de vista das estruturas ditas legitimadoras, por vezes ocupam lugares como o da folclorização, do exotismo, do misticismo e da intolerância, da invisibilização, sendo que ainda transitam nas muitas brechas

³³ Para Schafer (1991) a paisagem sonora é a ambiência acústica dos lugares. São sons naturais que compõem os espaços e estão em nosso corpo, na natureza em geral, nos animais, máquinas, carros, pássaros, músicas e infinitos ruídos que fazem parte dos lugares.

que refletem a colonialidade dos epistemicídios, da apropriação cultural e de violências que são simbólicas. Os referenciais de pessoas negras têm uma chegada recente nas universidades e nas pautas das políticas públicas. Mas, ao contrário do que se pode pensar, esses elementos resistem e sempre estiveram em pauta, porém, marginalizados na linha tênue da invisibilidade e não legitimados pela hegemonia canônica que ainda impera nos sistemas de ensino.

A produção cultural negra que se deu na travessia do Atlântico entre os diversos povos de diferentes etnias que tiveram que criar e elaborar estratégias de comunicação nos navios como forma de resistência e sobrevivência, deu origem a especificidades culturais que são heranças não só no Brasil, mas em todos os países que formam a diáspora. A história do negro não começa com a escravização. Na apresentação de Mattos (2016, p.11) consta que:

A história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX. (...) como não apresentavam as mesmas instituições políticas, não possuíam padrões de comportamento e visões de mundo semelhantes aos dos europeus, a conclusão só podia ser uma: a de uma sociedade não civilizada e sem história.

Essas características sociais e estéticas, identificadas já desde a travessia, carregam elementos originários africanos, derivados das misturas entre os diferentes povos, e que depois recebem influências dos territórios onde essas negras/os foram aportados. No caso do Brasil, influências de culturas indígenas e europeias. É toda essa mistura que dá origem à cultura musical afro-brasileira.

Conhecer sobre esses elementos nos enriquecem como seres fazedores e receptores de cultura, fazem parte de nossas bases e nos identificam como brasileiras/os que somos. Sobre isso, Azevedo (2017, p.12), afirma que:

Nas dimensões horizontais da cultura, aos pés dos arranha-céus, os sambas, carnavais, vissungos³⁴ e orixás se tornaram expressões culturais de resistência quando se trata de arte e música popular. A cultura negra se consolidou no Brasil, tendo o negro instituído de forma plástica no campo das artes, música, festa, no mundo afetivo-sexual, culinária, vestuário, poesia e religião, um amplo repertório de linguagens e resistências culturais.

É importante notar como o referencial com base nessas outras culturas, no caso do Brasil a de indígenas e negros, ainda hoje tem presença mal arranjada, quase que subalterna. Nos tempos atuais, nesta época de educação prevista para todos ou “quase” todos, esses referenciais chegam carregados de estereótipos e estigmas. A eles são atribuídos um sentido

³⁴ Uma forma de cantiga de trabalho herdada dos negros benguelas.

menor em relação ao referencial das culturas dominantes. Assim a arte do sul global, dos povos que foram colonizados e escravizados é classificada como folclore, artesanato, sendo chamada de popular, por vezes no sentido mais vazio que se pode ter da desvalorização. Mas para a população negra, desde tempo imemoriais e ainda hoje, a arte é um fenômeno que está para além da estética e da fruição poética, já que por vezes se construiu e se constrói nas brechas, fez e faz insurgir formas de reimaginar o mundo, existir e (re)existir. “As artes negras e em particular a música, se transformaram no texto mais poderoso de afirmação de memória, auto representação e narrativas históricas” (AZEVEDO, 2021, p.07).

Azevedo comenta que essa interlocução entre os africanos nos navios, ao mesmo tempo em que guarda memórias de uma experiência traumática de destruição e morte, paradoxalmente possibilita o renascimento e a reinvenção das Áfricas no circuito atlântico.

Temos uma história oficial difundida nas escolas e na educação que omite períodos, datas, nomes e outras realizações. É uma forma de manter um sistema de poderes e privilégios que tem reflexos na política, no Estado e nas incontáveis opressões e desigualdades sociais existentes no país.

São fatores estruturais e estruturantes dos quais o racismo e todo o preconceito racial fazem parte. Datas como 13 de maio, 19 de abril³⁵, 7 de setembro³⁶, dentre outras, ainda são comemoradas em boa parte das escolas de forma totalmente desconexa de seu real significado, como celebrações dignas de cumprimento do calendário escolar.

Temos inúmeros elementos que exaltam a figura do colonizador em detrimento das culturas que foram colonizadas e exploradas. Essas figuras são nomes de ruas, de escolas, estão com seus bustos considerados heróicos expostos em praças públicas. Elas ditam o entendimento do ser civil e social no Brasil, que ainda é um amálgama de uma estrutura patriarcal escravista, com um mando masculino e senhorial dominante.

As licenciaturas que formam professoras/es em todas as áreas, em sua maioria, carecem de referenciais específicos que atualizem sobre esses fatos de nossa história e, sobretudo, aos assuntos ligados às questões raciais no país. Tal situação se enlaça com o fato

³⁵ Data criada pelo Estado Novo em 1943. Com o nome de Dia do Índio, tem por objetivo de celebrar os povos indígenas do Brasil. Em 2022, foi sancionada uma lei que altera o nome da data para Dia Internacional dos Povos Indígenas.

³⁶ Feriado Nacional comemora a Declaração de Independência do Brasil do Império Português em 07 de setembro de 1822.

de os materiais pedagógicos e os conteúdos propostos em seus currículos são alicerçados em uma base teórica canônica que privilegia um pensamento epistemológico ocidental, quase sempre eurocêntrico ou estadunidense. São reflexos de uma colonialidade ainda evidente, fazendo com que, em algumas situações, quando esses assuntos são propostos, geralmente é a partir de pontos de vista de referenciais e/ou pessoas não negras e não indígenas. Por conta disso ocorrem lacunas na legitimidade, uma vez que essas pessoas não possuem a experiência dos atravessamentos étnicos pelos quais esses grupos ainda hoje são afetados.

Nos aportamos na abordagem feita por Ribeiro (2017), que preconiza o “lugar de fala” como o entendimento e o reconhecimento, a capacidade empática de se considerar a realidade social do locutor.

O resultado desse processo de invisibilização e silenciamento é o fortalecimento de práticas racistas e opressivas, que durante séculos perpassam as relações entre os povos no país, disfarçados mediante a falsa ideia de uma democracia racial que sustenta um racismo sutil que se atualiza a cada tempo e que se dá nas entrelinhas de muitas das proposições pedagógicas institucionais.

Falar sobre relações raciais não é um caminho dos mais fáceis, pois existe um desconhecimento e/ou apagamento dessas referências no imaginário social e, de alguma forma, certa resistência ao refletir e debater esse tema, seus atravessamentos e intersecções na educação. E mesmo quando pensamos em nos fortalecer nos referenciais decoloniais, como nos afirmam Costa, Torres e Grosfoguel (2020, p.10):

um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o locus de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas.

Esses assuntos não dizem respeito somente a ter uma formação e um repertório, mas também pressupõe rever comportamentos, desde aqueles que estão enraizados em experiências, seja com a família, com a escola e/ou outras comunidades, e aqueles presentes nas ideologias que nos afetam. O primeiro passo pode ser tomarmos consciência de que falar sobre relações raciais não é um exercício somente para pessoas negras, e muito menos só para disciplinas como história, literatura e outras ciências sociais. Nas palavras de Souza (2021, p.02): “A luta contra o racismo entre nós é uma luta de vida e de morte para todos os envolvidos e interessa

igualmente a todos. Ou acabamos com ele ou não restará vida social digna deste nome no Brasil.”

A reflexão sobre esses assuntos nas práticas sociais e nos processos educativos da educação musical colabora na construção de cidadãos críticos, pois forma uma escuta voltada para os anúncios e as denúncias que são expressos a partir das sonoridades.

No caso da Música, os elementos culturais negros africanos que formam a cultura musical afro-brasileira, os que não foram apropriados, boa parte são invisibilizados: ou as pessoas desconhecem, ou conhecem mas não sabem que a origem é negra.

Ainda existem situações em que esses elementos são estereotipados e rechaçados. Estão presentes em piadas do tipo e discursos pejorativos: a “música de preto”, “música de macumba”, “som de favelado”, “som de maloqueiro”, “música de bandido”. De maneira inconsciente ou não, ainda resistem e são formas que mantêm um racismo que permanece estrutural e estruturante nas instituições brasileiras, dentre elas a escola. Aqui chamamos a atenção para os currículos que são desenvolvidos nas etapas do ensino formal, mas com o olhar e a escuta voltados para a formação musical de professoras/es e alunas/os, um refletindo o outro.

As referências musicais, enquanto conteúdo didático a que tive acesso em minha formação, e que ainda hoje são oferecidos em diversos contextos que desenvolvem formações musicais em vários níveis, privilegiam a cultura ocidental, sobretudo a cultura europeia.

As metodologias, em sua maioria, têm como base a música de concerto, pois o repertório clássico instrumental europeu é não só o mais procurado, mas também é tido como a legítima música de qualidade. Esse arranjo está também presente nas metodologias livres, ou naquelas chamadas de ativas, e que oferecem espaços para a inserção de outros repertórios e novas formas de fazer música.

Na formação musical no Brasil é crescente o recorte para as performances instrumentais em que as pessoas procuram escolas de músicas, professoras/es e os cursos superiores para aprenderem e ensinarem a tocar instrumentos musicais.

Mas mesmo nessa linha do estudo da música, o panteão de instrumentos da preferência quase hegemônica das pessoas historicamente privilegia determinados instrumentos, considerados clássicos, complexos e refinados.

Os instrumentos africanos e/ou indígenas, bem como seus timbres³⁷, não estão nessa gama de preferências e são considerados instrumentos alternativos, sendo minorias nos cursos que são oferecidos.

Exceções são os territórios que preservam e fazem a manutenção desses saberes sonoros, como os grupos de pesquisas específicos de música étnica³⁸, ou as situações em que são apropriados e ocupam algum lugar nas orquestras a partir de um outro status na percepção e significação das pessoas.

O ensino e prática desses instrumentos ditos alternativos fica a cargo da transmissão oral³⁹ de grupos comunitários que resistem na preservação e manutenção desses valores, de forma legítima, talvez até inconsciente. Mas são formadas por pensamentos decoloniais, antirracistas, que expressam muito mais que especificidades timbrísticas e/ou técnicas, comunicando e estilizando estéticas, espiritualidades, histórias. Elas falam de um povo e, ao resgatarem e preservarem esses saberes, fazem uma educação musical humanizadora em sua essência.

Em relação a essas práticas e experiências sociais, nos aponta Azevedo (2017. p.14): “traços de uma memória africana acessada e recomposta entre os negros através dos saberes orais-acústicos em torno das relações de família, amizade, trabalho e música, salões de dança, cordões carnavalescos, escolas de samba, festas e religiosidades.”

Diálogos culturais como esse possibilitam materializar a interculturalidade. Na compreensão de Santos, 2009: “(...) pressupõem o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural.”

1.1 - Qual a importância de se falar e refletir sobre essas questões na música como cultura: Educação musical, Relações étnico-raciais e Decolonialidade.

Mediante a experiência das leituras e dos estudos, e de uma maior inserção e militância nas questões políticas, o que observamos e identificamos é que essa segmentação na

³⁷ Qualidade peculiar que caracteriza um determinado som.

³⁸ Também conhecida como Música do Mundo ou World Music, refere-se a músicas tradicionais de uma cultura, criada e tocada por músicos e comunidades relacionados a essa cultura.

³⁹ Está ligada à Oralidade: modalidade falada; Memórias: Ancestralidade; Passa por gerações dos mais velhos para os mais novos.

representação dos grupos que formam a sociedade ajuda a legitimar alguns deles, deixando outros em situação subalterna. Assim, não só a população negra, mas também indígenas, orientais, mulheres e Lgbtqaipn+, carregam sempre grandes doses de preconceito e discriminação atrelados ao seu pertencimento e a tudo o que vêm deles.

Contamos com uma ciência que se diz neutra, mas que opera de forma patriarcal, machista, racista, moralista e branca. Assim, quando pensamos nas relações entre o ensino de música e as relações raciais em uma perspectiva decolonial, concordamos com Costa, Torres e Grosfoguel (2020, p.10): “Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade.”

A música feita por esses grupos no Brasil, portanto brasileira de fato, embora atravesse de alguma forma a escuta e a corporeidade de quem as ouve, incluindo pessoas de classes consideradas elitizadas, quando contextualizada com a vida prática é alvo de uma forma própria de preconceito e discriminação. Aqui, o preconceito se volta mais para as pessoas de grupos não legitimados que fazem música, do que para a percepção sonora que se tem da música. Temos uma tendência para associar certas manifestações artísticas a certas pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação.

Em relação ao ato de gostar ou não, e também sobre os julgamentos que são dirigidos a determinados tipos e gêneros musicais no Brasil, conhecer e exercitar uma escuta crítica é muito importante, pois nos permite escolher e aceitar o que for mais razoável, porém, sem julgar de forma que deprecie o que não for de nosso gosto. No dizer de Schafer (1991, p.21): “(...) a apreciação artística é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes.”

Mas essa música ainda não está na academia e não é reconhecida oficialmente na maioria das escolas de música legitimadas pelo país. Ela acontece por iniciativas que são isoladas, pois ainda existe um imaginário e uma escuta social do que seja música popular brasileira de qualidade.

Para que efetivamente se manifeste uma seara antirracista, esse debate necessita estar em todas as áreas do conhecimento, pois assim como afirma bell hooks: “(...) todas as formas

de discriminação são o combustível para a elaboração de práticas pedagógicas revolucionárias e de resistência” (2013, p.25).

Reconhecer e aprofundar a influência das musicalidades negras em nossa cultura a partir de uma maior composição nos conteúdos dos currículos, especialmente nas formações de professores de Música, além de propor novos caminhos epistemológicos, e consequentemente novas ações metodológicas, integra de maneira harmônica as questões de identidade cultural, colabora no propósito antirracista e pode ser um dos caminhos de letramento que se dá em uma educação musical ativa.

Muito mais que referências rítmicas e auditivas, a construção de um conceito a partir do questionamento sobre a ideia de uma música universal, colabora com a perspectiva das epistemologias do sul e das práticas anticoloniais, que preconizam o entrecruzar das teorias e dos saberes. Concordamos com Schafer (1991, p.24):

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único.

De acordo com Silva et al. (1997) “(...) a identidade é um conceito que abrange duas dimensões, a pessoal e a social e vai sendo construída por meio das relações estabelecidas com a família, com os amigos e na escola, e torna as pessoas conscientes de sua singularidade.”

A cultura brasileira está impregnada de referenciais negros em todas as regiões do território, com celebrações para todo o calendário em esferas dentro e fora do campo religioso, em festas, folguedos e outras manifestações, todas elas permeadas e conduzidas pela Música, ou sendo, em certos casos, a própria Música.

O Brasil também possui um número considerável de artistas e músicos negros que estão, permanecem ou sempre estiveram no limiar da invisibilidade. Infelizmente o racismo institucional estrutural e estruturante impregna também o imaginário social que o atrela na exclusão dos corpos e do pensamento negro e suas manifestações.

