



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Dandara Lorena dos Santos de Paula Rocha

**A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas
práticas cotidianas**

Rio de Janeiro

2024

Dandara Lorena dos Santos de Paula Rocha

**A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro- brasileira
nas práticas cotidianas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção da qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri

Rio de Janeiro
2024

Dandara Lorena dos Santos de Paula Rocha

**A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira
nas práticas cotidianas**

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção da
qualificação ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Educação
Básica da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Área de concentração:
Ensino.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri
(orientadora) PPGEB-CAP-UERJ

Prof.^a Dr.^a Jonê Carla
Baião PPGEB-CAP-
UERJ

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva
INES

Rio de Janeiro
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

R672	Rocha, Dandara Lorena dos Santos de Paula A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas / Dandara Lorena dos Santos de Paula Rocha - 2024. 150 f. Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Música - Educação e Ensino - Teses. 2. Cultura Afro-Brasileira - Teses. 3. Educação decolonial. I. Arcuri, Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 373:7
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu Deus, que me permitiu chegar até aqui. E aos colegas que liberaram palavras de apoio e incentivo.

Reporto minha admiração aos grandes professores Jonê Baião e Leonardo Marino, que exercem a docência com excelência, de maneira humana e real.

À querida orientadora Christiane de Faria Pereira Arcuri, que me acolheu com carinho e acreditou em meu potencial, deixo minha eterna gratidão.

Agradeço a amiga e irmã de caminhada Sandra Gurgel, por me incentivar a ingressar no Mestrado.

Meus mais sinceros agradecimentos a querida Drak, que esteve comigo nos percalços da produção do produto educacional.

Agradeço imensamente ao meu filho amado Ricardo dos Santos Rocha, por me ceder preciosos dias de sua infância, me acompanhando, literalmente, nas aulas no CAp. Ricardo, será sempre minha motivação.

Sou grata ao meu amigo, companheiro e parceiro de vida Renan Rocha, por ter segurado a minha mão e caminhado comigo.

No mais, às “Dandaras”, mulheres negras das comunidades, guerreiras por sangue e por natureza, deixo minha gratidão.

O CANTO DAS TRÊS RAÇAS

*Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil
Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou
Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou
E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor
E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor*

(Clara Nunes, Canto das três raças, 1976)

RESUMO

ROCHA, Dandara Lorena dos Santos de Paula. **A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas.** 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Este trabalho volta-se ao cotidiano da escola básica através de reapresentações das práticas culturais e musicais de resistência afro-brasileira. Como objeto principal de estudo, compreende-se a Música como linguagem artística no ensino. Destacam-se alguns compositores de ritmos musicais que abrangem o Pop Funk e o Samba, tais como Izabela Lima (Iza), Ubirajara Félix do Nascimento (Bira presidente) e João Nogueira. A partir de análise de algumas letras, em destaque, reforça-se a importância da Música como uma manifestação artística de valorização social da cultura afro-brasileira. Os fatores sociais, econômicos e ambientais repercutidos nas melodias também refletem na comunidade escolar - o que contribuem para uma educação decolonial. Para tanto, serão consideradas, por meio de Questionários, as experiências narrativas e os relatos de estudantes e professores entre os anos letivos de 2022 e 2024, em uma Escola Municipal de educação básica localizada em Maricá, Rio de Janeiro. Considerando a Música como recurso de estratégia pedagógica, a metodologia pArte dos estudos de Conde (2013); Nogueira e Rodrigues (2013); Fusari e Ferraz (1993) em convergência com demais autores como DuArte (2020); Nunes (2020); Senna (2020); Silva (2020); Miranda (2019) e Oliveira (2019). Como decorrência pedagógica, o Produto educacional “Luara de sol a som: a Música como ferramenta para uma educação decolonial” é um e-Book digital de apoio para demais ações docentes no campo das Artes. O livro digital é desenvolvido a partir de Oficinas e Rodas de conversas vinculadas ao Projeto “Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na comunidade” que dinamiza a Música como linguagem pedagógica.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira. Música. Escola. Educação decolonial. Resistência.

ABSTRACT

ROCHA, Dandara Lorena dos Santos de Paula. **Art sung at school:** the resistance of Afro-Brazilian culture in everyday practices. 2024. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This work focuses on the daily life of elementary schools through re-presentations of Afro-Brazilian cultural and musical resistance practices. As the main object of study, Music is understood as an artistic language in teaching. Some composers of musical rhythms that encompass Pop Funk and Samba stand out, such as Izabela Lima (Iza), Ubirajara Félix do Nascimento (Bira president) and João Nogueira. Based on the analysis of some highlighted lyrics, the importance of Music as an artistic manifestation of social appreciation of Afro-Brazilian culture is reinforced. The social, economic and environmental factors reperculated in the melodies also reflect on the school community - which contributes to a decolonial education. To this end, the narrative experiences and reports of students and teachers between the school years of 2022 and 2024 will be considered through Questionnaires, in a Municipal Elementary School located in Maricá, Rio de Janeiro. Considering Music as a resource for pedagogical strategy, the methodology is based on the studies of Conde (2013); Nogueira and Rodrigues (2013); Fusari and Ferraz (1993) in convergence with other authors such as DuArte (2020); Nunes (2020); Senna (2020); Silva (2020); Miranda (2019) and Oliveira (2019). As a pedagogical consequence, the educational product “Luara from sun to sound: Music as a tool for a decolonial education” is a digital e-Book to support other teaching actions in the field of Arts. The digital book is developed from Workshops and Conversation Circles linked to the Project “Music for all: Art sung at school and in the community” that dynamizes Music as a pedagogical language.

Keywords: Afro-Brazilian culture. Music. School. Decolonial education. Resistance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo das questões abordadas.....	110
Tabela 2 - Cronograma do Projeto "Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade".....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção dos alunos - Interações Positivas.....	117
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Poesia Visual – mapa do Brasil com palavras chave.....	60
Figura 02 - Capa do disco de vinil.....	71
Figura 03 - Exposição Funk - um grito de ousadia e liberdade, MAR, 2023.....	84
Figura 04 - Atos de Revolta” (2022), Gê Vianna.....	91
Figura 05 - Capa do Livro Tulu: em busca de um lugar para viver.....	100
Figura 06 - CD com cantiga de roda.....	103
Figura 07 - Atividade Realizada Com a Turma 513.....	114
Figura 08 - Contos e Músicas da África.....	118
Figura 09 - Livros e instrumentos para expor aos alunos.....	119
Figura 10 - Exposição para os alunos.....	120
Figura 11 - Capa do E-book “Luara, de sol a som: a Música como ferramenta para uma educação.....	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	11
1.2 RELEVÂNCIA SOCIAL	13
1.3 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA	18
1.4 OBJETIVOS	19
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
1.5 METODOLOGIA	19
2 OS DESDOBRAMENTOS DECOLONIAIS NO ENSINO	21
2.1 A LEI Nº 10.639/03 E AS REPERCUSSÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	21
2.2 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES	33
3 A ARTE E A MÚSICA COMO LINGUAGENS	48
3.1 ARTE, MÚSICA E RESISTÊNCIA	54
3.2 O SAMBA E SUAS NUANCES: UM BREVE HISTÓRICO COMO ATO DE RESISTÊNCIA	71
3.3 DA MÚSICA POPULAR URBANA ÀS EXPRESSÕES SONORAS DAS PERIFERIAS CARIOCAS	78
3.4 POP FUNK NAS VEIAS: UM BREVE HISTÓRICO DA INFLUÊNCIA NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	81
3.5 AO SOM DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	90
4 A ARTE CANTADA E VÍVIDA: NOTAS SOBRE ‘ESCREVIVÊNCIAS’	97
4.1 A MÚSICA NO RITMO DA RESISTÊNCIA	99
4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS – O PROJETO “MÚSICA PARA TODOS: A ARTE CANTADA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE E NA COMUNIDADE”	107
4.2.1 Questionário - dados constatados e análise	109
4.2.2 O Projeto - planejamento das Atividades	112
5 O PRODUTO EDUCACIONAL – LUARA, DE SOL A SOM: A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	138
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA SONDAÇÃO	138
ANEXO 2 – TABELA DE CONTROLE	139
ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR	140
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
ANEXO 6 – PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	149
ANEXO 7 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

É importante pontuar que a escolha do tema da Pesquisa é justificável à medida em que as experiências enquanto Professora da Rede Pública de Ensino¹ vêm se sucedendo nos últimos anos. A composição da Pesquisa aborda a Música como objeto principal. Enfatiza-se a Música como linguagem artística para o ensino da educação básica de uma Escola da Rede Municipal que atende do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e que está localizada no bairro de São José de Imbassaí, cidade de Maricá, no estado do Rio de Janeiro – RJ.

Venho percebendo que nas aulas de Artes e/ou Música nem sempre essas linguagens são abordadas de forma satisfatória e condizente com suas amplitudes pedagógicas. O período entre 2022 e 2024, por exemplo, foi marcado por uma experiência educacional significativa no âmbito da Escola foco da Pesquisa. Durante esse tempo, foi possível observar e compreender como os alunos nas aulas são muito influenciados pelos ritmos musicais presentes em composições, paródias e poesias circulares no seu cotidiano.

Essa vivência pedagógica, no entanto, vem permitindo perceber que a Música desempenha um papel essencial no ambiente educacional, pois os ritmos musicais, sejam por meio de composições originais, paródias ou expressões poéticas, fazem parte frequentemente da rotina dos alunos. Algumas composições, de autoria de Izabela Lima (Iza), Ubirajara Félix do Nascimento (Bira presidente) e João Nogueira repercutem, através do Samba e do Pop Funk, nas práticas escolares com perspectivas decoloniais. Através desses ritmos musicais, os alunos são capazes de expressarem suas ideias, emoções e criatividade. A Música, desse modo, vem sendo uma ferramenta pedagógica positiva, proporcionando formas alternativas de

¹Apesar de não ter uma formação acadêmica em Artes, participei, ainda na Formação de Professores (no Curso Normal), das aulas de Teatro. Posteriormente, na Rede municipal de Maricá, estive à frente na sala de aula com Atividades de Teatro e Música.

aprendizado e comunicação - além de estimular a imaginação e a participação ativa dos estudantes nas Atividades escolares.

Sendo assim, durante esse período na Escola foco da Pesquisa, a presença constante e a influência dos ritmos musicais nas composições, paródias e poesias demonstraram ser elementos essenciais na formação dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico, criativo e engajado. A fim de suplantar as informações anteriores, observa-se os estudos de Ferraz e Fusari (1993), que reforçam que as Artes vêm sendo abordadas de forma incompleta, quando não, de forma incorreta. Quando as necessidades e múltiplos aspectos da aprendizagem não são considerados pelos docentes, as Atividades ficam desvinculadas do verdadeiro saber artístico.

Os conteúdos ministrados nas escolas, acerca do ensino das Artes, estão ligados à classe social a quem se destina podendo, assim, ser moldado de acordo com o público-alvo não para uma adequação ao contexto e vivências dos alunos, mas visando apenas um interesse monetário, continuam as autoras. Partindo dessa afirmação, pode-se considerar também os estudos de Silva e Senna (2020), o qual reúne reflexões a partir das práticas curriculares na formação em Artes, partindo de uma perspectiva baseada na valorização de sujeitos latino-americanos que promovem a construção coletiva do conhecimento. Tais autores também descrevem ações e resultados de um grupo de Pesquisa, tanto em sala de aula, quanto em ambientes formais e informais – além de eventos que envolveram alunos e a comunidade em geral.

Ao introduzir e destacar expressões musicais que abordem tendências afro-brasileiras no ambiente escolar, pode-se promover um resgate cultural essencial, pois essas manifestações artísticas representam uma riqueza frequentemente marginalizada ou minimizada na sociedade. Integrar essas práticas no contexto educacional valoriza a diversidade e desafia estereótipos e preconceitos ainda arraigados.

Nesse sentido, a educação para a igualdade é um pilar dessa abordagem. A introdução da Arte cantada afro-brasileira no currículo escolar possibilita uma compreensão mais ampla sobre a história, valores e contribuições dessa cultura na formação da identidade nacional. Isso contribui para cultivar o respeito à diversidade e fomenta uma educação mais plural e inclusiva. Além disso, ao explorar a resistência da cultura afro-brasileira no cotidiano através da Música, estimula-se o

empoderamento e a autonomia dos alunos - eles têm espaço para expressar suas próprias identidades, experiências e emoções, fortalecendo habilidades artísticas, cognitivas e emocionais.

Essa abordagem musical na escola também impulsiona uma transformação social, como mencionado acima. Ao fomentar a reflexão crítica sobre questões raciais e sociais, a Arte cantada na escola se torna uma ferramenta para conscientização e engajamento. Estimula-se o diálogo, a empatia e a participação ativa na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a relevância social da Arte cantada na escola, ao abordar a resistência da cultura afro-brasileira, reside na promoção da diversidade, no combate ao racismo e na construção de um ambiente educacional e social mais inclusivo, respeitoso e enriquecedor para todos.

1.2 RELEVÂNCIA SOCIAL

A história revela que a luta do povo negro não se iniciou há pouco tempo. A luta pela resistência histórica e social, de acordo com Albuquerque e Filho (2006, p. 13), é “a história do negro brasileiro que teve início com o tráfico de escravos. É uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vida de cativo no Brasil.” A questão retórica é ampliada na Pesquisa com a abordagem dessa temática nas diferentes classes sociais e raciais; assim como no âmbito escolar através de suas práticas metodológicas, de modo a repercutir positivamente nas próximas gerações.

A lacuna na valorização da história dos afrodescendentes nos conteúdos curriculares da escola vai de encontro ao que Ribeiro (1995) relata sobre o tratamento que os negros recebiam ao dizer que:

A nação brasileira, comandada por essa gente de mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a constituía. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Segundo as estatísticas de cor ou raça, produzidas pelo IBGE (2018), o Brasil

ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial². Para o professor Otair Fernandes, Doutor em Ciências Sociais e Coordenador do Laboratório de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em uma entrevista concedida à revista Retratos, Revista do IBGE, essa realidade ainda procede devido as marcas de uma herança do longo período de colonização europeia:

A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem condições de humanidade. E, pós abolição, não houve nenhum Projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional (IBGE, 2018, p. 15).

Para a compreensão sobre o tema aqui abordado é importante considerar o Brasil através da vasta diversidade cultural, étnica e social. A Música, assim como explica Galdino (2015), aponta que pode ser revelada como uma ferramenta pedagógica de grande valor no ensino da cultura africana, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. A partir do autor, essa abordagem permite explorar e compreender como a Música pode ser integrada de maneira eficaz no contexto educacional a fim de promover uma compreensão mais profunda e sensível sobre a cultura africana.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o capítulo deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, p. 01).

Em articulação às ideias centrais da Pesquisa, é importante também

²Democracia racial é o termo utilizado para descrever as relações raciais no Brasil. Conforme Souza (2000), Gilberto Freyre teria sido o criador do conceito de 'democracia racial', o qual agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros.

debruçar-se acerca da Lei nº 11.645/08 que altera a Lei supracitada. De acordo com a Lei De Diretrizes e Bases (1996), art-26-a:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Os estudos dão ênfase às Leis que foram citadas, bem como a Lei nº 11.769/08, que trata acerca do ensino da Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do currículo de Artes. Assim como aponta-se no parágrafo 6, “a Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, p. 01), o que nos leva a destacar a relevância do Projeto autoral “Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na comunidade” que vem repercutindo na educação básica algumas composições do Samba e pop-Funk. Através das letras musicais que refletem a respeito do empoderamento negro, da resistência, da decolonialidade e da descentralização europeia (SENNA, SILVA, 2020), há a valorização da Arte cantada na escola, especialmente ao abordar a resistência da cultura afro-brasileira relacionada ao cotidiano. Partindo desse pressuposto, nota-se não somente a importância da Música e da Arte na relevância da formação ética e estética, mas, a partir daí, há a expressão das emoções e vivências culturais incutidas na formação identitária dos estudantes.

Desse modo, no segundo capítulo, intitulado “A Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos,” são abordados diversos aspectos relacionados à legislação e sua aplicação no contexto educacional. O capítulo começa com uma discussão sobre os antecedentes da Lei nº 10.639/03, examinando o histórico e os movimentos que levaram à sua implementação. Em seguida, exploram-se as diretrizes curriculares estabelecidas por essa Lei e sua influência na promoção da cidadania na educação escolar. O capítulo também aborda questões acerca do racismo e preconceito racial,

atentando para uma reflexão crítica sobre como tais temas que se manifestam na educação. Além disso, são discutidos o papel da sociedade e do racismo no contexto social brasileiro, com foco especial na presença e representação do negro. O capítulo é concluído sob a análise da educação decolonial com perspectiva pedagógica, quer dizer, destacando-se como as práticas educativas tradicionais podem ser reformuladas.

Já no terceiro capítulo, “A Arte e a Música como linguagens”, essas linguagens são apresentadas como narrativas de ensino de resistência afro-brasileiras. Nesse ponto, serão evidenciados alguns ritmos musicais, sendo eles: o Samba e o pop Funk que representam a cultura negra no Brasil e que podem ser destacados como forte expressão musical para a preservação da cultura afro. Consideram-se as histórias e memória dos estudantes envolvidos na Pesquisa para enaltecer as recorrências das culturas afro-indígenas. O estudo das letras das composições representativas da Música Popular Brasileira são as ferramentas da linguagem a fim de exaltar as culturas negras e indígenas, por muito tempo silenciadas. Nesse sentido, a perspectiva da Pesquisa volta-se à demanda da valorização da amplitude cultural brasileira no lugar da centralidade da cultura Euro-estadunidense. Ao longo deste capítulo, também se apresenta um breve histórico a respeito dos gêneros Samba e pop-Funk - desde suas origens à chegada e permanência na formação histórica e cultural do Brasil. Busca-se trazer à tona as diversas nuances da Arte cantada como forma de resistir ao apagamento sofrido por anos de colonização brasileira (Silva, Senna, 2020).

No capítulo quatro, “A Arte cantada e vivida: notas sobre escrevivências”, aponta-se sobre as escrevivências cantadas como forma de resistência nas aulas de Artes na Rede pública de ensino. DuArte e Evaristo (2020) são as referências teóricas acerca de ‘Escrevivências’. As autoras enfatizam que as ‘escrevivências’ não são mera ação contemplativa, mas, sim, uma ligação com as experiências dos sujeitos/estudantes envolvidos no processo de ensino. As ‘escrevivências’ pontuam uma escrita que considera a observação e a absorção da vida, da existência - como primordiais. Observa-se que a aprendizagem pode ir além da sala de aula de modo a contribuir com o processo de formação identitária. Oficinas e entrevistas dinamizadas como Atividades pedagógicas com Música podem ser facilitadores nesse contexto de ‘escrevivências’. Em outras palavras, este trabalho busca evidenciar o sentido das vivências reais para a fundição de uma escrita paralela à

experiência subjetiva dos estudantes acerca do cotidiano escolar, inclusive. DuArte (2020), afirma que a ‘escrivência’ não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho. Logo, nesse sentido, as referências narrativas transmitem a propriedade da fala misturada às falas dos alunos. Sendo assim, as questões metodológicas que passeiam pelos corredores da escola, quer dizer, através das propostas metodológicas recorrentes, leva-nos a descobrir como despertar no estudante uma atitude mais assertiva no sentido de valorizar a história das culturas negra e indígena como influências na formação da cultura brasileira e de sua própria formação crítico-identitária.

No decorrer dos capítulos, a investigação e reflexão a respeito das questões acima formuladas serão pormenorizadas com a aplicação de um Questionário para as/os estudantes. Pretende-se enfatizar que o ensino com Música pode ser uma linguagem promissora para uma educação decolonial.

A sondagem diagnóstica na escola inclui Oficinas vinculadas ao Projeto “Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na comunidade”, que também promovem Rodas de Conversas acerca da temática. A ideia principal das Oficinas práticas e das Rodas de Conversas se deve às reuniões com grupos de alunos através do diálogo a respeito do tema da Pesquisa, referente a Arte cantada. Para tanto, são ofertadas Oficinas práticas e teóricas em que os discentes poderão experienciar estratégias educacionais sob uma ótica decolonial utilizando, para tanto, as letras de Músicas brasileiras dos artistas mencionados anteriormente. O foco central é entender como a Arte cantada é uma ferramenta facilitadora de ensino e aprendizagem (MAMEDE, 2022, p. 643); uma forma de resistência das culturas e classes há muito excluídas.

Com os resultados dessa experientiação metodológica, o Produto educacional “Luara, de sol a som: a Música enquanto ferramenta para uma educação decolonial” tem o formato de Livro eletrônico. Como e-Book, o material de apoio pedagógico é um incentivo para demais Projetos autorais docentes da área e/ou Atividades interdisciplinares no ensino formal e informal.

