

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES - CAMPUS SÃO PAULO

VINICIUS BRAZIL DE MATTOS

**CULTURAS NEGRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA: COMO OS
PROFESSORES DE MÚSICA FAZEM PARTE DISSO**

São Paulo

2023

VINICIUS BRAZIL DE MATTOS

**CULTURAS NEGRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA: COMO OS
PROFESSORES DE MÚSICA FAZEM PARTE DISSO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Licenciado em
Música.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Miranda
de Moraes Nascimento.

São Paulo

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M444c Mattos, Vinicius Brazil de, 1996-

Culturas negras e indígenas na escola : como os professores de música
fazem parte disso / Vinicius Brazil de Mattos. -- São Paulo, 2023.
52 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música afro-brasileira. 3. Arte indígena.
4. Professores - Formação. I. Nascimento, Andréia Miranda de Moraes. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.71

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

VINICIUS BRAZIL DE MATTOS

CULTURAS NEGRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA: COMO OS PROFESSORES DE MÚSICA FAZEM PARTE DISSO

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Licenciado em Música.**

**Orientadora: Profa. Dra. Andréia
Miranda de Moraes Nascimento.**

Trabalho aprovado em: 23/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento

Orientadora

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dr. Rafael Y Castro

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e à minha namorada pelo suporte durante o curso deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora Andréia Miranda de Moraes pela compreensão e todo o auxílio dado para que esse trabalho fosse realizado.

Agradeço a todos os professores que responderam o questionário e colaboraram com essa pesquisa.

Agradeço aos professores Mariana Monteiro, Ygor Saunier e Rafael Y Castro por promoverem o contato com culturas populares dentro do curso de licenciatura em música da UNESP.

RESUMO

Em 2008 foi incluído no currículo oficial da rede de ensino nacional a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, assunto que foi historicamente excluído das instituições de ensino básico e superior no país. No entanto, a garantia da presença desses temas de maneira efetiva na sala de aula ultrapassa determinações legais e aponta a necessidade de uma formação docente que capacite os futuros educadores para lidar com essa temática. Nesse sentido, a elaboração deste trabalho propôs discutir a situação atual da educação básica e superior em relação à presença dessas temáticas obrigatórias. A partir de uma análise dos documentos normativos que regem a educação básica, da aplicação e da análise de um questionário que foi respondido por professores formados em música que atuam na rede pública de ensino dentro do estado de São Paulo, procurou-se elucidar a presença de elementos das culturas de matriz indígena e africana no ensino de música. A análise das respostas aponta que o trabalho com culturas de matriz africana e indígena tem sido realizado dentro das escolas ainda que, em alguns casos, pontualmente ou de maneira descontextualizada. E que para que haja melhora nesse cenário existe a necessidade de que os documentos normativos incluam os temas de maneira mais disseminada ao longo de todos os anos e etapas do ensino básico e que os órgãos públicos forneçam mais materiais de suporte para os professores em atuação trabalharem com essa temática. As licenciaturas, por sua vez, devem reformular os currículos para ampliar o contato com uma maior diversidade cultural capacitando de maneira mais efetiva os graduandos para lidar com esses assuntos, possivelmente incluindo os mestres envolvidos nas manifestações culturais dentro dos espaços de ensino superior.

Palavras-chave: Educação Musical; Decolonialidade; Música Afro-brasileira ; Música Indígena; Formação docente.

ABSTRACT

In 2008, the Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture theme was included in the official curriculum of the national education network, a subject that has historically been excluded from schools and universities in the country. However, guaranteeing the effective presence of these themes in the classroom goes beyond legal determinations and extends to the need for teacher training that enables future educators to deal with this issue. In this sense, the purpose of this paper was to discuss the current situation in Brazilian education related to the presence of these compulsory themes. Based on an analysis of the normative documents that govern basic education, the application and analysis of a questionnaire that was answered by teachers with a music degree who work in the public education system in the state of São Paulo, we sought to elucidate the presence of elements of indigenous and Afro-brasilian cultures in music teaching. The analysis of the answers shows that work with cultures of African and indigenous origin has been carried out in schools, although in some cases only occasionally or in a decontextualized way. In order to improve this scenario, there is a need for normative documents to include these themes in a more widespread way throughout all the stages of basic education, the public organizations should provide more teaching aids to the acting educators. Licensee degree programmes should be reorganized in order to broaden contact with a greater cultural diversity, thus training undergraduate students in a more effective way to deal with such demand and possibly include the individuals involved in the realization of the manifestations of the foretold cultures as teachers inside the university.

Keywords: Musical Education; Decoloniality; Afro-Brazilian Music; Indigenous Music; Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	12
2.1 Base Nacional Comum Curricular.....	12
2.2 Currículo Paulista.....	22
3 EDUCAÇÃO MUSICAL DECOLONIAL E MULTICULTURALISMO.....	26
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

Estudantes de Licenciatura em música e futuros educadores musicais deparam-se com uma imensa demanda de conhecimentos necessários para fomentar sua prática em sala de aula. Incide sobre os cursos de licenciatura a responsabilidade de formar um educador preocupado, crítico e preparado para contemplar conteúdos, competências e habilidades descritos nos diferentes currículos que regem a educação básica com abordagens práticas diversas e para múltiplas faixas etárias.

A forma de escolarização, objetivos e conteúdos da escola instituídos no Brasil refletem uma concepção europeia do ensino. Historicamente, dentro da sala de aula, a valorização da cultura dos colonizadores relega a cultura de outros povos a um segundo plano, isso quando não a trata de maneira depreciativa. Através de lutas políticas que vem logrando êxito na esfera das legislações que regem a educação básica nacional foram sendo incluídos trechos que visam a valorização da diversidade das culturas presentes no território nacional, que por muito tempo foram invisibilizadas.

A Lei Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Também enfatiza que "§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL,2008)

Ao mesmo tempo que a própria legislação enfatiza a área da educação artística como uma das áreas na qual esses temas devem ser abordados, as licenciaturas que formam os educadores para atuar nessa área continuam a ter um ensino muito tecnicista e etnocentrista (QUEIROZ, 2017), criando uma barreira que dificulta que as manifestações culturais que não pertencem à cultura dominante ocupem algum espaço dentro dos cursos de educação superior. Portanto, os educadores têm o dever de incluir em suas práticas a valorização de culturas que muitas vezes não transpassam os muros da universidade, consequentemente não recebem na maioria dos casos a formação necessária para realizarem tal abordagem pedagógica.

Múltiplas publicações em educação artística e educação musical ressaltam a importância de trabalhar culturas diversas, porém ainda assim as aulas de artes em muitas escolas continuam sendo baseadas somente em manifestações culturais estrangeiras (principalmente da Europa e dos Estados Unidos), não conferindo a devida importância a imensa diversidade cultural do território nacional brasileiro.

Logo, o objetivo geral deste trabalho é entender se os educadores abordam em suas práticas pedagógicas elementos de culturas de matriz africana e de culturas de matriz indígena, como isso é feito e quais são as experiências que instrumentalizam esses docentes para o trabalho com essas culturas, verificando se a própria licenciatura é capaz de fazê-lo ou se existem outros espaços/experiências que são responsáveis por isso.

Visa-se elucidar a partir dessa pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um estudo dos documentos normativos que regem o currículo das instituições de ensino da rede pública de São Paulo, a BNCC e o Currículo Paulista verificando a presença do tema nesses documentos.
- Verificar se o tema está presente nas práticas pedagógicas realizadas pelos educadores dentro dos espaços escolares e se ele é abordado de maneira contextualizada.
- Refletir sobre quais experiências, formais e não formais¹, são relevantes para a capacitação do educador que deseja trabalhar o tema em sala de aula, e se as licenciaturas cursadas pelos profissionais de ensino abordam o tema e como o fazem.
- Averiguar se no trabalho com o tema existem manifestações culturais que são abordadas com mais frequência e outras que não são abordadas.
- Reforçar a importância do tema para a formação musical e extramusical dos alunos na visão dos educadores.

Este trabalho fundamenta-se em uma pesquisa exploratória, associando uma revisão documental a uma pesquisa de campo elaborada a partir de um questionário destinado aos educadores musicais atuantes na educação básica de São Paulo. Após o recolhimento das respostas, elaborou-se uma análise de caráter qualitativo. Visa-se obter com as respostas um vislumbre sobre o tema e a maneira como ele

¹ A nomenclatura apesar de amplamente utilizada para determinar o ensino que acontece fora das escolas e universidades, não condiz plenamente com a realidade uma vez que muitos desses espaços tem um ensino estruturado que respeita uma progressão e que provê em última instância uma educação formativa.

está inserido na educação musical no contexto das salas de aula da educação básica. Além disso, pretende-se obter informações sobre as experiências importantes para a formação dos docentes que abordam com sucesso esses temas em suas práticas pedagógicas.

A estrutura proposta para este trabalho consiste em uma discussão sobre as referências bibliográficas pertinentes ao tema e uma análise dos dados coletados. O primeiro capítulo foi dedicado a uma análise das legislações e dos documentos normativos que regem a educação básica no sentido de verificar quais trechos se relacionam com o tema. No segundo capítulo se discutiu o multiculturalismo e a sua importância para a formação de indivíduos que respeitam e apreciam a diversidade cultural. No terceiro capítulo, foi realizada uma análise dos dados coletados a partir dos questionários, elaborando uma discussão sobre a presença do tema na educação básica e sua relação com a formação docente.

2 DOCUMENTOS NORMATIVOS

Neste capítulo, pretende-se discutir como os documentos normativos que regem a educação básica no Brasil tratam a questão da diversidade e da multiculturalidade, observando se existem trechos nesses documentos que ressaltam a importância da valorização das culturas de matriz africana e matriz indígena dentro da sala de aula como previsto por lei.