É dada visibilidade até onde é possível capitalizar essas formas de saberes e modos de produção, sendo um bom exemplo o Carnaval, principalmente aquele realizado em determinados estados. Outro exemplo são os fragmentos e adaptações do Samba e o Funk, que dependendo de onde “toca”, recebe a carga de estereótipos e preconceitos em níveis diferentes. O mesmo que acontece com a Música de Terreiro que vem sendo apropriada e

descontextualizada, a Capoeira e outras musicalidades. Utilizamos exemplos mais comuns às pessoas, mas a lista de apropriações da cultura negra é bem mais extensa. Como salienta Da Rosa (2019): “Seja em terreiros e encruzilhadas, ou em palcos, bailes e videoclipes, tantos derramam reverência e calor à cultura negra, mas não ao povo preto.”

1.2 - Sobre musicalidades: O que estamos chamando de Musicalidades Negras.

De forma ampla e não somente como referências sonoras e rítmicas, o entendimento que se pode ter sobre o conceito de musicalidade, de acordo com Schroeder (2005), envolve: “(...) o complexo de uma série de fatores nos quais intervêm não somente as capacidades musicais específicas, mas também compreende e caracteriza componentes que identificam e discernem estruturas étnicas e formas musicais.”

Essa seria uma abordagem conceitual ampla, que está em conexão com teorias diversas que falam sobre essa dimensão da música no humano. Seria uma escuta e um olhar múltiplos sobre o som ambiental das paisagens sonoras. Como aponta Schafer (1991, p.09): “(...) trazem características e modificações sofridas no decorrer da história e sobre o significado e o simbolismo desses sons para as comunidades afetadas por eles.” Ou seja, essas referências falam de alguém, sobre e para alguém. Refletem sonoramente essas existências.

A partir dos atravessamentos que são gerados pelas questões raciais, e suas interseccionalidades na estrutura do pensamento e da escuta musical brasileira, temos como objetivo refletir sobre as musicalidades que foram trazidas e incorporadas pelo povo negro e sobre qual o lugar que elas ocupam como conteúdos no currículo da educação musical de professores e alunos.

Assim, nos aportaremos em autores e músicos negros brasileiros que reforçam um pensamento musical afrodiáspórico, como já preconizado principalmente por Gilroy (2019). Constroem as especificidades desse conceito, considerando o processo transatlântico, a dimensão social e política dessas musicalidades negras no Brasil, e os atravessamentos nas vivências e experiências musicais feitas pelas pessoas, negras e brancas, além de falarem sobre o potencial antirracista desse lugar da educação musical.

Falaremos das Musicalidades negras que são expressões em recortes no contexto brasileiro, mas não deixaremos de mencionar influências, que são como heranças que remetem à interlocução realizada na travessia dos navios no tráfico transatlântico. Trata-se de referências afrodiáspóricas que dialogam com nossa música, como é o caso do jazz, do blues, de diversos

ritmos latinos, do rap americano, entre outros. Assim, naturalmente são incorporadas novas estruturas rítmicas, outros timbres instrumentais, corporeidades e práticas sociais que diferem de muitos dos padrões estabelecidos pela educação musical tradicional.

Partimos então do pensamento e do diálogo entre as ideias de Azevedo (2021) e de Salomão (2021), quando consideram e reconhecem as musicalidades negras como sendo a produção de ideias a partir de uma gama de informações, influências e estéticas sonoras, filosóficas e políticas, que recaem sobre a origem africana na música feita no Brasil.

Nessa perspectiva de refletir sobre o que seriam essas Musicalidades Negras, podemos identificar que elas não só estão presentes em referências musicais e culturais ancestrais que foram trazidas pelos africanos, mas orgânicamente se atualizam e resistem na atualidade, trazendo contribuições muito importantes para a música brasileira. Nesse sentido, Azevedo (2021, p.10) afirma que:

As musicalidades negras modernas revelaram ao mundo uma estética específica, hidratada por um conjunto de valores culturais herdados do circuito África/América/Brasil; bem como deixaram um legado político de resistência cultural à máquina escravista e ao racismo contemporâneo.

Essa estética sugere novos rumos para a música, a dança, a performance e a poesia. Importante salientar que em África, a Música não é considerada e nem fragmentada como uma linguagem artística, mas sim, faz parte da vida, do nascer ao morrer. Ela elabora a construção de memórias, consolida redes de comunicação e agrega movimento, energia vital (axé), pulso, ritmo, corpo, é uma música que também dança.

Dessa maneira, esse modo de fazer música insinua experiências sonoras que não se enquadram em generalizações, são inovações estéticas que entram em desacordo com a ideia de uma música universal já pronta, pois pressupõe organicidade. As musicalidades negras, para Azevedo (2021, p.09): “(...) são expressões oriundas de um pensamento oral e de uma cultura acústica (composição, canto, dança, instrumento e arranjos) que expandem os sentidos e os discursos; para posicionar uma narrativa pós-eurocêntrica.”

Quando pensamos em um ensino de música como uma prática de liberdade, ele não pode e nem precisa versar somente com o fim de objetivos técnicos, com o fim de se atingir um alto desenvolvimento de habilidades, capacidades virtuosísticas. Uma educação musical que seja humanizadora, preza para além da técnica, por uma escuta sensível, crítica, que

materialize em seus processos uma música contextualizada, em consonância com a vida prática.

Cuidar do planejamento desses processos, com atenção voltada para os conteúdos que são propostos, é um passo muito importante. Por isso a menção aos currículos, pois neles estão incorporados os portais para a percepção e a compreensão dos fatos.

A música, de alguma maneira, se constrói e se materializa também por intermédio dos tempos históricos onde ela acontece. Portanto, algumas sonoridades carregam elementos que identificam e dizem respeito a determinados momentos e existências.

Os processos de ensino em música podem voltar a sua preocupação não somente para os resultados e para a performance, mas também se debruçar para educar musicalmente as pessoas para uma “escuta e percepção de mundo” visando o “ser mais”, como preconiza Paulo Freire (2014, 2018).

Salomão (2021, p.28) salienta que “(...) existem vários tipos de saberes, aprendizagens e diferentes formas de escolarização, portanto não é qualquer uma que serve de ímpeto à busca da liberdade e realização social.”

Esses apontamentos estão em consonância com a perspectiva desta pesquisa, quando refletem sobre as intersecções da música como elemento humanizador que dialoga a educação antirracista e o pensamento decolonial.

Refletirmos sobre a música que propomos, fazemos e acreditamos, como um dever social e político ao reconhecermos e valorizarmos as raízes culturais do Brasil, contribui com o ativismo antirracista negro e indígena, que tem lutado durante todo o século XX e também durante o XXI por um sistema educacional plural e equânime.

1.3 - Musicalidades negras: Aspectos Históricos Fundantes na Compreensão Conceitual, na Conscientização e Valorização de sua Importância como Potencial Educativo.

A sociedade brasileira do século XIX, patriarcal e escravista, era por certo profundamente elitista e branca. Indígenas e negros não eram considerados cidadãos de direitos. Nas muitas circunstâncias eram como “coisas”, identificados e justificados inclusive pela religião dominante, que influenciava a filosofia humanista da época, o direito e outras áreas das ciências.

Esse movimento ainda prevalece e determina muitas das esferas sociais no Brasil, um discurso que funciona (BENTO, 2022) como “(...) um acordo não verbalizado de autopreservação que atende a interesses de determinados grupos e perpetua o poder de pessoas brancas, a esse fenômeno a autora dá o nome de pacto narcísico da branquitude.”

O catolicismo no Brasil moldava toda a identidade da Filosofia e da religiosidade no país. Eram formadas ideias fixas sobre a morte, a bondade, a justiça, o bom e o mau. Às pessoas eram dados nomes de santos e anjos, como sinal de lealdade.

Iniciamos o recorte histórico a partir do século XIX, para melhor contextualizar as referências sobre as imagens do negro na educação, e também para que remonte ao início da criação dos currículos. Isso porque que questionamos os pressupostos que consideram o conhecimento eurocêntrico e destinam a reflexão para a coadjuvância entre os saberes e conhecimentos de matrizes africanas em relação à cultura europeia nos repertórios do Ocidente, quando enfatiza a indissociabilidade dos campos político/epistemológico na reflexão curricular no que diz respeito às relações étnico-raciais.

Nesse período, as religiões não católicas não eram aceitas no Brasil, as negras e negros que estavam sob a posse de um dono, o que era o fato, obrigatoriamente passavam por processos de catequização católicas em âmbito religioso, cultural e social.

O catolicismo era a religião de Estado do império, e o aspecto musical envolvendo sua ritualística, as missas, os cantos litúrgicos, os coros (masculinos, pois não era permitida a participação de mulheres), era todo em latim. Instrumentos tais como o cravo, o órgão de tubos, as harpas, as trombetas, já eram referências de música considerada de qualidade. Eram validadas pela igreja e pela mitologia grega. Ainda hoje, em meados do século XXI, a Missa é considerada uma forma musical estudada em disciplinas de História da Música “universal” em vários currículos de universidades brasileiras.

A música que acontecia fora da igreja, considerada profana, não tinha a mesma legitimação, nem para se ouvir e muito menos para ensinar.

Nas Artes visuais, nas representações dos grupos indígenas e negros a iconografia⁴⁰ os colocavam ora no lugar do exótico e do submisso, ora no lugar da aberração, algo que deveria ser combatido, extinto, eliminado, domesticado. O que não deveria ser, já que como aponta

⁴⁰ Significado simbólico de imagens ou formas representadas em obras de arte.

Pinheiro (2023, p.102): “Todas as abordagens de natureza religiosa são desenvolvidas numa perspectiva mitológica e não no entendimento de verdade, pois isso se inseriria numa dinâmica de fé.”

No caso da escola, posteriormente ela não deve ser religiosa, e sim laica. De maneira ampla, como apresenta Grosfoguel (2016, n.p).

Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica abaixo da linha da humanidade.

As manifestações religiosas trazidas pelos povos africanos, matrizes como os candomblés e o culto aos orixás, são vivências da sacralidade e prezam por um viver em harmonia com o ambiente que nos cerca. A relação homem/natureza era manifestada por intermédio de deuses e deusas (orixás). Elas rastreiam a procedência étnica dos escravizados que habitaram as fazendas desde o século XVIII.

Os orixás também ocupam lugares na mitologia africana. Aqui também os mitos, assim como em todas as mitologias, são narrativas que servem para nossas reflexões como seres em uma dimensão do sagrado que valoriza a energia vital (axé), os cuidados com a saúde, e são relações do sujeito com sua divindade. Com esses ancestrais “(...) vieram suas divindades, seus modos singulares e diversos de visão de mundo, sua alteridade linguística, artística, étnica, técnica, religiosa, cultural, suas diferentes formas de organização social e de simbolização do real” (MARTINS, 2021,p.31).

Para as populações negras africanas a Música estabelece relações profundas com valores civilizatórios, tais como a ancestralidade, a espiritualidade e a religiosidade, além de outros, e estes valores estão nas cosmogonias que não separam natureza de cultura.

A construção da sonoridade em relação ao que existe é uma das formas de se relacionar com o que se conhece e com o que não se conhece. Os sons e as palavras invocam, cantam e anunciam. Ela, a música, não é considerada uma linguagem artística fragmentada dos outros sentidos. Dentre todos os lugares em que a música se faz, ela é de fundamental importância na religiosidade dos povos negros.

Mas ainda assim seus ritos, e conseqüentemente suas músicas, foram proibidos pelos senhores de mando, considerados como expressões do Diabo. Já os procedimentos dos rituais de cura e de religiosidades passaram a operar sob uma visão higienista.

De acordo com King: “Num contexto em que os brancos se consideravam modelos perfeitos da espécie humana, tudo o que era promovido nas colônias, inclusive a escolarização, tinha o objetivo de reformar o negro para reconstruí-lo à imagem do branco” (2011, p.217).

Desde a antiguidade e a idade média, as referências à cor e a pele negra sempre foram alvos de estereótipos ligados a algum elemento negativo. A própria Bíblia, considerada o livro máximo dos Cristãos, em suas passagens do velho testamento, apresenta diversos estigmas que colaboram para a construção negativa da imagem negra. Sim, a igreja é uma contribuinte do racismo. Ainda com os aportes de (KING, 2011, p.18):

A cristianização da África foi instrumento ideológico do qual se serviu o capitalismo europeu em expansão. a teologia da maldição da raça atribuiu a tremenda miséria dos povos negros não aos danos causados pelo tráfico e pela colonização e sim a uma maldição divina que pesaria sobre ela, base do escravismo à colonização e às missões.

A espiritualidade negra, posteriormente misturada à indígena, teve que resistir, se expressando por uma dinâmica chamada de sincretismo. Nela, praticamente disfarçavam sua devoção e seus cultos e ritos, travestidos de santas e santos católicos. Houve uma ideia de unidade de sentimentos religiosos, uma mestiçagem positivada.

Esse mecanismo ampliou-se também para outras festas e ritos africanos onde a música fez parte, que desde então misturam elementos culturais presentes em todo o país, como ressalta Martins (2021, p.47): “Em muitas formas de expressão artísticas e rituais afro-brasileiras, os repertórios textuais e simbólicos africanos são seu principal impulso constitutivo e gerenciador. Essa reinvenção da memória plissa os códigos europeus, ritmando as ressonâncias africanas em formas singulares de arte e expressão.”

Daí que até hoje temos reflexos desse processo que se traduzem em comportamentos adotados e incorporados pela sociedade brasileira. Um exemplo é o das pessoas batizadas na igreja católica ou evangélica, mas que também frequentam terreiros, de umbanda ou candomblé, as consultas médicas amparadas pela orientação de benzedeiros/os, pais e mães de santo, dentre outros curandeiros. Há também a incorporação de práticas rituais, como o uso da vestimenta branca e o pulo das sete ondas na passagem de ano.

Todo o aspecto musical ligado a essas manifestações de cunho religioso também sofreu alterações e, em alguns casos, até proibições, como ocorreu com os tambores em alguns países da diáspora. Esses instrumentos, que são considerados elementos de comunicação entre o Ayê e o Orun (Céu e terra), assumem o lugar de entidades na religiosidade africana. O mesmo acontece com uma série de outras festas negras que foram adaptadas para driblar a casa grande.

A formação e o ensino musical estavam a cargo dos monges e outros mestres de capela. Muitas das bases da música modal e tonal feitas no ocidente tiveram suas origens dentro da igreja católica, desde as sete notas/sons musicais, retirados das iniciais de um hino em homenagem a São João, a outras leis tonais que fundamentam e formatam a música ocidental.

Importante considerar que esse modelo, estabelecido desde o século XVIII, segue perpetuado nos regimentos conservatoriais de muitos dos estabelecimentos e escolas de música ainda hoje no Brasil. A manutenção dos parâmetros de escrita e complexidade harmônica, ditados pela música europeia como sendo a única, ainda é o padrão da música hegemônica em âmbito educativo.

Nos registros da História da Música considerada universal, temos exemplos de muitas biografias famosas de músicos que tiveram sua passagem pelo clero. Inclusive padres/músicos negros. O padre José Maurício Nunes Garcia⁴¹ é um deles.

Ao contrário do que se pensa, a população negra tinha os seus poucos espalhados, transitando por esses territórios da elite branca letrada, e esse foi o caso de diversos abolicionistas, artistas, padres, escritores, jornalistas, músicos, mas a essas/es sempre coube o lugar da invisibilidade e o silenciamento. A história e a arte, quando os mencionam, os retratam embranquecidos! Vide Machado de Assis, Chiquinha Gonzaga, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, os irmãos Rebouças e muitos outros. Os registros oficiais não os contemplam e descaracterizam os méritos de protagonismo dessas pessoas.