O Produto educacional traz a história de uma adolescente negra oriunda da comunidade da Penha, RJ. A personagem conhece as mais diversas formas de abordagem da Música Popular Brasileira ainda criança, através de seu pai, que deixou boas memórias e muita inspiração. A principal personagem é filha de Jaciara, mas conhecida como “tia Jaci”, a técnica de enfermagem que trabalha no Hospital

nas redondezas da comunidade. Tia Jaci sonha que sua filha seja médica e investe seu tão suado dinheiro em um Cursinho preparatório. Luara, além de estudar muito, grava seus podcasts às 5h30m da manhã com o intuito de entreter os trabalhadores que cedo madrugam - de “sol a sol”. O Livro traz a história de muitos jovens de comunidade que se inspiram em letras de Samba (de resistência) e Funk - ostentação e empoderamento como linguagens e expressões para amenizar a vida árdua das comunidades do Rio de Janeiro. Esta história é um incentivo à educação desses jovens da periferia que conhecem uma forma dinâmica e lúdica para trilhar suas diferentes caminhadas.

1.3 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA

Ao investigar a Música e a Arte como ferramentas pedagógicas de resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas, principalmente no ambiente educacional, fica mais evidente a abrangência e a importância dessa temática da Pesquisa. No escopo dos estudos culturais e sociais, a investigação sobre a integração da Música afro-brasileira na escola possibilita uma análise aprofundada das dinâmicas sociais, das identidades, das relações étnico-raciais e das estratégias de resistência cultural. Isso amplia a compreensão dos fenômenos culturais e sociais presentes na realidade brasileira.

No campo educacional, essa Pesquisa destaca as perspectivas positivas sobre estratégias de inclusão e métodos de ensino que fomentam a diversidade cultural. Essa abordagem é essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais igualitárias e inclusivas, reconhecendo e valorizando a multiplicidade cultural dos alunos. Além disso, a análise da presença da Arte cantada afro-brasileira na escola contribui para a salvaguarda e a promoção desse patrimônio cultural.

O estudo pretende incentivar a criação de recursos educacionais, como materiais didáticos para a atualização dos currículos, enriquecendo o ambiente educacional com uma visão mais holística e condizente com a cultura brasileira. A relevância científica do estudo, sendo assim, é amplificada nas múltiplas esferas do conhecimento, não apenas ampliando o entendimento acerca da interação da cultura

afro-brasileira com a educação, mas impulsionando a promoção da diversidade cultural e o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e culturais.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Compreender a importância da Música como manifestação artística de valorização social da cultura afro-brasileira no ensino da educação básica.

1.4.2 Objetivos Específicos

Pontuar a relevância da Lei nº 10.639/03 a fim de compreender as contribuições das matrizes culturais no ensino de Música com perspectiva decolonial;

Compreender a Arte e a Música como linguagens de repercussão do Pop Funk e do Samba na escola;

Apresentar um breve histórico da Música no ensino;

Repercutir o Produto educacional como um material de apoio pedagógico destinado ao incentivo para demais Projetos autorais docentes da área e/ou Atividades interdisciplinares.

1.5 METODOLOGIA

É necessário ressaltar que, historicamente, o Brasil possui uma vasta diversidade cultural, étnica e social. Considerando os objetivos específicos, a Pesquisa tem como base a análise de algumas letras musicais de ritmos como do Pop Funk e do Samba. Em destaque, as composições interpretadas pela cantora Izabela Lima (Iza) que, enquanto mulher negra, oriunda de uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro, repercute com suas canções as questões do empoderamento negro feminino. Com isso, a Pesquisa considera a Música como

estratégia pedagógica, o que leva ao diálogo com os estudos de Conde (2013); Nogueira e Rodrigues (2013); Fusari e Ferraz (1993) em convergência com demais autores como Duarte (2020); Nunes (2020); Senna (2020); Silva (2020); Miranda (2019) e Oliveira (2019).

2 OS DESDOBRAMENTOS DECOLONIAIS NO ENSINO

2.1 A LEI Nº 10.639/03 E AS REPERCUSSÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Para se compreender e respeitar as contribuições das variadas matrizes culturais presentes na cultura brasileira, deve-se atentar aos objetivos da proposta educacional na educação básica. Nesse capítulo, em linhas gerais, há um breve relato do que antecedeu à Lei nº 10.639/03: o percurso do negro até sua participação em movimentos que lutaram por políticas públicas relacionadas à historicidade da cultura africana e, respectivamente, afro-brasileira.

No traçado sobre os caminhos percorridos, estende-se acerca da Lei nº 10.639/03 que implica na obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana nas diferentes modalidades de ensino fundamental e médio – tanto no ensino público como na rede particular. Essa legislação desempenha um papel crucial na promoção e valorização do rico legado africano, sob muitos aspectos, cuja influência é observada desde o século XVI no Brasil.

Além de contribuir para a ampliação do limitado conhecimento que temos acerca dessa cultura, a Lei nº 10.639/03 propõe uma nova perspectiva sobre a história africana e afro-brasileira, fomentando uma revisão crítica das relações entre essas narrativas e o percurso histórico do Brasil. Ao introduzir o ensino obrigatório dessas temáticas, busca-se não apenas corrigir lacunas no entendimento cultural, mas também promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade étnico-cultural presente na formação da identidade brasileira.

Dessa forma, a Lei nº 10.639/03 desempenha um papel fundamental na transformação do currículo escolar, promovendo uma educação que reconheça e valorize as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira e de seus sujeitos. Seu impacto, no entanto, vai além do contexto educacional, atuando como um instrumento essencial para a construção de uma consciência histórica mais completa e plural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nota-se que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil é discutido e abordado, comumente, nas aulas de História, sob o viés, na maioria das

vezes, da escravidão negra africana. Com um único prisma, a estrutura eurocêntrica persiste, predominantemente, na formação da cultura brasileira. Serrano (2019), explica que a inclusão do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas desempenha um papel fundamental na construção de valores ligados à diversidade cultural, à democracia, à equidade, ao respeito pela pluralidade e à valorização da dignidade humana. As percepções negativas enraizadas historicamente perpetuam o preconceito e a discriminação recorrentes tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Segundo Pereira; Silva (2012), ainda em 1888, quando Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, ou Lei Imperial nº 3.353, que supostamente iria minimizar a escravização, o conceito de afrodescendente foi instaurado, segundo o próprio Documento da Secretaria Municipal de Educação (2000):

O conceito de afrodescendente torna-se popular no bojo de debates dos conceitos de negro e de afro-brasileiro no final do século XX, no entendimento de que este novo conceito pudesse abarcar os dois outros, marcando uma nacionalidade, um território comum de todos aqueles que se vinculam ao continente africano pela descendência na diáspora. O conceito de afrodescendente é filho do contexto da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 35)

No período pós-abolição, os povos negros tiveram que trilhar seu próprio caminho. Afastados de seus familiares, das suas culturas e crenças, tentando identificar-se nesse novo papel que a sua raça poderia representar para a sociedade. Desse modo, para a inserção desse homem numa sociedade excludente, foi preciso o alcance de algumas maneiras de lutar pelos seus direitos e reconstruir sua identidade. Munanga (2006), antropólogo e professor brasileiro-congolês, argumenta que, apesar do fracasso do processo de branqueamento físico da sociedade, o ideal desse processo permanece profundamente enraizado no inconsciente coletivo brasileiro através de mecanismos psicológicos.

Considerando este argumento, retratamos que sobre o racismo estrutural, infelizmente, ainda é comumente falado atualmente. A desvalorização das identidades afro-brasileiras e mestiças, de fato, impõe barreiras para a afirmação e repercussão cultural desses grupos. Sendo assim, todos os negros, mais do que nunca, precisam resistir e lutar pelo seu lugar na sociedade para serem participantes reais da história - e não somente partícipes. Segundo Pereira e Silva (2012), no ano de 1970, a luta pela afirmação do negro se deve muito à figura de Abdias do

Nascimento (Franca, 1914 - Rio de Janeiro, 2011), ator, diretor, dramaturgo, militante da luta contra a disseminação racial e pela valorização da cultura negra. Abadias colaborou com a criação do Movimento Negro e criou o Teatro Experimental Negro (TEN). Ambos, buscavam apresentar a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Na década de 80, o cenário educacional começou a ser visto com olhos mais atentos, pois foi nesse período que houve uma crescente discriminação racial, responsável pela desigualdade entre os alunos negros e brancos. Pereira e Silva (2016), explicam que:

Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas Pesquisas relacionadas ao tema: o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos Pesquisadores na área da educação. Uma das consequências desse interesse foi a determinação da inclusão – em junho de 1985, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local. Portanto, a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 04).

Ainda nos anos 80, foram fortes os movimentos a favor da causa afro descendentes. Foi nesse período que o Movimento Negro esteve presente, ganhando mais força e defendendo a causa negra durante quase um século. Nascimento (2021), explica que passaram a pressionar o Estado por políticas de educação mais inclusivas, por melhorias sociais, pela preservação do meio ambiente - entre outras demandas. O movimento social negro não se comportou de maneira distinta. Durante a Assembleia Constituinte, obteve a aprovação de artigos que pavimentaram o caminho para a promulgação da Lei nº 7.716, conhecida como Lei Caó, em 1989, e para a implementação de medidas de ação afirmativa as quais agora estão sendo gradativamente postas em prática.

A Lei nº 10.639/03, sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, não foi aprovada de um dia para o outro, passou por muitos processos, assim como as demais Leis existentes no Brasil. O percurso inicial ocorreu durante os movimentos negros iniciados na década de 80, quando diversos Pesquisadores alertavam sobre a evasão e o déficit de alunos negros no ambiente escolar - talvez isso deva ser atribuído à falta de conteúdo afrocêntricos, que valorizassem a cultura

negra de forma abrangente e positiva.

No ano de 1990, sucederam-se alguns movimentos negros intensos em todo Brasil, a favor da identidade negra. Nesse período, por exemplo, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, que segundo Dias (2005), reuniu cerca de 10 mil negros e negras que foram até Brasília com o intuito de denunciar a falta de políticas públicas para a população negra. De acordo com a opinião da autora, coordenadora da Comissão Nacional contra a Discriminação Racial da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em uma entrevista dada a repórter da Agência Brasil, afirma que:

A marcha influenciou os rumos da luta contra o racismo em nosso país. Nesses dez anos, conseguimos que a sociedade brasileira fizesse um debate mais aprofundado sobre a discriminação racial no nosso país. Conseguimos romper com o mito da democracia racial que existia antes de 1995 (DIAS, 2005, p. 01).

Diante de muitas lutas, a causa negra conquista mais forças no ano de 2000. Sancionada pelo Presidente da República no dia 09 de janeiro de 2003, a Lei Nº 10.639/2003 faz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a implantação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras. A aprovação dessa Lei é fruto de muita conquista no tocante ao reconhecimento pela desigualdade enfrentada entre a população branca e negra no Brasil. É a partir da Lei que se instaura o direito de tal abordagem, como aponta Almeida e Sanches (2017):

A Lei questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57).

A inclusão desse tema na educação brasileira reconstrói nos alunos (e também nos professores, sem dúvida) as decorrências culturais importantes do continente africano. O que favorece positivamente o desenvolvimento da autoestima

dos alunos afrodescendentes³. Conforme mencionado anteriormente, a Lei nº 10.639, de 1999 provocou alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), especificamente nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme expresso no seu próprio enunciado. A normativa legal em questão modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2003a). Entretanto, durante o processo de aprovação da Lei nº 10.639/03, foram aplicados dois vetos, ambos relacionados às propostas de alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Dessa forma, assim como explicam Pereira e Silva (2016), ao término do processo legislativo foram aprovadas tanto a obrigatoriedade do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, quanto a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Com a aprovação dessa Lei, no mesmo ano, foi estabelecida a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), destinada a abordar questões étnico-raciais e a buscar, na medida do possível, mitigar os impactos cruéis da escravidão, discriminação e racismo no Brasil. Essa iniciativa visa promover uma democracia mais justa e igualitária, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicadas em 2004:

O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as

³Segundo documento da Secretaria Municipal de Educação, o conceito de afrodescendente torna-se popular no bojo de debates dos conceitos de negro e de afro-brasileiro no final do século XX, no entendimento de que este novo conceito pudesse abarcar os dois outros, marcando uma nacionalidade, um território comum de todos aqueles que se vinculam ao continente africano pela descendência na diáspora. O conceito de afrodescendente é filho do contexto da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 35).

condições reais para as mudanças necessárias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 08).

Compreende-se, assim, que a SEPPIR desempenhou um papel fundamental ao publicar as mencionadas diretrizes, buscando estabelecer padrões para todas as instituições educacionais, assim como para educadores e demais agentes envolvidos na educação nacional. O objetivo primordial, portanto, foi elucidar os princípios que nortearam a formulação e aprovação da Lei nº 10.639/03, enfatizando a diversidade étnica do Brasil e promovendo a conscientização sobre a importância de uma sociedade não discriminatória, inclusiva e antirracista.

Quando o foco é especificamente no ambiente escolar, percebe-se que as diretrizes em destaque nas Leis podem prever que as políticas de reparação destinadas à educação dos negros devem garantir à população negra o acesso, permanência e sucesso na educação escolar. Além disso, são ressaltadas a importância da valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, proporcionando a aquisição de competências e conhecimentos essenciais para a continuidade nos estudos. O documento destaca a necessidade de oferecer condições para que os estudantes alcancem todos os requisitos necessários para a conclusão de cada nível de ensino, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para atuarem como cidadãos responsáveis e participativos. Adicionalmente, a Lei enfatiza a importância de capacitar os alunos para exercerem suas futuras profissões com qualificação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Assim, torna-se importante destacar que, de acordo com o Dicionário online Priberam (2021, p. 01) o termo preconceito está associado a “ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial. Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos”. Acrescentamos que tais grupos podem ser ligados a religião, raça, sexualidade, nacionalidade etc. Já o termo racismo é uma “teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada no conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país ou mesmo visando o extermínio de uma minoria” (PRIBERAM, 2021, p. 01).

O preconceito, principalmente entre raças, de fato, é algo que existe há muito tempo. Os autores Lima e Vala (2004), no artigo “As novas formas de expressão do preconceito e do racismo” afirmam que:

Existem vários grupos socialmente desvalorizados, temos tantos tipos de preconceito quantas pertenças a grupos minoritários na estrutura de poder (e.g., preconceito contra as mulheres ou sexismo, preconceito contra os homossexuais ou homofobia, preconceito contra os velhos ou ageísmo, preconceito contra pessoas gordas, preconceito contra pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, preconceito contra os nordestinos no Brasil ou contra os alentejanos em Portugal etc.). Dentre as várias formas possíveis de preconceito existe uma peculiar, que se dirige a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas: trata-se do preconceito racial ou, para alguns autores, preconceito étnico (LIMA; VALA, 2004, p. 402).

O racismo, por sua vez, diferente do preconceito, vai além de uma atitude. O processo do racismo se constitui na discriminação contra um indivíduo ou um grupo, de determinada categoria, que é baseada na diferenciação de alguma marca física externa, ou seja, baseando-se na cor do indivíduo, que é o que acontece no racismo.

Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que [...] o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo (LIMA; VALA, 2004, p. 402).

Pensando nesse sentido, o racismo pode ser distinguido do preconceito por “uma série de características. O racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos” (LIMA; VALA, 2004, p. 17). Outra diferença entre os conceitos de racismo e o preconceito é que o “racismo não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural” (LIMA; VALA, 2004, p. 20). Neste contexto, ressalta-se que o tempo que antecederam os anos 2000, muitas letras de Música surgiram para enaltecer e evidenciar o racismo e preconceitos, utilizando de letras ofensivas. Mesmo assim, observa-se que o racismo ainda é visto como algo comum e que ainda está muito presente por toda parte, conforme explica Silva (2013):

Está instalado em nossas mentes e modos de vida, faz parte de aspectos corriqueiros do nosso dia a dia e, como sabemos, manifesta-se em atitudes discriminatórias: nas piadas, nos ditados populares, nos apelidos, em algumas letras de Música, entre outras coisas, as quais necessitam de estratégias de inteligentes de combate (SILVA, 2013, p. 29).

Igualmente, o racismo tornou-se enraizado em todos os lugares e é manifesto das mais diferentes maneiras, mesmo com posturas de omissão ou parecendo uma “brincadeira” (de muito mal gosto, claro). Tal atitude não o exclui do contexto escolar.

As autoras Carrera e Souza (2013) explicam que:

diversas pesquisas apontam o racismo como um impacto negativo na aprendizagem e no desenvolvimento da autoestima de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, e pode alimentar o sentimento perverso de superioridade de crianças, adolescentes e jovens brancos com relação a pessoas de outras origens étnicas e raciais (negras, indígenas, ciganas, migrantes etc.) (CARRERA; SOUZA, 2013, p. 33).

O primeiro passo para superar esse quadro no contexto escolar e, com isso, conscientizar as pessoas para a alteração do quadro de racismo existente na nossa sociedade seria considerar outras estratégias no ensino para que o processo seja pertinente e persistente, como atentam Carrera e Souza (2013):

A superação do racismo no ambiente escolar passa por afinar e reeducar olhares e ouvidos para identificar as situações no cotidiano e superar um discurso defensivo presente em muitas escolas de que “aqui todos são iguais e não há racismo”. Seja por meio de palavras, gestos ou silêncios, as situações de discriminação são muitas vezes negadas naturalizadas ou invisibilizadas pelas pessoas, o que torna mais difícil o enfrentamento do problema (CARRERA; SOUZA, 2013, p. 33).

Diante do fato trazido pelas autoras, a escola deve estar atenta aos vários modos de racismo presentes no nosso cotidiano, principalmente quando estamos falando, pois, “o nosso jeito de falar é, muitas vezes, permeado por preconceitos de toda a ordem presentes na sociedade” (CARRERA; SOUZA, 2013, p. 34).

Ribeiro (2016), em sua tese, explica que o debate sobre as questões ligadas ao racismo ganhou destaque após a Segunda Guerra Mundial, especialmente no contexto do Holocausto judeu perpetrado pelo III Reich. Esta discussão ressaltou a complexidade do processo de escravização nas Américas, considerando-o como elemento problemático que merecia atenção devido à sua configuração genocida em termos humanos, abarcando diversas dimensões. Embora seja comum a crença de que o racismo seja um fenômeno e empreendimento exclusivamente eurocêntricos, iniciados na modernidade, Wedderburn (2007) argumenta que, na configuração do Ocidente, os vários tipos de racismo têm raízes históricas. O autor sustenta que, antes de ser ideológico, o racismo é, em qualquer época, fenotípico, sendo constantemente alimentado por “imaginários sociais que se formam e persistem por meio de narrativas mitológicas” (WEDDERBURN, 2007, p. 61).

Na era moderna, as manifestações de preconceito racial e étnico são

repudiadas e legalmente proibidas. Entretanto, mesmo diante dessas medidas, surge a indagação se estaria o preconceito racial realmente diminuindo? Lamentavelmente estudos indicam um notável aumento de expressões racistas e formas veladas de discriminação, frequentemente mascaradas sob o pretexto de "piadas" ou discursos carregados de ódio, como apontado por "explicações psicológicas da existência de um racismo aberto, militante e agressivo, presentes em trabalhos a partir dos anos 40" (CAMINO et al, 2001, p. 13). Embora haja a sensação de uma redução das manifestações explícitas de racismo, é imperativo uma análise mais detalhada.

Ao refletirmos sobre as origens do racismo, McLaren (2000) ressalta que o processo de escravidão foi o principal impulsionador do surgimento do racismo. Ele argumenta que as pessoas não discriminam grupos apenas por suas diferenças, mas, sim, constroem categorias de diferenças que estabelecem hierarquias entre indivíduos, considerando alguns como superiores e outros como inferiores. Dessa maneira, os brancos se utilizaram da crença na suposta inferioridade natural dos africanos para justificar e perpetuar a escravidão.

O racismo, por sua vez, pode ser representado de diferentes formas, já que "o racismo é um pré-julgamento que considera uma raça superior as demais" (MCLAREN, 2000, p. 266). Isso pode ocorrer com várias etnias, assim como os brancos, os índios, os asiáticos e os negros. Algumas pessoas acreditam que uma raça pode ser superior a outra. Isso se dá indiferente ao local em que estamos inseridos, ou seja, o meio confirma a banalização dos discursos e ideias.

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2005, p. 188).

Assim como em outros lugares do mundo, no Brasil também se vê ações recorrentes de preconceito racial. Embora haja uma grande miscigenação e uma das bases mais presentes na cultura brasileira seja a raça negra, ainda assim, é possível perceber a retórica dos discursos carregados de ideologia racistas e pensamentos ancestrais. O próprio período alongado de mercantilização de africanos foi responsável para que esses pensamentos se tornassem enraizados na nossa cultura.

O número de quase quatro milhões de africanos, representando quarenta por cento do fluxo total dos escravos no Atlântico ao longo dos quase quatro séculos de escravidão, distribuiu-se da seguinte maneira: de 1451 a 1500; 50.000 escravos; de 1601 a 1700: 560.000 escravos; de 1701 a 1810: 1.891.400 escravos e de 1810 a 1870: 1.145.000 escravos.