2.1 Base Nacional Comum Curricular

O documento federal que atualmente norteia a configuração dos currículos escolares regionais é a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. A BNCC está estruturada dividida pelas etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) áreas de conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas e componentes curriculares.

Referente aos marcos legais que orientam a BNCC e a formação dos currículos são citados a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013.

A BNCC é um documento que propõe estratégias e define competências e habilidades que devem ser abordadas em cada área de conhecimento para as determinadas faixas etárias. Ela não define um currículo engessado e se propõe a trabalhar de maneira complementar aos currículos de cada escola ou região que deve adaptar os componentes sugeridos de acordo com as suas realidades. A BNCC também cita o artigo 210 da Constituição de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum **e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.**”(BRASIL,1988, ênfase adicionada)

Em sua introdução, a BNCC também trata a questão da diversidade na educação básica e um trecho que diz respeito ao tema deste trabalho é:

“De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações

das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes.” (BRASIL, 2017, p. 15-16)

Reverter a situação histórica dos grupos supracitados não é apenas incluí-los em salas de aulas que ignoram suas culturas e impõe dogmas estabelecidos há séculos pelos colonizadores, mas em transformar a educação básica ofertada inclusive em escolas que não incluem nenhum integrante desses grupos em uma educação que valorize as culturas de todos os povos que ocupam o território nacional.

No trecho que elenca as competências gerais da educação básica ressalto duas competências que tem forte relação com o tema deste trabalho: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2017, p. 9). Em um planeta globalizado com uma infinidade de mídias digitais à disposição, os estudantes claramente terão contato com diversas manifestações artísticas locais e mundiais. No entanto, as plataformas digitais que disponibilizam essas mídias controlam quais manifestações culturais chegam ao alcance de todos. Nesse processo, muitas manifestações culturais dos grupos historicamente excluídos são ignoradas ou alteradas para atender uma estética idealizada pela indústria cultural. É importante que os educadores tenham a consciência de que devem trazer às salas de aula também as manifestações artísticas que não tem alcance dentro da indústria cultural, valorizando as culturas dos povos que sempre tiveram suas manifestações artísticas e culturais ignoradas ou tratadas com desdém.

Outra competência geral a ser destacada é:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, **com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.** (BRASIL, 2017, p. 10)

O contato com a diversidade cultural pode proporcionar uma ampliação na visão de mundo dos indivíduos, a compreensão dos variados modos de vida,

histórias, culturas, estéticas, tradições, podem contribuir para romper com preconceitos que os estudantes eventualmente reproduzem.

Em sua organização, a BNCC estabelece para a faixa etária da Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU e os campos de experiência que devem ser tratados nesta modalidade da educação básica.

Nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ressalto dois que têm relação com o tema da diversidade cultural apesar de não terem menção direta às manifestações culturais de matriz africana ou indígena:

“Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, **o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas**” (BRASIL, 2017, p. 38)

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais**, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2017, p. 38)

Nos trechos citados, se discute a importância do respeito em relação a outras culturas e da ampliação e diversificação do repertório de produções culturais. A presença das culturas de matriz indígena e africana pode contribuir em ambos os sentidos.

Na seção que determina os campos de experiência para Educação Infantil selecionei dois que se relacionam com o tema:

O eu, o outro e o nós

“(...)Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.”(BRASIL, 2017, p. 40)

Traços, sons, cores e formas

“Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.”(BRASIL, 2017, p. 41)

No entanto, apesar dos trechos defenderem a importância de conhecer diferentes realidades e manifestações culturais, ampliando o repertório e promovendo o respeito às diferenças durante o segmento da BNCC que aborda a Educação Infantil, não se fala diretamente sobre a necessidade da presença das culturas de matriz africana e indígena nas salas de aula.

A partir do Ensino Fundamental iniciam-se as divisões por áreas de conhecimento, na qual as artes são inseridas na grande área de Linguagens. Das competências específicas de linguagens ressaltam-se duas que tratam respectivamente da valorização das linguagens como formas de significação e expressão intimamente relacionadas com as realidades subjetivas de cada contexto cultural e da importância do contato e da fruição de manifestações artísticas e culturais diversas respeitando e valorizando a diversidade cultural.

“1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como

formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.”(BRASIL, 2017, p. 65)

“5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.”(BRASIL, 2017, p. 65)

Dentro da grande área de linguagens está inserido o componente curricular Arte, que engloba no ensino fundamental, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. E apesar dessa obrigatoriedade, o professor do componente curricular arte geralmente tem formação em apenas uma dessas áreas e por maior que seja o esforço do educador em trazer as outras formas de expressão artística ele sempre dará ênfase àquela que é sua área de formação, logo já temos um problema estrutural que dificulta a oferta sobre as diferentes áreas que compõem o componente curricular arte.

A BNCC, no segmento do Ensino Fundamental, afirma sobre o componente curricular Arte :

“O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.”(BRASIL, 2017, p. 193)

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística dentre essas, as que destaco a seguir são as que apontam para a importância do contato e do respeito com a diversidade cultural:

“Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação

continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.”(BRASIL, 2017, p. 195)

“Reflexão:refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.”(BRASIL, 2017, p. 195)

Sobre a música no Ensino Fundamental a BNCC afirma:

“A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música interrelacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.”(BRASIL, 2017, p. 196)

Vemos a contínua referência a música e a arte como formas de aproximar os alunos de manifestações culturais distintas e como isso é indispensável para a formação de um sujeito crítico e participativo na sociedade. Ainda nesse sentido a BNCC aponta :

“Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.”(BRASIL, 2017, p. 196-197)

Mostrando não somente a necessidade de promover o contato com culturas diversas, mas também com seus contextos históricos, sociais, políticos e culturais. Dessa forma promovendo um entendimento mais geral sobre as diferentes realidades vividas pelos diversos povos.

No trecho que determina as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental ressaltou as seguintes que estão intimamente ligadas ao tema desta pesquisa:

“1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.”(BRASIL, 2017, p. 198)

Este é um dos poucos trechos do documento que menciona explicitamente a produção cultural dos povos indígenas e das comunidades tradicionais como algo que deve estar presente nas salas de aula da educação básica.

“3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.” (BRASIL, 2017, p. 198)

Demonstra-se uma preocupação com o reconhecimento das culturas que compõem as “identidades nacionais”, que envolvem sem dúvidas os povos mencionados neste trabalho.

“9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.”(BRASIL, 2017, p. 198)

Dentro da categoria de patrimônio imaterial nacional estão inseridas diversas manifestações culturais de matriz africana e indígena, logo analisar e valorizar essas culturas e contextos sócio-históricos envolve o trabalho com as culturas de matriz indígena e africana ainda que não explicitado no trecho citado.

“(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.”(BRASIL, 2017, p. 203)

Entender diversos contextos musicais e os diversos usos da música envolve entender outras culturas e as suas relações com a música, músicas rituais, músicas de determinadas festas ou ocasiões especiais e entender também quais tradições influenciam os contextos vivenciados pelos estudantes.

“(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.”(BRASIL, 2017, p. 203)

A habilidade reafirma a importância do contato entre os alunos e elementos culturais diversos de múltiplas matrizes culturais.

“(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.).”(BRASIL, 2017, p. 211)

Para problematizar as narrativas eurocêntricas é inevitável valorizar outros pontos de vista, o trabalho com culturas diversas sob uma perspectiva não hierarquizada é uma maneira de desconstruir as noções estéticas colonizadoras incutidas em nossa sociedade.

“(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.”(BRASIL, 2017, p. 203)

“(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.”(BRASIL, 2017, p. 211)

As duas habilidades do componente curricular arte, a primeira referente aos anos iniciais e a segunda aos anos finais do ensino fundamental são as que expõem a exigência da presença das culturas de matrizes indígenas e africanas nas salas de aula do Ensino Fundamental.

A BNCC no segmento destinado ao Ensino Médio inclui artes dentro da área de conhecimento denominada linguagens e suas tecnologias. No trecho que apresenta o trabalho educacional dentro desta área afirma-se:

“O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua

comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, **especialmente as de matrizes indígena e africana.**”(BRASIL, 2018, p. 483, ênfase adicionada)

Evidencia-se no trecho a valorização de diversas culturas, em especial as de matrizes indígenas e africana como responsabilidade do trabalho da Arte no Ensino Médio.

Neste outro trecho aponta-se um dos papéis da arte na educação o de aproximar os alunos a culturas diversas para o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade:

“O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.”(BRASIL, 2018, p. 489)

Em relação às competências específicas de linguagens e suas tecnologias destaco a seguinte:

“6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.”(BRASIL, 2018, p. 490)

Defende-se o respeito da diversidade de saberes, identidades e culturas a partir de uma apreciação estética diversa e de uma ressignificação a partir de produções artísticas críticas e autorais. Para essa competência específica elencam-se quatro habilidades a serem desenvolvidas:

“(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.”(BRASIL, 2018, p. 496)

“(EM13LGG602)Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.”(BRASIL, 2018, p. 496)

Essas duas habilidades se relacionam com a fruição e reflexão acerca de um repertório de manifestações culturais diversificado e de seus contextos sócio-históricos , desenvolvendo uma visão crítica embasada sobre o lugar dessas manifestações na sociedade contemporânea.

“(EM13LGG603)Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.”(BRASIL, 2018, p. 496)

Essa habilidade envolve utilizar referências estéticas de culturas diversas em processos de criação autorais.

“(EM13LGG604)Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.” (BRASIL, 2018, p. 496)

Essa habilidade trata da contextualização das práticas artísticas e das manifestações culturais abordadas para entender o processo de construção histórica, o contexto social e cultural dos povos que as criaram e mantiveram.

Na seção da BNCC que aborda o Ensino Médio, apesar de incluir Arte como um componente da área de linguagens e suas tecnologias, não determina habilidades específicas de Arte como acontece na seção do Ensino Fundamental logo os educadores trabalham apenas com os fundamentos explicitados nas competências e habilidades de linguagens e suas tecnologias, no entanto nenhuma

dessas competências e habilidades cita diretamente a presença de culturas de matrizes indígena e africana nas salas de aula do Ensino Médio.