Essas informações trazem pontos originários dos sistemas que moldam nossa sociedade ainda em tempos atuais.

É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e

⁴¹ (1767-1830) Padre Católico, Professor de Música, Maestro, Multi-Instrumentista e Compositor Brasileiro; Mulato, Descendente de Escravizados, nasceu pobre, mas recebeu formação sólida em Música, Letras e Humanidades.

relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para outro” (BENTO, 2022, p.14).

Quando interseccionamos educação musical e relações raciais, chegamos a dados que remontam a esse período de colonização e tráfico negreiro, com informações muito importantes para se entender as origens de muitos dos padrões musicais estabelecidos e que permanecem na atualidade.

E por que trazer isso hoje nas discussões da educação musical? Porque não trazer é contribuir com uma autodeclaração e violência da área em não olhar em seus processos educativos para a equidade, além de colaborar na manutenção de um de nossos problemas mais sérios, também abordado nesta pesquisa, que é o Racismo.

Não só na música, mas em outros imaginários artísticos as referências iconográficas que se tinha, de alguma forma, remetiam a esse contexto religioso e ao enaltecimento da cor branca como tonalidade superior. Na paleta das cores se fez presente desde então, nas feições de anjos e santos, brancos e puros, nas imagens e vestimentas da virgem maria, na pomba do espírito santo etc. A figura branca alegórica aparece como aquela que “liberta”.

Esse padrão de pensamento ditado pela igreja e pela elite escravista da época permaneceu vigente durante todo o século XIX e adentrou o século XX, no qual a discriminação racial e o plano de extinção das referências negras só agravaram.

O programa de educação musical tem origem num momento em que se discutia diretrizes eugênicas para a política educacional. De acordo com Dávila (2006, p.12):

Durante a primeira metade do século XX, quando as instituições educacionais contemporâneas foram formadas, o pensamento racial ajudou a guiar as políticas públicas. Duas gerações de educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam como a degeneração de sua população.

Quanto às referências de matrizes africanas, os povos da região norte, o lado árabe, dos islâmicos, do qual faz parte o Egito, por exemplo, foram tratadas com um pouco mais de nobreza pela humanidade, embora muita gente até hoje não saiba que as pirâmides estão no continente africano, e que o Egito esteja entre os 54 países que o compõe.

Já a África subsaariana, abaixo do deserto do Saara, ocupava e ocupa um lugar e uma imagem pejorativa do ponto de vista ocidental europeu.

Mesmo dentro da própria Europa, haviam esses apartheids, pois consideravam os países do centro/norte, o mundo mediterrâneo, em detrimento de outros países do continente. Daí o eurocentrismo a que fazemos menção no pensamento decolonial.

Algo semelhante se deu nas Américas, onde, segundo Salomão (2021, p.131) “(...) a modernidade das elites sociais, econômicas e culturais nunca alcançaram as populações descendentes dos povos originários e nem aqueles descendentes de africanos advindos do tráfico transcontinental.”

Em 1827 acontece a entrada dos protestantes no Brasil. Por expressarem ritualística semelhante à da igreja católica, havendo o uso da Bíblia, os cultos, e a figura de um líder/pastor, não sofreram impedimentos em se estabelecer. Mas também eram e são terminantemente intolerantes com as religiões de matrizes africanas, o mesmo ocorrendo no que diz respeito às suas expressões musicais, dentro ou fora da igreja.

Quando saímos do contexto da igreja e focamos nas musicalidades que estão nas comunidades, identificamos que a música é sempre um reflexo da sociedade que a criou. Se a sociedade é estruturalmente racista, a música também será. Assim, para as elites, o que as pessoas acreditavam que seria um modelo de música bem elaborada, se não era a música dessas igrejas, eram os padrões da música de concerto. Um estilo branco europeu.

Durante muito tempo as pessoas acreditaram, e ainda acreditam, que a única música digna de ser ensinada era a música de concerto europeia. Isto explica o prestígio da música clássica em detrimento do que é considerado popular. O valor que atribuímos a certos estilos musicais e o desprezo a outros está ligado a esse racismo estrutural que vem desde aí.

1.4 - Musicalidades negras e outras formas de resistências musicais: Contextualização Histórica.

Como já abordamos anteriormente, as musicalidades negras estão manifestas em todas as regiões do Brasil, incorporando, além de elementos africanos, influências regionais de indígenas e europeus. Contudo, nos atentaremos na região sudeste do país, território influenciado fortemente pelas culturas Bantu e Iorubá, e seguiremos nas influências e atualizações que essa música sofre no decorrer dos períodos históricos.

Salomão (2021, p.108) comenta que “(...) a música e outras formas criativas de uso das palavras e sons, tecnologias e imagens, têm tido mais força para produzir deslocamentos, e às

vezes, mirar o poder.” Ressalta que os sons existem na natureza, mas são os humanos que os organizam com intencionalidade. A música, como linguagem de expressão artística, abre caminhos não só para uma escuta crítica da realidade, mas também é a porta de entrada para o deslocamento de artistas que por seu intermédio transitam por outros territórios culturais subjetivos e geográficos.

Falaremos e situaremos as musicalidades negras na região sudeste como sinalizado. Assim, as menções feitas nos remetem às expressões realizadas nos estados dessa região, com maiores especificidades no estado de São Paulo, de onde parte esta pesquisa.

Ressaltamos que é um breve recorte de algo muito amplo e que se manifesta por expressões em todo o país.

A região Sudeste compreende os estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, e foi fortemente influenciada pelos povos Bantus da África Central e Iorubás da Costa Oeste Africana.

A cultura Bantu designa, dentre tantas influências em nossa cultura, uma grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros os escravizados no Brasil, os também chamados de angolas, congos, cabindas, benguelas e moçambiques. O Brasil herda dos Bantus técnicas agrícolas e de pastoreio, pois dentre os povos negro-africanos, eles foram os primeiros a dominar a metalurgia do ferro. Essas técnicas também foram herdadas pelas culturas dos outros países onde os Bantus foram dispersos.

Dessa dispersão dos bantus, surgiram importantes civilizações, como os reinos bantus da bacia do Congo. De acordo com Azevedo (2017, p.112):

A textura sonora trazida por esses povos da África Central interferiu na constituição das musicalidades negras brasileiras como o vissungo, o jongo, o samba de umbigada, o samba de bumbo e o samba urbano, tendo sempre o tambor como instrumento medular na preservação da polirritmia⁴².

Os tambores, instrumentos que pertencem à família dos membranofones, estão incorporados na música e dança no Brasil, e determinam padrões rítmicos, estruturas e

⁴² Uso simultâneo de duas ou mais estruturas rítmicas diferentes, que não são prontamente percebidos como derivando uma da outra na constituição de uma peça musical. Superposição de diferentes ritmos ou métricas comum na música do século XX.

influências de sonoridades. Representam um papel de comunicadores/evocadores em vários estilos musicais brasileiros.

O autor complementa que os modos de tocar os instrumentos no Brasil se mantiveram dentro de uma estrutura rítmica que remete à região de Congo-Angola. Os bantus também trouxeram referências de instrumentos cordofônicos que desapareceram, permanecendo os saberes musicais. Assim, foram geradas outras formas de tocar que também foram transferidas e adaptadas para outros instrumentos.

Outra característica das musicalidades afro-brasileiras herdada dos Bantus, segundo Kazadi (2000), diz respeito ao time-line da música africana presente na música brasileira. Segundo esse autor (KAZADI apud AZEVEDO, 2017, p.113), “(...) o time-line seria uma linha guia executada por um instrumento percussivo ou harmônico para que as vozes, dançarinos e outros instrumentos possam ter uma referência.”

Encontramos essas características no Carnaval, nas dinâmicas da música em roda acompanhadas por bater de palmas e pés, nos assovios e estalos de dedos presentes nos diversos sambas feitos no Brasil e apropriadas por outros estilos. Também são referências Bantus as musicalidades associadas às dimensões do sagrado, como o Jongo, as Congadas, as músicas de terreiro e Candomblé, Umbanda, Macumba, os Vissungos, parte dos Batuques (como Dança / Ritmo) e a Bassula (luta semelhante a capoeira).

Na dimensão instrumental, além das N’Gomas (que são os tambores diversos feitos com tronco de madeira e pele animal), ainda se encontram alguns tipos de Violões, os Cavaquinhos, Pandeiros, a Cuíca que vem das Puítas como instrumento originário, o Agogô, o Caxixi, os Atabaques, Xequerês, o Kau (ancestral do Berimbau), Berimbau de barriga, o Dicanza (originário do Reco-Reco), As Chimbilas (originárias dos xilofones), feitas com madeira e cabaças.

O Brasil também herda dos Bantus os fundamentos das técnicas corporais de ataque e defesa desenvolvidas no Brasil e expressas na Capoeira, uma mistura de música, dança, jogo e luta, outra musicalidade negra que resiste e se atualiza.

Com ela a Ginga⁴³, cânticos tradicionais conduzidos por toques e ritmos específicos do Berimbau e outros instrumentos de percussão, que já emprestaram elementos e serviram de inspiração para muitos ritmos e composições brasileiras, feitas e interpretadas por artistas negros e brancos. Essa modalidade tradicional chamada de angola sofreu variantes em solo baiano e na década de 1930 foi mesclada com artes marciais e outras regionalidades propostas por Mestre Bimba⁴⁴.

Sobre os Iorubás: Povo da África ocidental, constituem um dos maiores grupos étnicos da Nigéria, vivem no oeste do país e se estendem pelo Benin e o Togo. Antes da colonização inglesa, a nação iorubá constituía uma federação de cidades-estado, tendo como centro Ilê-Ifé⁴⁵.

Os conflitos ocorridos na África entre 1810 e 1886, envolvendo o povo iorubá, podem ser uma das chaves para compreensão das circunstâncias em que esse povo veio maciçamente para as Américas e de fatos históricos como as revoltas ocorridas na capital baiana. Além da estruturação de manifestações como o candomblé da Bahia e a Santería⁴⁶ cubana.

Com a vinda maciça de iorubanos para o Brasil, do fim do século XVIII aos primeiros anos do século seguinte, a língua desse povo se transformou numa espécie de língua geral dos africanos na Bahia, o que também se deu com seus costumes, que passaram a gozar de franca hegemonia, denotando e caracterizando uma estética e uma poética próprias, que notamos, além da língua e da culinária, na música e na artes baianas em geral. Nossa maior herança dos iorubás, dentre uma gama ampla de elementos sutis, está na língua, na religiosidade e outros vários processos civilizatórios da diáspora africana no Brasil.

⁴³ Entendida como uma forma de síncope corporal, que parte da articulação de pernas e ancas para todo o corpo, mas que é central enquanto patrimônio cultural afro-brasileira. Também diz respeito a capacidade de lidar com os desafios, à maneira do dito popular que diz: “dançar conforme a música”; “ ter jogo de cintura”.

⁴⁴ Manoel dos Reis Machado (1899-1974) foi um mestre brasileiro de capoeira e criador da luta regional baiana, mais tarde chamada de capoeira regional.

⁴⁵ É uma antiga cidade iorubá no estado de Osún no Sudoeste da Nigéria.

⁴⁶ Adoração de entidades através da oralidade, tem suas raízes na religião iorubá, no cristianismo e nas religiões dos povos indígenas das Américas. Sistema de transe e adivinhação para se comunicar com seus ancestrais e divindades, sacrifícios de animais, tambores e danças sagradas.

1.5 - São musicalidades negras na região Sudeste: Resistência e Atualidade.

A seguir uma breve descrição de expressões de musicalidades negras presentes na região Sudeste.

Cada uma delas apresenta características musicais que figuram como herança cultural em suas expressões originárias ou influenciando práticas sociais contemporâneas. Além das complexidades e diferenças regionais, essas expressões possuem pontos que as aproximam, tais como: as conexões estabelecidas com a ancestralidade e a religiosidade, as manifestações coletivas e em comunidade como instrumentos de mobilização social, a transmissão de gerações via oralidade, dentre outros valores civilizatórios expressos nos comportamentos e maneiras de ser.

Na reflexão da pauta da educação das relações étnico raciais, além do papel educativo, elas também assumem um papel de elementos de resistência e frente antirracista.

- **CANDOMBLÉ:** Nações derivadas do culto aos orixás Jejes-Nagôs, no Brasil se tornou um nome genérico para todas as manifestações dessas celebrações de matrizes africanas que desde a Bahia no início do século XIX realizam essas festas.

Esses cultos, em todas as suas vertentes são permeados pela música cantada para os Orixás e expressas pelos participantes, e o toque dos tambores que direcionam danças e saudações. Os terreiros assumem papel de territórios quilombolas de resistência e luta das comunidades, desde o período de pleno processo de escravização e colonização, até os dias atuais. A música de terreiro empresta seus toques e inspira várias canções do repertório da música brasileira, servindo de inspiração para artistas pretos e brancos. Os terreiros também são espaços que desde sempre foram alvo da violência e do preconceito racial por parte da sociedade e também durante o século XXI têm sofrido com o processo de intolerância religiosa, que tem destruído e assassinado os espaços e também as guardiãs e guardiões dessas raízes ancestrais.

- **CARNAVAL:** Embora seja uma festa profana ligada ao calendário católico, existem festas similares em toda África. As celebrações carnavalescas nas Américas, sobretudo no Brasil, devem seu brilho e sua alegria à Música dos afro-descendentes. O Brasil possui uma gama de estilos de natureza carnavalesca que vem desde os Ranchos, as Escolas de Samba, os Blocos, os Afoxés na Bahia e tantos derivados. Os tambores, dentre outros de origem negra, são instrumentos de presença obrigatória nessas

manifestações, bem como o samba, os batuques, os cantos de celebração a ancestralidade. O carnaval em dias atuais já foi adentrado por uma dinâmica política da capitalização e em determinados estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, são verdadeiros espetáculos que atraem pessoas de todo o mundo. O processos de resistência nas comunidades carnavalescas e nas quadras de escolas de samba guardam raízes ancestrais que estão expressas na velha guarda de cada grupo, na transmissão oral de saberes. Em paralelo a toda uma preparação para os desfiles, incluindo a preparação musical nos ensaios, alimenta uma rede de pessoas e trabalhadores informais, além de associações e agremiações que realizam trabalhos sociais.

- **CAPOEIRA:** Teve seus fundamentos introduzidos por escravizados bantos, que são as bases para uma técnica corporal que, por intermédio da ginga corporal, expressa uma mistura de dança, jogo e luta. Os capoeiristas são personagens em todas as grandes revoltas negras da história e a capoeira, espalhada por toda a região sudeste em dias atuais, assume um papel de protagonismo nas manifestações da luta antiracista, adentrando o espaço da educação formal nas escolas. Se faz uma musicalidade negra na medida em que possui ritmos e cantos específicos, que reverenciam a origem africana. Sendo ora acelerados, ora lentos, executados pelo Berimbau, pelo pandeiro, o caxixi e novamente o conjunto de tambores. A capoeira também tem seu momento de ritualística ancestral em todo início de jogo, onde são cantadas as rezas ou ladainhas em saudações aos seus Mestres.
- **CONGADAS:** Manifestações presentes em toda a região sudeste, porém com muitas variações em São Paulo, em Minas Gerais e no Espírito Santo, as congadas são folguedos e rituais de tradição afro-brasileira ligadas aos festejos coloniais de coroação dos reis do Congo. Na maioria de suas variações apresenta danças e cantorias ao som de instrumentos de percussão. A ritualística também celebra santas e santos negros católicos como Nossa senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia, Nossa senhora Aparecida e o Divino Espírito Santo. A concepção de quem realiza os legados familiares e comunitários, dentre outros aspectos originários, são elementos que permeiam as derivações nos diferentes estados. Porém a música está em todos eles. Os grupos de Congada que ainda se mantêm são guardiões dessas raízes ancestrais de matrizes negras que movimentam uma dinâmica de legitimação desses saberes e

heranças culturais como resistência antirracista em seus territórios e na cultura brasileira.