Esses dados retratam que no início da colonização brasileira, o número de pessoas escravizadas era superior à população europeia. Em 1700, quando a população do país estava em torno de 300.000 pessoas, 200.000 eram escravas (SILVA, 2013, p. 17).

Com base nessas informações, estima-se que somente no Brasil, entre os séculos XVI e XIX, mais de dez milhões de africanos escravizados foram trazidos para cá. O Brasil, comparativamente a outros países, foi um dos últimos a oficialmente abolir a escravidão. Após a abolição, a população negra enfrentou sérias dificuldades, com a falta de emprego, moradia e poucas oportunidades de inserção social. Muitos indivíduos não tiveram acesso a profissões dignas ou a uma educação de qualidade. Relegados à exclusão, intensas lutas por direitos foram travadas impulsionados pela marginalização social.

Sem dúvida, o processo de negação da identidade dos negros escravizados no Brasil foi cruel e sistemático. A proibição de expressarem suas línguas nativas, rotuladas como simples dialetos, tinha o propósito de afastá-los de suas raízes culturais e contribuir para o apagamento de sua originalidade. Nesse contexto, os negros foram obrigados a adaptar suas vidas, assimilar a visão de outros e adotar os valores e símbolos dos grupos sociais dominantes, construindo uma identidade baseada no que era imposto pelo outro (SILVA, 2013).

Essa imposição levou os negros a renegarem sua verdadeira identidade, sendo forçados a “abrir mão” de suas culturas e línguas na tentativa de se ajustarem a um novo modo de ser imposto. Conforme Silva (2013) destaca, para os negros, foi tentada a construção de uma identidade de submissão aos valores dos senhores brancos. A escravidão propagava a ideia de que os negros não possuíam cultura, não eram educados e só serviam como mão-de-obra pesada nas mãos de seus senhores.

Maria Carneiro (2003), ressalta que a equiparação entre os povos negro/branco foi extremamente difícil. A distância social entre os espaços da senzala e da casa grande era imensa. Para serem aceitos ou terem pequenos privilégios, fossem

como escravos ou homens livres, os descendentes de negros precisavam ocultar ou minimizar suas características africanas, já que o homem branco era considerado o modelo de beleza e moral. Em outras palavras, para que os negros fossem aceitos na sociedade eles precisavam ocultar os seus traços afrodescendentes e assumir uma postura que se assemelhava aos seus senhores brancos. Considerados como uma raça sem cultura e sem serventia, além do trabalho escravo, o negro passou “a sobreviver em uma sociedade não organizada para ele” (SILVA, 2013, p. 21), onde era preciso passar um processo de “abrasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento, ou ainda, um processo de autonegação de suas raízes” (FERNANDES, 2007, p. 35).

Na atualidade, o processo de combate à desigualdade social brasileira em diversos ambientes, seja educacional ou econômico, ou mesmo no mercado de trabalho e em diversas áreas que as pessoas podem atuar, este processo tem sido alvo de debate para medidas de redução, ou seja, uma tentativa de ressocialização do negro na sociedade brasileira, já que este processo não ocorre de maneira normal como deveria. Porém, nos espaços acadêmicos, houve uma crescente representação do negro, no entanto, uma Pesquisa realizada pelo IBGE e catalogada no ano de 2019, trazidos à Revista com o título “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, apresenta a relação do negro com o mercado de trabalho correspondente como “força de trabalho”:

assim como no total da população brasileira, as pessoas de cor ou raça preta ou parda constituem, também, a maior parte da força de trabalho no País. Em 2018, tal contingente correspondeu a 57,7 milhões de pessoas, ou seja, 25,2% a mais do que a população de cor ou raça branca na força de trabalho, que totalizava 46,1 milhões. Entretanto, em relação à população desocupada e à população subutilizada, que inclui, além dos desocupados, os subocupados e a força de trabalho potencial, as pessoas pretas ou pardas são substancialmente mais representadas – apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de $\frac{2}{3}$ dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018 (IBGE, 2019, p. 02).

Com este apontamento, trazido pelo IBGE, percebe-se que os negros representam a grande parte da “força de trabalho” do país, mas, ocupavam menos cargos relacionados a liderança ou representantes políticos no Poder Legislativo. Já em relação à violência contra os negros, uma Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2013, lançada na 4ª edição do “Boletim de Análise Político-Institucional (BAPI), realizado pelo diretor do IPEA, Daniel Cerqueira

“apresentou dados que mostram que, no Brasil, a probabilidade do negro ser vítima de homicídio é oito pontos percentuais maior” (IPEA, 2013). O diretor explica que esse percentual foi comparado com indivíduos de escolaridades e características socioeconômicas semelhantes e a única diferenciação seria a cor da pele. Ainda de acordo com dados da Pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2013), os negros são, frequentemente, alvo de violência por parte de policiais em maior proporção do que os brancos. A Pesquisa Nacional de Vitimização do IBGE, em 2010, soma à informação anterior ao apontar que 6,5% dos negros que foram agredidos no ano anterior foram atacados por policiais ou seguranças privados e que, frequentemente, são policiais em atuação fora do horário de trabalho - em comparação com 3,7% dos brancos

Outro dado importante é o número de homicídios no Brasil, categorizados como voluntários ou involuntários, que tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Segundo dados do Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística – IBGE, entre 2012 e 2018, a taxa de homicídios foi de 16,0 para cada 100 mil habitantes entre pessoas brancas e de 43,4 para cada 100 mil entre pretos ou pardos, só em 2017. Isso significa que uma pessoa preta ou parda tem 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio do que uma pessoa branca. Enquanto a taxa se manteve estável entre a população branca, entre 2012 e 2017, houve um aumento na população preta ou parda, passando de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes desse grupo (IBGE, 2019). Os efeitos do homicídio são devastadores para as famílias envolvidas e para a sociedade em geral. Os jovens, especialmente, enfrentam um risco alarmante. Segundo o IBGE, a taxa de homicídio entre jovens de 15 a 29 anos foi de 98,5 em 2017, em comparação com 34,0 entre jovens brancos. Entre jovens pretos ou pardos do sexo masculino, essa taxa foi ainda maior, atingindo 185,0 (IBGE, 2019).

A violência, tanto letal quanto não letal, afeta profundamente a sociedade. Além das consequências físicas, as vítimas de violência enfrentam maior risco de desenvolverem depressão, vícios em substâncias químicas, dificuldades de aprendizado e até suicídio. Isso gera um enfraquecimento da coesão social e tem um impacto negativo no desenvolvimento econômico (IBGE, 2019).

A violência contra negros não se limita a ambientes externos; ela também é evidente dentro das escolas. Segundo o IBGE, no curto prazo, a violência pode afetar diretamente o cotidiano dos estudantes. Por exemplo, 13,1% dos estudantes

brancos e 15,4% dos pretos ou pardos do 9º ano do ensino fundamental não frequentaram a escola devido à falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola. Mais da metade dos alunos pretos ou pardos estudam em áreas consideradas de risco - em termos de violência. Essas disparidades demandam políticas públicas direcionadas à redução da violência, especialmente entre a população preta ou parda, sobretudo os jovens (IBGE, 2019).

Diante destes dados, é evidente que a representação do negro na sociedade brasileira ainda é marcada por desigualdades e estereótipos, perpetuando uma visão reducionista de mão de obra ou "força de trabalho", remanescente do período da escravidão. A persistente desigualdade racial revela-se em todas as esferas sociais, inclusive no ambiente escolar, onde se manifesta de forma verbal, física e psicológica.

2.2 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES

A seguir, veremos o que são e como atuam as diretrizes curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica porque orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino (Todos pela educação⁴, 2018, p. 01). As normas são discutidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, mesmo após a elaboração e adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), uma não exclui a importância da outra, ao contrário, uma vem complementar a outra. As Diretrizes, todavia, são as normas que dão estrutura para o ensino brasileiro e, nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018) é o encaminhamento que provém as habilidades e competências. Cada etapa do Ensino da Educação Básica possui diretrizes curriculares próprias, considerando as especificidades de cada modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As propostas das Diretrizes curriculares estão sendo constantemente reformuladas a fim de que atendam as demandas educacionais de cada modalidade. Isso ocorreu, recentemente, por exemplo, quando houve as mudanças da Lei nº 13.415 proposta pela CNE (Conselho Nacional de Educação). Tal Lei foi reformulada no ano de 2017, o que

⁴O "Todos pela Educação" foi fundado em 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>

implicou na ampliação da carga horária de ensino de 1.000 para 1.400 horas a ser estabelecida no prazo máximo de 5 anos. As Diretrizes, desse modo, são orientações pedagógicas de ação, como vê-se no Despacho do Ministro publicado No Diário Oficial da União no dia 19 de maio de 2004.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 01).

Como pode-se perceber, essas Diretrizes garantem as propostas curriculares do Ensino para as modalidades que representam e garantem a obrigatoriedade de exercer tais propostas. Para que a escola tenha um bom andamento educacional, adequando-se às necessidades dos seus alunos, a escola deve compreender quais são as metas que serão alcançadas, trabalhando, juntamente, com a equipe pedagógica. Refletindo acerca dos planos curriculares e a proposta de educação, Briza (2005), no artigo “Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar”, publicado na Revista Nova Escola, explica que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 diz que a proposta pedagógica é um documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Também chamada de Projeto pedagógico, Projeto político-pedagógico ou Projeto educativo, a proposta pedagógica pode ser comparada ao que o educador espanhol Manuel Álvarez chama de “uma pequena Constituição”. Nem por isso ela deve ser encarada como um conjunto de normas rígidas. Elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino. Além da LDB, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para Álvarez, o ideal é que o documento seja o resultado de reflexão coletiva. E como chegar ao consenso? “Proporcionando espaços para que cada uma das partes exponha seus objetivos e interesses com base nos princípios educativos com os quais todos concordam”, diz o educador (BRIZA, 2005, p. 01).

De modo geral, é através do currículo que o ensino articula temas, conteúdos, objetivos e tudo aquilo que pode ser abordado dentro do contexto escolar, visando a valorização efetiva da diversidade cultural e social, como destacam Carreira e Souza (2013):

Do ponto de vista de uma educação para a igualdade racial, é urgente superar a ideia de currículo compreendido apenas como um conjunto de disciplinas e conteúdo, que não considera as histórias e as necessidades cotidianas vividas pelas pessoas em suas comunidades, e que sustenta racismos e práticas discriminatórias por meio de silêncios, omissões ou mesmo de forma explícita. É necessário também superar a ideia de proposta pedagógica que não dialoga com a realidade da sociedade brasileira e nem faz sentido para a comunidade na qual a escola está inserida. Tal concepção de currículo e de proposta pedagógica que nega a diversidade tem consequências danosas para a comunidade escolar, em especial para aqueles que trazem nos corpos e nos modos de ser o traço de suas diferenças, como as pessoas indígenas, migrantes, imigrantes, deficientes, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, e, em especial, homens e mulheres negras (o)s (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 49).

As autoras destacam que para ser possível mudar essa concepção “(...) é necessário considerar outra visão de currículo e de proposta político-pedagógica” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 50). Nesse sentido, é preciso elaborar uma proposta que dialogue com a comunidade, estabelecendo um vínculo entre a escola e a comunidade de entorno, permitindo que “todos aprendam a olhar a realidade a partir de diferentes perspectivas, promovendo valores, atitudes e comportamentos de respeito mútuo” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 50). Os desafios de se implementar ou pensar em propostas curriculares voltados às relações étnico-raciais também são destacados pelas autoras:

O desafio da reeducação das relações étnico-raciais é pensar currículo e proposta político-pedagógica em sentido amplo, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem se dá todos os dias na prática, materializado no jeito de fazer e na garantia ao direito à memória, à história e a conhecimentos significativos para negros e brancos e para outros grupos sociais. Daí a importância de compreender que o enfrentamento do racismo, do sexismo, da homofobia e de outras tantas discriminações não se dá em um passe de mágica. Trata-se de enfrentar mais de quinhentos anos de história. Para isso, é preciso compreender as resistências e os processos de luta por direitos, protagonizados por tantos movimentos sociais ao longo da história do país, entre eles, os movimentos negros (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 50).

Por esse motivo, é também imprescindível trabalhar o contexto de cidadania

na educação escolar. As questões da cidadania na educação escolar consideram, primeiramente, o conceito da expressão “ser cidadão” e como isso se encaixa na educação escolar diante suas contribuições socioculturais. O ensino da Música no contexto escolar pode ser uma ferramenta valiosa para o processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação básica. A construção do ser social também deve estar contemplada nesse processo no ambiente escolar à medida em que a formação identitária condiz com a vivência cotidiana. Nesse sentido, pensou-se, primeiramente, na Pesquisa, sobre o conceito de cidadania a partir de Coutinho (2005) que define como é imprescindível que os indivíduos sejam socialmente constituídos a partir da apropriação dos bens socialmente criados. O autor destaca que cidadania

não é dada para os indivíduos de uma vez para sempre, de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 2005, p. 02).

A expressão ‘ser cidadão’ vem sendo atualizada como também sinalizam as autoras Zombon e Araujo (2014):

A expressão ser cidadão não é contemporânea, tem origem na Grécia antiga, o significado exato da palavra é cidades, e tem em Aristóteles seu grande disseminador. Para ele, cidadão era toda pessoa dotada de direitos (mais na esfera política) e deveres com a incumbência de contribuir para a formação do governo, além de participar de Assembleias onde se tomavam decisões que envolviam a coletividade (ZAMBON; ARAUJO, 2014, p. 180).

A escola, sendo assim, exerce um papel fundamental de formação dos alunos: é uma soma de esforços que promove o desenvolvimento do homem como cidadão, ensinando que todos os indivíduos possuem seus deveres e Leis para cumprir. Observamos, por exemplo, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pela Secretaria de Educação, do Ministério da Educação (MEC), em 1998, ressaltam que:

São objetivos que os alunos sejam capazes de: 1. compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. 2. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. 3.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 55).

Segundo o exposto, pode-se observar que o papel da escola vai muito além de apenas compartilhar conhecimentos e ideias. Mas, sim implica na construção do indivíduo como um todo. A educação, portanto, abrange vários modos de formação do ser humano, aquilo que é apresentado na escola, como forma de conhecimento, pode influenciar naquilo que o aluno poderá se tornar futuramente. Afinal, a narrativa dos estudantes, mesmo que ainda em formação na escola, está abarrotado de ideologia e conhecimentos que as pessoas vão adquirindo ao longo da vida. É a partir dessa influência que a escola pode ser uma grande aliada no que diz respeito às questões de conhecimento de raça e, daí, encorajamento a um real pertencimento de raça – como veremos no próximo subtópico ao serem apresentados breves concepções acerca do racismo e do preconceito racial dentro dos muros escolares. E como a Música pode se tornar uma fonte de resistência para a construção de pertencimento e empoderamento.

A história da humanidade é marcada por períodos de colonização, segundo Silveira, Nascimento e Zalembessa (2021). Em outras palavras, as potências europeias que dominaram vastos territórios na África, Ásia e Américas, deixaram marcas profundas nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades colonizadas. Para entender os impactos contínuos dessa história, os conceitos de colonialidade e decolonialidade são fundamentais. Esses termos, embora interligados, representam visões distintas sobre o passado colonial e suas repercussões presentes até os dias atuais. Para Damasceno, Amorim e Cardoso (2022), a colonialidade refere-se às estruturas e legados duradouros do colonialismo que continuam a influenciar o mundo atual, mesmo após o fim formal dos impérios coloniais. Esse conceito destaca como as relações de poder, conhecimento e identidade foram moldados e perpetuados pela experiência colonial. A colonialidade do poder, por exemplo, revela como as hierarquias raciais e econômicas sustentadas durante o colonialismo ainda definem a dinâmica global. As antigas metrópoles continuam a exercer influência desproporcional nas esferas política e econômica, mantendo uma ordem mundial desigual.

Além do poder, a colonialidade do saber ilustra a dominação do conhecimento

ocidental. Durante o colonialismo, os saberes locais e indígenas foram desvalorizados ou suprimidos, enquanto o conhecimento científico ocidental foi imposto como universal e superior. Esta hierarquização do saber resultou na marginalização de outras formas de conhecimento, criando uma monocultura do pensamento que desconsidera a diversidade epistemológica (DAMASCENO; AMORIM; CARDOSO, 2022).

A colonialidade do ser, por sua vez, refere-se à desumanização dos sujeitos colonizados. As populações nativas foram frequentemente retratadas como primitivas ou inferiores, justificando a sua exploração e opressão. Esse aspecto envolve a marginalização das identidades e subjetividades não ocidentais, perpetuando estereótipos e a discriminação. Em contraste, a decolonialidade surge como uma resposta crítica e prática à colonialidade. É um movimento que busca dismantelar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo, promovendo a valorização e revitalização dos saberes e culturas marginalizadas. A decolonialidade se concentra na descolonização do pensamento, da epistemologia e das práticas sociais, buscando uma verdadeira equidade e reconhecimento das diversidades culturais (ORTEGAL, 2018).

A descolonização é um pilar fundamental da decolonialidade, conforme afirmam Bernardino-Costa e Grodfoguel (2016): esse processo envolve a valorização e o reconhecimento dos sistemas de conhecimento não ocidentais. Ao promover a pluralidade epistemológica, a decolonialidade desafia a hegemonia do conhecimento ocidental e valoriza os saberes indígenas, africanos, asiáticos e de outras culturas marginalizadas. Além disso, a decolonialidade incentiva o resgate e a valorização das identidades e culturas dos povos colonizados. Este movimento busca reverter os danos culturais e sociais causados pela colonização, promovendo o orgulho cultural e a resistência contra a assimilação forçada. É uma luta para reestabelecer a dignidade e a agência dos povos historicamente subjugados.

Desse modo, a transformação das estruturas de poder é outro objetivo central da decolonialidade. Esse processo exige a dismantelação das hierarquias estabelecidas pelo colonialismo e a promoção da justiça social e da equidade. Reformas políticas, econômicas e sociais são necessárias para desafiar as estruturas coloniais remanescentes e criar uma ordem mundial mais justa (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016).

Por isso, enquanto a colonialidade representa o legado duradouro do

colonialismo, perpetuando desigualdades e hierarquias, a decolonialidade é uma resposta ativa que busca desconstruir essas estruturas e promover a valorização das diversidades culturais e epistemológicas. Compreender esses conceitos é crucial para abordar os desafios contemporâneos de maneira inclusiva e equitativa, promovendo uma sociedade global mais justa e consciente de sua história e diversidade. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar, mesmo que de forma concisa, os conceitos de colonialismo e colonialidade. Como se sabe, o descobrimento da América ocasionou uma nova ordem mundial e, com isso, estabeleceu uma hierarquia cultural, racial e epistemológica que criou as estruturas do colonialismo e da colonialidade - isso se baseia em "uma concepção de humanidade diferenciada em seres inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados" (NOGUEIRA, 2021, p.89).

Colonialismo, nesse contexto, é um sistema de controle político e econômico no qual uma nação domina e explora outra, estabelecendo uma relação de poder assimétrica. Historicamente, o colonialismo europeu nos séculos XV a XX foi marcado pela exploração dos recursos naturais, a imposição de estruturas administrativas e a subjugação das populações locais nas Américas, África, Ásia e Oceania. O colonialismo foi justificado por ideologias de superioridade racial e cultural, que desvalorizavam os modos de vida indígenas e promoviam a assimilação forçada. Além de causar danos materiais, o colonialismo deixou legados duradouros, como a reconfiguração das identidades sociais, culturais e políticas das regiões colonizadas, cujas consequências ainda são sentidas hoje.

As marcas desse colonialismo, sem dúvidas, persistem até hoje, mesmo séculos após a independência das colônias. Embora oficialmente o Brasil tenha se libertado do domínio colonial português e da influência europeia na América Latina no final do século XIX, a dominação cultural e a referência elitista dos colonizadores ainda ressoam na colonialidade, moldando as referências de família, raça, gênero e classe social – além da cultura (incluindo-se a Música e demais categorias). Mesmo após dois séculos de independência, é utópico, infelizmente, pensar que o Brasil seja verdadeiramente decolonial.

O colonialismo, caracterizado pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre outro por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia, pode ter sido encerrado (aparentemente, é certo) com a "independência" das colônias, porém, a colonialidade continua persistente através

de outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade. A colonialidade pode ser entendida como a supremacia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e formas de agir de determinadas culturas impostas a outras, exercendo um profundo domínio (QUEIROZ, 2009, p. 156-157).