2.2 Currículo Paulista.

O Currículo Paulista é um documento elaborado por educadores da rede pública e privada com o propósito de orientar o exercício da atividade pedagógica na educação básica em todo o estado. Os municípios também elaboram seus próprios currículos porém seria inviável analisar os currículos de cada município, e tendo em vista que todos esses documentos baseiam-se no Currículo Paulista e na BNCC, esses foram os documentos escolhidos para análise dentro deste trabalho.

O Currículo Paulista baseia-se nas premissas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na BNCC, portanto as habilidades elencadas para os segmentos da educação básica seguem aquelas estabelecidas pela BNCC. Contudo existe uma divisão melhor estabelecida de conteúdos ao longo de cada ano do currículo, ao invés de elencar habilidades que vão do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano do ensino fundamental tem-se essas habilidades divididas por áreas e por cada ano. Logo, mesmo que algumas habilidades se mantenham, o foco de cada ano e a proposta de como se desenvolver determinada habilidade pode mudar.

“A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas.” (SEE, São Paulo, 2019, p.212-213)

Na área de artes o currículo determina habilidades para cada componente sendo esses Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Habilidades Articuladoras; Sendo essa última referente a habilidades que articulam mais de uma linguagem e podem fazer parte de projetos interdisciplinares.

Em relação ao currículo do Ensino Infantil existe pouca diferença entre o que está descrito na BNCC e o que está descrito no Currículo Paulista.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, temos como habilidade articuladora do primeiro ao quinto ano a habilidade (EF15AR25) exatamente como descrita anteriormente neste trabalho.

Especificamente para o segundo ano do Ensino Fundamental vemos a seguinte habilidade em Música :

“(EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.225)

Diferente da habilidade (EF15AR13) determinada na BNCC o currículo determina para essa habilidade a especificidade de trabalhar com a cultura popular do estado.

Já para o terceiro ano do Ensino Fundamental, a determinação dessa mesma habilidade já diz respeito à cultura popular nacional incluindo-se especificamente matrizes indígenas e africanas.

“(EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.227)

Para os anos finais do ensino fundamental aparecem como habilidades articuladoras ao longo dos quatro anos a (EF69AR33) e (EF69AR34) exatamente como descritas na BNCC e citadas anteriormente neste trabalho.

Em relação às habilidades referentes a música nessa etapa, vemos que o enfoque de algumas habilidades para o sexto ano seriam os gêneros da música tradicional e da música folclórica do estado e do país.

“(EF069AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.234)

“(EF06AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.234)

“(EF06AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.234)

Como descritas na BNCC nenhuma dessas habilidades tem essa especificidade da música tradicional e folclórica, isso foi incluído pelo Currículo Paulista para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Já em relação ao oitavo ano do Ensino Fundamental nota-se um enfoque nas manifestações culturais e nas músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira.

“(EF08AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.234)

“(EF08AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira, e do conhecimento musical referente a essas práticas musicais.”(SEE, São Paulo, 2019 ,p.240)

“(EF08AR21) Explorar e analisar instrumentos de matriz indígena e africana em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.” (SEE,São Paulo, 2019, p.240)

“(EF08AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos cênicos e manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.240)

“(EF08AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.” (SEE,São Paulo, 2019 ,p.241)

Como descritas na BNCC nenhuma das habilidades anteriores mencionam especificamente as manifestações culturais de matriz indígena, africana e afro-brasileira, isso foi incluído pelo Currículo Paulista.

Observamos portanto, que segundo o Currículo Paulista os conteúdos das manifestações de matriz indígena, africana e afro-brasileira devem ser amplamente trabalhados no contexto das aulas de música do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Em suma os documentos norteadores da educação básica no país e no estado subsidiam a prática com as manifestações culturais de matriz indígena e africana dentro das aulas de arte e de música seguindo a determinação legal da Lei Nº 11.645 de 2008, ainda que isso seja feito pontualmente em determinadas etapas da educação.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL DECOLONIAL E MULTICULTURALISMO

Com o início da colonização portuguesa no país, o ensino de música se tornou uma ferramenta para a catequização dos povos indígenas a partir das missões jesuítas. A música despertava maior interesse nos povos colonizados do que as palavras dos missionários, mas também era uma maneira de impor a cultura do colonizador e desconsiderar as culturas dos povos colonizados. Seguindo essa linha histórica, a institucionalização do ensino de música no Brasil desde o princípio, preocupava-se apenas com o ensino da música erudita europeia.

“A modernidade, criada a partir do “descobrimento” da América impôs uma hierarquia cultural, racial e epistemológica, estabeleceu as estruturas do colonialismo e da colonialidade, e impôs a cultura europeia como superior, rejeitando práticas e conhecimentos tradicionais de outros povos.” (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019, p.279 apud NOGUEIRA, 2021,p. 3)

Como afirma González (2016, apud MONTEIRO; SOARES, 2020, p.107): “A perspectiva eurocêntrica não pertence exclusivamente aos europeus ou às forças dominantes do capitalismo mundial, mas também àqueles que foram educados sob sua hegemonia.”

Dessa maneira a educação musical brasileira historicamente instituída no Brasil reflete as ideias coloniais e a concepção de “superioridade” da estética e epistemologia europeia assumindo um viés racista e elitista onde aprender a cultura do colonizador era se tornar mais próximo dele (NOGUEIRA, 2021).

As marcas do colonialismo ainda são claras em todas as esferas da vida na sociedade moderna.

“O colonialismo, que (...) se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia, pode ter chegado ao fim com a “independência” das colônias. Mas a colonialidade vem se mantendo viva e entranhada em outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade... a colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.” (QUEIROZ, 2009, p.156-157)

Em relação a educação musical, essa colonialidade é evidente no ensino superior de música, que perpetua a hegemonia da música erudita européia e da música brasileira feita sob padrões europeus e ignora a imensa diversidade de manifestações culturais que envolvem a música realizadas em nosso território nacional.

Como um reflexo da manutenção dessa hierarquia em nosso ensino superior de música, uma grande parcela dos profissionais formados para trabalhar com a música na educação básica o fazem apenas sob os moldes europeus de educação musical e com enfoque na música erudita, da maneira como lhes foi apresentado nas licenciaturas. “(...) os professores têm ignorado tremendas possibilidades musicais das tradições Afro-americanas e inclinaram-se a ignorar e a preconceituar as músicas que não faziam parte da herança cultural européia.” (Hentscke 1993, p. 61)

Uma perspectiva decolonial de ensino de música visa a valorização das diversas culturas que constituem os territórios colonizados, rompendo com a visão colonialista que conserva a hegemonia da cultura do colonizador sobre as culturas colonizadas. Não se deseja com isso desprezar as manifestações culturais dos colonizadores, mas sim, construir um ensino de música distante do eurocentrismo, valorizando a diversidade cultural sem estabelecer uma hierarquia entre as diversas culturas.

"A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como diferentes grupos culturais entendem a arte e a incluem dentro de seus contextos. Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nessa discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão. Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática." (LAZZARIN, 2006, p. 129)

Para romper com o preconceito arraigado em nossa sociedade é necessário mostrar que um coco, um jongo, um tambor de crioula ou uma música ritual indígena tem tanto valor quanto um concerto erudito, desconstruindo essa hierarquização estabelecida e institucionalizada desde a chegada dos europeus ao território americano.

É comum se ouvir que a música popular brasileira é uma das mais ricas do mundo, mas pouco se reflete sobre o significado, a razão ou a origem dessa “riqueza” da música popular amplamente divulgada pelas mídias.

De fato, a música popular brasileira que conhecemos hoje é muito diversificada, com uma grande multiplicidade de gêneros e ritmos, mas o processo sócio-histórico que constituiu, e que continua afetando o que conhecemos como música popular brasileira, é frequentemente ignorado. Essa diversidade musical não poderia ser uma realidade sem a diversidade cultural e multiétnica dos povos que compõem a história do país. A verdade é que essa diversidade é fruto de uma dinâmica de transculturações no decorrer de nossa história e que continua acontecendo na atualidade.

As expressões culturais das populações negras e indígenas foram incorporadas e constituem um patrimônio que recorrentemente influencia o repertório criativo dos compositores da música popular, ainda que alguns desses desconheçam suas origens e as populações que as desenvolveram. Ao longo da nossa história, classes sociais dominantes muitas vezes depreciaram as populações negras e indígenas, e isso se refletia em um descaso com suas expressões culturais, muitas vezes referidas com diversos adjetivos de caráter pejorativo. No entanto, mesmo que de maneira contraditória, essas expressões culturais foram sendo incorporadas na cultura hegemônica nacional, isso é evidente quando estudamos a história de ritmos como o samba, o coco, o maracatu, o jongo, o ijexá, entre outros.

Essa incorporação de elementos culturais, por sua vez, não se refletiu em uma valorização da cultura desses povos. Por outro lado, foi feita muitas vezes de uma maneira velada, ignorando suas origens, descaracterizando suas funções e contextos originais e sendo utilizadas como substrato para formação de uma “arte brasileira”, vistas como elementos de um folclore que deveria ser “aproveitado” e tratado sobre os moldes eruditos.

“Se a música negra tem servido historicamente à causa da identidade do país, nos seus diversos gêneros musicais, soando no interesse da harmonia e da sua fecundação artístico-musical, não se nota a correspondente ou paralela inclusão social dessa população na sociedade brasileira, restando

indagar: seria um processo de assimilação ou de apropriação transcultural?”
(IKEDA, 2016, p. 34)

O Ensino superior forma os profissionais que vão atuar como educadores musicais dentro das salas de aula da educação básica, portanto, as instituições de ensino superior são diretamente responsáveis pela formação daqueles que desenvolvem as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, e, apesar da obrigatoriedade aferida pelas leis citadas anteriormente nesse artigo, que deveriam garantir a presença de culturas de matriz africana e indígena nas aulas da educação básica, a presença dessas culturas no contexto do ensino superior ainda é extremamente reduzida quando existente.