- **FUNK e FUNK CARIOCA:** Originalmente uma música negra dos Estados Unidos, que serviu de inspiração, além de oferecer seus termos como o MC (mestre de cerimônia) e o DJ (disque jóquei), que são elementos oriundos da cultura Hip Hop, mistura ritmos e outros hibridismos sonoros. O Funk figura dentre as musicalidades negras estereotipadas no viés do preconceito, e a depender de onde e para quem toca, a ele são direcionados pontos de vista diversos. Expressões como “Música de Preto”, “Som de favelado” são exemplos. De qualquer maneira, sua batida atravessa a percepção de quem ouve e aciona a corporeidade de maneira mesmo que involuntária. No começo da década de 1990, no Rio de Janeiro, essa música/ritmo começa a ganhar contornos específicos e regionais, começando a se firmar como gênero musical. Naquelo momento as músicas ainda eram conhecidas como raps, outro termo oriundo da cultura hip hop. Musicalmente são muitas as nuances que compõem o gênero, além da mescla da batida, música, dança, letra. Mas o fato é que o Funk Carioca provoca e desmascara uma corporeidade brasileira musicalmente aprisionada por muitos tabus. Vale mencionar sua postura em denunciar, na maioria das vezes, a realidade política e as agruras racistas e outros marcadores sociais de suas comunidades, expressas em letras que funcionam como verdadeiros embates de protesto, o que fomenta ainda mais a repulsa de parte da sociedade.
- **HIP HOP/RAP:** Cultura composta por diversos elementos estéticos, dos quais destacamos o break (dança), o Grafite (artes visuais) e o Rap, que é a mistura de ritmo e poesia, musicalidade que empresta sua batida para o anúncio e a denúncia das sonoridades feitas por uma gama de artistas e representantes negros e negros no Brasil. Dentre a gama de narrativas sonoras, oferecem resistência e disseminam bandeiras de lutas e reivindicações da militância negra.
- **INSTRUMENTOS:** A gama de instrumentos de origem africana que ainda resistem na escuta brasileira, sobretudo na região sudeste, é ampla. Desde a família extensa de tambores e outros instrumentos de percussão, o Berimbau, alguns cordofones alterados, e outros instrumentos africanos que aos poucos chegam em solo brasileiro por diversos caminhos, tais como as Kalimbas, Marimbas, Chimbilas, Asalatos, dentre outros. A

contextualização e a inserção da prática desses instrumentos nas propostas de Educação Musical podem assumir um espaço antirracista no referencial dessas sonoridades, no resgate cultural e na manutenção desses saberes proporcionando lugares de protagonismo a esses timbres.

- **JONGO:** Musicalidade expressa através de dança afro-brasileira de motivação religiosa e caráter iniciático praticada em roda. Dançada em pares ou individualmente, é acompanhada pelos seus pontos (cantos) e o ritmo de tambores e chocalhos. Presente na região sudeste em São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, principalmente. O Jongo recebe especificidades regionais em cada estado, mas em sua essência também é conhecido como dança das almas, sempre revestido de uma aura sobrenatural que determina que só deve ser dançado à noite. A linguagem cifrada utilizada nos pontos, muitas vezes possibilitou conspirações e atos de rebeldia de escravizados. Nos dias atuais os grupos de jongo mantêm a ancestralidade na preservação e manutenção dessas manifestações, resgatam as origens negras e servem também para reivindicações e críticas sociais só compreendidas pela comunidade jogueira.
- **LUNDÚ:** Antigo gênero afro-brasileiro, musicalidade que mescla música e dança, estalar de dedos, sendo acompanhados da umbigada, expressão corporal típica das danças africanas. O Lundú é revisitado em dias atuais, por grupos tradicionais de cultura popular que buscam pelo resgate e manutenção dessas manifestações. A inserção do Lundú nos conteúdos da Educação Musical pode funcionar como elemento antirracista e pode se dar na contextualização do gênero que inspira repertórios sobretudo instrumentais de compositores como Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e outros nomes importantes da música brasileira dos séculos XVIII e XIX, que tiveram participações significativas na luta abolicionista e na divulgação da música negra, mas que muitas vezes são amalgamados no arcabouço musical do choro (agrupamento instrumental muito significativo na Música brasileira, e com bastante representatividade negra, mas que carrega em sua origem influências portuguesas). Os grupos de choro também resistem com o passar dos tempos e sua rítmica e sonoridades também compõem a escuta brasileira.

- **MARACATÚ:** Folguedo afro-pernambucano, expresso em cortejo de canto e dança. Denominado pelos seus integrantes como Nações. A manifestação também apresenta personagens fixos em sua narrativa, com reis e rainhas. Os cortejos originaram um gênero de música chamado Maracatú, além de uma variante menos ortodoxa chamada de maracatú de orquestra, com a intervenção de instrumentos de sopro e palheta. As manifestações de Maracatú têm grande representação no carnaval sobretudo no Nordeste em Pernambuco. As nações de Macaratú, em sua dimensão de ligação com a religiosidade e ancestralidade, geralmente estão vinculadas a um Ilê, ou seja, um terreiro, uma casa de santo. Porém, na região Sudeste essa manifestação passa por um resgate de grupos de cultura popular, que formam grupos percussivos inspirados no Maracatú, isento das simbologias e funções do sagrado. Daí que tais manifestações operam em uma linha sutil da apropriação cultural, quando não há uma contextualização histórica de suas origens afro-indígenas.
- **MAXIXE:** Considerado uma variação do Lundú, é uma antiga dança brasileira nascida na segunda metade do século XIX. Também era dançada nos bailes de carnaval e foi considerada uma dança licenciosa. Mais tarde deu origem a canções e passou a ocupar o espaço dos salões, principalmente no Rio de Janeiro. Também alvo de preconceito por ter uma origem negra, o termo maxixe acabou sendo atrelado a qualquer coisa negativa. O maxixe, assim como o Lundú, também compõe a pesquisa de grupos de cultura popular que buscam pelo resgate e preservação dessas expressões. Sua inserção nos conteúdos da Educação Musical também pode se dar pelo caminho da contextualização de repertórios instrumentais, bem como o resgate dessas obras que se perderam com o tempo.
- **RODAS DE SAMBA:** Agrupamentos instrumentais bastante tradicionais na região sudeste, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro. É uma prática musical antiga que proporciona encontros nas comunidades, bares e casa de shows. As rodas de samba estão muito vinculadas às escolas de samba e comunidades tradicionais. Carrega como herança ancestral valores africanos como a circularidade, a oralidade, a corporeidade e a musicalidade, e é composta por instrumentos de origem negra, tais como os tambores, reco-recos, cuícas, além de cavacos, violões e pandeiros. A atuação desses grupos em

dias atuais também se vincula a protagonismos sociais que militam e reveidicam melhorias em suas comunidades.

- **SOUL MUSIC (Black music/Música preta brasileira-paulista):** Influenciada pela música negra americana, a black music chega no Brasil no final da década de 1960 com os bailes Black, festas onde tocavam funk e soul. No auge do movimento, outros estilos negros foram incorporados, tais como o rap oriundo da cultura hip-hop e o reggae. Na região Sudeste esse estilo foi muito difundido, principalmente na noite paulistana, onde aconteciam os bailes black em salões espalhados pela cidade. Um desses exemplos fica a cargo dos Bailes liderados pela Chic Show, festa icônica de música preta paulistana popular nos anos 1970 e 1980 que se tornou ponto de encontro da cultura negra. Outro ponto que merece destaque na difusão desses estilos pretos é o metrô São Bento, em São Paulo, palco onde aconteciam as batalhas de break e rap e de onde saíram muitos artistas negros ainda em evidência, MCs e DJs.
- **TAMBORES: (N´Gomas)** A música negra, na origem e na diáspora, compreende uma enorme variedade de tambores com nomes, formatos e funções variadas. De maneira geral são instrumentos de percussão da família dos membranofones. O batoque e o ritmo dos tambores fazem parte de toda referência de música preta no imaginário e na escuta das pessoas. Sua inserção como conteúdo na Educação Musical pode se dar na diferenciação de cada um deles, seus contextos e maneiras de tocar.
- **TANGO BRASILEIRO:** Música e dança de salão, variante do maxixe e originária do Lundú. O nome tango brasileiro foi adotado por alguns compositores da época, para garantir a circulação das partituras de seus lundús e maxixes, já que ao serem identificados a partir da origem negra, eram gêneros que sofriam com a discriminação e preconceito artístico da sociedade da época.
- **TICUMBI:** Manifestação negra que acontece no Espírito Santo, dança dramática que de uma maneira geral poderia ser considerada uma variação das festas do Congo. No entanto, carrega em suas narrativas elementos mais simples, característica que a diferencia das festas ocorridas nos outros estados. Mas pode ser considerado um cortejo real, no qual há uma embaixada de Guerra. O Ticumbi tem um enredo, que é

desenvolvido longa e demoradamente, a partir de bailados e cantos, que geralmente representam episódios de combate entre guerreiros de duas nações.

- **VISSUNGUS:** Antigos cantos de trabalho dos negros benguelas de Minas gerais, escravizados que trabalhavam na mineração no Século XVIII. São comumente revisitados como inspiração para artistas negros, compositores e sambistas. Os vissungos narram ritos sociais de multa⁴⁷, enterros e outras saudações religiosas de culto a Zambi⁴⁸. Eram praticados por comunidades isoladas que ainda preservavam a língua nativa e ainda são praticados por remanescentes quilombolas dessas comunidades. Na estrutura dos cantos tem um solista que pergunta e o coro responde. Música de tradição ancestral, os Vissungos tiveram um trabalho de resgate e preservação gravados em áudio pelos artistas negros: Clementina de Jesus, Tia Doca e Geraldo Filme no disco “Canto dos Escravos” de 1982⁴⁹.

⁴⁷ Nos Vissungos são Cantigas de caminho- para pedir licença

⁴⁸ Nzambi- Divindade suprema dos cultos de origem bantu e da umbanda correspondente ao Olorum iorubano e ao Deus católico.

⁴⁹ Albúm lançado em 1982 pela gravadora Eldorado, apresenta uma documentação sonora a cerca da cultura oral africana praticada por negros em terras brasileiras.

CAPÍTULO 2 - SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - Os percursos até a Lei 10.639/03/1.645/08 e suas orientações.

Em dados apresentados por Luiz Ricardo Queiroz em uma pesquisa sobre as formações em Música no nível Superior no Brasil em 2021, o conteúdo musical das culturas afro-brasileiras ocupam 1% na estrutura dos currículos nas universidades, isso já com a política das ações afirmativas.

A partir desta pesquisa, estamos em consonância com a reflexão do professor quando ele questiona os motivos de, frente a tantas mudanças trazidas pelas pautas da atualidade, o núcleo central dos currículos dos cursos de música ainda permanecem iguais, privilegiando a música erudita canônica europeia, sem ao menos mencionar a contribuição das culturas negras e caribeñas que também estavam desenvolvendo música desde esse período.

As questões da educação e da escolarização de pessoas negras sempre foram um dos pontos de urgência fortemente agravados pelo racismo em todas as suas vias, e que ainda operam na sociedade brasileira. Como afirma Fonseca (2009, p.42):

Os africanos e seus descendentes no Brasil eram sempre vistos como escravizados, mesmo não o sendo. Porém, no final do século XIX, a violência e o racismo que os acompanhavam desde o século XVI, tornaram-se institucionais, sendo patrocinados pelo sistema e pelo Estado Republicano.

O acesso das pessoas negras aos espaços institucionais, que já não existia por conta da escravização e da abolição mal resolvida, sofreu também com os atravessamentos de um processo de higienização e embranquecimento da sociedade, que previa, por intermédio da miscigenação, que até o ano 2011 não haveriam mais pessoas negras no país.

Embora tenha sido sancionada em 2003, havendo uma alteração em 2008, a Lei.10.639/03 é uma das políticas públicas que refletem uma luta histórica dos movimentos negros no Brasil.

Os movimentos negros são muitos. Desde os abolicionistas, mulheres e homens; as irmandades negras, que para além do âmbito religioso, tiveram e têm uma atuação política; até os movimentos políticos que diretamente militaram e militam pelos direitos civis.

Um dos movimentos negros pioneiros que reveindicaram as questões do acesso de pessoas negras nos espaços educacionais, foi a FNB - Frente Negra Brasileira. Surgiu em 1931, teve seu início como um partido político em 1936, e foi o único partido Negro no Brasil.

Surgiu em São Paulo, mas teve filiais e ramificações no Rio de Janeiro, no Espírito Santo e em Minas Gerais, servindo de inspiração para outros estados, chegando a se tornar uma entidade com projeção nacional e internacional. Essa ampliação se deu por intermédio de uma rede de debates, que provocou um impacto no circuito negro-Atlântico Diaspórico.

A FNB foi a primeira entidade negra a ser recebida pelo presidente Getúlio Vargas, que governava o país nesse período.

Para a FNB vieram integrantes da Federação dos Negros no Brasil que, desde 1935, formou lideranças políticas que também sofreram repressão e foram perseguidos pelo DOPS.

Em 1945 consta o primeiro registro de ações afirmativas propostas por essa entidade, e cobravam a inserção das pessoas negras na educação, até então proibida para essa população.

Outras entidades foram nascendo durante esse período fomentando esse movimento, e todos juntos são as bases e a contribuição à história do negro, em luta por igualdade racial e cidadania plena. A questão educacional sempre esteve imbuída em todas as lutas.

Tivemos o TEN - Teatro Experimental do Negro criado por Abdias do nascimento em 1944, que também tem forte representação nas reivindicações pela educação e que pautou suas ações pelo viés da cultura e das artes negras.

Também de extrema importância na dinâmica da militância política e ainda atuante há 40 anos, temos o MNU - Movimento Negro Unificado, que assim como essas diversas entidades, colaborou na destruição do mito da democracia racial e na escrita da Constituição Federal nos termos referentes.

Dentre todos movimentos que surgiram desde esse período, destacamos os mais representativos e citados nas bases da Lei 10.639/03.

2.1- A educação das relações étnico-raciais na educação musical

Falar de relações raciais na educação musical brasileira nos possibilita refletir a cultura e a diversidade na América Latina a partir de fenômenos musicais na contemporaneidade.

Nos oferece novas perspectivas analíticas e mudanças nas formas de fazer música e nas formas de educar musicalmente. O que nos traz especificidades que podem contribuir para a crítica e a renovação das teorias e metodologias da educação musical, bem como oferecer a

criação de debates que podem influenciar a criação de políticas públicas para o ensino de música.