A partir da segunda metade do século XX, surgiram movimentos acadêmicos e ideológicos que propuseram tornar toda a epistemologia do hemisfério sul uma referência para sua própria população, como resposta à periferização desses países em termos econômicos, políticos, sociais e científicos. Esses movimentos, denominados decoloniais, se opõem à visão colonialista da modernidade. Eles não visam negar a história nem retornar ao passado, mas, sim, valorizar "as diversas culturas que construíram e constituem o universo sulista" (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019, p. 280). Esse movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade é também conhecido como giro decolonial (Pereira, 2018). Alcançar o objetivo do giro decolonial requer investigar as formas como as estruturas de poder continuam a produzir a colonialidade e fomentar a mudança de uma postura racista, sexista ou aristocrática para uma atitude decolonial (AMARAL, 2017).

Não se pode esquecer que "a perspectiva eurocêntrica não pertence apenas aos europeus ou às forças dominantes do capitalismo mundial, mas também àqueles que foram educados sob sua hegemonia" (GONZÁLEZ, 2016, p.108). Por sua vez, o pensamento decolonial desafia profundamente o eurocentrismo enraizado em nossa sociedade, um colonialismo que desvalorizou os conhecimentos dos sujeitos coloniais e continua a fazê-lo por meio da colonialidade. No entanto, o pensamento decolonial não busca "demonizar nem desprezar o conhecimento ocidental, mas promover diálogos entre saberes para construir uma epistemologia mais próxima das realidades das sociedades latino-americanas" (SILVA; SERRARIA, 2019, p. 284). E, nesse sentido, o pensamento decolonial pode ser crucial para uma Educação Musical que não perpetue o eurocentrismo.

De acordo com Oliveira e Candau (2010), nos últimos anos, o debate acerca das interseções entre educação e diversidade cultural tem ocupado um espaço central nas reflexões e pesquisas, tanto no Brasil quanto em toda a extensão do continente latino-americano - multiplicam-se as questões e os desafios a serem enfrentados, impulsionando esforços na construção de processos educativos que estejam ancorados em referências culturais.

Nesse contexto, os estudos sobre as relações étnico-raciais têm ganhado destaque no âmbito acadêmico e nos movimentos sociais, exercendo uma influência significativa nas políticas públicas e nas ações governamentais. Tal realidade se evidencia no crescimento das mobilizações dos movimentos negros e no surgimento de novos trabalhos acadêmicos voltados às questões étnicas, ao multiculturalismo e às identidades culturais.

Para o entendimento da educação decolonial, é necessário conhecer como esse movimento surgiu. De acordo com Oliveira (2008), há mais de uma década, um grupo de intelectuais latino-americanos provenientes de diversas áreas de conhecimento têm sido objeto de estudo e leitura no Brasil, contribuindo para o diálogo com diferentes Pesquisas, principalmente na esfera educacional. Esses pensadores são identificados como intelectuais decoloniais e incluem nomes como o filósofo argentino Enrique Dussel (1934-2023), o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930- 2018), o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo (1941), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (1956), a linguista norte- americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar (1952), entre outros.

No âmbito de suas obras, esses intelectuais formulam conceitos e teorias que têm permeado os estudos educacionais no Brasil, especialmente em relação à questão das diferenças no contexto educacional. Seus trabalhos estão associados à perspectiva teórica decolonial, que busca um pensamento crítico baseado na visão dos subalternizados pela modernidade capitalista. Essa abordagem visa a construção de um Projeto teórico voltado para a crítica e a transdisciplinaridade, constituindo-se também como uma força política contrária às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica na produção do conhecimento histórico e social.

O termo "decolonial" é uma das maneiras utilizadas por alguns Pesquisadores para caracterizar esses intelectuais, embora seja uma expressão cunhada por Arturo Escobar (2003) como grupo de Pesquisadores da perspectiva teórica "Modernidade/Colonialidade" (MC). Como um dos principais enfoques epistemológicos do grupo, MC é a contestação da geopolítica do conhecimento, compreendida como a estratégia modelar da modernidade. Essa estratégia, por um lado, estabeleceu suas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades

universais e, por outro, negligenciou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. Para muitos desses autores, esse foi o processo constitutivo da modernidade, cujas raízes remontam à colonialidade. Implícita nessa ideia está a compreensão de que a colonialidade é parte integrante da modernidade, sendo impossível entender esta última sem considerar os vínculos com a herança colonial e as disparidades étnicas geradas pelo poder moderno/colonial.

Dessa forma, o ponto central sustentado pelo grupo de pensadores é que "a colonialidade é constitutiva da modernidade - e não derivada" (MIGNOLO, 2004, p. 75). Em outras palavras, modernidade e colonialidade acabam sendo faces de uma mesma moeda. Por meio da colonialidade, a Europa pôde estabelecer as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que excluiu todas as epistemologias não-ocidentais. As principais categorias de análise desse grupo concentram-se nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

Escobar (2003) salienta que o programa de investigação MC deve ser compreendido como uma forma de pensamento distinta das grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia, como o cristianismo, o liberalismo e o marxismo. Por outro lado, Castro-Gómez (2005) esclarece que as questões levantadas pelo grupo estão inseridas em um contexto discursivo mais amplo conhecido na academia europeia e norte-americana como a teoria pós-colonial. No entanto, enfatiza que essas questões não são simplesmente recepções das teorias pós-coloniais, como se fossem meras extensões latino-americanas. Pelo contrário, elas representam uma especificidade latino-americana que estabelece diálogo com a teoria pós-colonial, situando-se fora do eixo moderno/colonial.

Nas reflexões de Quijano (2005, p. 30), sociólogo peruano, encontra-se o argumento que aprofunda o significado da existência da América Latina: "É hora de libertarmos-nos do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é continuamente distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos". Na mesma linha de pensamento, Rita Segato (2018, p. 23), antropóloga argentina, destaca que "o mais significativo roubo do processo colonial é a memória de quem somos: o reflexo". O colonialismo, enquanto estrutura de poder, dominação e exploração, atingiu pontos cruciais na América Latina, persistindo até os dias atuais por meio da colonialidade.

Esta última se manifesta como um padrão de poder, naturalizando hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas. Essas hierarquias reproduzem relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que permanecem "profundas, infectadas e sangrando" (MOURA, 2019, p. 36).

Moura (2019) utiliza o termo colonialidade em consonância com o pensamento decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade⁵ para descrever a persistência da presença colonial na contemporaneidade. Conforme descrito pelo escritor ganês Kwame Nkrumah (1965), esse fenômeno é denominado de "neocolonialismo", que representa a tentativa moderna de manter as estruturas coloniais. Desde a invasão e conquista de Abya Yala⁶ por homens-brancos-heterossexuais-europeus até os dias atuais, as representações desse contexto, seja por meio de relatos escritos, orais ou visuais, refletem os ideais éticos, estéticos, culturais e políticos do colonizador. Essas representações contribuem para a construção histórica por meio da perspectiva colonizadora, excluindo tudo o que não se encaixa nos padrões europeus, estabelecendo assim um estreitamento que privilegia apenas aqueles que se enquadram no perfil desejado pelo Projeto da modernidade: "homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Desde os relatos de Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo nos séculos XV e XVI, emerge um relacionamento entre os povos americanos e uma visão universal do Velho Mundo, delineado por imagens que perpetuam noções de decadência, desumanidade e monstruosidade. Estas imagens, fruto da episteme hegemônica, são construídas para atender aos desejos e narrativas do colonizador. A representação imagética da América Latina, gerada desde os tempos da invasão, quando colocada diante de um espelho, apenas reflete e valida a visão do colonizador. Isso evidencia uma sociedade que se enxerga sob a ótica colonial

⁵O coletivo de intelectuais latino-americanos conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) está engajado na revisão da epistemologia das ciências sociais e humanidades na região. Esse grupo inclui renomados pensadores, tais como o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

⁶conhecida como Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento na língua do povo Kuna, sinônimo de América, segundo Porto-Gonçalves (2022).

(MOURA, 2019).

As marcas deixadas pelo pensamento eurocêntrico, excludente e dominante, persistem no pensamento latino-americano. Na América Latina, todas as expressões artísticas, culturais, sociais, políticas, históricas, filosóficas, antropológicas, entre outras. Segundo Moura (2019), essa visão tem sido influenciada pelo panorama europeu e, com isso, levantam-se questionamentos essenciais: como pensavam os povos originários neste território antes da chegada da Europa? Existiam outras possibilidades de pensar? É viável repensar o mundo a partir da América Latina? Desse modo, Moura (2019) esclarece que o objetivo não é substituir uma forma de pensamento por outra, mas, sim, incluir outras perspectivas. Não se trata de criar periferias e centros, mas de questionar criticamente a colonialidade intelectual que moldou as epistemes latino-americanas.

Segundo o Grupo M/C que propõe um novo direcionamento de pensamento crítico que desafia as narrativas modernistas europeias, a geopolítica do conhecimento é desafiada ao buscar localizar questionamentos fora dos sistemas de pensamento convencionais, abrindo espaço para modos de pensar não-eurocêntricos (ESCOBAR, 2003). A ideia fundamental de que a colonialidade é parte integrante da modernidade ao ser reapresentada através da crítica à estratégia da geopolítica do conhecimento adotada pelo pensamento moderno ocidental. Essa estratégia não apenas afirmou suas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais, mas também ocultou e silenciou os sujeitos que produziram outros conhecimentos e narrativas (WALSH, OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

O pensamento defendido por esse grupo baseia-se na valorização e coexistência de diversas epistemes e métodos de produção de conhecimento, questionando os modelos colonialistas e imperiais da geopolítica do conhecimento, que subjuga certas formas de saberes (WALSH, 2008). O pensamento crítico decolonial, presente nos processos de construção de conhecimento, busca romper com os universalismos alienantes, confrontando os binarismos modernos prevalentes nas academias, como norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/Arte. Em vez disso, busca explorar coexistências - entre diferentes mundos, conhecimentos, lugares, povos, ciências, Artes, culturas e pensamentos - questionando hierarquias, legitimando abordagens anti-hegemônicas e imaginando múltiplas formas de produção de conhecimento.

O pensamento decolonial, segundo Walter Mignolo (2007), não almeja desacreditar, mas ultrapassar os limites impostos pelas teorias eurocêtricas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e práticas. Essa perspectiva implica repensar a partir de categorias que não são abarcadas nos alicerces do pensamento ocidental; é validar formas de pensamento e conhecimento originadas apesar dos silenciamentos e das hierarquias que desvalorizam pensadores e pensadoras de outros contextos, especialmente da América Latina.

O reconhecimento das epistemo-diversidades pressupõe a aceitação de que o colonialismo legou aos povos colonizados uma dominação epistemológica, estabelecendo relações desiguais de saber e poder, resultando na hegemonia de um tipo opressivo de conhecimento que relegou muitos outros saberes à subalternidade. Mignolo (2007, p. 290) enfatiza que “pensamento decolonial também implica ação decolonial, uma vez que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando adentramos o campo do pensamento de fronteira”. O que segue o conceito de “colonialidade do poder”, de Quijano (2005), que enfatiza que há distintas dimensões da colonialidade em curso: a colonialidade do poder (político e econômico), do saber (epistêmico, filosófico, científico) e do ser (subjetividade, sexualidade, raça, gênero). E, é preciso destacar que, na Arte/Educação, a colonialidade se manifesta de maneira latente.

O filósofo argentino Enrique Dussel (2005) contribui para compreender, em pArte, a complexidade das relações tecidas pelos processos colonizadores ao elucidar como se deu a (re)produção da visão de superioridade/legitimidade do pensamento europeu e a inferiorização/deslegitimação de todas as outras formas de pensar. Para Dussel (2005, p.27), “esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’”. O autor apresenta o que descreve como a “estrutura centro-periferia do sistema mundial”, em que “todas as outras culturas periféricas” (América Latina, América do Norte, Mundo Muçulmano, África banto, Sul da Ásia, China) derivam de uma cultura central que é a Europa Moderna (DUSSEL, 2005).

Nessa perspectiva, compreendo que, para o europeu, o problema reside no outro e, dessa forma, tudo o que se encontra no outro, que emana do outro – considerado bárbaro, iletrado, não padronizado, cópia imperfeita, não-humano, desalmado, incivilizado – é automaticamente deslegitimado, é tido como inferior, de

segunda categoria. Isso desperta meu desejo de inverter o espelho e mostrar ao europeu que o problema não está no outro, mas na percepção que ele possui do outro; ou seja, o problema reside no Eu do 'Eu-ropeu'. A questão está na crença de que a Europa é o centro do mundo e do poder, legitimada pelo capitalismo.

Com esse breve estudo, pode-se considerar que a educação decolonial refere-se a uma abordagem crítica que questiona e desafia os sistemas educacionais tradicionais, procurando desconstruir as estruturas de poder, os modelos culturais hegemônicos e as hierarquias coloniais que moldam a educação. Essa perspectiva busca descolonizar o currículo, os métodos de ensino e as práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando os saberes, culturas e histórias marginalizadas pelas estruturas coloniais.

Em essência, a educação decolonial busca promover uma educação mais inclusiva, equitativa e diversificada, que reconheça e respeite a pluralidade d/e conhecimentos, identidades e experiências culturais. Além disso, procura proporcionar uma análise crítica das relações de poder, colonialismo e dominação cultural presentes nos sistemas educacionais, visando à construção de espaços de aprendizado mais democráticos, justos e socialmente conscientes.

Ao final desse capítulo, considera-se a Música composta pelo artista de hip-hop alternativo, Mano Brown, que retrata a realidade de muitas localidades periféricas do Brasil. Evidenciamos, assim, que a Música representa uma expressão de alerta para fatos e relatos presentes no cotidiano social.

Um lugar onde só tinham como atração. O bar e o candomblé
pra se tomar a bênção Esse é o palco da história que por mim
será contada

Um homem na estrada Equilibrado num barranco um cômodo
mal-acabado e sujo Porém seu único lar, seu bem e seu
refúgio

Um cheiro horrível de esgoto no quintal Por cima ou por baixo,
se chover será fatal Um pedaço do inferno, aqui é onde eu
estou Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou
Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas Logo depois
esqueceram, filha da puta Acharam uma mina morta e
estuprada

Deviam estar com muita raiva, mano, quanta paulada Estava
irreconhecível, o rosto desfigurado Deu meia noite e o corpo

ainda estava lá

Coberto com lençol, ressecado pelo Sol, jogado O IML estava
só dez horas atrasado Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim,
quero que meu filho nem se lembre daqui

(Mano BROWN, 1993. Um homem na estrada)

3 A ARTE E A MÚSICA COMO LINGUAGENS

A manifestação artística está intimamente ligada à habilidade inerente do ser humano de se expressar por meio de suas criações. De acordo com Fischer (1987, p. 20), "a Arte é quase tão antiga quanto o homem." Nesse sentido compreende-se que a "a Arte acompanha o ser humano desde os primórdios da existência no mundo, sendo o que restou das culturas pré-históricas" (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 136). Com isso, o estudo histórico das civilizações antigas frequentemente tem base nos registros artísticos, destacando o uso prevalente da Arte em suas diversas Atividades.

A expressão artística tem sido uma ferramenta essencial para a representação do meio social ao longo da história humana. Conforme observado por Buoro (2000, p. 25), "entendendo a Arte como resultado da interação entre o homem e o mundo, consideramos que ela é vida. Através dela, o ser humano interpreta sua própria natureza, criando formas ao mesmo tempo em que se explora, inventa, representa e compreende." A humanidade sempre buscou se adaptar à realidade do cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) "desde os primórdios da história humana, a Arte esteve presente em praticamente todas as culturas" (Brasil, 1997, p. 21).

Lima (2017) considera que a introdução da Música no ambiente educacional, especialmente na educação básica, resgata pArte da sua importância original atribuída pelos antigos gregos. Para a autora, naquela época, a Música era valorizada não apenas por suas qualidades estéticas, mas também por sua relevância fisiológica e ética, sendo considerada um elemento essencial na formação da personalidade humana (LIMA, 2007). Platão, por exemplo, reconhecia na Música um papel crucial na educação do indivíduo, defendendo que todos os gregos deveriam ser instruídos nessa Arte. A teoria ética da Música, inicialmente elaborada pelo filósofo Damon e posteriormente desenvolvida por Platão, sustentava que a virtude poderia ser ensinada e a Música, quando utilizada de maneira adequada, constituía um dos meios mais apropriados para alcançar tal objetivo (FUBINI, 1999).

A Arte, como instrumento de emancipação, torna-se um recurso indispensável na educação, oferecendo uma contribuição essencial para a formação do ambiente humano. Dessa forma, ao se integrar à sociedade, a Arte assume um papel central na sociedade moderna, desde que consiga superar sua alienação social e sobreviver

às suas crises. Os artistas, especialmente os Músicos, devem estar preparados para encarar sua Arte como algo aplicável, um complemento estético para diversos setores da vida e da Atividade humana, colocando suas habilidades a serviço da sociedade (KOELLREUTTER apud KATER, 1997).

Além disso, a expressão artística proporciona uma oportunidade para a reflexão sobre aspectos internos e pode ser um recurso valioso para o autoconhecimento. Ao se concentrar na criação de uma obra de Arte, o aluno se envolve em um diálogo criativo consigo mesmo, tornando-se um espaço dedicado à introspecção e ao convívio consigo mesmo (KATER, 1997). A autora relata que quando o ser humano se conecta com suas emoções, sentimentos e seu mundo interior, ele se alimenta das correntes de energia que percorrem o seu corpo.

Inicialmente, essa presença se dava muito mais por uma necessidade de adaptação, de transformação do ambiente em prol do homem. Buoro (2000, p. 29) destaca que "[...] em toda a trajetória histórica, não há civilização que não tenha produzido Arte." Desde os tempos pré-históricos, a Arte desempenhou um papel significativo na vida cotidiana do ser humano, conforme aponta Fischer (1987, p.45): "nos estágios iniciais da humanidade, a Arte tinha pouca relação com a 'beleza' e nada relacionado à contemplação estética: era um instrumento mágico, uma arma da comunidade humana em sua luta pela sobrevivência." Para as comunidades pré-históricas, foi crucial representar suas crenças, desejos, valores, hábitos, costumes e necessidades através de expressões artísticas.

Fischer (1987) enfatiza que a Arte nunca foi um produto individual, mas, sim, coletivo, originando-se de uma necessidade em conjunto, frente a um contexto. O ser humano utiliza a Arte como um meio de interagir com seu ambiente; a Arte adquire significado quando representa aspectos sociais e culturais. Nesse sentido, Coli (1989, p. 90) complementa o pensamento ao dizer que "no passado e ainda hoje, objetos artísticos desempenharam funções sociais e econômicas que permitiram sua criação e desenvolvimento." Essa posição expressa o compromisso do artista com sua cultura, sendo responsável por criar Arte com significados pertinentes ao ambiente em que está inserido – "o autor da obra detém a visão artística e o ato criativo, ocupando uma posição significativa e responsável", conforme destaca Ledur (2005, p. 75).

Barbosa (2018) sugere que a Arte não é apenas uma consequência das mudanças culturais, mas um instrumento provocador dessas mudanças.

Compreende-se, portanto, que a Arte adquire novos significados em cada período, transformando a forma como as pessoas percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs já destacavam que "[...] A Arte de cada cultura revela o modo como percebem, sentem e articulam significados e valores que regem os diferentes tipos de relações entre indivíduos na sociedade" (BRASIL, 1997, p. 19) No contexto educacional, a Arte é capaz de provocar mudanças na maneira como o aluno percebe e interage com seu meio.

Ainda na visão de Fischer (1987, p. 20), "a Arte é essencial para que o ser humano possa compreender e transformar o mundo. Mas a Arte também é fundamental devido à magia inerente a ela". Com isso, entende-se que o artista considera a Arte como representação que vai além da beleza, agradabilidade ou decoração, é a forma que o artista consegue expressar aquilo que vive, que pensa e o que sente, moldando esses sentimentos através da criação das suas obras.

O estudo da Música não apenas como Arte, mas como um movimento histórico, traz consigo uma riqueza de conteúdos socioculturais e uma representação do encontro de diferentes culturas, particularmente notável no contexto brasileiro, dada a vasta diversidade e o território abrangente. Segundo Napolitano (2005, p. 12), a Música não se limita apenas a ser ouvida, mas também serve como um reflexo histórico: "esta nova estrutura socioeconômica, fruto do capitalismo monopolista, aumentou o interesse por um tipo de Música intimamente ligada à vida cultural e ao lazer urbanos."

Hummes (2004) explica que no contexto do século XXI, a presença da Música se faz notável em uma ampla gama de plataformas. Ela permeia os meios de comunicação, telefones convencionais e celulares, a Internet, vídeos, lojas, bares, alto-falantes, consultórios médicos, recreios escolares e praticamente em todos os lugares que se frequenta, assim como nos meios que utiliza para a comunicação ou divertimento. Além disso, a Música está presente em rituais de exaltação a determinadas entidades e em uma infinidade de eventos díspares. Essa observação é corroborada por diversos estudos atuais no campo da educação musical.