Esse fato está relacionado com a história das instituições de ensino superior em música, que deriva da educação dos conservatórios, uma educação tecnicista e eurocêntrica, pautada nos moldes exportados de conservatórios europeus dedicados ao ensino da música erudita.

De uma maneira geral o conhecimento acadêmico em música ainda tem uma perspectiva muito colonialista, valorizando sobretudo a música, a cultura e a epistemologia dos colonizadores.

Algumas mudanças legislativas e iniciativas de grupos de pesquisadores na história recente do país vem no sentido de propor alternativas voltadas à descolonização do modelo de conhecimento no contexto do ensino superior, em busca de um projeto de universidade mais democrático, plural e diversificado. A resolução do conselho nacional de educação aprovada em 2004 CNE/CP 01/2004, que prevê a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos relacionados com as culturas indígena e afrodescendente nas disciplinas dos cursos de Graduação do país. No entanto, os professores que atuam no ensino superior de música também foram formados pelas mesmas instituições com ensino de viés eurocêntrico que enfatiza sobretudo a epistemologia dos colonizadores. Portanto se faz necessário pensar em alternativas para uma presença mais efetiva desses conteúdos e epistemologias que existem fora das universidades nesse sentido aponta-se a seguinte iniciativa:

“Nessa última década, várias universidades públicas brasileiras vêm acolhendo mestres e mestras de saberes tradicionais – indígenas, quilombolas e outros – como professores em disciplinas, sobretudo, de cursos de graduação.”
(LUCAS, 2019, p. 39)

Ainda que pontual e de pouco alcance, a participação desses mestres no ambiente das universidades rompe lentamente com as barreiras entre o conhecimento formal e o conhecimento tradicional e demonstra a importância da diversificação dos conhecimentos produzidos e enaltecidos no contexto do ensino superior, algo que, sem dúvida, traz reflexos para atuação dos educadores formados na educação básica.

“A presença desses e dessas especialistas nas universidades realça a distância epistemológica entre a noção hegemônica de música trabalhada academicamente e as singularidades sociais e estéticas das práticas performáticas de grupos tradicionais” (LUCAS, 2019, p. 40)

É importante para o propósito deste trabalho entender a legislação como algo mutável e em constante reformulação uma vez que esta muda de acordo com a sociedade e principalmente de acordo com os valores da sociedade que também não são constantes.

Do ponto de vista legislativo podemos ver que, historicamente, partimos de uma sociedade colonizada, que considerava apenas os valores e dogmas dos colonizadores e que refletia os preconceitos estruturais em suas leis com exemplos palpáveis como o artigo 402 do capítulo XIII do código penal de 1890, que determinava a pena de prisão àqueles que exerciam a “capoeiragem” nas ruas.

Nesse sentido, várias declarações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) foram de suma importância para a alteração da postura da nossa sociedade em relação às manifestações culturais que durante muito tempo foram depreciadas, de tal maneira que a capoeira que foi vista como um ato criminoso e passível de punição legal hoje é reconhecida como um integrante do patrimônio cultural brasileiro, registrada em 2008, de acordo com o Decreto nº 3551/2000.

Em relação a esse tema as ressaltamos as seguintes publicações da UNESCO: Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, Recomendação da UNESCO sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular, de 1989, Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, de 2001, Convenção para a Salvaguarda

do Patrimônio Cultural Imaterial, Paris, 17 de outubro de 2003 e Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco, de 2005.

Outro documento que cabe menção aqui é a publicação de 2014 feita pelo IPHAN: “Patrimônio Imaterial: fortalecendo o Sistema Nacional” que orienta em diversos sentidos nossas políticas de preservação e valorização de manifestações culturais que, durante muito tempo foram rejeitadas, suprimidas e até criminalizadas.

Mais um documento relevante para essa discussão é o Plano Nacional de Cultura, que estabelece um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias, ações e metas que orientam o poder público na formulação de políticas culturais. Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil.

A categoria de patrimônio imaterial surge como consequência da crítica à noção eurocêntrica de patrimônio – associada aos grandes monumentos e aos bens culturais das elites econômicas, sociais e culturais. Essa concepção vem no sentido de salvaguardar processos que permitem a existência e continuidade social de determinada manifestação cultural.

Porém a valorização dos grupos humanos, suas tradições e manifestações culturais vai além de uma política de proteção e manutenção da existência de determinados processos em grupos isolados, a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática depende da garantia do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental no que diz respeito à alteração dos valores da sociedade e da inclusão social de grupos marginalizados. Uma educação decolonial visa a desconstrução de preconceitos estruturais incutidos em nossas estruturas sociais e deve ser entendida como um processo que demanda os esforços de todas as esferas da sociedade.

Não se pode esperar uma mudança na forma como é estruturada a educação básica no país enquanto os professores ainda são formados da mesma maneira tecnicista que reproduz os valores dos colonizadores estabelecidos em nossa sociedade a séculos.

Uma das iniciativas importantes no sentido da reestruturação do ensino superior é a regulamentação da atribuição de notório saber aos mantenedores dos

saberes tradicionais e inserção destes no contexto das Universidades, buscando um projeto de ensino superior que valoriza outras epistemologias

Essa iniciativa deriva da concepção de Tesouros Vivos Humanos que designa aqueles sujeitos referências nos saberes relacionados a determinadas práticas culturais e responsáveis por guardar, criar e transmitir esses saberes, noção que começa a ser implementada no Brasil a partir dos anos 2000 com a criação de leis estaduais e que no nosso país se torna sinônimo de mestres ou mestras dos saberes e/ou culturas tradicionais (GOULART, 2021).

Cabe mencionar que o suporte legal que determina as atribuições de notório saber ainda não conta com uma norma federal para a regulamentação e são feitas individualmente por algumas instituições baseadas em leis estaduais e no regulamento específico de cada instituição. Atualmente, está em tramitação no congresso nacional o Projeto de Lei 1.176-B/2011 (Lei dos mestres), que propõe instituir um programa de proteção aos mestres e mestras dos saberes e fazeres tradicionais no entanto esse projeto não está vinculado a atribuições de Notório Saber e, mesmo sendo um instrumento importante para o reconhecimento e valorização desses tesouros humanos vivos, não garante nenhuma participação desses indivíduos em instituições formais de ensino.

Ressalto também que a atribuição de Notório Saber a mestres e mestras se diferencia das atribuições de títulos de Doutor Honoris Causa, que são um reconhecimento da universidade pelos serviços prestados à sociedade concedido a uma personalidade de relevância no que diz respeito a lutas políticas e causas sociais. O indivíduo agraciado pelo título de Doutor Honoris Causa, que não se equivale a um doutorado acadêmico, não é considerado capacitado a atuar como professor em cursos de graduação. O Notório Saber, por sua vez, determina que o indivíduo possui um conhecimento acadêmico equiparável ao de um doutor e, apesar de não possuir um título de doutorado acadêmico formalmente adquirido pelos meios convencionais, está capacitado para atuar nas instituições de ensino superior. Atualmente o título de Notório Saber tem funcionado como uma ferramenta para reconhecimento institucional dos(as) Mestres(as) tradicionais, possibilitando a atuação desses como docentes universitários, mesmo que não possuam uma formação acadêmica. Desta maneira, os indivíduos já consagrados e referenciados no contexto de suas comunidades e, muitas vezes, fora delas por serem detentores de saberes tradicionais e atuarem criando, mantendo e repassando esses saberes

têm uma alternativa a formação institucional para validar os seus conhecimentos de maneira a possibilitar sua atuação como docentes e membros das instituições de ensino superior.(GOULART, 2021)

Essa é uma ferramenta para a formação de um corpo docente mais plural e para a valorização de outras epistemologias que foram excluídas historicamente dos ambientes formais de ensino.

Tanto na educação básica, quanto no ensino superior, é possível, a partir de uma abordagem que valorize a cultura nacional e nossas manifestações populares, tornar a Educação Musical mais atraente e inclusiva, sem prejuízo dos importantes aspectos formais. No sentido das políticas públicas, muito já foi feito, porém, ainda nos encontramos distantes de um cenário ideal, caracterizado por uma sociedade igualitária e inclusiva.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com o propósito de verificar a presença de culturas de matriz indígena e africana dentro das salas de aula de música da educação básica do setor público de educação foi elaborado um questionário para ser respondido remotamente via google forms pelos professores formados em música que atuam na rede pública de ensino.

Este trabalho não se propõe a realizar um levantamento para análises quantitativas nem a formular generalizações sobre o tema, tendo em vista que, para tal propósito, seria necessário um número maior de respostas.

O objetivo dessa análise é obter um vislumbre sobre a situação da educação musical em relação ao tema e apontar possíveis mudanças na situação atual a partir do relato de profissionais que estão em atuação além de contribuir para a elaboração de novos planos e ações a médio e longo prazo envolvendo essa problemática

O questionário foi enviado a professores que atuam na rede pública dentro do estado de São Paulo e, na tentativa de ampliar o número de respostas, foi encaminhado por e-mail a todas as diretorias de ensino do estado, solicitando que fosse repassado aos professores formados em música em atuação.

O questionário em questão foi organizado da seguinte maneira:

1 Seção sobre informações gerais

a) Nome:

b) Tempo de atuação como professor:

c) Instituição na qual cursou a licenciatura:

d) Instituição de ensino em que atua:

e) Faixa etária dos alunos.