Ao pensar nas musicalidades e nas estéticas de libertação contidas nas práticas culturais negras, o caminho nos leva para o processo de desconstrução do racismo que opera na atualização e ressignificação de códigos e símbolos, desmitifica a folclorização e a marginalização que estão intrínsecos no juízo de valor atribuído às estéticas negras periféricas, e anunciam, denunciam e reivindicam o pertencimento na cultura musical afro-brasileira.

2.2 - Sobre os currículos

Embora saibamos que o tema das relações raciais na educação demandem um arcabouço de comportamentos e mudanças de atitudes para o alcance de uma desconstrução dos padrões já estabelecidos, além de um repertório pessoal, entendemos que os currículos das formações docentes têm relação direta com as proposições que são feitas nas práticas educativas.

Os currículos assumem o lugar de um território de disputas, pois a partir dos conteúdos neles contidos, são dados os passos no caminho efetivo da conscientização.

Nossas identidades têm como referente recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo; receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas nos currículo. (...) a sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo (ARROYO, 2013, p.15).

Em relação aos cursos de educação musical, questionamos como acontecem as atualizações desses currículos frente às demandas sociais e a organização do fenômeno musical. Queremos saber como se dá a incorporação de outros debates que envolvem a música.

Acreditamos que ao abordarmos a diversidade cultural possibilitamos o nascimento de outras consciências sobre a ideia de música, com vistas à transformação da sociedade, ao oferecermos uma pluralidade nas formas de pensar.

Assim, essa dinâmica solicita uma ressignificação no núcleo central dos cursos de música, uma vez que mesmo sendo considerados ultrapassados e hegemônicos, ainda operam via eixos absolutos que estão estruturados com limitações e unilateralidade, pois carregam uma tradição excludente. Tal tradição tem por origem o século XVI e a Europa ocidental, sobretudo Viena e Paris, e preconiza a música erudita de concerto e suas formas de aprendizagem.

Os conservatórios, sendo instituições formais de música, por vezes ainda legitimam uma lógica dominante reprodutiva com fortes traços de uma colonialidade evidente.

O centro dessas proposições de ensino preconiza as estruturas sonoras e formas técnicas de expressão, limitando-se a uma música que conserva um estado hegemônico de tendências que isolam a música da vida prática e herdaram uma crença colonial da música boa e pura para apreciação.

Essas dimensões éticas permeiam a formação de professoras/es e são tendências na maioria dos cursos no Brasil, onde há uma lógica objetiva de institucionalização da aprendizagem, com paradigmas positivistas e uniformes entre teoria e prática.

Essa unidimensionalidade nos modos de ser e de fazer carrega uma normatividade com uma estrutura prescritiva e obediente em relação a sequencialidade e ordenação de conteúdos.

2.3 - A formação de professoras/es a partir de pensamentos e atitudes decoloniais

Repensar e propor alterações nos currículos e nas formações em uma perspectiva decolonial propicia uma fluência maior em ambos, ao considerar que novas reflexões e problematizações na práxis educativa, com intencionalidades de humanização, devem abarcar as lutas e as pautas coletivas da música em sociedade, onde as formas de se pensar e educar musicalmente estão aliadas a uma percepção de mundo, com posturas críticas e atitudes ideológicas, uma redefinição de valores. Como aponta Swanwick (2003, p.72):

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Esses alunos estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã.

Esses valores na atualidade ainda se retroalimentam na lógica opressora, pois a área de música é um dos exemplos bem sucedidos da colonialidade que se faz presente no simbólico e no imaginário, carregada de epistemicídios, sobretudo, quando se pensa na música de outras culturas. No caso do Brasil as músicas negra e indígena.

Com a herança da música europeia ocidental as artes são pilares de dominação, com a imposição de uma cultura musical que agrega repertórios, modos de pensar e ensinar, práticas efetivas de performance e a criação de registros.

Esses impactos da colonialidade atingem a formação nas universidades na medida em que ainda preservam um conceito de música limitado ao universo das estruturas sonoras,

tirando da música uma série de questões sem as quais ela não existe, como raça, gênero, relações e movimentos sociais, mantendo a hegemonia branca, que têm sido imposta durante o período de 1500 a 1920 na formação das escolas e dos currículos.

A música ensinada nas universidades que refere às culturas afro-brasileiras e indígenas não garante a inserção profissional dessa música fora da academia, pois a lógica do racismo estrutural não permite e não a situa na história e na cultura do país de forma que leve mudanças efetivas para a vida das pessoas.

Mesmo a música popular brasileira considerada canônica ainda se estrutura no discurso colonial hegemônico, elitista e branco, incluindo a indústria fonográfica. Em dias atuais, com o fator de olhares atravessados para essas questões nas redes sociais, a divulgação e contextualização dessas expressões, excluídas até então, vêm ganhando uma abertura de caminhos, mas ela ainda não consta na base dos currículos oficiais.

No campo educacional, temos um patrimônio musical imaterial brasileiro, um arsenal fora da colonialidade, mas existe uma dificuldade das/os professoras/es em “saber ensinar” esses novos meios de música e práticas musicais que demandam situar o que é música em cada contexto. Isso tem a ver com o padrão que faz imperar a manutenção da performance obediente e virtuosística na prática e no imaginário de maioria docente.

Uma proposta com atitude decolonial nessas formações sugere que se criem diálogos efetivos entre a práxis de formação e a realidade musical que circunda as instituições.

O aspecto histórico referente às musicalidades negras no Brasil nos ajuda a identificar as heranças africanas múltiplas, as cantigas de domínio público, as festas populares e a reelaboração delas pelas pessoas escravizadas em solo nacional.

Também colabora para que possamos entendê-las na atualidade, a partir das nuances das tradições afro-brasileiras em cada região, que influenciaram nossa música e ainda ecoam na sociedade atual. Todos esses aspectos são geradores de conteúdos que não só podem, mas deveriam constar nos currículos.

2.4 - Educação musical antirracista: perspectiva das epistemologias negras e uma pedagogia das encruzilhadas.

Um caminho decolonial para a formação instrumental que seja representativo no contexto educativo da Música se enlaça aos atos de diversificar, apresentar e/ou reconhecer a

presença negra nas propostas, com um maior aprofundamento nos repertórios, na gama de instrumentos que são oferecidos, sem limitar-se somente ao panteão das orquestras. A ação de conhecer biografias negras, ritmos e outras expressões, sobretudo suas atualizações, são formas de resistência e impacto na luta antirracista.

Seria cuidar das metodologias e mesmo da história da Música Brasileira em uma dimensão cultural, como elemento de letramento da representação sonora e simbólica de períodos significativos da história social e política do país, que foram expressos musicalmente por vozes negras a partir de atividades musicais informais com a comunidade em uma perspectiva mais abrangente. Como apontado por Rufino (2019, p.10): “As possibilidades nascem dos cruzos e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo.”

Quando abordamos as musicalidades negras nos procedimentos didáticos e nos currículos da educação musical institucionalizada, podemos possibilitar uma ação integral que contempla a Música em todas as suas dimensões estéticas e criativas.

Desde os significados metafóricos contidos nas experiências musicais e expressos nas formas como respondemos à Música (escuta, vínculos, afetos, gestualidades), até os reflexos do mundo em mudanças e com tantas transformações expressos pela Música. “A perspectiva fundamental de Música como um assunto essencial do discurso humano estimula implicações importantes para a prática da avaliação do aluno” (SWANWICK, 2003, p.15).

Ao apresentarmos a história, as estéticas e as poéticas negras nas estratégias de ensino, criamos outras possibilidades epistemológicas e colaboramos para introduzir noções positivas sobre a negritude na dimensão social do discurso musical. “As diferenças culturais e pessoais influem nas grandes variações dos tipos de Música, assim como na função social” (SWANWICK, 2003, p.16).

O conhecimento e a reflexão dão às pessoas a oportunidade de fazerem suas escolhas. Ninguém nasce racista, mas se torna ao longo de sua existência.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 - Caracterização do Método

Nesta pesquisa de natureza qualitativa, o método escolhido para a coleta e a análise dos dados, foram os procedimentos adotados pela metodologia do Grupo Focal, uma técnica que vem crescendo nos estudos das áreas social e educacional, pela possibilidade do aprofundamento na escuta e na interação com pessoas.

O mesmo consiste em fazer uma discussão e propor a reflexão com um grupo de 07 a 10 participantes com certas características em comum. Em nosso caso, acolhemos a escuta de egressos de cursos superiores de Música, graduação e pós-graduação, que atuam como educadores musicais em escolas e/ou projetos e programas de educação formal/ou não formal.

Trabalhamos com os aportes de Montrone (2002), que caracteriza essa atividade e aponta que: “(...) essa discussão é planejada e feita em forma de conversas amigáveis, com o intuito de obter uma informação determinada, de interesse da/o pesquisadora/o, em um ambiente permissivo e não diretivo.”

A conversa é focalizada em um tema específico em busca de seu aprofundamento. Esta técnica possibilita a oferta de respostas para perguntas sobre como e porque as pessoas pensam e se comportam em relação a determinado tema.

As indagações focalizadas nos encontros do grupo para esta pesquisa giram em torno da escuta sobre como foi a inserção de conteúdos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais por intermédio das Musicalidades Negras nos currículos da formação dos profissionais/participantes.

A partir desse compartilhamento de informações, a etapa seguinte vem sendo contextualizar as orientações da Lei 10.639/03 e seus atravessamentos nos processos de letramento e perspectivas antirracistas na docência da Educação Musical.

Montrone (2002), ao discorrer sobre os grupos focais, ressalta que a discussão deve ser coordenada por um/a moderador/a, neste caso a pesquisadora, que não deve influenciar as distintas percepções ou pontos de vista dos participantes. Assim, todas/os participantes do grupo podem expor livremente suas ideias e seus comentários, além de se influenciarem mutuamente pelo diálogo que surge durante a discussão.

As perguntas feitas pelo/a moderador/a constituem a essência da obtenção dos dados. As mesmas devem servir de estímulo para encaminhamento da discussão.

Esta pesquisa, desde seu início, vem sendo desenvolvida em um contexto de pandemia mundial da COVID-19. Portanto, toda a sua estrutura e procedimentos para a coleta dos dados foi e vem sendo realizada de maneira remota e online, cumprindo com todas as orientações e exigências solicitadas pelo Comitê de Ética da UFSCar-Universidade Federal de São Carlos.

3.2 - Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, foi enviada uma carta convite via email para todas/os participantes selecionados para compor o grupo no dia 29/08/2022. A mesma propôs a participação e solicitou a devolução da mensagem, com o retorno até o dia 05/09/2022, data escolhida para a realização do primeiro encontro online do grupo.

Dos 08 participantes convidados, 06 enviaram o retorno na data prevista com suas confirmações, e os demais o fizeram em momentos posteriores também via email para a pesquisadora.

No dia 05/09/2022, uma segunda-Feira a data firmada com o grupo, todas/os participantes receberam um email contendo o link da plataforma Google Meet para o acesso da reunião, que teve início às 20h30 do mesmo dia.

No encontro, compartilhamos com todo o grupo uma contextualização geral sobre as intenções da pesquisa e foi realizado um levantamento sobre a disponibilidade e possibilidades de datas para os próximos encontros. Também foram combinados os acertos sobre autorizações para gravação das reuniões.

Na oportunidade, todas/os participantes puderam expor uma breve caracterização de suas formações e suas práticas educativas profissionais atuais, comentando sobre seus acessos a conteúdos e repertórios ligados à Educação das Relações Étnico-Raciais. Também comentaram seus conhecimentos prévios ou não sobre a Lei Federal 10.639/03.

O intuito da pesquisadora, nesse momento do primeiro encontro, foi realizar uma apresentação e integração do grupo, e também propiciar uma dinâmica de escuta atenta sobre as percepções e experiências. Esse dado colabora para um levantamento inicial dos perfis do grupo.

No dia 12/09/2022 foi enviado via e-mail, para todas/os participantes, o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cumprindo com as normas diretivas e todas as orientações do Comitê de Ética da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, que aprovou a realização da pesquisa.

Os retornos com os termos assinados foram recebidos por email no dia 21/09/2022. Todos as/os participantes mediante um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizaram a identificação e descrição de seus nomes e imagens, permitindo a utilização dos nomes reais dos componentes do grupo.

Foram realizados dois encontros via plataforma Google Meet com a maioria do grupo, e encontros/conversas individuais, via e-mail ou whatsapp, com quem não pode estar presente.

Após a reunião do dia 05/09/2022 (Encontro 1), foi enviado um novo e-mail para as/os participantes do grupo, acordando a data viável para todas/os, para realização do segundo encontro. Essa mensagem foi enviada no dia 11/10/2022.

Todas/os retornaram a mensagem e ficou combinado o novo encontro para o dia 17/10/2022, uma segunda-feira, às 20h30.

3.3 - Caracterização das/os participantes

Como já citamos anteriormente, todas/os participantes do grupo focal dessa pesquisa são egressos de cursos superiores de Música, nas modalidades graduação e/ou pós-graduação, e atuam na educação formal e não formal, em escolas públicas ou projetos/programas sócio-educativos. Maiores detalhes sobre suas formações e atuações serão mencionados ao longo do capítulo, conforme suas participações na investigação.

Quase todo o grupo teve seu primeiro contato com o ensino de música na infância ou adolescência, e todas/os concordaram, comentaram e ressaltaram sobre a importância e influência que seus repertórios pessoais, construídos nos ambientes sociais e na interação com as pessoas, tiveram. Todas/os acreditam que essas vivências influenciam suas reflexões e suas práticas pedagógicas.

3.4 - Os encontros: técnicas para a coleta dos dados

ENCONTRO 2: 17/10/2022.

Nesta reunião, a pesquisadora propôs uma questão geradora, para ser refletida e abrimos a discussão do grupo: *“A partir da conversa inicial do grupo e de suas referências sobre as relações raciais em seu trabalho na música e na educação, o que você considera imprescindível na formação docente? Você propõe essa reflexão em sua prática? De que maneira?”*

A pergunta ficou por alguns minutos em um compartilhamento de tela e depois foi para o chat. A discussão foi iniciada na reunião em conjunto e ficou acertado que todas/os enviariam por e-mail a íntegra de seus relatos a partir das reflexões iniciais.

Antes da introdução da questão geradora, revisitamos os combinados sobre as gravações e houve um breve comentário sobre o encontro anterior, onde a pesquisadora aproveitou para perguntar para o grupo se durante aquele período elas/es realizaram alguma reflexão sobre o encontro.

Os dados retirados das falas das/os participantes serão descritos no capítulo 4 e no apêndice, onde constam todos os e-mails de retornos na íntegra, por considerarmos sua riqueza e a potência enquanto diálogo com o tema da pesquisa.

Após a realização da reunião, a pesquisadora encerrou comunicando o fim da gravação, agradeceu e chamou a atenção novamente sobre o envio do e-mail para continuação dos relatos.

A orientadora sugeriu que houvesse uma maior interação na condução da pesquisadora no que tange ao tema, para que essa também seja uma oportunidade de letramento e amarração da conversa. A pesquisadora concluiu comentando rapidamente sobre a importância das orientações da Lei 10.639/03 no âmbito educativo em toda sua extensão.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS e ANÁLISE DOS DADOS

Nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa, tivemos a preocupação em trazer uma contextualização histórica extensa, embora consciente de que ela se dá de maneira sintética, para facilitar a compreensão da leitora/or e facilitar a conexão e a compreensão sobre os relatos das/os participantes.