Souza (2000, p. 48), por exemplo, destaca como importante no século XX o fenômeno da multimídia, unindo som, imagem e movimento, tornando-se um acontecimento marcante nos âmbitos técnico, político e cultural. Outro estudo relevante que revela a influência dos meios de comunicação, especialmente na vida das comunidades periféricas, é o trabalho realizado por Fialho (2003) ao investigar o

hip hop na cidade de Porto Alegre. Com isso, entende-se que a comunicação, como um mecanismo de interação entre o indivíduo e seu ambiente, possui diversas formas de expressão que carregam consigo movimentos sociais e culturais, como uma narrativa. Um exemplo emblemático é o da Música popular cantada que, conforme Barros (2019), numa perspectiva historiográfica, não apenas a Música em si, mas também a "letra" da Música, pode ser um objeto temático ou uma fonte.

Considerando a importância da Música, é possível compreender o contexto social no qual ela foi criada, servindo como referência para as gerações futuras entenderem a rotina, costumes e modos de vida de uma dada época. A Música, sendo uma ferramenta valiosa para análise antropológica, se torna uma poderosa representação histórica. Uma composição musical, seja ou não acompanhada por elementos poéticos, é uma expressão artística que abarca uma variedade de aspectos, como forma, gênero musical, estilo, elementos estéticos diversos (ritmo, melodia, harmonia, timbre, entre outros), instrumentação, performance e a mediação através do intérprete, entre outros elementos que poderiam ser mencionados. Essa complexidade apresenta um desafio significativo para o historiador da Música, especialmente para aqueles desprovidos de formação musical (BARROS, 2019).

Cunha e Lima (2020) discutem a capacidade humana de relacionar tarefas cotidianas, adaptando e desenvolvendo habilidades em diferentes contextos. Eles destacam a Arte como uma habilidade multifuncional, porém ressaltam a problemática da abordagem generalista e inadequada no ambiente escolar, o que pode alienar aqueles que frequentam o espaço por não compreenderem verdadeiramente essa maestria.

Há uma ressalva quanto ao aspecto mercadológico atribuído ao ensino das Artes na educação básica, enfatizando uma metodologia mais focada nas Atividades do que no aprendizado dos conteúdos artísticos (CUNHA; LIMA, 2020). Napolitano (2005), corroborando com sua Pesquisa baseada em um trecho da obra de Richard Middleton (1997), aponta categorias da "Música popular". Ele descreve categorias que abrangem desde definições normativas até definições tecnológicas e econômicas, destacando a associação da Música popular a grupos sociais específicos e sua disseminação pelos meios de comunicação de massa.

Dessa forma, considerando o exposto, destaca-se o papel do profissional no mercado de trabalho, cuja Atividade não se restringe apenas ao ensino acadêmico, mas também à inserção de manifestações multifuncionais na grade curricular. O

professor não apenas direciona o conteúdo, mas também o transforma para aplicação em sala de aula. Compreender a Música como uma ferramenta de observação cultural, influenciada pela efemeridade da produção artística em consonância com a indústria capitalista, representa um desafio diário.

A Música, se faz necessária, segundo Marrera e Souza (2013), ao considerar que a consciência histórica refere-se à percepção que os indivíduos ou as sociedades possuem com relação ao passado e como esse fator pode influenciar e moldar a compreensão do presente e do futuro. Com isso, compreende-se que ela está relacionada à maneira como os indivíduos e as sociedades interpretam, internalizam e constroem narrativas sobre eventos passados. Nisso, a consciência histórica pode ser moldada por fatores como tradições culturais, experiências pessoais, memórias coletivas, bem como pelo contexto social, político e cultural em que os indivíduos e as sociedades estão inseridos.

Sabe-se, a partir das reflexões de Napolitano (2005), que a Música é uma forma de Arte que transcende barreiras culturais, linguísticas e temporais, exercendo um impacto profundo na vida das pessoas. A partir dela sabe-se que o ser humano consegue evocar emoções, contar histórias e conectar indivíduos através do tempo e do espaço. A Música, ao longo dos séculos, vem desempenhando um papel importantíssimo na preservação e transmissão da história. Nesse sentido, Ferreira (2020) explica que a sua influência transcende o entretenimento, estendendo-se à esfera educacional e contribuindo significativamente para a construção da consciência histórica. DuArte (2012) explica que a Música também não é somente uma organização de notas em uma escala, ela é um complexo conjunto de elementos que abarca desde os sons cotidianos de passos e vozes até a expressão dos gestos e vestimentas de determinados grupos por um gênero específico. A Música também tem sido explorada como ferramenta pedagógica há algum tempo, gerando resultados diversos de acordo com as abordagens e estratégias adotadas em sala de aula (FERREIRA, 2020).

Segundo as reflexões de importantes teóricos, como Rüsen (2001), a Música atua como uma poderosa ferramenta que possibilita a compreensão e internalização dos eventos e contextos históricos. O autor destaca a capacidade da Música de encapsular emoções, ideias e narrativas dentro de suas melodias, ritmos e letras. Ao associar-se a diferentes períodos e movimentos históricos, a Música se torna um veículo único para transmitir os valores, crenças e até mesmo os conflitos de uma

determinada época. Ela não apenas documenta eventos, mas também reflete os sentimentos e as experiências das pessoas, oferecendo uma perspectiva sensorial e emocional da história.

De acordo com DuArte (2012), um exemplo emblemático desse poder reside nas Músicas folclóricas ou canções populares que surgem durante épocas de revoluções ou momentos de mudanças sociais significativas. Estas Músicas frequentemente encapsulam os sentimentos coletivos, transmitindo as esperanças, desafios e aspirações de um povo. Da mesma forma, composições eruditas muitas vezes são influenciadas por eventos históricos e contextos culturais, refletindo as complexidades e as nuances de uma determinada era. Além disso, a Música atua como uma ponte entre culturas e períodos distintos, permitindo aos indivíduos explorarem e compreender diferentes épocas históricas. Por exemplo, ao estudar Músicas de diferentes civilizações ou períodos, os estudantes são capazes de vivenciar, emocionalmente, a diversidade cultural e os contextos sociais que moldaram cada composição. Isso não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também promove uma maior empatia e compreensão entre os povos.

Em síntese, a Música é uma poderosa aliada na construção da consciência histórica, oferecendo uma janela única para explorar e compreender o passado. Sua capacidade de transmitir emoções, narrativas e contextos históricos a torna uma ferramenta valiosa no processo educacional, permitindo que as gerações atuais se conectem de maneira mais significativa com a história e suas complexidades. Desde as mais antigas civilizações, a Música sempre esteve presente na vida dos seres humanos. Com isso, as manifestações musicais constituem uma linguagem com traços característicos de cada sociedade. Assim como explicam Silva, Navarro e Simões (2016) entre os povos do Ocidente, por exemplo, os gregos foram os que valorizaram a linguagem musical na educação, sendo considerada como um fator fundamental na formação de seus cidadãos. Já nos tempos medievais, na Europa este ensino era restrito apenas aos mosteiros, sendo introduzido posteriormente nas escolas.

Mas, com a Reforma, no século XVI, o ensino da Música tornou-se cada vez mais acessível e passou a se tornar, progressivamente, mais compreensível também pelas crianças. Líderes reformistas, assim como Martinho Lutero, defendiam o ensino da Música para as crianças, pois para ele acreditava-se que a Música era uma forma de aproximar as pessoas da fé e disseminar os princípios religiosos

(SILVA; NAVARRO; SIMÕES, 2016). Ainda de acordo com os autores supracitados foi somente no século XIX que o ensino da Música passou a ser reconhecido e valorizado e isso ocorreu, inicialmente, na França como nos rituais - casamentos, aniversários e demais momentos especiais. Ou também como a recuperação de uma doença de um ente querido; o nascimento de alguém na família e assim por diante, como esclarece Kobylinski (2010).

O feito de cantar ou escutar uma canção pode desencadear efeitos emocionais numa pessoa. Tristeza, alegria, nostalgia, raiva, muitos são os sentimentos que veem aos ouvintes da Música. Estes sentimentos, quando contidos em várias pessoas, podem gerar movimentos sociais. Como exemplo, os movimentos: punk, grunge, alternativo e emotivo (este, o mais popular no Brasil). Muitos movimentos buscavam, como meta, uma maior liberdade de expressão e uma melhor qualidade de vida na sociedade (KOBYLINSKI, 2010, p. 01).

Desse modo, compreende-se que Música não é mera distração, mas é uma forma de expressão e de reflexão acerca do que se vivencia. É a partir da Música que algumas pessoas conseguem expressar-se de maneira sincera e genuína. Com isso, a partir do destaque dado à importância da Música na vida do ser humano é que se pensou na próxima seção desta Pesquisa que apresentará aspectos indicativos de como a Música pode ser um instrumento importante no processo de ensino- aprendizagem das crianças na Escola.

3.1 ARTE, MÚSICA E RESISTÊNCIA

Conhecer o povo africano, assim como explicam Medeiros e Portilho (2019), é desvendar uma narrativa repleta de desafios e desigualdades enfrentados por essas comunidades. As disparidades tornaram-se ainda mais pronunciadas com a captura em seu território e a propagação de percepções negativas sobre esses indivíduos. Esta trajetória não tem início apenas nos tratamentos desumanos nos navios negreiros, tampouco nos maus-tratos do período escravagista. Esses eventos reforçam os fundamentos da cultura eurocêntrica e aprofundam, desde então, as desigualdades entre negros e brancos.

Rousseau (COTRIM; RODRIGUES, 2009), expressa algumas considerações sobre a desigualdade, considerando que não há motivo para indagar sobre a fonte

da desigualdade natural, uma vez que a resposta está intrínseca na própria definição do termo. Menos ainda se pode buscar qualquer ligação essencial entre as duas formas de desigualdade, pois seria questionar, de outra maneira, se aqueles que lideram sempre têm um valor superior aos que obedecem e se a força física ou intelectual, a sabedoria ou a virtude, são consistentemente encontradas nos mesmos indivíduos na medida do poder ou da riqueza - um assunto apropriado para ser debatido entre escravos que conhecem seus senhores, mas inadequado para homens livres e dotados de razão, que buscam a verdade. Essa desigualdade, conforme aponta Medeiros e Portilho (2019), ficou estabelecida entre os europeus, nos quais se consideravam superiores aos negros e ameríndios, perdurando ao longo da história da humanidade, simultaneamente se consolidando como um modelo de dominação em muitas sociedades.

A cultura europeia, detentora do poder, gerou uma desigualdade moral, fortalecendo seus princípios à custa da opressão daqueles considerados inferiores. Esses vestígios ainda estão profundamente presentes no mundo contemporâneo; no entanto, grupos marginalizados tornaram-se uma fonte de luta por uma sociedade mais igualitária. A supremacia da cultura europeia foi sustentada por três ideias amplamente difundidas: o etnocentrismo, o racismo e o darwinismo - todas fundamentadas na valorização da cultura europeia em detrimento das não europeias. Os defensores dessa ideologia têm a falsa concepção da superioridade de um grupo, menosprezando os demais. Conforme afirmado por Rocha (1984), o etnocentrismo é uma perspectiva de mundo na qual nosso próprio grupo é considerado o centro de tudo, e todos os outros grupos são percebidos e interpretados por meio de nossos valores, modelos e definições de existência. No aspecto intelectual, pode ser entendido como a dificuldade em conceber a diferença; no plano afetivo, manifesta-se por meio de sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, entre outros.

Já o racismo vem disseminando a ideia de que a raça branca fora superior às outras raças. Os proponentes do darwinismo sustentavam que a vida em sociedade é uma contínua luta pela sobrevivência, na qual apenas os mais fortes conseguem manter-se no poder, eliminando os mais fracos. De acordo com Arendt (1989 apud PAULA, 2005), pode-se considerar que o darwinismo introduziu dois conceitos fundamentais: a sobrevivência dos mais aptos nas camadas superiores da sociedade e a teoria da evolução humana a partir da vida animal, que resultou na eugenia - "bastava transformar o processo de seleção natural, que agia às

escondidas do homem, em um instrumento racional, conscientemente empregado" (PAULA, 2005, p. 189).

Medeiros e Portilho (2009) continuam ao explicar que, no ano de 1950, um grupo de estudiosos se reuniu em Paris sob a coordenação da Unesco para debater o preconceito racial, resultando na redação de uma declaração que destaca o seguinte ponto:

No estado atual de nossos conhecimentos, a validade da tese que postula diferenças psicologicamente inatas entre grupos humanos, seja em inteligência ou temperamento, ainda não foi comprovada. Pesquisas científicas revelam que o nível de aptidões mentais é praticamente o mesmo em todos os grupos étnicos (LARAIA, 2009, p. 18).

Não há raças superiores. Os comportamentos adotados pelos povos europeus em relação aos demais acarretaram sérios prejuízos para grupos humanos que a cultura eurocêntrica julgava como inferiores. Entre esses grupos encontram-se os africanos e afrodescendentes que foram retirados de seus locais de origem e transportados para as colônias da América com o propósito de tornar a terra produtiva. Como consequência, algumas culturas foram sufocadas, enquanto outras foram praticadas clandestinamente. Os africanos foram retirados à força de seu continente e levados para uma terra distante. O Brasil colonial foi o palco da exploração contra esses povos, que constituíram a base da sociedade brasileira. Mesmo longe de seus lares, grupos organizados sempre resistiram a esse sistema opressor (MEDEIROS, PORTILHO, 2009).

Desse modo, a desigualdade imposta aos povos africanos e afrodescendentes é resultado de uma cultura que colocava a Europa no centro das atenções. O movimento negro no Brasil sempre se opôs a esse modelo eurocêntrico, intensificando sua organização a partir do século XIX. Movimentos abolicionistas, irmandades religiosas, terreiros de candomblé e umbanda, além de diversas revoltas sociais e a atuação ativa da imprensa negra, constituíram ferramentas de suma importância nesse legado de luta por uma sociedade mais justa. Uma sociedade sem racismo e preconceito contra africanos e seus descendentes, caracterizando-se, no caso do Brasil, "como um processo de produção das desigualdades sociais entre as etnias e não como relação de ódio como em outras partes do mundo" (CUNHA JR, 2005, p. 49).

O reconhecimento das diversas facetas da cultura africana precisa ser

integrado nas escolas para desmistificar a imagem negativa frequentemente atribuída aos negros. Os movimentos sociais negros clamam pela valorização adequada de suas identidades, buscando restituir a dignidade que ao longo da história lhes foi negada. Essa disparidade entre negros e brancos reflete-se na educação brasileira, uma vez que os negros permanecem à margem do sistema educacional por mais de cinco séculos. As primeiras formas de resistência e luta negra manifestaram-se nos quilombos, locais de refúgio para escravos fugitivos e de construção de uma sociedade mais igualitária. O termo "quilombo", de acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2007), significa "população, união", e seus membros eram chamados de quilombolas. Esses territórios representam uma conquista de espaço anteriormente roubado, além de constituírem palcos de manifestações culturais.

É destacado a importância dos quilombos na luta pela liberdade, apresentando-os como uma instituição política africana repensada na realidade brasileira como uma alternativa ao escravismo. Essas comunidades quilombolas, com sua própria trajetória, demonstram a rebeldia e a tenacidade do povo africano e afrodescendente na luta contra a escravidão. A resistência nos quilombos engloba diversas estratégias dos povos negros para preservar sua memória, valores, história e cultura. Essas manifestações culturais, presentes na cultura afro-brasileira, precisam ser apresentadas nas instituições de ensino. O Quilombo dos Palmares, maior e mais duradouro quilombo da América colonial, representou uma união de nove quilombos. Esses espaços foram fundamentais na plantação da semente da luta e reivindicação dos valores afrodescendentes (CUNHA, 2005).

Beatriz Nascimento (1985), uma das principais vozes intelectuais sobre a história dos quilombos, afirma que esses espaços não foram apenas locais de resistência, mas também de criação cultural e política. Para Nascimento (1985), os quilombos eram verdadeiras sociedades autônomas, onde os africanos e seus descendentes puderam reconstruir suas culturas e tradições, rompendo com as estruturas opressivas do sistema escravocrata. Ela destaca que a resistência cultural dos quilombos desempenhou um papel crucial na formação da identidade afro-brasileira que, ainda hoje, influencia as práticas culturais e sociais no Brasil. A autora continua ao reforçar a importância de incluir a história dos quilombos na educação formal como um meio de reconhecer e valorizar as contribuições dos afrodescendentes para a sociedade brasileira: compreender o conceito de quilombo

e sua relevância histórica é fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e combata o racismo estrutural presente nas instituições educacionais; o reconhecimento dos quilombos como espaços de resistência e criatividade oferece um modelo poderoso para enfrentar as desigualdades sociais e culturais no Brasil contemporâneo.

A escravidão no Brasil resultou na exclusão dos negros, deixando uma herança histórica vergonhosa, pois são frequentemente vistos como uma imagem negativa. O tratamento dispensado aos africanos e seus descendentes pela sociedade brasileira foi marcado pelo preconceito e pela violência. As culturas africanas foram consideradas exóticas e estranhas, não sendo reconhecidas como fator formador de identidades. A imagem do negro como inferior perpetuou-se, não destacando as contribuições decisivas dos negros para o crescimento da sociedade brasileira. O modelo escravocrata tratava os africanos como seres inúteis, impondo uma cultura dominante que ainda se reflete no cotidiano atual. A educação no Brasil foi instrumentalizada para esconder os direitos dos povos que contribuíram para a história do país.

No final do Império e início da República, os ideais de resistência voltaram-se para o fim da escravidão. Os movimentos abolicionistas somaram esforços para abolir a escravidão, culminando na promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. No entanto, fica evidente que a liberdade não foi instantânea, demandando um processo abolicionista com a participação ativa de movimentos que defendiam o fim da escravidão. A Lei nº 11.769/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases/LDB, 1996), tornando obrigatório o ensino de Música nos ensinos fundamental e médio. Desta forma a Música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.

No ano de 2016, ocorre uma nova formulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e passa a vigorar a Lei nº 13.278/2016. Esta Lei prevê a inclusão das Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos diversos da educação básica. Segundo a Base Nacional Comum curricular, BNCC (2018):

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no

processo de aprendizagem em 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. 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. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p.193).

Observa-se, no trecho acima, que o texto aborda a importância da Arte no Ensino fundamental, em que se destacam diferentes linguagens, como a Música. Com isso, compreende-se que, considerada disciplina, não apenas introduz os alunos à produtos e fenômenos artísticos, mas também os envolvem em Atividades de criação, interpretação, produção, construção, expressão e reflexão sobre diferentes formas de Arte. Com isso, é importante mencionar que o ensino da Arte vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas ou da simples reprodução de obras consagradas. É essencial o desenvolvimento da sensibilidade, intuição, pensamento crítico, emoção e subjetividades dos alunos, permitindo-lhes expressar-se de maneira única a fim ampliarem sua identidade.

O ensino de Arte contribui para que os alunos compreendam e interajam criticamente com as complexidades culturais pelo mundo. Na escola, a Arte promove o respeito às diferenças culturais, étnicas e linguísticas, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da cidadania. Através das expressões artísticas, os alunos são incentivados a interagir com diferentes culturas, reconhecendo tanto suas semelhanças quanto suas diferenças.

É importante enfatizar que não se deve limitar as manifestações artísticas apenas às produções reconhecidas pelas instituições culturais ou veiculadas pela mídia. O ensino de Arte deve permitir que os estudantes sejam protagonistas ativos e criativos no processo, possibilitando-lhes experimentar e vivenciar a Arte como uma prática social significativa frente às manifestações da cultura visual cotidiana. Contudo, o ensino das Artes, muitas vezes, ainda vem sendo considerado de modo superficial. Quando os docentes esquecem ou desconhecem o processo de desenvolvimento dos alunos nos múltiplos aspectos, acabam por desvincular o ensino das Artes com o verdadeiro saber artístico (FERRAZ, FUSARI, 1993).

Referindo-se ainda à Música enquanto conteúdo do currículo básico, Conde (2013);

Nogueira (2013) e Rodrigues (2013), afirmam que os educadores, independentes de sua formação específica, trabalham no processo educacional visando a contribuição da Arte com um todo, nos vieses inter e transdisciplinares. A Figura 1 apresenta uma poesia visual que traz uma composição imagética sobre como o Brasil possui 'brasis', ou seja, como cada região se apresenta de forma muito característica culturalmente. A poesia visual (Figura 1) traz uma composição imagética acerca de como o Brasil tem 'brasis', ou seja, como cada região apresenta-se de forma muito característica culturalmente falando. Através das palavras-chave Arte; Arte cantada; Cultura; Resistência, o mapa do Brasil é rerepresentado de forma dinâmica.

Figura 1 – Poesia Visual – mapa do Brasil com palavras chave⁷



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Existe, de fato, uma necessidade de repensar a formação em Artes no Brasil. Ressaltar a importância de incluir artistas mulheres, negras e indígenas como forma de disseminação de saberes e valores pelas perspectivas de corpos diferentes, que perduraram como excluídos (SENNA, SILVA, 2020). Nesse sentido, emerge a necessidade de trazer às escolas as expressões e linguagens de Artes como um ato de resistência da cultura negra, parda e indígena. Diante das diversas formas de manifestar as Artes, para este trabalho enfatiza-se a Música como prática

⁷Poesia visual composta pela autora para a Proposta de Atividade na Disciplina (obrigatória) Cotidiano na educação básica, PPGEb.

pedagógica, condizente com a BNCC (2018):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. 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 inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p.194).