2 Seção sobre práticas relativas a culturas de matriz africana.

- a) Você utiliza nas suas práticas elementos culturais das culturas de matriz africana?
- b) Quais dessas manifestações culturais você já abordou em sala de aula?
- c) Com que frequência você aborda culturas de matriz africana em suas práticas?
- d) Como você avalia a receptividade dos alunos a essas práticas? Já teve algum problema?
- e) Já trabalhou com algum aluno que estava inserido no contexto cultural de alguma dessas práticas?
- f) Os conhecimentos necessários para a realização dessas práticas vieram de sua licenciatura ou de outros espaços/experiências?
- g) Caso tenha preenchido a opção "De outros espaços ou experiências." Poderia descrever esses espaços/experiências.
- h) Em sua abordagem, você contextualiza sua prática ou usa esses elementos culturais para desenvolver outras habilidades?
- i) Na sua opinião, o trabalho com esse tema em sala de aula contribui para a desconstrução de preconceitos?

3 Seção sobre práticas relativas a culturas de matriz indígena.

- a) Você utiliza nas suas práticas elementos culturais das culturas de matriz indígena?
- b) Quais dessas culturas você já abordou em sala de aula?

- c) Com que frequência você aborda culturas de matriz indígena em suas práticas?
- d) Como você avalia a receptividade dos alunos a essas práticas? Já teve algum problema?
- e) Já trabalhou com algum aluno que estava inserido no contexto cultural de alguma dessas práticas?
- f) Durante a sua Licenciatura você teve contato com alguma dessas culturas de matriz indígena?
- g) Ao trabalhar com culturas indígenas você usou algum material como suporte?
- h) Na sua opinião, a Licenciatura te preparou para abordar esse tema em sala de aula?
- i) Ao abordar esse tema em suas práticas, você apresenta aos alunos os povos discutidos, bem como suas histórias, tradições e características?
- j) Na sua opinião, o trabalho com culturas indígenas sensibiliza os alunos a darem maior valor a esses povos e suas culturas como integrantes importantes da nossa sociedade?

4 Avaliação geral a respeito dos temas.

- a) Na sua opinião, qual a importância de trazer esses temas para a sala de aula?
- b) Você tem alguma sugestão para os futuros educadores que desejam trabalhar com esses temas?
- c) Comentários adicionais ou compartilhamento de experiências:

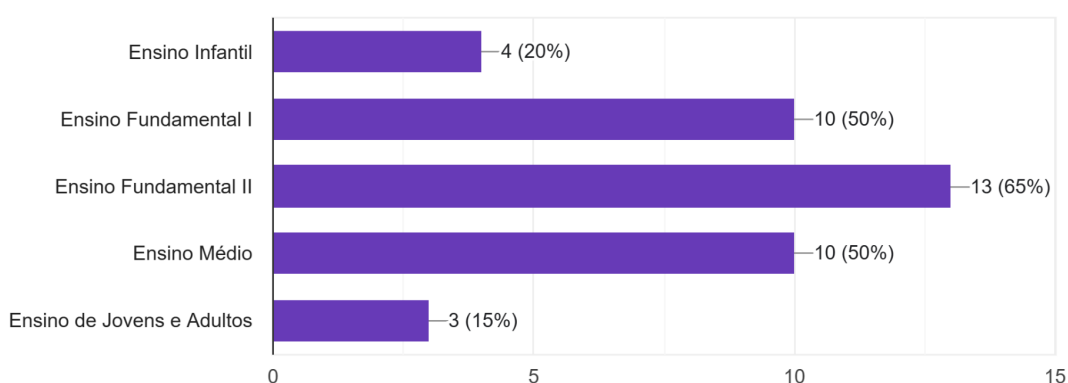
Foram recolhidos, ao final do período de recebimento dos dados (entre 20/08/2023 e 30/09/2023), vinte respostas. A análise a seguir foi realizada a partir dessas respostas.

Das 20 respostas, 16 foram de professores que atuam em escolas estaduais e quatro atuam em escolas municipais. E lecionam, em sua maioria, em mais de uma etapa da educação básica (Figura 1)

Figura 1 - Etapas da educação com as quais os respondentes trabalham

Faixa etária dos alunos:

20 respostas



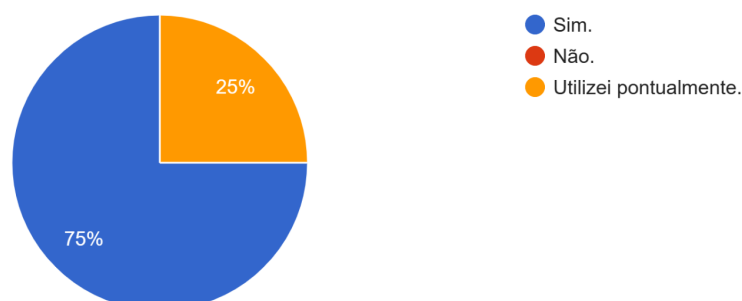
Fonte: elaborado pelo autor.

Todos os professores respondentes já trabalham, em algum momento, com culturas de matriz africana, no entanto, um quarto dos professores respondeu que utilizou pontualmente (Figura 2), ou seja, para 25% dos professores abordar esse tema dentro de suas salas de aula não é algo recorrente e necessita algum estímulo externo, como obrigações curriculares ou datas comemorativas relativas a culturas negras.

Figura 2 - Utilização de elementos de culturas de matriz africana pelos respondentes em sala de aula

Você utiliza nas suas práticas elementos culturais das culturas de matriz africana?

20 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação a quais manifestações culturais os educadores utilizam em suas práticas (pergunta 2b) as respostas foram bastante variadas. São citadas especificamente capoeira, coco, samba, hip hop e soul music. Dentre essas, a capoeira foi a mais recorrente aparecendo em três respostas. Alguns educadores também afirmam trabalhar com músicas e danças africanas, elucidado em quatro respostas, dentre essas um afirma trabalhar especificamente com as culturas dos povos banto. Três respostas apontam o trabalho com músicas, danças e ritmos afro-brasileiros de modo geral. Três respostas falam sobre o trabalho com religiões de matriz africana e as manifestações culturais envolvidas no meio religioso. Duas respostas referem-se aos currículos afirmando segui-los estritamente. Duas respostas citam o trabalho com instrumentos musicais de origem africana. Sete respostas mencionam o trabalho com danças de origem africana. Dentre as respostas menciona-se também o trabalho com literatura, artes plásticas, dança e teatro além da música, o que faz sentido tendo em vista que os professores formados em música atuam dentro da educação básica dando aulas de artes, tendo portanto a obrigação de trabalhar com todas as áreas de artes.

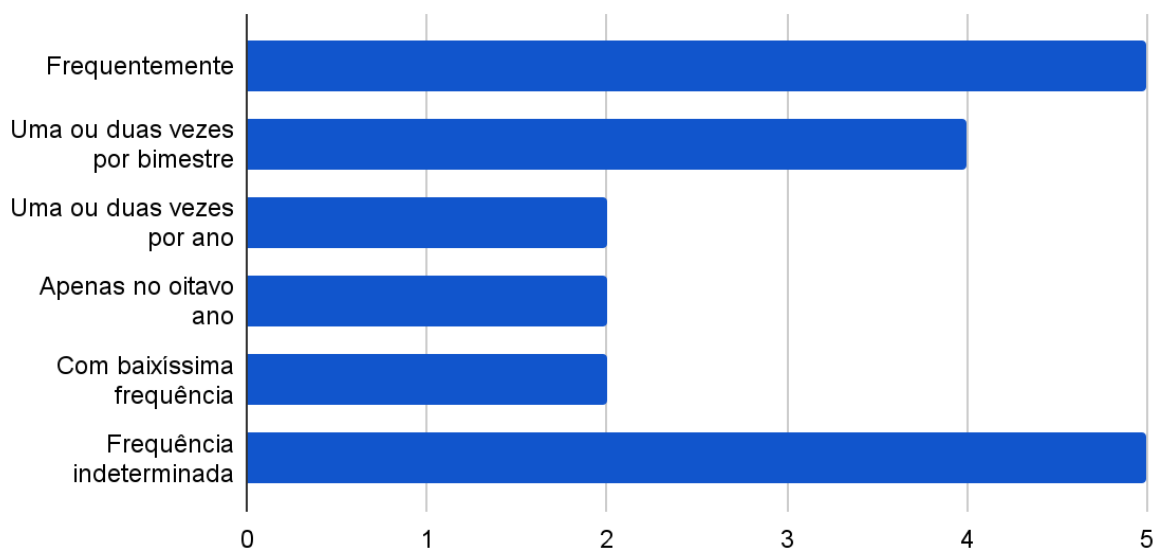
A falta de especificidade nas respostas torna difícil a análise sobre quais manifestações culturais são mais ou menos utilizadas, vemos que vários professores abordam manifestações culturais de matriz africana em mais de uma área das artes, sendo a dança a mais recorrente além da música. Alguns

professores trabalham o tema a partir das músicas e danças africanas enquanto outros focam nas manifestações afro-brasileiras. Uma pequena parcela de professores também aborda os aspectos religiosos que muitas vezes no contexto cultural de certas manifestações está intimamente ligado à realização de determinados ritmos, danças e festas.

Existe uma grande variação na frequência em que cada educador trabalha com culturas de matriz africana (pergunta 2c), as respostas foram classificadas em seis categorias (figura 3)

Figura 3 - Categorias de respostas sobre a frequência com que cada respondente utiliza culturas de matriz africana em sala de aula

Com que frequência você aborda culturas de matriz africana em suas práticas?



Fonte: elaborado pelo autor.

Como relatado no primeiro capítulo, o currículo menciona especificamente o trabalho com culturas de matriz africana com ênfase no oitavo ano do ensino fundamental, no entanto, essa determinação não deveria ser um impeditivo para o trabalho com esses temas nos outros anos. Apenas um quarto das respostas afirma que realiza o trabalho com esse tema frequentemente, alguns afirmam trabalhar com o tema em função de datas comemorativas como o dia da consciência negra ou quando o tempo permite desviar-se do currículo, o que pode indicar que o currículo deveria enfatizar mais a presença desses temas nos outros anos e não apenas no oitavo ano do ensino fundamental.