Após o primeiro momento de encontros do grupo, onde todas/os se apresentaram, identificamos que todas as graduações e pós graduações dos participantes foram realizadas no estado de São Paulo e foram cursadas/realizadas em universidades estaduais, federais e privadas.

Esses dados são importantes e relevantes no caminho desta pesquisa, pois possibilitarão exercitar uma reflexão e uma análise sobre os atravessamentos e impactos dos conteúdos propostos a partir de diferentes contextos. Saberemos o que ainda permanece como referências já consolidadas e por quais atualizações esses currículos se constroem com o passar dos anos.

Outro aspecto importante ao situar o território das formações, é que nos fornece elementos para dialogarmos com o objeto principal dessa investigação, que são as Musicalidades Negras, já que propomos analisá-las na região Sudeste, sobretudo o estado de São Paulo.

Esses dados nos oferecem uma possibilidade de situar o lugar que a educação das relações étnico-raciais ocupa nesses territórios de ensino aprendizagem e nos mostra quais desafios vivenciam as/os professoras/es na proposição ou não desses conteúdos.

A partir desse movimento de escuta também foi possível pré-identificar o interesse e possíveis lacunas que foram percebidas pelas/os participantes do grupo em suas formações e “experiências de vida”, como elas/es mesmas/os disseram. Como já apontado por Queiroz (2017, p.100): “Nessa realidade de dominações e exclusões, ainda há certa conformidade de objetivos, conteúdos, metodologias e outras perspectivas educativas de ensino de música que, cada vez mais precisam ser problematizadas e redefinidos no âmbito da formação musical brasileira”.

Na ocasião do segundo encontro, onde foi apresentada a questão geradora, houve uma intensa manifestação das/os participantes que levantaram dados importantes para essa investigação e que serão transcritos e analisados, em diálogo com os aportes teóricos

referenciados nos capítulos 1 e 2. Juntamente com os argumentos da pesquisadora, também serão utilizados nessa análise trechos das mensagens enviadas por email e referentes à questão geradora, que os participantes complementaram a partir das reflexões geradas no encontro online.

Após ser compartilhada a questão geradora, como sinalizamos na página 62, sobre o que o grupo considera imprescindível na formação docente e que para elas/es legitima a necessidade e urgência do tema, houve um momento de silêncio. O mesmo foi interrompido com a reflexão de Lílian, que descreveu sobre sua percepção a partir da conversa do grupo. Lílian Sampaio é pedagoga, mulher negra, pós-graduada em Educação Musical e atua como musicista, coralista e professora de Música em uma escola de Dança na cidade de Araraquara/SP, escola que por intermédio dessa linguagem artística desenvolve projetos sociais e de formação profissional.

(...) eu, enquanto mulher preta, pude ver o quanto que eu não sei trazer pra minha prática, de vida mesmo, o quanto eu não fui ensinada a trazer de forma natural os conteúdos negros. Como eu não aprendi, eu me esqueço.

A participante comenta, durante o seu relato, que com o agravamento da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 e com as atividades sendo desenvolvidas online, o tempo de exposição à internet trouxe à tona muitas informações recorrentes sobre racismo, por conta do assassinato de George Floyd e do movimento “Vidas Negras Importam” e, simultaneamente, uma maior visibilidade sobre a produção de conhecimento de intelectuais negros/os, o que lhe despertou o interesse em buscar saber mais. Na ocasião, ela até propôs algumas atividades com as/os alunas/os. Porém, quando as aulas presenciais foram retomadas, essas atividades foram suspensas. Por email a participante relata que:

Durante a pandemia, quando precisei me relacionar com os alunos de forma virtual, inseri juntamente com os conteúdos musicais para a apostila da escola de Araraquara, somente imagens de pessoas negras. Já para a escola CAIC em matão, procurei enviar atividades online com músicas africanas do Congo e também vídeos educativos/musicais do músico brasileiro carlinhos Brown. Fiz algumas coisas, mas tudo de forma muito solta.

Lílian complementa em sua colocação outro dado importante e interseccional nessa pesquisa quando ela traz que:

Eu não tive professores negros! Nenhum...nenhum...nenhum..., minhas referências são todas brancas.

Eu não tenho referência pessoalmente, mas hoje compreendo a importância dessas referências para as crianças. (...) Eu não sei porque eu não vivi! Em

casa com certeza, mas na escola não vivi, não existia isso! (...) Como eu posso não esquecer?

Sobre isso, concordamos com Salomão (2021, p.72): "Contraditoriamente a escola pública tem sido, ao mesmo tempo, tanto um local de afirmação da hegemonia cultural eurocêntrica, quanto espaço de embate contra o racismo em todas as suas dimensões." O que fortalece o argumento da participante:

Acredito muito que, por não ter tido essa vivência e, por ainda viver em um meio musical (vivência artística) predominantemente frequentado por pessoas brancas, por vezes me esqueço de aplicar um conteúdo afrocêntrico sobre as relações raciais que se torne cada vez mais forte, consciente e presente no meu trabalho na educação musical.

A partir da reflexão do autor e do argumento da participante é possível compreender que essa contradição estende-se ou é um reflexo alargado da formação nas universidades, e nessa teia complexa, não podemos deixar de considerar que professoras/es, educadoras/es e outros agentes da educação que atuam no ensino público, privado e/ou na educação não formal, em sua maioria são frutos dessa formação acadêmica.

Para a Educação Musical tais lacunas na formação, e uma não conscientização sobre o lugar da música como cultura em contextos educativos, de acordo com Queiroz (2017, p.105), geram impactos na medida em que: (...) "vêm marcadas por estereótipos folcloristas presentes na sociedade brasileira, que congelam padrões estéticos em conhecimentos limitados de repertórios, exercícios de ritmos, experiências de motivos melódicos, entre outros aspectos." Ainda com Queiroz (2017, p. 114):

Ao minimizar os conflitos entre diferentes expressões da música, não sendo questionadora da assimetria que caracteriza os espaços e a hierarquia entre culturas musicais diversas, essa perspectiva deixa de lado estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e epistemológicas - que colocam a diversidade cultural e musical em patamares de superioridade e inferioridade entre culturas.

Quando retomamos os dados revelados por Luiz Ricardo Queiroz em 2021 podemos entender que no caso da educação das relações étnico-raciais nos cursos de Música, um dado importante revela que os cursos de música têm uma porcentagem de 34% de alunos negros, que consideram o curso excludente e elitista, e somente 16% dos professores são negros, em uma sociedade onde 56% da população é auto-declarada negra.

Ao refletirmos sobre os impactos da lei 10.639/03-11.645/08 por intermédio das políticas de ações afirmativas, é possível percebermos um avanço no ingresso de pessoas negras

no curso, mas ainda temos uma porcentagem pequena de docentes representativos e atuantes na área, que possam fortalecer e construir essa abordagem em suas práticas.

Com a fala de Lílian Sampaio podemos identificar também a preocupação que professoras/es negras/os têm em se posicionar como negros, porém na margem da total insegurança, já que além não terem esse repertório como formação acadêmica, também são atingidos pelo apagamento e a invisibilidade de referências que acontecem somente em casa e na comunidade. Por email em complemento a questão geradora, sobre o tema a participante comenta que em sua opinião:

Para a aplicação de uma educação afro-centrada na educação musical, penso que para além da vivência particular como mulher negra, preciso e muito pesquisar, aprender novos ritmos, instrumentos, entender das leis e, colocar esse assunto e seus conteúdos como prioridade na minha atuação como educadora musical.

Temos nesse momento a intervenção de outro participante, Rafael Barcot, que a partir de sua experiência e vivências com a Música, complementa o diálogo externando suas percepções.

Rafael é publicitário, pós-graduado em Educação Musical e gestor em uma instituição de Cultura e Educação Não Formal. Ele relata para o grupo as reverberações do encontro anterior e comenta que o diálogo com as/os outras/os participantes lhe trouxe uma clareza e uma série de informações que ele não conhecia. Comenta sobre algumas publicações trazidas pela pesquisadora no primeiro dia, relativas ao assunto da pauta, e ressaltou como são importantes essas fontes de informação.

Observemos as impressões e ideias do participante em seus comentários:

Nossa, nunca tinha pensado nisso! Então isso tem a ver com isso? Na minha prática profissional como gestor, estou justamente em um momento no qual estou sendo estimulado a refletir e problematizar questões referentes às relações étnico-raciais e, em função disso, de formentar essa tomada de consciência por parte dos funcionários da instituição na qual atuo, propondo a criação de uma comissão para debates e ações cujo objetivo é promover a conscientização destes funcionários sobre o tema para, a partir disso, podermos promover transformações em conjunto.

O participante acredita que o acesso a esses conhecimentos é de importância fundamental na compreensão do simbólico. Também comenta que para ele, ainda necessita clareza e que a formação desses repertórios precisa fazer parte das experiências desde a infância.

O participante compartilha com o grupo sua percepção do quanto falta conexão em sua formação acadêmica e “de vida”- curioso aparecer mais uma vez essa expressão no grupo!

Em primeiro lugar, considerando minha realidade enquanto uma pessoa branca, do sexo masculino, cisgênero, que cresci em uma família de classe média, considero que minha experiência de vida foi muito limitada em termos de vivências que me possibilitassem compreender questões importantes referentes as relações étnico-raciais e o racismo estrutural no qual nos inserimos.

Ainda que intuitivamente, por enquanto é possível identificar o quanto as ações de letramento são necessárias. Também justifica a importância de se contar a história e dar acesso às pessoas a partir de outras perspectivas e pontos de vista, que desconstruam e decolonizem o referencial hegemônico.

Sobre isso o participante nos diz por email que:

(...) acredito que um primeiro elemento essencial que precisa constar na formação docente é um processo de conscientização em relação a esta realidade que vivemos, que aborde processos históricos da construção desta realidade, que nos dê mais clareza deste contexto atual e que possibilite reflexões sobre as possibilidades de transformação desta realidade social.

Como apontaram os dois participantes do grupo nas falas anteriores, essa parte da história sobre as culturas negras que não nos foi contada na escola e o desconhecimento dessas informações são geradores de muitas das desigualdades sociais e culturais que vivenciamos. Sobre isso identificamos no apontamento de Salomão (2021, p.72):

A falta de formação continuada para os profissionais da educação no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira dos povos originários, somadas ao racismo institucional que, por muitas vezes, condiciona o ambiente escolar a excluir e invisibilizar a presença de alunas/os negro-mestiças e indígenas amplia e dissemina cada dia mais a fragilidade social. Embora haja embates constantes ao racismo estrutural, ele se apresenta arraigado nos espaços educacionais e artístico-culturais, assim como em todos os outros nos quais estamos semi-inseridos.

Quando refletimos sobre o aporte do autor e das falas dos participantes a respeito dessas lacunas em seus repertórios de formação, chegamos a um outro ponto de questionamento que diz respeito a presença negra nos espaços, seja como mais um reflexo do racismo estrutural e também por uma ideia de não pertencimento em que as pessoas, por falta de representatividade nesses espaços, não se sentem pertencentes a determinados contextos.

O participante Rafael relata que em seu contexto de trabalho como gestor sente a preocupação de propor referências nas programações culturais das instituições e aborda sobre a ocupação de corpos negros nesses territórios. Rafael enfatiza que é necessário uma escuta,

uma acolhida e um processo de conscientização sobre o pertencimento desses corpos nesses espaços, para que sintam-se representados e motivados a frequentar e participar das programações: (...) *a estratégia precisa ir além do simbólico; gerar uma sensibilização, uma motivação. Por que essas pessoas não vêm?*

Essa ausência da ocupação de corpos negros nos espaço é reflexo de um processo histórico de higienização e racismo estrutural na base das instituições que perdura até dias atuais. Seus efeitos influenciaram e influenciam todo o processo de escolarização de pessoas negras e atravessam fortemente o imaginário social em relação a essas presenças nos espaços de poder.

Almeida (2020, p.37) entende a concepção institucional do racismo como uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

Basta fazermos uma conta rápida sobre quantos profissionais negros/os temos como referência em nossa vida, tais como médicos, advogados, engenheiros e etc...

Na contramão, as referências que temos desses corpos, em sua maioria estão na subalternidade, com lugares herdados da colonialidade e demarcados pela estrutura das instituições, o que inclui as escolares e culturais.

Rafael ressalta a importância de um posicionamento desses agentes educativos como uma “(...) *necessidade política de afirmar essa posição.*” O posicionamento a que se refere o participante diz respeito a busca por um letramento racial e um pensamento antirracista.

O participante conclui que: “(...) *ao final de tudo, de alguma forma é uma mobilização no campo da educação. Aí sim começa um outro movimento de transformação.*”

Em sua mensagem por email complementando a resposta, Rafael diz que:

(...) apesar de elaborar constantemente programações que dialogam e promovem acesso à conteúdos culturais também baseados na diversidade étnica, a partir destas reflexões e percepções, podemos ver que a presença das pessoas brancas nos espaços de fruição artística, esportivas e educativas que compõem essa instituição são proporcionalmente bem maior do que a de pessoas negras. A partir disso, estamos propondo iniciativas de aproximações com instituições e líderes comunitários para podermos divulgar as ações e promover o acesso de um número maior de pessoas negras nesse espaço.

Os participantes concordam entre si sobre a responsabilidade de cada um, como agente educativo, em conscientizar e propor a pauta das relações raciais e outros temas emergentes em

suas práxis. Porém, todos mencionam sobre o como há falta desse repertório em suas formações, o que não lhes permite um exercício autônomo nesse sentido. Sobre isso, o participante André Felipe compartilhou de sua experiência com o grupo.

André Felipe é graduado em Educação Musical e atua como educador musical em um projeto sócioeducativo com crianças e jovens. Comenta: *“Sempre tentei trazer temas sobre racismo e feminismo, mesmo meio sem saber onde estava pisando.”*

O participante complementa que: *“Não basta só perceber, só pensar repertório, é preciso estatizar o discurso.”*

O participante classifica a sua fala como a de um “aliado” e ressalta sobre as injustiças e a importância do respeito aos lugares de fala.

A música ensina... às vezes não! Acredito que a formação docente tem que se preocupar não somente nas abordagens e metodologias de educação musical, mas também no caráter filosófico da educação. Da perspectiva da formação docente, o educador, além de ser um excelente professor e musicista, também deve ter uma formação para o desenvolvimento humanista e transformador que a educação musical pode ter na sociedade.

Penso que por essa fala, de alguma maneira o participante é consciente da potência de comunicação da música como uma linguagem que expressa existências e tem efeito multiplicador.

Chego a tal questão quando o participante, em seu relato, comenta sobre o que ele percebe como resultado da proposição desses conteúdos: o sentido que esse discurso tem para as mães! Ele nos mostra como elas atuam a partir desse processo de conscientização, tornando-se parceiras nos processos educativos. Esse é um bom exemplo da potência comunitária da Música.

André Felipe também considera imprescindível que as/os educadores assumam seus posicionamentos, quando comenta sobre a importância de todas/os: *“(...) Se colocar como sujeito de mudança.”*

A fala de André Felipe gerou uma certa inquietação no grupo ao mencionar sobre a importância da ocupação de corpos negros nos espaços, e sobre como os educadoras/es brancos devem considerar seus limites pessoais, mas não se alienar em relação as questões raciais.