A abordagem da Música enquanto componente curricular, em concordância com o texto destacado acima, traz à tona uma grande possibilidade pedagógica na escola. Sendo assim, pondera-se que o conceito de Arte ‘cantada’, vai além do ensino formal da Música. Como a Música pode estar inserida em todo contexto escolar, a Arte cantada trata de inserir-se no cotidiano escolar nas mais diversas práticas. Seja em apresentações para a comunidade, contemplando efemérides ou mesmo em Músicas do cotidiano na “hora da merenda”.

Trabalhar a linguagem musical na escola é uma forma de levar o aluno a respeitar aos mais diferentes ritmos musicais presente nos diversos tipos de cultura com a finalidade de possibilitar ao aluno embasamento suficiente para que ele possa criar e avaliar, com autonomia, suas produções e as de outras pessoas (MIRANDA; OLIVEIRA, 2019, p. 7614).

Se considerarmos, no entanto, a Música como uma ferramenta de ensino no contexto geral, sugere-se que também através dela haja contribuição para que os alunos tenham acesso ao conceito de decolonialidade. Sobre este conceito considera-se o conceito a partir da concepção de Bernardino-Costa, Torres e Grosfoguel (2018), que o destacam como um conjunto de teorias e práticas que buscam desafiar, dismantelar e superar as estruturas de poder, dominação e colonialismo que persistem na sociedade contemporânea. O conceito emerge como uma crítica ao legado do colonialismo e do imperialismo, questionando não apenas os aspectos políticos e econômicos, mas também as implicações culturais, sociais e epistemológicas desses sistemas.

A ideia de decolonialidade propõe uma reflexão profunda sobre a influência duradoura do colonialismo nas estruturas sociais, nas formas de conhecimento e nas

relações de poder ao redor do mundo. Isso inclui a desnaturalização das hierarquias e binarismos estabelecidos durante o período colonial, como superioridade/inferioridade, centro/periferia, civilizado/bárbaro, entre outros. Essa abordagem desafia as narrativas dominantes, busca descolonizar o conhecimento, os currículos educacionais, as práticas culturais e sociais, além de procurar resgatar saberes e perspectivas marginalizadas ou subalternizadas pela lógica colonial. Além disso, a decolonialidade valoriza a diversidade de vozes, experiências e conhecimentos, buscando construir uma consciência coletiva mais inclusiva e pluriversal, que reconheça e respeite as diferentes formas de ser, pensar e viver. Com isso, a Música é estimulante e dinâmica, sem dúvida. O que facilita os processos frente as perspectivas decoloniais (SENNA, SILVA, 2020). Nessa Pesquisa, combinaremos os conceitos de decolonialidade e da Arte Cantada para potencializar a forma de ensino e aprendizagem.

Segundo a alteração, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 11.769/08, torna-se obrigatório o ensino de Música nas instituições escolares. De fato, a Música passa a ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. Desta forma, a Lei nº 11.769/08 diz que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular. Entretanto, observa-se que nem sempre os alunos podem contemplar o ensino da Música de forma completa enquanto conteúdo curricular (FERRAZ, FUSARI, 1993). Cita-se como exemplo a escola campo dessa pesquisa que não apresenta institucionalmente nenhum professor com especialização em Música. Como contraponto, percebeu-se o contato dos alunos com a Música em Atividades cotidianas, assim como nas apresentações de festas e datas comemorativas.

Pode-se perceber, desse modo, que ocorre um desencontro entre o ensino da Música e a consciência institucional do ensino de/com Música. Nota-se que a Música, enquanto linguagem/disciplina curricular escolar é tratada, ainda, como conteúdo extra, à parte da formação curricular. Em relação à obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, segundo a Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, Art. 26-A, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O que não, necessariamente, modificou as práticas escolares pois, ainda hoje, vê-se casos cada vez mais constantes de abusos, preconceitos e exclusão de

povos negros e indígenas.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e diferença. Sua tendência é neutralizá-las. Sua tradição sempre apontou para um compromisso com a homogeneização, o que é confortavelmente viabilizado através dos processos de padronização. É nesse ponto que a expressão artística e em especial a expressão musical sempre se mostraram ameaçadoras ao não prescindirem da autenticidade de cada um. A identidade musical de cada sujeito é facilmente explicitada a partir do que deve ser entendido. O valioso papel mediador que a Música oferece a uma educação verdadeiramente contextualizada (CONDE; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 10).

Fusari e Ferraz (1993) complementam quando enfatizam que as Artes devem ser consideradas como um movimento cultural e educativo, que buscam a constituição de um ser humano completo, ou seja, não é para formar músicos, mas para despertar no ser humano enquanto consciência individual, em harmonia com o grupo social a qual pertence. A história cultural africana se distingue de forma significativa da construção cultural ocidental, conforme argumentado por Gomes (2022). Uma ligação profundamente enraizada entre religiosidade, Música e a compreensão da natureza que é observada nessa cultura. Rituais, tambores e caixas são elementos que "constantemente reatualizam e recriam a memória ancestral" (LUCAS, 2002, p. 17). A Música é um dos meios que simbolicamente traduz aspectos da visão de mundo daqueles que a experienciam, atuando como um veículo para a geração e transformação de significados. Pensando dessa forma, a Pesquisa aborda como a Arte e a Música (no caso as Artes Cantadas), intermediam o processo de aprendizagem, inclusive, no tocante à educação decolonial. A Música é uma expressão intrinsecamente ligada ao contexto social, incorporando diferentes aspectos como práticas, conhecimentos, movimentos, identidades, memórias e modos de resistência. Sua presença é vasta, permeando territórios e possibilitando conexões entre universos diversos (FELIPPE, CAMPOS, 2022).

Considerar a Música como uma prática social é crucial, pois separá-la de seu papel social pode resultar na invisibilização de discursos e sujeitos, além de desvalorizar identidades e contextos musicais. No ensino superior de Música, há uma relevante missão de fortalecer essa dimensão social da Música, atuando como mediador de vozes e agente transformador de realidades sociais. A abordagem de Beyer (1999), apontada durante uma Pesquisa realizada por Nogueira (2021), sinaliza isso:

Como se explica que tantas pessoas gostem de Música e tão poucas “entendam” de Música? ... Como podemos explicar a existência do Samba, trios elétricos e muitas outras manifestações musicais no Brasil ... e a quase inexistência dessa manifestação dentro das escolas? Por um lado, chama à atenção o grande potencial criativo e musical de nosso povo... Por outro lado, não temos visto esta musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la ainda mais: a escola. A impressão que se tem é que Música é algo para se usufruir, curtir, cantar, dançar, tocar, mas não algo para se saber. Parecem formar-se, assim, dois mundos de existência da Música (BEYER, 1999, p. 10).

O parágrafo acima destaca a principal ramificação da ausência de uma Educação Musical envolvente e adequada às crianças e jovens nas escolas, resultando na desmotivação para se engajar nessa Atividade essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo. A autora sugere que essa divisão entre dois universos musicais distintos se manifesta na prática pedagógica, onde a Arte, em geral, e a Música, em específico, são subutilizadas nas escolas convencionais. Quando presente, a abordagem é frequentemente pouco criativa, concentrando-se em um repertório erudito ou já consagrado pela tradição (BEYER, 1999). Assim, é fundamental repensar e revitalizar a prática da educação musical no Brasil, tornando-a mais pertinente e significativa para seu público-alvo.

Nesse sentido, a Música não tem a predisposição de ser homogênea. Ela se manifesta de maneiras variadas, servindo a propósitos distintos e moldando-se conforme diferentes disposições de espírito e de protocolos sociais. Para muitos, especialmente dentro da diversidade cultural do país, a Música transcende a mera contemplação ou produção artística. Seus efeitos vão além: restauram a saúde, transformam os corpos, organizam os ciclos de vida, proporcionam identidade e pertencimento, delimitam territórios e sustentam práticas de ecologia. Como expressou Tugny (2014), para uma parcela considerável da população, as práticas musicais têm um impacto profundo e multifacetado, estabelecendo formas genuínas de equilíbrio e sustentabilidade na vida cotidiana.

Segundo Gil (FELIPPE; CAMPOS, 2022), a Música está intrinsecamente ligada à noção de cosmovisão, um conceito-chave para compreender a estrutura de outras culturas. Essa perspectiva abraça elementos essenciais para um ensino decolonial: a valorização da alteridade, a apreciação das culturas alheias e o respeito pelas individualidades, a dimensão social fundamental da Música: a sua capacidade libertadora. Ele ressalta a importância dessa Arte como uma força

emancipatória, capaz de romper barreiras, libertar pensamentos e provocar mudanças sociais significativas.

Gil (2019) também aborda o papel histórico da Música como ferramenta de dominação e civilização, reforçando a lógica colonizadora que moldou nossa sociedade, limitando-nos a conceber apenas uma estrutura social possível. A Música, no Brasil, foi institucionalizada por meio de um intenso processo de colonização conduzido pelos jesuítas no início e, posteriormente, pelo governo português. Nossos programas de estudo, tópicos, metas e abordagens de ensino e aprendizagem da Música foram historicamente fundamentados em estratégias voltadas ao ensino da Música erudita ocidental, em consonância com a nova ordem mundial estabelecida a partir do "descobrimento" da América (QUEIROZ, 2020).

Essa suposta modernidade impôs uma hierarquia cultural, racial e epistemológica, estabelecendo as estruturas do colonialismo e da colonialidade (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019). Além disso, a cultura europeia foi imposta como dominante, rejeitando práticas e saberes tradicionais de outros povos. Segundo Carvalho (2021, p. 20) "a perspectiva eurocêntrica não é exclusiva dos europeus ou das forças dominantes do capitalismo mundial, mas também daqueles que foram educados sob sua hegemonia." Esse cenário explica a aceitação, sem questionamentos mais profundos, do ensino musical baseado nos padrões europeus nos países colonizados, caracterizando uma colonialidade cultural.

Dessa maneira, a Educação Musical, fundamentada em uma concepção colonial e racista de "superioridade" da Música erudita europeia, assumiu um viés elitista: aprender a Música do colonizador significava tornar-se um pouco mais semelhante a ele, mais alinhado com o padrão branco e europeu. Esse fenômeno conferiu à Música um papel diferenciador no status social, um cenário que ainda persiste, embora com menor intensidade atualmente. Crianças das camadas mais privilegiadas têm acesso ao ensino de Música erudita em escolas especializadas ou por meio de aulas particulares, enquanto as crianças das classes populares se limitam à Música "não culta" das ruas (MONTEIRO, 2006).

Atualmente, a Educação Musical tem sido reconhecida como crucial "para o ensino de maneira geral, passando a ser compreendida como uma Arte que contribui para o desenvolvimento de habilidades, ampliando a sensibilidade e tornando os seres humanos mais completos" (FERREIRA; BORGES; CAMARGO, 2015, p. 02). Sob uma perspectiva sociocultural, a Educação Musical adquiriu uma interpretação

ampla, englobando muito mais do que simplesmente a iniciação musical formal, e passou a incluir "todas as situações que envolvem o ensino e/ou aprendizagem de Música, tanto nos sistemas escolares e acadêmicos quanto fora deles" (ARROYO, 2002, p. 18).

Apesar da legislação em vigor, o ensino de Música não é universal em todas as escolas do Brasil, seja pela falta de professores especializados, seja pela escassez de recursos materiais para sua implementação. Quando existe, tende a ser predominantemente baseado em modelos europeus e Música erudita (QUEIROZ, 2020, p. 165). Essa abordagem não é surpreendente, uma vez que a formação superior dos professores de Música e/ou Artes geralmente segue o mesmo viés eurocêntrico, erudito e colonial.

No contexto do ensino superior em Música, torna-se evidente a luta travada no âmbito cultural: o desequilíbrio de valores atribuídos à Música erudita, frequentemente considerada como conhecimento oficial e legítimo (Pereira, 2012), contrasta com outras expressões musicais presentes na vida pessoal e profissional dos estudantes, muitas vezes negligenciadas ou ausentes das discussões acadêmicas. A estruturação dos currículos com base na Música erudita ocidental europeia levanta questões sobre seu papel como instrumento de colonização de sentidos, propiciando a imposição de uma estética específica sobre a estética inerente (PEREIRA, 2020, p. 04).

Diante dessas condições, é natural que o cenário do ensino de Música seja caracterizado pela falta de interesse e pela oferta limitada de aulas nas escolas (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019). Curiosamente, a Música figura como uma das Atividades mais presentes no dia a dia do povo brasileiro, conforme relato de Marianayagam (2013). Em Pesquisa realizada em todo o país, em 2005, a Música foi citada como o principal motivo de orgulho dos brasileiros, superando até mesmo o futebol (Pereira, 2018). No entanto, essa relevância na sociedade não parece se traduzir na valorização da Música no contexto educacional brasileiro.

A compreensão do valor da Música no processo educativo ainda é limitada entre pais e professores. Nesse contexto, as palavras de Tourinho (1993, p. 20) são pertinentes: "(...) a Música não é considerada um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado", mas, por outro lado, está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja em festas e celebrações, seja na organização do tempo e espaço das Atividades diárias. Algumas escolas, reconhecendo a importância da Música, tentam inseri-la em seus programas, no

entanto, ao fazê-lo, seguem modelos tradicionais de ensino musical e, assim

(...) acabam predominantemente por enfatizar os princípios da teoria musical e técnica instrumental, transformando a Atividade musical — tão atraente e contagiante nas ruas, festas e bailes — em algo enfadonho e cansativo para os alunos. Os dois universos parecem, por vezes, completamente dissociados: um aluno que canta e dança com entusiasmo no carnaval pode não se interessar pela Música quando está na sala de aula e é solicitado a descrevê-la (BEYER, 1999, p. 10).

No Brasil, o surgimento da Educação Musical é geralmente associado à chegada dos colonizadores portugueses, embora os povos originários já utilizassem a Música — tanto cantada quanto instrumental — em suas Atividades cotidianas e em rituais e cerimônias especiais. Infelizmente, devido à escassez de registros históricos substanciais e ao longo período de dominação colonial e doutrinação cultural dos indígenas, muitos tendem a pensar que a Música foi introduzida no Brasil apenas com a chegada dos europeus invasores (BARBOSA; AGUIAR, 2016).

Nos primeiros tempos da colonização portuguesa, a Educação Musical, assim como o ensino em geral, estava sob a responsabilidade dos missionários jesuítas. Dois aspectos marcantes desse sistema educacional eram evidentes: a meticulosidade metodológica de uma ordem religiosa de caráter militar e a imposição da cultura lusitana, que menosprezava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos de Portugal (FONTERRADA, 2005). Consequentemente, os primeiros métodos formais de ensino musical no Brasil, além de influenciados pela Europa, estavam diretamente relacionados à Igreja:

(...) estreitamente associados às formas e ao repertório europeus, seguindo princípios básicos de organização e progressão de conteúdos, que iam dos mais simples aos mais complexos, utilizando repetições, memorizações e verificações de aprendizado... a instrução musical se dava por meio da prática musical e do canto. Não existia o conceito de educação musical tal como compreendemos hoje, sendo a prática ligada à forma europeia de promover a educação e a Música em igrejas, conventos e colégios (FONTERRADA, 2005, p. 209).

Sob a influência dos jesuítas inicialmente e, posteriormente, da Coroa Portuguesa após a expulsão destes, a Música e as demais Artes tiveram um notável desenvolvimento durante o período colonial no Brasil. Contudo, durante o Império, a Educação Musical estagnou, perdurando essa estagnação até a metade da chamada Primeira República, na virada do século XX (ÁLVARES, 1999). No início

desse século, em paralelo a tendências sistematizadoras em outras áreas do conhecimento, surgiu a necessidade de formalizar e estruturar o ensino e a aprendizagem musicais. Isso resultou no aparecimento de novas doutrinas pedagógico-musicais, implicando uma reavaliação e revisão de toda a prática musical até então existente (PAZ, 2013).

Influenciada por novos referenciais teóricos da Antropologia, como os conceitos de cultura e a relativização dos processos e produtos culturais, a Educação Musical começou a tentar libertar-se do eurocentrismo e a valorizar a Música como cultura (ARROYO, 2002). Com o tempo, o ensino de Música e seus conceitos passaram por diversas transformações, sendo objeto de várias interpretações. "Enquanto em algum momento foi interpretado como simplesmente ensinar Música, hoje a sua interpretação confere um sentido mais amplo e interdisciplinar" (REBOCHO, 2012, p.10).

Apesar da compreensão atual da amplitude da Educação Musical, ainda é comum sua prática seguindo padrões restritos, eurocêntricos ou coloniais, seja em escolas particulares, sejam elas especializadas ou não, ou em instituições de ensino público. Isso decorre da perpetuação de métodos e técnicas que são transmitidos de uma geração para outra, principalmente no ambiente acadêmico, responsável pela formação de professores em diversas disciplinas.

Durante um longo período (e ainda atualmente), "as universidades disseminaram o conhecimento racional e científico como único e verdadeiro, rejeitando práticas e saberes tradicionais de outros povos que não estivessem dentro do contexto europeu" (SILVA; SERRARIA, 2019, p. 279). E como tem sido a realidade da Educação Musical no Brasil? Qual é a relação dos estudantes com a Música no ambiente escolar? Soares, Cerveira e Mello (2019) oferecem uma visão geral (e desencorajadora) da situação.

Para aqueles que nasceram na década de 1950, o contato com a Música na escola acontecia durante o que hoje corresponderia ao ensino fundamental II. Os alunos entoavam e participavam do canto orfeônico: todos supostamente estáticos, cantando o repertório popular durante quatro anos... Nenhuma nova paixão ou necessidade foi despertada nos alunos, nenhuma informação relevante foi fornecida para abrir novas formas de expressão. A educação musical era concebida como o ensino de técnicas desconectadas das interações e produções musicais dos alunos. Para os nascidos na década de 1960, sequer houve ensino de técnicas.

A universalização do acesso à escola pública coincidiu com a crescente desvalorização do papel da educação escolar nos processos de integração dos alunos na história e cultura da sociedade brasileira. Nos anos 1970, a força das normativas reduzia a educação musical às aulas de educação artística. Desde então, a Música gradualmente perdeu espaço nos currículos e nas políticas educacionais. Nas últimas décadas, a educação musical na escola se limitou a poucos Projetos realizados em escolas públicas e privadas."

Esses autores ainda ressaltam que, na melhor das hipóteses, a Música é incluída como pArte do currículo da educação infantil e do ensino fundamental, não como um conhecimento específico, mas como pArte do conteúdo da disciplina de Artes. Nas escolas públicas, a Música ainda permanece ausente do currículo regular, sendo utilizada, no máximo, em escolas de período integral, integrada a Projetos ou Oficinas (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019).

Sousa e Lourenço (2017, p.175) concordam com esses autores, afirmando que a Música ainda é mais frequentemente utilizada como recurso didático, Atividade lúdica ou entretenimento em eventos escolares. Apesar do reconhecimento da importância desse uso da Música, fica claro que não se trata de Educação Musical, já que "se, por um lado, não envolve e não valoriza a escuta atenta dos alunos, não cultiva sensibilidades e nem cria novas necessidades humanizadoras, por outro lado, não capacita os alunos a se verem como sujeitos capazes de produzir Música" (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p.127).

O ensino obrigatório de Educação Musical ainda não alcança todos os estudantes da educação básica, e onde está presente, muitas vezes se limita a uma abordagem árida e desinteressante, desconectada da realidade de seus destinatários. Com a entrada em vigor da Lei nº 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016), espera-se uma melhora na oferta, porém uma questão séria persiste: que tipo de Educação Musical será oferecida se os educadores continuarem sendo formados segundo os moldes de um ensino musical rígido e preso a paradigmas ultrapassados? O ato de ensinar requer o respeito aos saberes dos educandos, saberes que emergem socialmente na prática comunitária (FREIRE, 2005, p.30). Nesse sentido, a formação de professores de Música, pedagogos e Arte-educadores deve estar enraizada em princípios inclusivos, respeitando a diversidade em todas as suas dimensões. Em suma, uma formação que desafia os paradigmas coloniais:

Até quando, Brasil, sustentaremos esse modelo colonial de ensino de Música? Até quando perpetuaremos a exclusão de práticas culturais que constituem nossa identidade nacional? Até quando legitimaremos um ensino elitista e alheio aos desafios que afetam aqueles marginalizados por uma pátria ensinada a ser excludente? (QUEIROZ, 2020, p.155).