Em relação a receptividade dos alunos no contato com culturas de matriz africana (pergunta 2d) dezesseis professores apontam como boa a receptividade dos alunos em relação a esse conteúdo enquanto dois professores mencionam desinteresse com relação aos conteúdos

Em relação a problemas durante o trabalho com esses conteúdos, três respostas apontam para questionamentos em relação a religiosidades, uma resposta aponta para um problema pontual durante sua atuação e uma resposta aponta o distanciamento entre a realidade vivida pelos alunos e os conteúdos trabalhados.

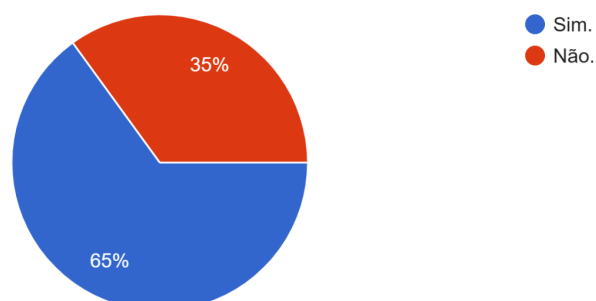
A grande maioria dos professores afirma ter boa receptividade ao abordar o tema em sala de aula e a maior parte dos problemas relatados diz respeito a questões religiosas, o que provavelmente reflete preconceitos trazidos pelos alunos com relação às religiões afro-brasileiras, algo que é histórico em nossa sociedade. O desinteresse apontado por alguns professores também pode ser um reflexo do preconceito com relação a manifestações culturais afro-brasileiras. Romper com a noção hierárquica entre as culturas também significa romper com a hierarquização estabelecida entre as religiões cristãs e as outras religiões, uma vez que muitas manifestações culturais surgem de contextos religiosos. Isso não significa tentar converter o aluno a determinada crença ou retirá-lo de suas crenças familiares, mas sim, mostrar que existem outras concepções de mundo e que elas têm o mesmo valor simbólico para pessoas de outros contextos que a sua própria religião.

Observa-se que a maioria dos professores já se deparou durante seus trabalhos com alunos que estavam inseridos em contextos culturais de matriz africana (Figura 4). Um dos pressupostos da educação básica é utilizar a bagagem cultural dos alunos para elaborar práticas, quando trabalhamos com alunos de contextos culturais tão diversos, ao excluirmos esses temas da sala de aula, estamos também excluindo a possibilidade de uma contribuição poderosa por parte desses alunos para elaboração de práticas que proporcionam o contato dos estudantes com contextos culturais diversos que estão difundidos em nosso território nacional. A valorização e o respeito à diversidade cultural podem ter início a partir da compreensão de um contexto cultural de um colega de classe.

Figura 4 - Contexto cultural dos alunos dos professores respondentes

Já trabalhou com algum aluno que estava inserido no contexto cultural de alguma dessas práticas?

20 respostas



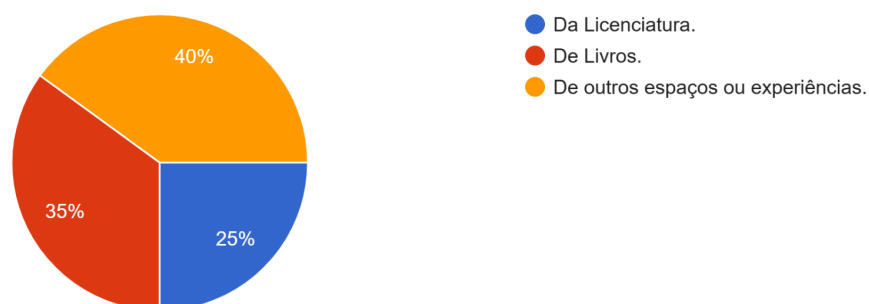
Fonte: elaborado pelo autor.

Apenas um quarto dos professores afirmam ter adquirido os conhecimentos necessários para o trabalho com culturas de matriz africana em suas licenciaturas (Figura 5), apontando que a presença desses temas nas instituições de ensino superior é insuficiente, e que apesar da obrigatoriedade de abordar esses temas na educação básica os cursos que formam os educadores ainda não cumprem com essas demandas. Logo, os educadores para cumprirem com essas exigências legais devem procurar preencher essas lacunas com outras experiências, e vários professores buscam esses conhecimentos em publicações escritas sobre o assunto.

Figura 5 - Fonte dos conhecimentos necessários para a realização de práticas pedagógicas com culturas de matriz africana segundo os respondentes

Os conhecimentos necessários para a realização dessas práticas vieram de sua licenciatura ou de outros espaços/experiências?

20 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Dos professores que mencionam que os conhecimentos necessários para a realização de suas práticas com culturas de matriz africana (Figura 5) vieram de outros espaços ou experiências (pergunta 2g), são citados cursos livres ou extras, workshops/oficinas, masterclasses, contato com músicos que trabalham com expressões culturais de matriz africana, documentários ou outros conteúdos disponibilizados na mídia, vivência em grupos de performance e eventos culturais.

Vemos, portanto, que os espaços que geralmente formam os educadores para trabalhar com culturas de matriz africana dentro da sala de aula são, em sua maioria, experiências não-formais de ensino. Vivências em grupos artísticos ou cursos livres em instituições não-formais cumprem um papel essencial na formação desses educadores. Também aponta-se a importância de conteúdos disponibilizados na mídia sobre os temas e eventos culturais.

Dentre as respostas (pergunta 2h), dez professores afirmam contextualizar suas práticas, dois professores declaram utilizar elementos culturais para trabalhar outras habilidades e dois professores alegam fazer ambas as coisas. Outras três respostas foram inconclusivas.

Quando as práticas não são contextualizadas o trabalho com as manifestações culturais tem sua potencialidade minimizada. Entender a cultura do outro envolve conhecer as realidades e os contextos sócio-históricos dos povos criadores dessas manifestações, bem como as funções dessas manifestações culturais em seus contextos originais.

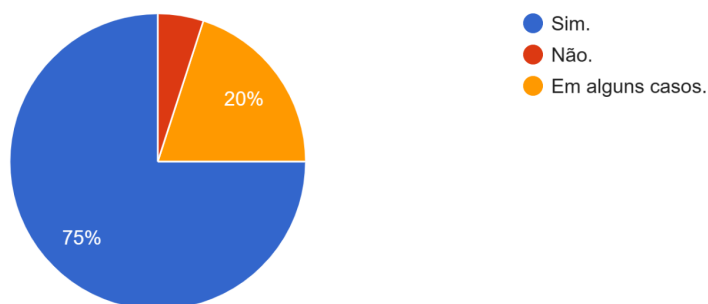
Apesar de a maioria dos professores afirmarem contextualizar suas práticas, alguns ainda não o fazem, talvez por falta de informação ou de tempo hábil, nesse sentido uma prática interdisciplinar envolvendo a colaboração de professores de outras áreas pode contribuir enormemente para uma ação docente mais relevante na formação integral dos indivíduos.

Noventa e cinco por cento das respostas alegam que o trabalho com culturas de matriz africana contribui, em alguma instância, para a desconstrução de preconceitos trazidos pelos alunos (Figura 6). Nesse sentido observa-se a importância do trabalho com esse tema dentro das escolas para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária que respeite as diferenças étnicas e culturais dos indivíduos que fazem parte dela.

Figura 6 - Percepção dos professores em relação a desconstrução dos preconceitos dos alunos ao trabalhar com o tema em sala de aula

Na sua opinião, o trabalho com esse tema em sala de aula contribui para a desconstrução de preconceitos?

20 respostas



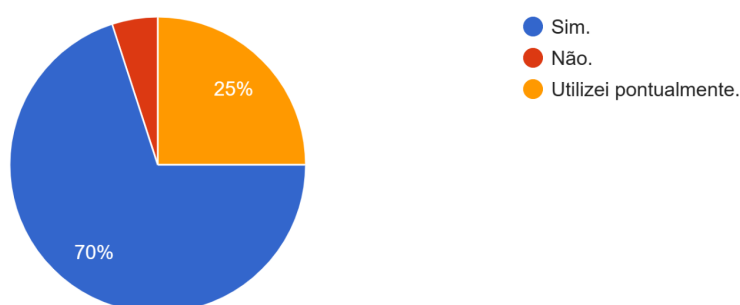
Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas mostram que a maioria dos professores trabalham com culturas de matriz indígena, ainda que uma parte desses professores o faça eventualmente (Figura 7).

Figura 7 - Utilização de elementos culturais de matriz indígena nas práticas pedagógicas dos respondentes

Você utiliza nas suas práticas elementos culturais das culturas de matriz indígena?