No caso dos dois participantes, Rafael e André, ambos comentaram e salientaram sobre a responsabilidade e importância dos educadores/as não só acessarem esses conteúdos na

construção de seus repertórios, mas de atuarem como agentes de mudanças ao proporem essas pautas em suas práticas. Porém, ambos e os demais participantes concordaram que nem sempre esse caminho é simples, o que pode comprovar que a educação musical não está isolada das questões sociais, como ficou evidente para nós na fala da participante Karina Torquato.

Karina é Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música e é professora na rede pública de ensino. A professora nos relata sobre sua experiência, descrevendo um projeto da escola onde trabalha em que a ideia inicial era que fosse uma espécie de “troca de saberes” sobre questões raciais. No entanto, a participante expõe: *“Eu me sinto muito pisando em ovos com essas questões, porque sinto que não tenho embasamento. Eu tenho vontade, mas muito medo de errar, considero práticas superficiais.”*

Ainda sobre essas pautas na ação prática a partir de sua formação, Karina comenta em sua mensagem por email:

Em minha trajetória pessoal, posso afirmar que, durante a graduação, esses temas de suma importância pouco foram explorados. Educação antirracista, então, é algo completamente contemporâneo, nunca se ouviu essa expressão em ambiente universitário em finais dos anos 90 e início dos anos 2000, tampouco algo que refletisse uma ideia parecida. Para minha sorte, a educação familiar que recebi não me tornou uma pessoa racista e, somados esses quesitos, minha prática profissional tenta, de alguma forma suprir essas demandas.

A participante comenta sobre a necessidade de materiais didáticos efetivos, sem erros de informações, e dá como exemplo o caso das Bonecas Abayomis. Também ressalta a importância de uma maior inserção dessas formações entre os professores, que não viesse como solicitações da escola a fim de cumprimento do calendário! A participante destaca a semana da consciência negra, que ainda é uma das poucas datas em que os conteúdos de matrizes africanas e afrobrasileiras vão para o ambiente escolar.

Me sinto perdida na verdade! Eu sei que é tão importante, mas não sei como fazer! Ao longo dos anos em atividade profissional, houveram algumas formações relativas a essas temáticas, que ao meu ver, provocaram pequenas mudanças mas que ainda estão longe de ser o ideal, pois efetivamente não causam impacto. Assim ficamos sempre na superficialidade, para que se cumpra a lei...

A participante também aponta para a necessidade de inserção desses conteúdos desde a educação infantil, e menciona não saber como mediar situações de racismo em sala de aula. Também aponta que temas como esse não estão no planejamento e no currículo da escola, a

não ser em datas pontuais, como a já mencionada semana da consciência negra. Karina menciona que:

Acredito que a educação antirracista e toda sua complexidade deve ser explorada em todas as fases da educação básica e, claro, no ensino superior, principalmente na formação docente. As ações educativas deveriam ocorrer ao longo de todo ano escolar, não apenas para comemorar uma data. E para aqueles que já estão atuando na educação há mais tempo, carregando seus conceitos e pré-conceitos, as atualizações profissionais devem ser constantes, contundentes, promovendo mudanças efetivas. Mudanças que sejam notórias e que sejam cobradas, não apenas para cumprir a lei.

Quanto a como conduzir as situações de racismo que acontecem nas práticas/aulas de música e a falta de repertório dos professores para lidar com essas questões, também tivemos o relato de outra participante do grupo, o que aponta que essas situações são frequentes, mas na maioria das vezes são invisibilizadas e naturalizadas.

A participante Mariane Oliveira é formada em Educação Musical, atua como musicista e educadora musical em um programa sócioeducativo, e também é professora de música em uma escola especializada. Ela enfatiza que:

Foram inúmeros momentos em que vivenciei o racismo nas relações assim como outras formas de violência e não sabia exatamente o que fazer, como fazer ou exatamente se aquilo que eu estava experienciando era de fato, um preconceito específico ou o que se costuma generalizar como bullying.

Quando dialogamos os relatos das participantes com o apontamento de Queiroz (2017, p.113), entendemos quando o autor enfatiza que a escola é um dos meios mais importantes de transmissão social de conhecimentos. Assim, “(...) haja vista que com “esse” lugar da cultura, se institucionalizou como um espaço fundamental para garantir aos sujeitos acesso aos conhecimentos e saberes que lhe são imprescindíveis para viver em sociedade.”

As participantes Karina e Mariane ao mesmo tempo reconhecem seu dever em fazer. No entanto, Karina destaca novamente em seu relato: “(...) meu medo é errar, não quero cometer erros, mas parece que voltei 10 casas.”

A partir dos relatos dos participantes é possível compreender que a falta de materiais e de repertórios pessoais desde a formação inicial impacta na proposição desses conteúdos. Mas a pesquisa também trabalha com a hipótese de que o posicionamento das/os professores colabora com essas ações na prática, sendo necessário movimento e disposição pessoal para essa transformação.

Nesse sentido, Mariane conclui:

Acredito que o nosso atual desafio e questionamento tem sido como criar empatia, fortalecer laços e senso de coletividade. Percebemos que as crianças têm reproduzido o pior que a sociedade tem apresentado no quesito relações humanas, o que faz com que a luta seja constante.

Ainda reverberando a questão sobre o posicionamento dos agentes educativos, o diálogo entre o grupo evidencia outras fragilidades, tais como o que pode gerar assumir esses posicionamentos nos espaços educativos, o que têm haver exatamente com questões sociais e políticas que estão imbuídas nos processos educativos, mas, antes de tudo, nos comportamentos.

Temos como exemplo do momento político atual do Brasil a seguinte fala de Karina:

Sobre a gente se posicionar... eu sofri represália nas duas escolas onde eu trabalho... houve reclamação de famílias que alegaram que eu estava fazendo lavagem cerebral nos alunos. Isso dá um desânimo, sabe? Penso que sobre as questões sociais, fico com medo de falar depois disso, um pai queria até me bater! Acho eu vou ter que cortar tudo isso da minha lista de temas... não tenho embasamento para argumentar."

Após essa fala, que aparentemente tocou em todas/os, a pesquisadora começou a finalizar a reunião, comentando novamente sobre o envio do e-mail com a questão geradora desse encontro, para que pudessem complementar suas reflexões e seus relatos. Se colocou à disposição para possíveis dúvidas e propôs que a escrita dos e-mails possa atuar como um **“exercício de liberdade.”**

A orientadora da pesquisa pediu a palavra e complementou como conclusão da fala dos participantes alguns comentários sobre a potência desse encontro que trouxe uma visão ampla sobre diferentes contextos, mas todos em âmbito educativo. Abordou sobre a responsabilidade desses espaços e dessas ações desenvolvidas, sobretudo nesse momento de um contexto político de extremos.

Comentou sobre a fala de André Felipe, quando ele apontou os reflexos colonialistas que atravessam a hierarquização e da luta de classes que se faz presente na ocupação desses lugares.

A profa. orientadora aponta sobre a violência *“(...) que também é hierárquica e que considera determinados grupos como menos.”*

Enfatizou novamente a fala dos participantes sobre a ocupação dos corpos negros nos espaços de cultura e de poder, e deixou uma reflexão para que todas/os do grupo enquanto referências, educadoras/es e pessoas brancas em sua maioria pudessem pensar. *“O que eu faço como branca/o? Como podemos promover diálogos a partir dos lugares de onde atuamos?”*

A orientadora conclui que: *“(...) a gente tá se colocando mais dúvidas do que respostas”*.

O diálogo ainda se estendeu com a observação de Rafael Barcot, que compartilhou o quanto a conversa do grupo focal encaminhou suas percepções e reflexões, e sobre a importância do diálogo em todas as situações.

Todas/os participantes na reunião do dia 17/10/22, retornaram por e-mails um pouco mais sobre suas reflexões, práticas e proposições em relação a educação das relações étnico-raciais em suas práticas.

Conseguimos identificar que mesmo sem determinados conhecimentos, por iniciativa e uma busca própria, além do enfrentamento e posicionamento político, todas/os de alguma maneira, reconhecem as lacunas na formação e a importância de inserção desses conteúdos.

Abaixo segue transcrição do relato da participante Suzi Mendes, em relação à sua formação e à questão geradora. A participante o fez via App Whatsapp, já que não pode acessar os encontros.

Suzilei Funtema Mendes é licenciada em Música, atua como musicista e professora de música em uma escola especializada.

Como eu falei pra você, na USP a gente não teve muita coisa sobre música brasileira, o que é uma pena, né? O Ivan Vilela sempre falava... mas era só música européia mesmo e só um pouquinho de música brasileira... o Ivan Vilela estava lutando pra termos mais matérias sobre música brasileira nas faculdades... houve até briga entre os professores por isso, mas...”

O relato de Suzi Mendes reafirma, embora não tenha estado presente nos encontros, a ação individual e a militância de alguns professores em relação a inserção desses temas e conteúdos na estrutura das formações.

As/os participantes, em sua maioria, relataram e expressaram na ocasião dos encontros e nas mensagens por e-mail as lacunas que consideraram em suas formações.

Considerando o cenário que temos no que concerne à formação e situação atual da docência em música, as ações de extensão e formação continuada, bem como as chamadas atualizações, têm sido as possibilidades para contribuir com um contingente de professoras/es que não tiveram acesso a esses conteúdos e sentem as lacunas no que cabe a esses conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais em suas práticas, pois essa é uma realidade social presente nos contextos educativos formais e/ou não formais, e a dimensão talvez mais complexa do alcance de uma política pública.

Segundo Ferreira (2019), essas lacunas deixam descoberta a parte mais importante do processo e é a razão pela qual tudo acontece, ou seja, falta uma efetiva conscientização e mudança relativa ao tratamento das relações étnico-raciais nos espaços educativos, e sobretudo nos cursos que formam professores.

De alguma maneira, por iniciativa própria ou via pequenos acessos, esses profissionais reconhecem a importância de se refletir e discutir esses temas nos processos de educação musical.

De acordo com a dinâmica dos encontros iniciais em diálogo com os aportes teóricos, conseguimos identificar vários indicativos nas falas das/os participantes do grupo, que respondem a uma das hipóteses levantadas por esta pesquisa. A de que esses temas e conteúdos não estão nas práticas educativas pela falta de repertório e experiência didática em relação a eles.

É possível identificarmos que esse é um reflexo das formações nas licenciaturas e/ou outros cursos que preparam educadoras/es. Como podemos identificar na fala de Thaís Costa ao comentar sobre sua formação e atuação profissional. A participante é formada em Música com habilitação em Regência e atua como regente e educadora musical em uma Orquestra comunitária.

Enquanto educadora musical e regente partilho da perspectiva que em minha formação (Bacharel em Música - habilitação em Regência), vivenciei apenas na disciplina de etnomusicologia referências e práticas de música afro-brasileira e indígena. Lembro-me que no decorrer da graduação, tive a disciplina de história da música brasileira, mas que se pautava na história eurocentrada da música de concerto que, apesar de possuir compositores como Carlos Gomes, Villa Lobos, Alberto Nepomuceno, Camargo Guarnieri, que trazem em suas composições elementos e influências das culturas afro-brasileiras e indígenas, pouco se abordava ou estudava enquanto referências de relações raciais. Predominantemente a colonialidade do saber (colonizador/colonizado). Deixo enfatizado que essa afirmativa é sobre a

minha experiência pessoal da graduação há quase 15 anos atrás. Espero que os atuais cursos de graduação em Música e artes, estejam com práticas artísticas e de pesquisas com mais referências raciais na formação acadêmica dos discentes.

Também conseguimos identificar que o posicionamento e engajamento político da/o educadora/or mediador tem um atravessamento direto na proposição desses temas. Portanto, a oferta de subsídios para o letramento nestas formações se torna imprescindível, juntamente com uma parceria das estruturas institucionais.

Buscamos traçar, neste capítulo, um diálogo coerente entre os aportes teóricos, os dados coletados entre os participantes e os argumentos da pesquisa. Para além de uma denúncia epistemológica, quisemos anunciar também que existem iniciativas e pessoas dispostas a contribuir para e com práticas educativas antirracistas, e que o exercício formador de cada área acadêmica, quando fortalece esse pensamento, contrapõe as práticas racistas e o processo de racialização que é naturalizado e gera tantas violências, preconceitos e desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa busquei traçar um caminho e trazer para as discussões e ações da Educação Musical, sobretudo para a formação daqueles que educam musicalmente e por intermédio da música, alguns enunciados e provocações sobre as sutilezas dos marcadores sociais por onde transitamos na dinâmica dos processos educativos.

As questões raciais no Brasil pautam as ações da sociedade em todos os âmbitos, e se faz necessário um movimento amplo de desconstrução dos paradigmas que sustentam o pensamento colonial presente nas estruturas institucionais, principalmente nas áreas da Educação em todos os níveis.

Penso que essa é uma maneira possível de, a partir de outros pressupostos, alcançar resultados que fomentem uma proposta de educação antirracista na educação musical, não excluindo a área de Música da pauta dessas discussões.

O estudo foi dividido em etapas, para que pudesse atingir e contextualizar a/o leitora/o no diálogo das intersecções que propõe. Portanto foi imprescindível traçar a dimensão histórica que cruza o passado, mas que se atualiza no presente de tantas urgências e emergências. Dessa maneira, esse processo de construção me atravessou no lugar de pesquisadora, a partir do momento em que me vejo assumindo vários protagonismos como mulher negra, pois falo exatamente desse território de repertórios e representações ao longo de toda minha formação.

Neste trabalho, sou consciente de seu recorte acadêmico no sentido em que ficam brechas para o aprofundamento de questões imperiosas na compreensão da educação das relações étnico-raciais, o que representa um exercício amplo, complexo e nem sempre fácil, quando vêm à tona os reflexos negativos e exaustivos dos protagonismos citados anteriormente e que cotidianamente nos violenta enquanto pessoas negras. Deixo como sugestão para futuras pesquisas outros desdobramentos que esse estudo possa estimular ou provocar, desdobramentos que já se iniciaram com partes do mesmo que foram publicadas em um periódico da área de Educação e compartilhada em evento de Educação e Ciências Sociais, ambos de cunho internacional e com sua discussão voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Espero que a perspectiva aqui proposta possa contribuir nas práticas sociais e nos processos educativos da educação musical como estímulo para novas problematizações, fazendo parte de processos conscientes de equidade racial.

O recorte referente ao tema a que me refiro em toda pesquisa limita-se à região sudeste, em especial o estado de São Paulo, mas apresenta e representa parte de uma identidade cultural que se faz em totalidade, já que está em todo o território nacional, suscitando e abrindo caminhos para outras descobertas e investigações. Considero este estudo um meio de organizar dados sociais relativos ao objeto estudado, como mais uma contribuição para as discussões da Educação Musical.

Depois de compartilhar as histórias que foram trazidas, alcanço um outro nível de compreensão sobre meu objeto e questão de pesquisa, status esse que não me permite conclusões para serem generalizadas, mas me possibilita a confirmação e hipóteses já levantadas, bem como a elaboração de outras tantas que poderão ser revisitadas e testadas em um outro momento, por mim ou outras/os pesquisadoras/es.

Assim, vamos na contramão de afirmações estáticas como denunciada por Santos Souza (2021, p.110): “(...) faz parte das estratégias de ascensão aceitar a mistificação constitutiva da ideologia da democracia racial: somos uma democracia racial, não existe problema negro, não há por que falar nisso.” Será que não mesmo?