Essa transformação na formação de músicos e professores de Música é essencial para a descolonização da Educação Musical. O enfoque erudito predominante no ensino superior de Música se baseia na rigidez e uniformização das estruturas musicais, formulações tonais e proporções rítmicas, além da transcrição musical para partituras (CARVALHO; SIQUEIRA; SCHIAVONI, 2019). Contudo, a musicalidade não se resume a um sistema ditado pelo método erudito, mas emerge da interação corporal com os sons. Uma Educação Musical decolonial não deve simplesmente rejeitar o ensino musical atual, mas sim provocar reflexões e alternativas a esse modelo eurocêntrico, ao mesmo tempo em que propõe novas análises críticas, expondo as deficiências em nossa (de)formação colonial, como sugerem Monteiro e Soares (2020):

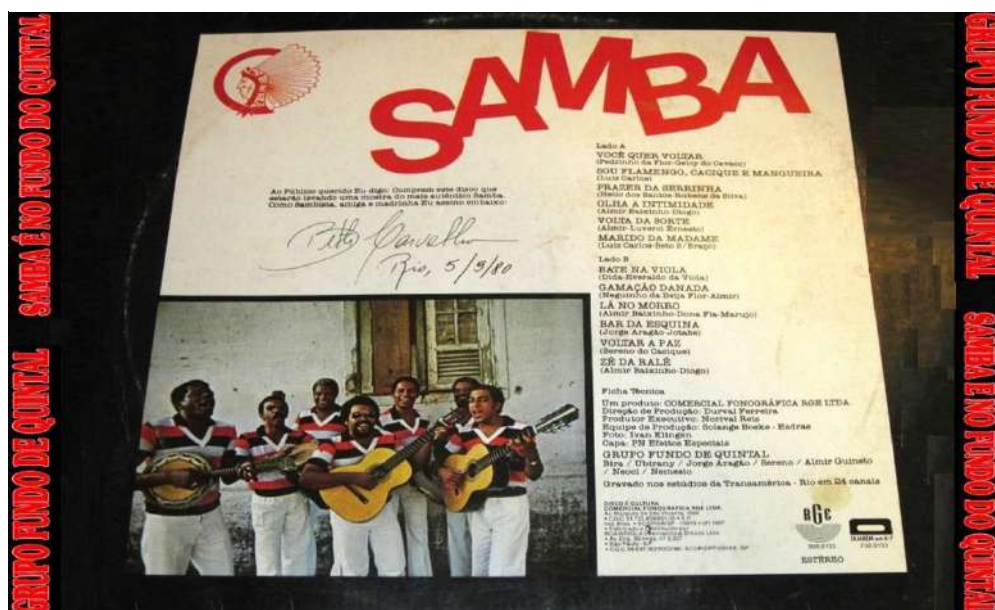
Embora nas escolas de Música do nosso continente seja comum conhecer, reproduzir e venerar as formas musicais clássicas europeias - todas com seu valioso significado simbólico, histórico e técnico -, seria fundamental também reconstruir uma ponte para compreender as inovações propostas pela Música latino-americana (seja ela popular ou erudita) dentro dessas mesmas estruturas; gêneros como chamamés, Sambas, huayños, guajiras ou habaneras deveriam moldar nossa formação tanto quanto os clássicos, sem subestimar nenhum estilo musical (Monteiro e Soares, 2020, p. 114).

De acordo com Oliveira (2018, p.594), a Música é um fenômeno histórico e sociocultural, e por consequência, seu ensino e aprendizado também o são. Dessa forma, "as aulas de Música podem ser compreendidas de diferentes maneiras, como um espaço dinâmico de culturas que coexistem, às vezes convergindo, às vezes divergindo, às vezes se entrelaçando". A autora enfatiza que o educador musical deve encarar o desafio de compreender mais sobre a realidade dos estudantes e reconhecer a relevância de incorporar elementos provenientes do contexto sociocultural dos alunos nas aulas (OLIVEIRA, 2019).

3.2 O SAMBA E SUAS NUANCES: UM BREVE HISTÓRICO COMO ATO DE RESISTÊNCIA

Como ponto de partida para a narrativa, é fundamental compreender que explorar o desenvolvimento histórico do Samba no Brasil significa adentrar na afirmação da identidade negra e nos movimentos de resistência que emergiram com esse propósito. Não se trata apenas das diferentes ramificações do Samba que adquiriram destaque em momentos específicos da história, culminando em sua estrutura atual. É imprescindível ter clareza de que a cultura negra é essencial nesse processo, tendo suas raízes na diáspora africana (SCHOCAIR, 2019). A Figura 2 apresenta a capa do disco de vinil do grupo "Fundo de Quintal", uma das principais referências do Samba.

Figura 2 - Capa do disco de vinil



Fonte: Augusto TM. Raros e Afins, 2020.

Neste espaço limitado, não é viável realizar uma análise profunda deste fenômeno. Contudo, é impossível abordar a história do Samba sem conectar sua origem à chegada forçada dos negros africanos ao Brasil no século XVI, marcando os três séculos subsequentes de escravidão. Isso se deve aos principais elementos musicais, rítmicos e corporais que constituem o estilo musical, integrados à cultura brasileira a partir da chegada dos negros ao país.

Como existem diversas abordagens para narrar a história do Samba, assim como explica Souza (2019), é comum notar a tendência de focar no período do Brasil Colônia como o momento e local em que se estabelecem as raízes não apenas do Samba, propriamente dito, mas também nos estilos de vida que se manifestavam musicalmente de maneira lúdica como atos de resistência ao regime da escravidão no Brasil. Muniz Sodré (1998) destaca elementos relevantes para compreender porque o Samba se configura como uma expressão musical diaspórica, ou seja, intrinsecamente conectada ao seu lugar de origem - no caso, o continente africano. O autor destaca o som, o batuque, o ritual da dança e a síncopa⁸ como características distintivas, ressaltando que o corpo exigido para essa manifestação é o mesmo que a história da escravidão tentou violentar e reprimir culturalmente no contexto brasileiro: o corpo negro (SODRÉ, 1998, p. 11).

Guimarães (1998) enfatiza a importância de ouvir as expressões musicais presentes nas esquinas brasileiras para compreender o país. Ele afirma que, no Brasil, a Música atua como um espelho da nação e de seu povo, sendo capaz de influenciar as atitudes coletivas de maneira profunda (GUIMARÃES, 1998, p. 11). A linguagem musical tem o poder único de difundir ideias, ultrapassando limites que outras formas de expressão, sejam políticas ou culturais, não alcançam. A Música, ao lado da televisão, internet e outras ferramentas tecnológicas, é um canal poderoso para disseminar a palavra falada e cantada.

Houve um período significativo entre o surgimento do Samba no Brasil, como uma expressão musical ligada aos ritos e às práticas religiosas dos negros escravizados, até se tornar o símbolo da identidade nacional. O Samba passou a representar, aos olhos do mundo, um Brasil miscigenado que celebra a alegria (GUIMARÃES, 1998). Essa transição marcante delineia a trajetória do Samba, inicialmente associado à cultura negra e religiosa, para ser reconhecido como um símbolo da identidade nacional, representando a felicidade e a vivacidade do povo brasileiro. De acordo com a Pesquisa realizada por Guimarães (1998), os primeiros

⁸ De acordo com Sodré (1998), síncopa consiste na omissão de um tempo forte no compasso que, mesmo assim, ecoa de forma acentuada em outro momento subsequente. Tanto no jazz quanto no Samba, a síncopa desempenha um papel singular, provocando o ouvinte a preencher o intervalo temporal vago com elementos de marcação como palmas, movimentos corporais, balanços ou até mesmo dança.

séculos de colonização no Brasil caracterizavam-se por uma diversidade musical composta pelos batuques africanos, cantos rituais indígenas e melodias trazidas pelos colonizadores europeus.

As primeiras manifestações do que posteriormente seria reconhecido como Samba emergiram nos ambientes das plantações de café e dos grandes engenhos, onde a presença da população negra era predominante. Segundo Sodré (1998, p. 12), "O Samba estava onde o corpo negro estava, demonstrando claramente a resistência à imposição social (escravocrata) de transformar o corpo negro em uma mera ferramenta de produção e reafirmando a continuidade do universo cultural africano".

Ao longo do desenvolvimento histórico do Brasil, é evidente que a população negra enfrentou processos de exclusão que permearam todos os aspectos da vida em sociedade desde os seus primórdios. A marginalização social e econômica dos negros esteve intimamente ligada à discriminação cultural, afetando seus rituais religiosos, Músicas e danças, uma realidade que persiste até os dias atuais.

Dessa maneira, compreende-se facilmente por que o Samba passou por diversas transformações ao longo da história. Além da forte influência da cultura europeia, predominante no Brasil, foram necessárias várias adaptações para que a Música de origem negra fosse aceita pela elite branca do país. Conforme relata Sodré (1998), a mistura ou a mescla de costumes tornou as manifestações rítmicas menos evidentes, forçando os negros a novas estratégias para preservar e manter suas expressões culturais. Os ritmos mudavam, ora se mesclando com festividades populares de origem branca, ora se adaptando à vida urbana. As Músicas e danças africanas passaram por transformações, perdendo certos elementos e incorporando outros, de acordo com o contexto social.

Ao longo do tempo, à medida que os elementos da cultura europeia ganhavam maior destaque nesses rituais, surgiu no centro do Rio de Janeiro, especialmente na região conhecida como Praça Onze, um importante reduto de resistência no período pós-abolição. Foi nesse cenário que o Samba emergiu como "um meio eficaz de resistência para a afirmação da identidade étnica negra na vida urbana brasileira" (SODRÉ, 1998, p. 16). O autor enfatiza ainda que, na virada do século, a Praça Onze foi um espaço de convivência entre os cidadãos europeus e seus descendentes, sendo considerada "o principal ponto urbano" daquela época. Contrapondo-se ao "espaço europeu", a praça se transformou em um ponto de

encontro significativo para ex-escravizados, tornando-se um "centro de interação social" (SODRÉ, 1998, p. 17).

O autor ainda ressalta ainda que "a partir de 1900, a Praça Onze passou a atrair a população marginalizada das favelas dos morros da Mangueira, Estácio e Favela, facilitando a expansão territorial de grupos de carnaval, blocos e rodas de Samba" (SODRÉ, 1998, p. 17). A partir desse momento histórico, torna-se evidente a ascensão contínua do Samba, que gradualmente se integrou mais profundamente à cultura brasileira. Segundo o estudioso, não há uma linha temporal clara que explique as características atuais do Samba, mas é a partir desse período histórico que as expressões culturais, por meio da Música, começam a se consolidar no Brasil. O Samba como expressão musical popular surge "da adaptação, recriação e síntese de formas musicais típicas da cultura negra brasileira" (SODRÉ, 1998, p. 35).

Essa ideia também é fundamental para entender a diversificação do Samba em suas várias vertentes, como o partido-alto, Samba de salão, Samba cantado, Samba de terreiro, entre outros. Todos esses estilos musicais têm origens comuns, representando uma expressão musical diaspórica. O autor também conclui que foi por meio de um processo dinâmico de seleção de elementos da cultura negra que o Samba se estabeleceu como um gênero musical que se adequava à reprodução fonográfica e radiofônica, ou seja, à comercialização na esfera urbano-industrial (SODRÉ, 1998). O Samba, inicialmente impulsionado nos espaços das "Tias" - como eram chamadas as guardiãs dos cultos dos Orixás, como Tia Ciata, a mais renomada entre elas - localizados na região central do Rio de Janeiro (Praça Onze, Cidade Nova e Gamboa), teve como protagonistas desse processo social aqueles que cantavam, dançavam o Samba e elaboravam os conhecidos ranchos. Assim, "o Samba começou a ter contato com a sociedade mais ampla (branca)" (SODRÉ, 1998, p. 35).

O primeiro compositor reconhecido como um precursor da Música popular no Brasil surgiu apenas na metade do século XVIII, destacando-se o carioca Domingos Caldas Barbosa, conhecido por popularizar a modinha. O Samba, de forma explícita, preserva em seu aspecto rítmico e corporal o que defini como o estilo negro. Estudos indicam que os bantu da região Congo-Angola foram responsáveis, no Brasil, pela introdução de formas musicais, padrões rítmicos, variações vocais e instrumentos como cuíca, caxixi, berimbau, além de estilos de dança focados na região da cintura. Embora a Bahia e o Rio de Janeiro sejam considerados locais de

origem, o desenvolvimento do Samba contou com a contribuição de músicos de diversas regiões do país, como São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e outros estados, influenciando sua formação nas primeiras décadas do século XX no Rio de Janeiro (LOPES, 2005).

Apesar de ser um gênero oriundo de estruturas musicais híbridas, foi através dos elementos da cultura negra que o Samba se tornou uma expressão musical abraçada por todo o território brasileiro. O Samba se desdobra em várias vertentes, tais como Samba-choro, Samba-canção, Samba de terreiro, Samba de exaltação, Samba-enredo, Samba de breque, Sambalanço, Samba de gafieira, bossa nova, Samba-jazz, Samba de partido alto, Samba de morro, Samba de quadra e Samba rock (MUNANGA; GOMES, 2006). Dentre essas ramificações, estudos apontam que o Samba de partido-alto é a modalidade que mais preservou suas raízes nos batuques Congo-Angola, sendo a base para o surgimento de outros gêneros musicais do século XIX, como o lundu e o Samba chula, amaxiado e de morro (Estácio) (DINIZ, 2008).

No início do século XX, o Samba era considerado uma Música inferior, primitiva e lasciva. Entretanto, a partir dos anos 1930, com a Era Vargas, o Samba passou a ser um símbolo da identidade nacional. Durante esse período, houve um estímulo ao carnaval das escolas de Samba e à utilização da recém-inaugurada radiodifusão, o que ajudou a popularizar o gênero em todo o país. Nos anos 1940, o Samba conquistou fama internacional, transformando o Brasil no epicentro mundial do carnaval e do Samba. Assim, o ritmo foi transformado em um símbolo amado no Brasil, moldado e adaptado à visão do Projeto político da época, penetrando no imaginário como representante da identidade nacional, da miscigenação e da brasilidade (DINIZ, 2008).

Outro autor, Alves (1976), descreve o termo Samba como uma expressão ligada à cultura negra. Ele afirma que o termo chegou com os escravos africanos para se adaptar aos trópicos, adquirindo novas características, tonalidades, dimensões e lirismo, representando uma marca do século passado, quando negros, em círculos, batiam o ritmo do batuque, umbigada ou semba, utilizando as mãos como instrumentos de percussão. De acordo com Alves, o Samba se tornou uma palavra emblemática para marcar a essência do povo brasileiro.

Guimarães (1998) sugere que a associação do Samba com qualidades sensuais e lascivas, ao mesmo tempo que era considerado uma expressão "coisa de

negro", pode ter sido o motivo para que, por um longo período, evitassem denominar um determinado gênero musical como Samba. Produções musicais anteriores ao início do século XX, como o lundu e o maxixe, por exemplo, também tinham raízes na Música negra, mas não eram referenciadas pelo termo "Samba". Barbosa (1978) corrobora essa ideia ao mencionar que todos esses gêneros eram, na verdade, Samba. Segundo ele, havia um receio em usar o termo, assim como acontecia anteriormente com a polca, lundu e maxixe, todos considerados Sambas na época imperial. Inicialmente esse ritmo especula negatividade entre os sujeitos mais capitalizados, pois tratava-se de uma Música popular gerada nas comunidades.

Napolitano e Wesserman (2000), afirmam que na medida em que o Samba foi

aceito como padrão de Música brasileira por excelência, a busca por suas origens tornava-se uma estratégia de delimitação do espaço da própria cultura nacional, em meio às forças centrípetas do mercado. Salientam, os autores, que o Samba dividiu opiniões entre os estudiosos:

Para analisar como a questão das origens – entendida como momento fundador que delimitaria um núcleo identitário perene – é pensada na Música popular brasileira, podemos nos concentrar basicamente em duas grandes correntes historiográficas: a primeira diz respeito à discussão quanto à “busca das origens”, ou seja, a raiz da “autêntica” Música popular brasileira. A segunda corrente historiográfica procura criticar a própria questão da origem, sublinhando os diversos vetores formativos da musicalidade brasileira, sem necessariamente, buscar o mais autêntico (NAPOLITANO, WESSERMAN, 2000, p.168).

Apesar disso, já foi símbolo de preconceito por ter suas origens nos morros e ruas do Rio de Janeiro. No decorrer dos tempos, o Samba ganhou notoriedade, mas ficou abafado com a chegada de novos ritmos como o jazz, bolero e rumba. O Samba, nesse sentido, consolidou-se como uma grande manifestação cultural que alegra e une povos de diversos cantos do Brasil. Pessoas que vinham do nordeste do país, por exemplo, se reuniam na famosa casa “da tia Ciata” para contribuir com composições coletivas. No decorrer dos anos 30, a Música popular brasileira sofreu grande impacto da internacionalização, inclusive, houve um lapso de apagamento dos ritmos populares no Brasil (NAPOLITANO; WESSERMAN, 2000).

A Música brasileira ocupava um espaço menor nos meios de comunicação, tornou-se uma fonte de preocupação para um conjunto de homens da imprensa,

dado o temor pela internacionalização e perda de referenciais para a cultura nacional. A preocupação com o estabelecimento de uma linguagem nacional para a canção, tão forte na virada dos anos 30 para os anos 40, parecia desaparecer do cenário artístico, sobretudo das programações das rádios (NAPOLITANO; WESSERMAN, 2000, p. 174).

Considerando as afirmações supracitadas, evidencia-se o desprestígio da Música popular brasileira perante o público. E ressalta-se uma provocação sobre o que é proveniente das culturas Euro-estadunidenses, já comumente conhecidas como superiores à cultura nativa do Brasil. A Música brasileira, de fato, é essencial para a construção cultural do país a medida em que direciona ao reconhecimento das origens individuais dos cidadãos. Nesse sentido, é fundamental preservar a formação histórica, cultural e social dos diversos povos e etnias que formaram o povo brasileiro. Hoje, a Música Popular Brasileira pode ser considerada como um marco de resistência dos povos pretos – como a canção abaixo enfatiza.

Podemos sorrir, nada mais nos impede.
 Não dá “pra” fugir dessa coisa de pele.
 Sentida por nós, desatando os nós
 Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora.
 É a nossa canção pelas ruas e bares, que
 Nos traz a razão, lembrando Palmares
 Foi bom insistir, compor e ouvir
 Resiste quem pode à força dos nossos pagodes
 E o Samba se faz, prisioneiro pacato dos nossos tantãs
 E um banjo liberta da garganta do povo as suas emoções
 Alimentando muito mais a cabeça de um compositor
 Eterno reduto de paz, nascente das várias feições do amor
 Arte popular do nosso chão
 É o povo que produz o show e assina a direção
 Arte popular do nosso chão
 É o povo que produz o show e assina a direção.
(Jorge Cruz, Acyr Cruz ,1986).

Entendendo o Samba como uma manifestação artística e cultural, além de considerar algumas composições ou mesmo o ritmo dos instrumentos, pode-se, a partir dos estudos de Senna e Silva (2020), inferir que a Música é uma ferramenta positiva para as perspectivas decoloniais no ensino uma vez que o Samba, muito mais que um gênero musical, é um legado cultural entranhado na identidade brasileira, sobretudo da comunidade afrodescendente – carregado de tradições, línguas e experiências das comunidades afro-brasileiras, como explica Guimarães (1998).

3.3 DA MÚSICA POPULAR URBANA ÀS EXPRESSÕES SONORAS DAS PERIFERIAS CARIOCAS

No início do século XX, o Rio de Janeiro, capital da república, destacava-se como a principal cidade brasileira, tornando-se um "eixo de irradiação e um epicentro das grandes transformações ocorrendo no mundo" (SEVCENKO, 1998, p. 522). Na transição do século XIX para o XX, a população carioca cresceu exponencialmente, passando de 522 mil para quase 1,2 milhão de habitantes. A capital atraiu migrantes de diversas regiões do país, levando os mais pobres a se estabelecerem em cortiços no centro da cidade ou a ocuparem os morros (SEVCENKO, 1998). Vale mencionar a ocupação do morro da Providência por veteranos da guerra de Canudos, autorizada pelo Ministério da Guerra. Esses moradores passaram a denominá-lo de "favela", termo que ao longo do século XX passou a designar áreas urbanas carentes de infraestrutura em todo o Brasil.

A reforma urbana, realizada durante os mandatos do Presidente Rodrigues Alves e do prefeito Pereira Passos, conhecida como "bota-abaixo", resultou na demolição de centenas de cortiços no centro da cidade para abrir avenidas - deslocando a população para áreas periféricas, os subúrbios ao longo da Estrada de Ferro Central do Brasil ou para os morros. É neste contexto que o Samba tem origem (Zaluar, 2006). No contexto musical brasileiro o Samba pode ser prontamente associado à imagem do morro e da favela. Contudo, conforme apontado por Oliveira (2006, p. 82), "se é fato que hoje o Samba desce o morro, não é menos preciso afirmar que, em seus primórdios, o Samba subiu o morro".