20 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Uma resposta (pergunta 3b) menciona a cultura Guarani, as outras respostas falam de uma maneira geral sobre culturas indígenas diversas utilizando elementos culturais como danças, músicas, brincadeiras, jogos, tradições, costumes, pinturas corporais, literatura e instrumentos musicais. Duas respostas apontam o uso de

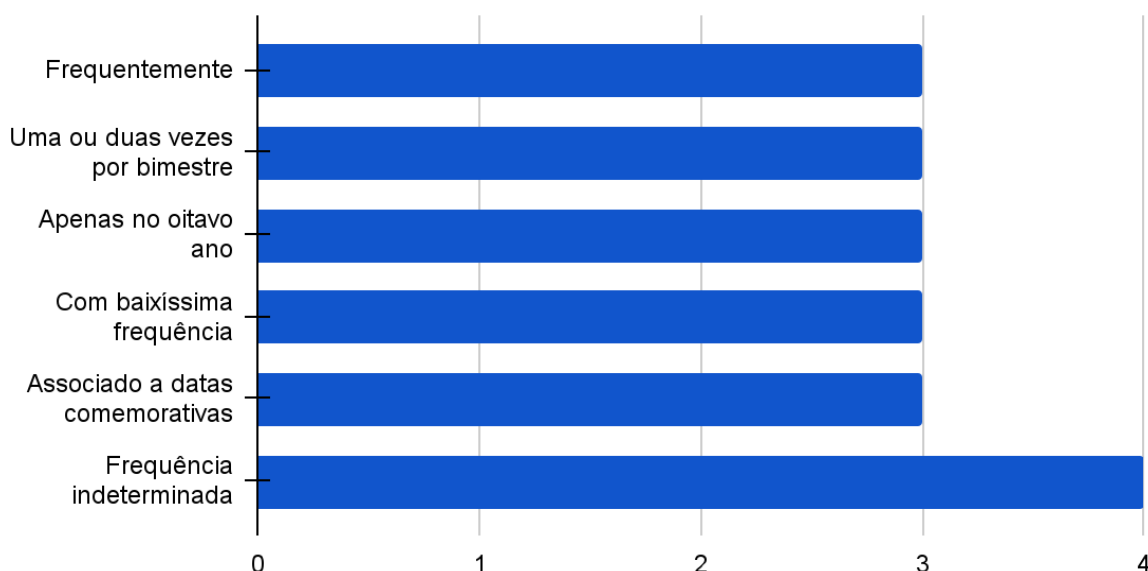
materiais digitais de fácil acesso como gravações, imagens e vídeos. E uma das respostas menciona a escassez de materiais sobre o assunto.

As respostas apontam que a maioria dos professores ao trabalhar com culturas de matriz indígena o fazem de uma maneira geral e não específica, o que não realça o fato de que no Brasil temos 266 povos catalogados pelo último censo (Instituto Socioambiental) cada um com suas especificidades culturais, linguísticas e sociais. A diversidade cultural dos povos indígenas dessa maneira é suprimida e todos os povos são incluídos em um mesmo grupo como se fossem um único povo com características sociais e culturais singulares. É um fato que a disponibilidade de materiais didáticos sobre o assunto é escassa, o que sem dúvida é um reflexo do descaso histórico da nossa sociedade para com esses povos. Para que haja mudanças nesse cenário precisamos garantir uma participação mais plena dos indivíduos integrantes desses povos em todas as esferas sociais.

Em relação à frequência com que os professores abordam culturas de matriz indígena na sala de aula (Figura 8), apenas três respostas alegam o trabalho frequente com o tema das culturas indígenas, assim como no caso das culturas de matriz africana alguns professores só trabalham esses temas no oitavo ano do ensino fundamental como determina-se especificamente no currículo. Apontando que a ampliação do trabalho com essas culturas no ensino básico talvez necessite uma reformulação curricular incluindo esse tema também em outros anos e disponibilizando mais materiais de apoio sobre o tema aos educadores.

Figura 8 - Categorias de respostas sobre a frequência com que cada respondente utiliza culturas de matriz indígena em sala de aula

Com que frequência você aborda culturas de matriz indígena em suas práticas?



Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação a receptividade dos alunos no contato com culturas de matriz indígena (pergunta 3d), dez professores afirmam ter uma boa receptividade, seis professores apontam uma receptividade razoável, dois professores apontam desinteresse dos alunos com relação ao tema e um professor qualifica o tema como muito distante da realidade de seus alunos.

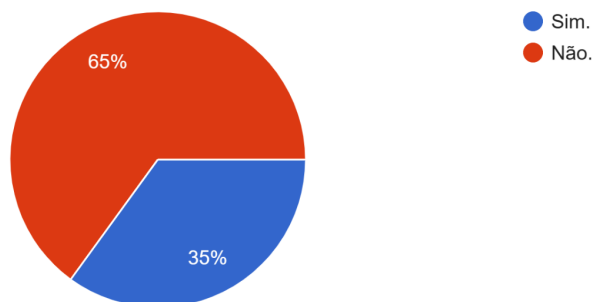
O distanciamento entre a maior parte dos alunos e as culturas indígenas é real, mas nesse sentido também existe um grande distanciamento entre a maior parte dos alunos e a música erudita ou de concerto, e mesmo assim, o tema é mais trabalhado no ensino básico, o respeito e a valorização da diversidade cultural na escola não surge de práticas com temas que ocupam o espaço nas grandes mídias, o contato com a diversidade é imprescindível. As respostas demonstram que é possível obter uma boa receptividade no trabalho com esse tema uma vez que metade dos professores afirmam haver alcançado isso enquanto outros trinta por cento alegam uma receptividade razoável. O desinteresse de alguns grupos de

alunos também pode apontar um descaso ou preconceito reproduzido historicamente em nossa sociedade.

A maioria dos professores nunca trabalhou com um aluno inserido no contexto das culturas indígenas (Figura 9), isso pode apontar para um problema com relação a inclusão desses povos no contexto escolar de algumas das escolas da rede pública dentro do estado.

Figura 9 - Contato dos professores com alunos inseridos no contexto cultural de culturas indígenas

Já trabalhou com algum aluno que estava inserido no contexto cultural de alguma dessas práticas?
20 respostas



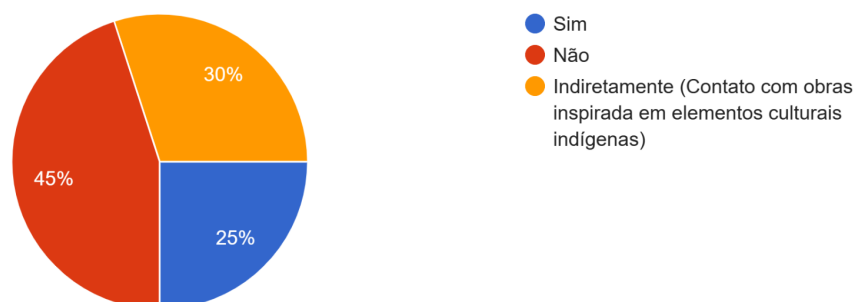
Fonte: elaborado pelo autor.

Setenta e cinco por cento dos professores indicam que não tiveram nenhum contato direto com alguma cultura de matriz indígena durante suas licenciaturas (Figura 10), apesar de muitos elementos culturais indígenas terem sido absorvidos por nossa cultura, esses povos continuam, na maioria das vezes, sendo ignorados nos contextos de ensino superior.

Figura 10 - Contato dos professores com culturas de matriz indígena durante a licenciatura

Durante a sua Licenciatura você teve contato com alguma dessas culturas de matriz indígena?

20 respostas



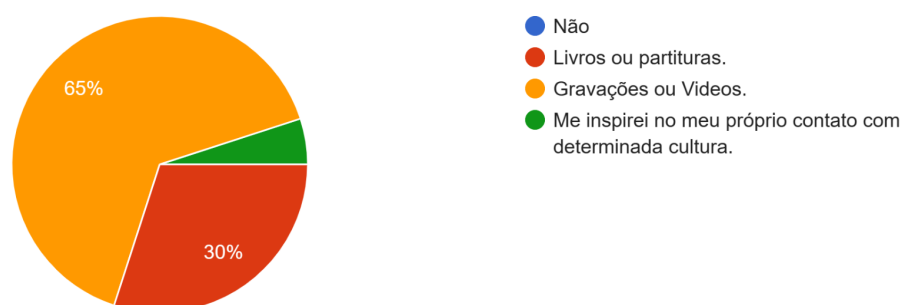
Fonte: elaborado pelo autor.

A maior parte dos professores afirma ter utilizado algum tipo de material como suporte para trabalhar com esse tema nas suas práticas pedagógicas (Figura 11) mostrando a importância dessas publicações (escritas ou em forma de mídias digitais) para o desenvolvimento do trabalho desses educadores. Apenas um professor afirma ter utilizado seu próprio contato com uma cultura determinada mostrando que, apesar de muitos povos indígenas estarem inseridos em nossa sociedade e uma grande parte das populações indígenas viverem nos ambientes das cidades, essa inserção ocorre de uma maneira desigual e a maioria dos indivíduos integrantes de povos indígenas não ocupa plenamente vários espaços.

Figura 11: Uso de materiais de suporte para o trabalho com culturas indígenas

Ao trabalhar com culturas indígenas você usou algum material como suporte?

20 respostas



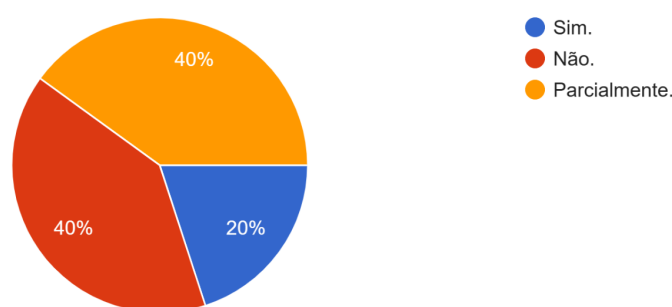
Fonte: elaborado pelo autor.

Apenas quatro professores alegam que suas licenciaturas foram suficientes para prepará-los para trabalhar com culturas indígenas dentro das escolas (Figura 12). Isso mostra como essas culturas ainda são excluídas dos contextos de ensino superior e como apesar da exigência legal de se trabalhar com esse tema na educação básica os cursos que formam professores para atuar nesse setor não suprem essa demanda.

Figura 12 - Percepção dos respondentes a respeito das licenciaturas prepararem os graduandos para o trabalho com culturas de matriz indígena

Na sua opinião, a Licenciatura te preparou para abordar esse tema em sala de aula?