Constatamos assim que por mais que existam inúmeras iniciativas nesse processo de desconstrução e conscientização, ainda somos amalgamados por uma aura racista presente nas estruturas institucionais e conseqüentemente nos pensamentos e comportamentos, já que a educação se dá em um movimento orgânico de educar e educar-se, na maneira proposta por Paulo Freire.

A escola poderia não ser racista, mas ainda é! Assim, cabe a cada um de nós, amparados por nossas formações, repertórios e histórias de vida, cooperarmos com um modo antirracista de ser e de agir.

A lei 10.639/03-11.645/08, como fruto de toda essa trajetória de lutas e resistência, inicia esse ciclo de mudanças como aparato jurídico que assenta informações e orientações cruciais nos processos formativos e ajuda a preencher lacunas históricas que ainda estão nas formações, e sobrepõe imaginários e escutas ao apresentar conceitos positivos em relação a história negra que não nos foi contada. Assim, é de suma importância que mais pessoas possam acessar essa política pública de ação afirmativa em sentido amplo para que ela se efetive e cumpra com seu objetivo de reparação e nos auxilie a racializar o olhar diante de nossas práticas pedagógicas e musicais. Axé, que esse seja um caminho.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. Apresentação. In: DOMINGUES, P. **Protagonismo Negro em São Paulo- História e Historiografia**. Edições Sesc. São Paulo, 2019.

ACHO, E. **Conversas desconfortáveis com um homem negro**. tradução Marina Vargas. Leya Brasil. São Paulo, 2021.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019. Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2020. 4. reimpressão. Coleção Feminismos Plurais, coord. Djamila Ribeiro.

ANDRADE, M. **Dicionário Musical Brasileiro**. Editora da Universidade de São Paulo. Coleção reconquista, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 7 reimpressão, 2018.

AZEVEDO, A.M. **Sambas, quintais e arranha-céus: as micro-áfricas em São Paulo**. 2.ed. São Paulo: Olho d'água, 2017.

_____. (org). **Ritmos Negros: Música, arte e cultura na diáspora negra**. 1ed. São Paulo: Alameda, 2021.

BARRETO, R. Introdução Lélia Gonzalés, uma intérprete do Brasil. In: GONZALES, L.: **Primavera para as rosas negras**: coletânea organizada e editada pela UCPA- União dos coletivos pan-africanistas. Editora filhos da àfrica, 2018.

BRAUNS.E; SANTOS.G; OLIVEIRA.J.A.(orgs) **Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas**. edições Sesc, São Paulo. 2020.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1ed. São Paulo: Cia da Letras, 2022.

BERTH, J. **O que é empoderamento**. Belo Horizonte. Ed. Letramento.2018.

BRANDÃO, C.R. Prefácio: Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, M.W., SOUZA, F.R. (orgs) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em Educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

BRITO, T.A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2ed. Editora Peirópolis, São Paulo, 2003.

COSTA, J.B.,GROSGOUEL, R., TORRES, N.M, (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, São Paulo, 2018.

CYMROT, D. **O Funk na batida: baile, rua e parlamento**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

DÁVILA, J. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil- 1917-1945**. trad. Cláudia Santana Martins. Editora Unesp, São Paulo: 2006.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. EDUFBA, Salvador, 2008.

FERREIRA, V.M. **A questão étnico-racial na formação de professores- análise de currículos**. Editora Pallas, Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. RJ. Paz e Terra, 42.ed.2018

_____ **Pedagogia da Autonomia**. RJ/SP. 2014. 48. ed. 2014.

_____ **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido**.21.ed. RJ/SP. Ed. Paz e Terra, 2014.

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?: a piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

_____. **Políticas Públicas e Ações afirmativas**. Coleção Consciência em Debate. Coord. Vera Lúcia Benedito. Sel negro. São paulo, 2009.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. Trad.Cid Knipel Moreira. São Paulo. Editora 34. 2.reimpressão. 2019.

GONZALES, L. **Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher**- Comunicação apresentada no VIII encontro nacional da latin american studies association. Pittsburgh, Pensivânia, 1979 In: GONZALES, L. **Primavera para as rosas negras**- coletânea organizada e editada pela UCPA- união dos coletivos pan- africanistas. Editora filhos da África, 2018.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Dossiê Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**. 31. Jan-abr, 2016.

HEYWOOD, L.M (org). **Diáspora Negra no Brasil**. trad.Ingrid de Castro Vompeam Fregonez, Thaís Cristina Casson, Vera Lúcia Benedito. 2ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

HOOKS, b. **Ensinando a Transgredir: Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2017.

JOLY, I.Z.L. Cultura musical na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A. e al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo. Ed. Moderna, 2006.

_____. SEVERINO, N.B. **Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora**. In: JOLY,I.Z.L; SEVERINO,N.B (orgs). **Processos educativos e práticas sociais em Música: Um olhar para a educação musical humanizadoras: pesquisas em educação musical**. Curitiba: CRV, 2016.

KAZADI Wa MUKUNA. **Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira** Perspectivas etnomusicológicas. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação-** episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, RJ, 2019.

KING, S.S. **Exú e a Ordem do Universo**. 2 ed. editora oduduwa, 2011.

KOELLREUTTER, H. J. **O ensino da Música num mundo modificado**. In: Educação musical- cadernos de estudos. n.6. KATER, C.(org). Belo Horizonte. Ed Atravez (EMUFMG/FEA, FAPEMIG, 1997, 208 páginas.

LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4 ed. rev.atual.e ampl. São Paulo. Ed. Selo Negro, 2011.

MACIEL, C. **Negros no Espírito Santo**. 2 ed. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: o Reinado do Rosário do Jatobá**. 2ed. Mazza edições (MG) e Perspectiva (SP), 2021.

- MATTOS, R.A. **História e Cultura Afro-brasileira**. 2ed.- São Paulo: Contexto, 2016.
- MONTRONE, V.G. **Grupos focais na elaboração e testagem do material de ensino**. In: MONTRONE, V.G. Formação de agentes comunitários para promoção do aleitamento e da estimulação do bebê. São Paulo: Editora Manole. 1ed. 2002.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- NASCIMENTO, B.,1942-1995: **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos/ Beatriz Nascimento**: org. Alex Ratts. 1 ed.Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- OLIVEIRA, M.W. e col. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões metodológicas: sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. In: Processos educativos em práticas sociais: Pesquisas em educação. São Carlos. EDUFSCar, 2014.
- PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**. editora Planeta do Brasil, São Paulo: 2023.
- QUEIROZ, L.R.S. **Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais**. Intermeio: revista do programa de pós graduação em Educação, Campo Grande, MS,v.23,n. 45, p.99-124,jan/jun,2017.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e classificação social**. In: SANTOS, B., MENESES, M.P. (orgs). Epistemologias do Sul. Cortez editora. SP. 2017.
- RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- _____. **O que é lugar de fala?** 1.ed.São Paulo: Coleção Feminismos Plurais/ Editora Letramento, 2017.
- ROSA, A.da. **Pedagoginga: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SADIE, S. **Dicionário Grove de Música**. trad. Eduardo Francisco Alves. Zahar editor, Rio de janeiro, 1994.

SALOMÃO, S. **Pretos, Prussianos, Índios e Caipiras: Culturas e identidades, memórias e invisibilidades históricas nos arredores da cidade de São Paulo séculos XVIII ao XXI.** Itapeirica da Serra.SP. Ed. Do autor, 2021.

_____. **Memórias Sonoras da Noite: musicalidades africanas no Brasil oitocentista.** Tese de Doutorado. PUC/SP, 2005.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** trad. marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Paschoal. São Paulo: Fund. editora Unesp, 1991.

SCHROEDER, S.C.N. **Reflexões sobre o conceito de Musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical.** Tese de Doutorado. Campinas, SP. 2005.

SILVA, C.A. da; BARROS, F.; HALPERN,S.; SILVA,L.A : **De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras** In: ABRAMOWICZ,A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, P.B.G. **Educação e Identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** Porto Alegre. UFRGS. Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), 1987.

_____. **Aprender a conduzir a própria vida. Dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos.** In: BARBOSA, L.M de A; SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R.(org). **De Preto a afrodescendente.** Trajetos de pesquisa sobre relações étnico raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop.** São Paulo. Parábola editorial, 2011.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil.** 1ed.. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro. Zahar, 2021.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Trad. De Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

www.acordacultura.org.br – acesso em 05/07/2019.

APÊNDICE

08/02/2023 20:45

Gmail - convite para participação em pesquisa



jussara de paula justino <justinomusik@gmail.com>

convite para participação em pesquisa

12 mensagens

jussara de paula justino <justinomusik@gmail.com>

12 de julho de 2022 às 11:21

Para: andrefelipe@neojiba.org, elder.gomes.da.silva@gmail.com, Pedro Augusto Dutra de Oliveira <pedroaugustodutra@gmail.com>, brunoabramovic@gmail.com, Thais Costa <thaiscosta07@gmail.com>, moisesbchagas@hotmail.com

Bom dia a todos/todas e todes.

Eu, Jussara de Paula Justino, aluna regularmente matriculada no PPGE da UFSCar, sou orientanda de Doutorado da Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, e venho por meio desta mensagem, convidá-los para participarem como colaboradores/as em minha pesquisa. Meu interesse em compartilhar dos estudos com vocês selecionados, segue por conta de suas experiências e atuações profissionais.

A pesquisa tem como tema "As Musicalidades Negras na Educação Musical" e intenciona refletir a educação para as relações étnico-raciais nos currículos da formação superior em Música na perspectiva da Lei 10.639/03.

Anexo segue carta convite com maiores detalhes, aguardo retorno e espero contar com a participação de todos/as. Seria muito importante e um fato de muita gratidão para nós.

Aguardo retorno e novamente agradeço.

att. Jussara de Paula Justino.

 **CartaConvite.docx**
20K



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Carta Convite

Venho por meio desta, convidá-lo/a para participar da pesquisa de Doutorado intitulada **“Musicalidades Negras na Educação Musical: Uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei 10.639/03”** de autoria de Jussara Aparecida de Paula Justino, sob a orientação da prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, ambas vinculadas ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos- PPGE/UFSCar.

Você foi selecionado/a por ser egresso de um curso Superior em Música e por atuar como musicista e/ou professor de música em escolas e /ou projetos socioeducativos. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento, que será assinado por todos os colaboradores da pesquisa, através de um Termo de Consentimento Esclarecido- TCLE.

Seu compromisso como colaborador/a nessa pesquisa, será participar de um grupo focal que será reunido por intermédio de encontros/rodas de conversa previamente combinadas e adequadas da melhor maneira para todos/as, onde refletiremos e discutiremos sobre o tema em questão e você terá a oportunidade de compartilhar de sua experiência e de sua prática.

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Você será informado/a e terá acesso a toda documentação relativa a preservação de sua identidade.

Sua recusa em participar, ou se retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não acarretará em nenhum prejuízo para você no presente ou no futuro.

Caso você aceite esse convite, peço que responda ao email da proponente e aguarde contato para início das etapas.

Agradeço e aguardo seu retorno.

Att. Jussara de Paula Justino- justinomusik@gmail.com

(16) 997610051.



Termo de Consentimento Livre Esclarecido

1-Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa de Doutorado intitulada **“Musicalidades Negras na Educação Musical: Uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei 10.639/03”** de autoria de Jussara Aparecida de Paula Justino, sob a orientação da prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, ambas vinculadas ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos- PPGE/UFSCar.

2-Você foi selecionado/a por ser egresso de um curso Superior em Música e por atuar como musicista e/ou professor de música em escolas e /ou projetos socioeducativos. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.

3- Sua recusa em participar, ou se retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não acarretará em nenhum prejuízo para você no presente ou no futuro.

4- O objetivo geral dessa pesquisa é refletir sobre os currículos da formação docente de educação musical, sobretudo no que diz respeito às Musicalidades Negras na composição dos mesmos, sua importância enquanto elemento de formação cultural, caminho antirracista, decolonial e com perspectivas epistemológicas que favorecem processos educativos humanizadores. Logo, buscaremos analisar se esses saberes fazem parte ou de que forma eles são contextualizados nas propostas de formação, quais os reflexos e como estão presentes na prática educativa.

5- Para o levantamento dos dados, além do aporte teórico serão realizados encontros com duração de 60 minutos, com um grupo focal organizado com os/as 10 participantes da pesquisa, por intermédio de plataforma online (Zoom ou Google Meet).

Assim sua colaboração nessa pesquisa consistirá na participação nesses encontros, visando discutir e comentar os elementos de estudo contribuindo também com a descrição de práticas sociais e processos educativos realizados em suas práxis. Em caso de qualquer mudança nos procedimentos de coleta, a pesquisadora se compromete a encaminhar notificação ou ementa para análise do comitê de ética da UFSCar bem como a todos/as participantes.

6- Para o registro dos dados, serão utilizados diários de campo para observações e notas da pesquisadora e para os encontros virtuais via plataformas online, serão utilizadas também as gravações como complemento do registro das coletas, ambas as ferramentas mediante o seu consentimento.

7- Você terá que disponibilizar um tempo para as conversas nos grupo focal, mas vale enfatizar que não há respostas certas ou erradas e a pesquisadora estará disponível para auxiliar sempre que houver dúvidas. Para evitar qualquer alteração ou imprevistos na rotina dos participantes da pesquisa, todos os encontros serão organizados e combinados previamente, adequados em horários que sejam viáveis para todos/as.

8- Embora os encontros com o grupo focal sejam intencionados para ocorrerem da maneira mais tranquila possível para evitar e/ou diminuir qualquer risco, pois essa circunstância poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo)- e desconforto (tensão, nervoso, angústia, estresse, tristeza, alegria, choro), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais, você terá de expor sua vida profissional/pessoal. Caso isso aconteça, a pesquisadora se compromete a intervir e mediar possíveis desconfortos e o/a participante terá o direito de escolha sobre interromper ou não sua participação nesse dia do encontro e demais encontros.

9- Em relação aos benefícios desta pesquisa pode-se dizer que o grupo focal poderá contribuir com a sua formação, ocasionando troca de saberes com os demais profissionais envolvidos/as, bem como se estabelecendo como um momento de reflexão e atualização que poderão impactar em sua prática cotidiana.

10- As informações obtidas desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de modo a possibilitar sua identificação.

11- A participação nesta pesquisa não acarretará em ônus financeiro para você. Toda e qualquer informação relativa á sua participação só acontecerá mediante sua autorização anuência e assinaturas. A comunicação de cunho individual será restrita á pesquisadora e participante via email sem a utilização de listas que permitam sua identificação e nem a visualização dos seus dados de contato por terceiros.

12- Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

13- Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos – CEP- da UFSCar que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes da pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP- UFSCar funciona na Pró- reitoria de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, Km 235- cep: 13.565-905- São Carlos- SP- cephumanos@ufscar.br telefone (16) 33519685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Jussara Aparecida de Paula Justino

Contato: Email : justinomusik@gmail.com/ (16) 997610051

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró- Reitoria de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Cep: 13.565- 905- São Carlos- São Paulo- Brasil. Fone: (3351-9685). Endereço Eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Assinatura do/a participante.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jussara Aparecida de Paula Justino, realizada em 24/05/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)

Prof. Dr. Amailton Magno de Azevedo (PUC/SP)

Profa. Dra. Denise Andrade de Freitas Martins (UEMG)

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.