20 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Dezessete professores afirmam apresentar aos alunos os povos discutidos (pergunta 3i), bem como suas histórias, tradições e características, enquanto dois professores alegam fazer isso às vezes ou parcialmente. As respostas demonstram que a maioria dos professores preocupa-se com a contextualização do tema em sala

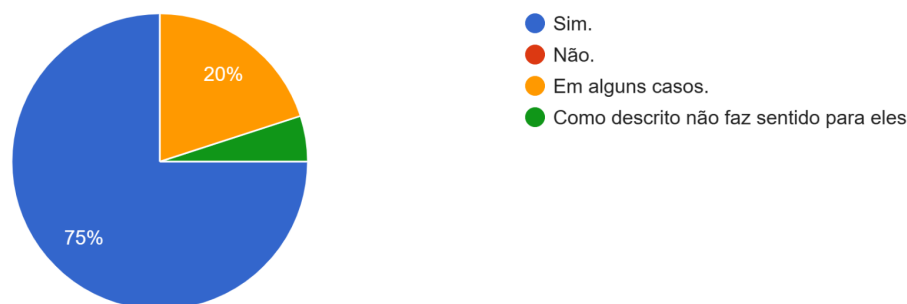
de aula expondo não só as manifestações culturais desses povos, mas também os contextos em que elas surgem e são realizadas. A disponibilização de materiais de suporte pedagógico sobre o tema também são de suma importância para a realização dessas contextualizações.

Noventa e cinco por cento das respostas reafirmam a importância, em alguma instância, do trabalho com culturas indígenas no contexto escolar para a valorização desses povos e a inclusão plena dos indivíduos que fazem parte deles. Contribuindo, dessa maneira, para a construção de uma sociedade mais respeitosa, diversa e democrática.

Figura 13 - Percepção dos respondentes sobre as repercussões do trabalho com o tema na sala de aula para a mudança de postura dos alunos com relação aos povos indígenas

Na sua opinião, o trabalho com culturas indígenas sensibiliza os alunos a darem maior valor a esses povos e suas culturas como integrantes importantes da nossa sociedade?

20 respostas



Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação à importância de trazer esses temas para sala de aula (pergunta 4a) são mencionados nas respostas a valorização e preservação cultural, o respeito à diversidade cultural, o reconhecimento das origens da nossa cultura e a luta contra preconceitos enraizados em nossa sociedade, uma das respostas também aponta para a falta de materiais que auxiliem as práticas com os temas.

Observa-se nas respostas diversos motivos pelo qual o trabalho com esses temas no contexto da educação básica é crucial para impulsionar mudanças sociais no sentido de valorizar, preservar e incluir essa diversidade cultural nacional dentro da sociedade contemporânea.

Em relação à importância da presença dos temas em sala de aula (pergunta 4b), as respostas são muito variadas e indicam a importância da continuidade do trabalho com esses temas, a necessidade de pesquisa e a procura de cursos sobre os temas, bem como a abordagem do assunto a partir da construção do povo brasileiro, o rompimento por parte dos futuros educadores com seus próprios preconceitos permitindo-se conhecer e participar de diversas representações. Também elucida-se a importância dos futuros professores cobrarem o apoio de suas equipes pedagógicas, coordenações e secretaria de educação para o trabalho com o tema. Algumas respostas também apontam a necessidade de ampliar a presença dos temas nos currículos e a quantidade de materiais de suporte disponíveis. Além disso, reafirma-se a importância do contato com os temas na escola, já que muitas vezes esse será o único espaço em que esse contato acontece na vida de alguns indivíduos.

Reafirma-se com essas respostas a noção de que a construção de uma sociedade que compreenda e aceite as diferenças étnicas e culturais dos povos que ocupam o território nacional depende de muitas esferas sociais, desde políticas públicas a instituições não-formais de ensino. Depende também do esforço individual de cada um, principalmente daqueles envolvidos com a área da educação.

Dentre as respostas, destaco também a seguinte: “É preciso desmistificar a figura do indígena, atualizando essa figura a contemporaneidade, mas sobretudo dar espaço àquele que mantém sua cultura e tradição, e apoiar a importância de que o território indígena seja respeitado e protegido.”

Em nossa sociedade ainda se mantém, em muitos casos, a imagem errônea e estereotipada do indígena como aquele que vive isolado da sociedade e não faz uso de roupas sintéticas ou das diversas tecnologias modernas, como se o indivíduo que faz uso desses elementos não pudesse manter seus valores culturais e tradicionais. É preciso desconstruir essas noções e mostrar que os povos indígenas podem fazer uso de tecnologias e ocupar os mais diversos espaços dentro da nossa sociedade enquanto mantêm suas tradições e culturas vivas. E que isso não deve ser utilizado como pretexto para retirar os povos indígenas de seus territórios.

Por fim, dentre os comentários finais dos professores, relacionados ao tema, destaco:

- “Importância da discussão para formação e construção do conhecimento decolonial.”

- “De certa forma, o Brasil em boa parte das regiões, tem predominância de religiões de cunho Ocidental Cristão, que muitas vezes abafam as demais representações dificultando um estudo mais aprofundado das representações africanas ou indígenas, mas sabendo utilizar uma linguagem tranquila e desmistificada é possível transmitir esses conteúdos .”
- “Os materiais do estado deveriam dar mais ênfase a esses conteúdos em todas as séries.”
- “O material didático que debate esses assuntos em São Paulo, precisa ser atualizado e tornado mais interessante.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da presença de culturas de matriz africana e indígena dentro das salas de aula é incontestável, tanto no sentido de promover o contato com uma maior diversidade cultural, quanto para valorizar as culturas dos povos que fazem parte de nossa nação e de nossa história como povo brasileiro. Desenvolve-se com essas práticas conhecimentos musicais e extramusicais e conscientiza-se os alunos sobre a riqueza cultural brasileira. O contato com essas culturas também pode auxiliar na desconstrução de preconceitos contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

A obrigatoriedade da presença desses temas nas escolas extrapola a determinação legal referida no início deste trabalho e garante sua presença nos documentos normativos estudados, ainda que essa presença possa ser considerada insuficiente. A Base, apesar de incluir o tema nas premissas da educação básica brasileira, tem poucas indicações a respeito do trabalho com esse assunto ao longo das habilidades específicas das diferentes etapas da educação. Segundo o Currículo Paulista, incide principalmente sobre as aulas do oitavo ano do ensino fundamental a responsabilidade de tratar esse tema, no entanto, pouco se indica sobre a necessidade da presença do assunto ao longo dos outros anos da educação básica.

Ainda assim, a partir da análise dos dados, observa-se que o tema realmente é contemplado na prática pedagógica da maior parte dos professores que participaram da pesquisa, embora em alguns casos isso fosse feito de maneira pontual ou descontextualizada.

Os dados apontam que a maior parte dos professores respondentes não foram capacitados para abordar os temas em suas licenciaturas, principalmente em relação ao trabalho com culturas indígenas. Logo, outros espaços e experiências foram essenciais para preencher essas lacunas em suas formações.

Em relação ao trabalho com culturas de matriz africana, aponta-se como relevantes para a capacitação desses educadores, a participação em cursos livres ou extras, workshops/oficinas, masterclasses, contato com músicos que trabalham com expressões culturais de matriz africana, documentários ou vídeos, livros, vivência em grupos de performance e eventos culturais. Já em relação ao trabalho

com culturas de matriz indígena indica-se principalmente livros e vídeos, ressalta-se também a escassez de materiais a respeito do assunto.

Os dados recolhidos não permitiram determinar quais manifestações culturais aparecem com maior ou menor frequência.

A partir dessa pesquisa indica-se portanto, que as instituições de ensino superior que formam os educadores musicais devem repensar seus currículos, estruturas e corpos docentes para garantirem uma maior presença desses temas dentro da universidade, que os documentos que norteiam a educação básica devem preocupar-se em inserir esses assuntos de uma maneira mais disseminada ao longo de todos os anos e etapas da educação, que existe uma demanda pela produção de materiais de suporte de qualidade que auxiliem os professores no trabalho com essas temáticas e que pesquisas futuras podem determinar quais manifestações culturais são mais recorrentes na prática pedagógica dos educadores em atuação e quais delas ainda não chegam às escolas para elaboração de materiais que permitam o contato dos alunos com uma maior diversidade cultural.

A valorização dos povos e das culturas indígenas e afro-brasileiras depende de um esforço que envolve todas as esferas da sociedade incluindo-se principalmente a continuidade e a ampliação desse trabalho na área da educação e nas políticas públicas. Observa-se, nos últimos anos, um claro progresso em relação a postura da nossa sociedade no sentido de valorizar a diversidade cultural nacional, porém ainda estamos muito distantes de uma situação ideal e temos muito trabalho pela frente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 novembro 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

GOULART, Bruno. Notório Saber para os(as) mestres(as): caminhos para o reconhecimento institucional dos saberes tradicionais. **Revista Mundaú**, dezembro de 2021, p. 144–67. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/rm.2021.n.especial.11002>.

HENTSCKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. **Anais da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre 1993, p. 49 – 67.

IKEDA, Alberto T. O ijexá no Brasil: rítmica dos deuses nos terreiros, nas ruas e palcos da música popular. **Revista Usp**, n. 111, p. 21-36, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i111p21-36>

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Quem São? Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o Acesso em: 30 de Nov. de 2023

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**, v. 14, n. 14, mar. 2006, p. 125-131.

LUCAS, Glaucia. Etnomusicologia, o Encontro de Saberes nas Universidades, e o ensino superior de música no Brasil. **VI Jornada de Etnomusicologia do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA IV Colóquio Amazônico de Etnomusicologia**, p. 38, 2019.

MONTEIRO, Glauco Luis Flores; SOARES, Teresinha Rodrigues Prada. Reflexões acerca da relevância e necessidade da decolonialidade no ensino de música em uma universidade fronteiriça contemporânea. In: **Raído**, v. 14, n. 34, jan./abr. 2020, p. 104-121.

NOGUEIRA, Ricardo Emílio Ferreira Quevedo. Uma Perspectiva Decolonial para a Educação Musical Brasileira no Ensino Básico. **Revista de Estudos Decoloniais**, v. 1, n. 1, 2021, p 3 - 6.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. p.60-75.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, **SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP**, 2019.