Nos anos de 1910, no Rio de Janeiro, o Samba teve sua origem a partir da fusão de diversos elementos musicais, como o choro, o maxixe e o batuque, na região conhecida como Pequena África. Os músicos se reuniam nos bares e gafieiras localizados na região portuária, na Cidade Nova e na Praça Onze, onde residia Tia Ciata (Pires, 2010), uma figura emblemática do universo do Samba. Tia Ciata, uma baiana que vendia quitutes na Rua Sete de Setembro, era uma iniciada no candomblé e estava casada com um funcionário público de sucesso. Sua casa na Praça Onze tornou-se um ponto de encontro: ali se manifestavam o candomblé, a capoeira, o choro e o batuque.

Músicos como Pixinguinha, Donga, Sinhô, João da Baiana e Heitor dos Prazeres frequentavam suas festas. Foi dessa rica fusão que o Samba nasceu, ascendendo aos subúrbios à medida que o processo de urbanização do Rio de Janeiro expulsava os pobres das áreas centrais em processo de revitalização urbana. Neste contexto, faz-se necessário analisar o Samba assimilado pela indústria cultural e o Samba de morro vinculado às práticas sociais, como a roda de Samba e as escolas de Samba.

No processo de transformação do Samba urbano na “mais tradicional expressão de nossa Música nacional” (CARVALHO, 2004, p. 47), o que era cantado nas ruas e nos morros foi depurado e tornou-se assimilável nos salões e para a classe média. Esse processo, conforme apontado por Carvalho, foi viabilizado a partir dos anos de 1920 devido à proximidade entre “membros isolados da intelligentsia” (CARVALHO, 2004, p. 42), arranjadores e artistas populares, à formação de grupos musicais integrados por pessoas da classe média, ao desenvolvimento da indústria fonográfica e às mudanças sociais, políticas e culturais nas décadas de 20 e 30. Importante ressaltar que, nesse período, nos anos de 1930, essa transformação esteve ligada à construção da identidade nacional e à ideia de nação no imaginário brasileiro. Surgiu, então, a invenção da tradição: o Samba, embora originário do Rio de Janeiro, foi estabelecido como o ritmo nacional, um elemento de unidade que expressava o Brasil mestiço, a harmonia entre as raças, o ideal de progresso e a valorização da natureza. A autora também destaca que o Samba “democratizou a sociedade, pois os interesses associados àquela inovação musical exigiram a superação de guetos e formas particulares de inserção na vida urbana” (CARVALHO, 2004, p. 42).

Apesar da resistência ao Samba de morro, a indústria fonográfica gravou canções de compositores de morro que foram incorporadas aos repertórios dos compositores/cantores mais renomados. O rádio, por sua vez, ampliou a divulgação do Samba, expandindo o debate ao trazer informações sobre as rodas de Samba e os grupos carnavalescos, sendo essa divulgação também absorvida pela imprensa que, além de promover os sambistas, desenvolveu críticas relacionadas à Música popular.

É relevante ressaltar que a produção musical nos morros e subúrbios do Rio de Janeiro ocorria nas rodas de Samba e nas agremiações populares participantes do carnaval. No início do século XX, conforme Santos (2006), havia o carnaval oficial,

organizado e regulamentado pela prefeitura, excluindo a população de baixa renda. Nesse carnaval oficial, desfiles ocorriam na Avenida Central: o curso era composto por ricos fantasiados desfilando de carro; grandes sociedades, formadas por artistas e intelectuais, desfilavam em carros alegóricos; os ranchos desfilavam no chão, com integrantes luxuosamente fantasiados de reis e rainhas, geralmente negros baianos representando um grupo social em ascensão.

Paralelamente ao carnaval oficial, blocos, cordões e grupos populares mascarados brincavam o carnaval na Praça Onze e nas ruas do centro, embora fosse proibido a negros, mulatos e pobres percorrerem as ruas centrais durante o carnaval. Essas agremiações populares foram a base das escolas de Samba. Em 1928, a primeira escola de Samba, Deixa Falar, foi fundada no morro do Estácio, estabelecendo um modelo de organização seguido por outras agremiações. O primeiro desfile aconteceu em 1929 e, a partir daí, o poder público passou a apoiar e a normatizar os desfiles. Zaluar (1998, p. 280) explica que durante o governo Vargas, nos anos de 1930, “iniciou-se uma longa história de apoio e intervenção nas manifestações culturais brasileiras”.

É fundamental lembrar que as escolas de Samba, originadas nos morros e bairros suburbanos do Rio de Janeiro, reuniam moradores de diferentes faixas etárias em uma Atividade de lazer que, por meio de concursos para escolha do Samba enredo, ensaios e desfiles, mobilizavam a população durante todo o ano, criando e fortalecendo laços de identidade e solidariedade. O Samba representa um fato social total, um fenômeno que conecta as pessoas em extensas redes de reciprocidade, mobilizando suas disposições internas e concretizando ações simultaneamente em diversos planos: econômico, religioso, político, psicológico (ZALUAR, 1998). Vale acrescentar que o Samba e as escolas de Samba constituíram uma ponte com a cidade, já que os ensaios, realizados ao longo do ano, são e continuam sendo abertos à participação de moradores que se identificam com cada escola. No plano simbólico, essas manifestações canalizam e disciplinam os embates e conflitos entre bairros e grupos rivais.

3.4 POP FUNK NAS VEIAS: UM BREVE HISTÓRICO DA INFLUÊNCIA NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

O tradicional espaço dos morros e subúrbios cariocas, o Funk consolidou-se rapidamente a partir do final dos anos 70, atraindo um público jovem expressivo. Para compreender o crescimento dos bailes Funk ao longo das últimas décadas do século XX, é fundamental estabelecer conexões com o estilo de vida dos jovens que habitam grandes cidades. A utilização do conceito de "estilo" em vez de "cultura jovem" se justifica pela velocidade das mudanças e pela absorção rápida de influências disseminadas no mundo globalizado. Zaluar (1998) emprega o termo "estilo" para descrever as incorporações rápidas e passageiras da moda em vestuário, Música, Arte, linguagem e outros comportamentos juvenis, que já não podiam ser plenamente compreendidos apenas pela perspectiva holística da religião ou da cultura de classe, embora ainda estivessem conectados a esses contextos.

Expostos às influências do hip hop – elementos da black music foram assimilados e adaptados ao Funk carioca –, os jovens de baixa renda das periferias do Rio de Janeiro aderiram em massa aos bailes, uma forma de lazer que simbolicamente representava os conflitos, a competição e a violência presentes em suas vidas. Cecchetto (2006) descreve três tipos de bailes: o normal, o de embate ou corredor e o da comunidade. A diferença entre os bailes normal e de corredor reside no controle exercido pelos organizadores e DJs sobre o espaço e o tempo para os confrontos entre as 'galeras'. No baile normal, o mais comum e organizado em clubes de áreas urbanizadas da zona norte, os confrontos, quando surgem, são rapidamente contidos. Já no baile de corredor, o confronto é planejado. O espaço do baile é dividido entre as 'galeras' por uma linha imaginária que delimita os territórios. O objetivo do confronto é invadir o território do adversário, chamado de "alemão" (inimigo). Seguranças controlam o embate. Nessas situações, cada 'galera' desenvolve sua linguagem de gestos, expressões corporais e gritos.

Nos bailes de comunidade, não há confrontos; apenas 'galeras' amigas participam, inclusive as de outras comunidades. Quadrilhas de narcotraficantes controlam a festa, auxiliam no transporte e garantem a segurança. Durante esses eventos, versões de raps conhecidas como "proibições" são entoadas em homenagem a traficantes, líderes das comunidades ou àqueles que estão detidos.

Cecchetto explica que esse tipo de baile é mais frequente nas favelas da zona sul, e jovens de classe média (uma minoria) costumam participar. Sem a tensão das brigas, esse tipo de baile é propício para dançar em grupo. De acordo com frequentadores, o melhor desses bailes é a Música, o ambiente, o senso coletivo e a multidão que aprecia (CECCHETTO, 2006).

É crucial esclarecer o conceito de 'galera': grupos de jovens que residem na mesma comunidade ou frequentam os mesmos bailes, estabelecendo laços de solidariedade. É importante ressaltar que as 'galeras' se organizam independentemente das quadrilhas que controlam o narcotráfico no Rio de Janeiro e não se configuram como gangues. A associação entre violência e os bailes é amplificada e reforçada pela mídia, na realidade, os bailes são locais de encontro, de dança, de paquera e de festa.

Embora haja pontos de contato com a violência e traficantes, o foco principal é a celebração, a participação de milhares de jovens que convivem com a violência e a exclusão social, mas que não têm envolvimento com o crime. Souto (2003) e Zaluar (1998) destacam, ainda, que o Samba e o Funk contribuíram para o processo civilizatório ao permitir que a população pobre e socialmente excluída participe dessas expressões culturais, criando organizações que simbolizam os conflitos entre grupos e, ao mesmo tempo, fortalecem os laços de solidariedade.

Zaluar (1998) ressalta que, nesse processo civilizatório, sempre houve uma brecha com a vinculação à contravenção - bicheiros patrocinavam e continuam a patrocinar as escolas de Samba - e com as quadrilhas de narcotraficantes, que passaram a dominar as favelas cariocas a partir dos anos 1980. Herschmann (2005) reconhece a possibilidade de funkeiros se envolverem em quadrilhas do tráfico, mas destaca que as galeras se organizam em torno de Atividades de lazer, como dançar, frequentar bailes e ir à praia, e não dominam territórios através do uso da violência.

Assim como aponta Pires (2010), a Música popular constitui uma das maneiras pelas quais os valores e perspectivas de um grupo social são expressos. Sua análise em conjunto com o contexto histórico oferece uma visão abrangente da época estudada. Vários estudiosos ressaltam o papel significativo que a Música popular desempenhou no Brasil ao longo do século XX, tornando-se um canal para transmitir valores, concepções de mundo e identidades de variados grupos sociais e de diferentes áreas do país.

É nesse sentido que o subtópico desta Pesquisa busca apresentar um breve

histórico do Pop Funk, observando como este ritmo musical vem tornando-se influência na Música popular brasileira na atualidade. Além disso, essa contextualização faz-se necessária, pois está intrinsecamente ligada à comunidade escolar observada e onde foi confeccionado o Produto Educacional proposto nessa Pesquisa, pois a comunidade de entorno da referida escola que acabam encontrando na Música, principalmente no Funk de ostentação, um refúgio para a realidade em que se vive.

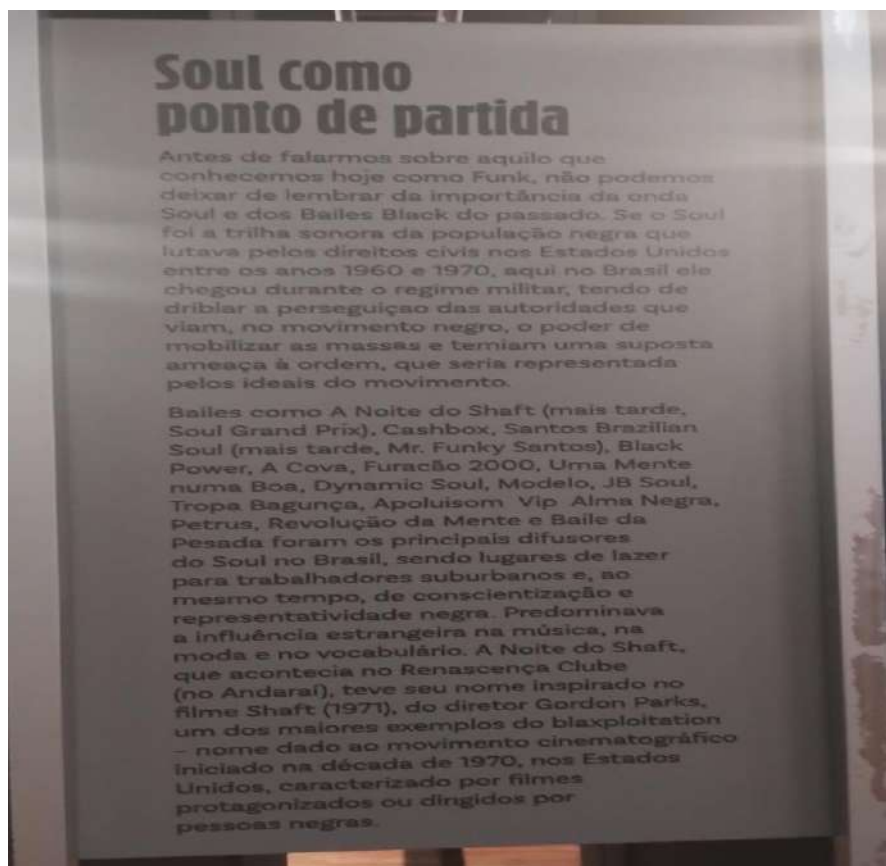
No final dos anos 1960, o Funk e o movimento hip hop começaram a ganhar destaque na paisagem musical urbana brasileira, inicialmente como gêneros musicais estrangeiros. Mais tarde, durante os anos 1990, tanto o Funk quanto o hip hop passaram por um processo de nacionalização, gerando Músicas com temáticas diversas. Neste contexto, é relevante observar as composições elaboradas por jovens provenientes de comunidades carentes, localizadas em favelas e bairros periféricos do Rio de Janeiro, que abordam a representação e a vivência dessas áreas marginalizadas. Apesar de serem criadas fora dos circuitos da indústria cultural, tais Músicas circulam nas periferias de outras cidades.

Segundo Pires (2010), ao longo de sua história, o Funk passou por mudanças significativas em relação às suas origens. Originado da Soul Music, um gênero musical que surgiu nos EUA no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, especialmente entre a comunidade negra, o Funk experimentou diversas evoluções ao longo do tempo.

No Brasil, o Funk teve seus primeiros bailes nos anos 1970, ocorrendo na Zona Sul do Rio de Janeiro, uma área considerada nobre da cidade. Inicialmente, esses eventos se limitavam ao espaço do “Canecão”, local onde aconteciam os bailes. Posteriormente, com a crescente popularidade da MPB e a realização de shows nesse espaço, os “Bailes da Pesada” se expandiram para os subúrbios. Descritos detalhadamente na obra “DJ Malboro no Funk”, de Suzana Macedo, esses encontros ocorriam semanalmente, mudando de clube a cada evento. Ao final da década, com a descoberta do Funk pela mídia, o gênero começou a se difundir por todo o país, resultando na popularização de um movimento que, inicialmente, era produzido e consumido exclusivamente na periferia (Pires, 2010).

O pop Funk chegou ao Brasil na década de 80 de forma avassaladora, ritmo este que hoje é inspiração para muitos artistas populares. Na Figura 3, vemos a transição de alguns ritmos, até que o pop Funk fosse totalmente introduzido.

Figura 3 - Exposição Funk - um grito de ousadia e liberdade, MAR, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

O autor da fonte relata em seus estudos que o ritmo fez sucesso no Brasil, antes mesmo que em outros lugares, pois o ritmo grave e pesado do som, remetia ideia do surdo, instrumento da percussão comumente utilizado no Samba (SÁ, 2003).

Passada a moda da discoteca, no início dos anos 80, a juventude da classe média, volta-se para o novo rock nacional de bandas tais como Legião Urbana, Titãs, Paralamas do Sucesso, Kid Abelha e os Abóboras Selvagens– que passou para a história como geração Brock. E a zona norte retoma a black music americana – dançando nos bailes o Funk e o charm, um derivado mais lento e melodioso (SÁ, 2003, p. 07).

Dentro das comunidades o pop Funk era uma ‘febre’. Após o estouro das bandas e cantores negros, o público das comunidades se reunia nos tradicionais bailes. Nesse período, os cabelos crespos e cacheados, denominados com o sugestivo termo Black Power, se tornavam ícone entre a população. E, consequentemente, um marco de exaltação da cultura negra. O que hoje é

conhecido como Música popular urbana, de acordo com Napolitano (2005), teve origem na transição dos séculos XIX para o XX. Seu desenvolvimento contínuo, até os dias atuais, está ligado ao aumento da urbanização, ao crescimento populacional nas cidades, à consolidação de grupos de comunicação que dominam os meios de comunicação impressos e eletrônicos, bem como às mudanças tecnológicas e comerciais nesse setor.

Não é viável analisar a Música popular apenas pela dicotomia entre popular e erudito. Na história da canção urbana, tanto na Europa quanto na América, seu surgimento ocorreu por meio da fusão e mistura de diferentes elementos musicais. No contexto europeu, houve uma combinação entre elementos da Música erudita, folclórica e dos acervos cancionais dos séculos XVIII e XIX, que incluíam Músicas religiosas e revolucionárias, dando origem a gêneros populares como o fado, o music-hall, a chanson e a canzone. Já nas Américas, também se deu essa fusão entre elementos musicais europeus e experiências musicais de diversas origens étnicas, como indígenas e africanas, resultando em gêneros como jazz, rumba e Samba, entre outros.

Napolitano (2005) ressalta, ainda, que embora a fusão seja uma característica comum, as experiências musicais na Europa e na América apresentam diferenças. Na Europa, os estilos musicais enfatizavam a estrutura harmônico-melódica, com exceção do flamenco espanhol; enquanto na América, o destaque fica por conta da marcação rítmica. Além disso, havia uma convergência considerável entre os gostos musicais das camadas médias e dos trabalhadores, uma vez que "a influência do sistema musical erudito e a imposição dos valores e da sociabilidade burguesa influenciavam a esfera da Música popular, apesar das distintas apropriações de cada estrato social" (NAPOLITANO, 2005, p. 16).

Na América, a Música popular desempenhou um papel essencial na criação de uma síntese cultural marcada pela diversidade étnica e por diversas práticas sociais. Os diferentes estilos musicais contribuíram significativamente para a expressão das identidades culturais em formação, cada uma reafirmando e redefinindo suas bases étnicas. A partir da segunda metade do século XIX, a experiência musical adquiriu novas formas, se manifestando em espetáculos como o music-hall e em Atividades de dança que congregavam pessoas de diferentes classes sociais. Seja em eventos públicos ou no ambiente doméstico, a Música popular e a dança funcionam como elementos agregadores, presentes em bailes

populares, salões de dança e saraus.

Além das práticas sociais ligadas à dança e aos espetáculos musicais nos teatros, o avanço tecnológico facilitou a disseminação da Música. Ao longo do século XX, os progressos tecnológicos e as mudanças comerciais, incluindo editoras de Música, produção de gramofones, registros fonográficos, rádios, gravadoras, cinema, televisão e internet, moldaram e reconfiguraram o mercado musical. Desde o início do século até os anos 1980, a produção e distribuição de bens culturais, como Música e o Cinema, ficaram centralizadas em grandes conglomerados de comunicação, que controlavam mídias impressas, eletrônicas, estúdios cinematográficos e gravadoras.

Entretanto, esse modelo de negócios foi alterado nos anos 1990 com a popularização da internet e a ascensão da era digital, que reduziu os custos de produção e distribuição de Música. Assim como explica Vilandez (2010), as grandes mudanças no mercado fonográfico não surgiram de dentro dele. Primeiro veio o gramofone, depois o walkman. Agora, nos países onde a Apple lançou o iTunes, tem se mostrado um modelo de negócio eficiente. E o iTunes foi criado para vender iPods. Esse novo modelo de negócios musicais surge de forma concomitante a disseminação do Funk e do Rap pelas periferias do Brasil. O Funk tem suas origens na fusão de ritmos da Música negra norte-americana. Durante as décadas de 1930 e 1940, no processo de migração dos negros do sul para as cidades do norte, a Música rural conhecida como blues, foi eletrificada, originando o rhythm and blues. Conforme descreve Vianna (1988), o improvável casamento do rhythm and blues com a Música religiosa, o gospel, resultou no Soul, cujos principais expoentes foram James Brown (Barnwell, EUA ,1933 – Atlanta, EUA ,2006); Ray Charles (Albany, EUA ,1930 - Los Angeles, EUA, 2004) e Sam Cooke (Mississippi, EUA, 1935 - Los Angeles, EUA,1964). O Soul desenvolveu-se em associação com a luta dos afro-americanos pelos direitos civis na década de 1960. No final desta mesma década, surge um novo ritmo.

Nesse período, a gíria Funky, que originalmente significava algo de odor desagradável, perdeu seu sentido pejorativo e passou a ser um símbolo de orgulho na cultura negra. O termo "Funky" era aplicado a várias coisas: roupas, bairros urbanos, comportamentos e também a um estilo musical que se tornou conhecido como Funk. Viana (1988), destaca que o ritmo do Funk era mais robusto e rítmico do que o Soul, o qual já havia perdido sua "pureza revolucionária" e estava sendo

consumido predominantemente pela população branca nos Estados Unidos. Na década seguinte, o Funk, já incorporado ao mercado musical, atingiu o topo das paradas nos EUA com bandas como Earth, Wind and Fire e Kool and The Gang, entre outras. O sucesso dessas bandas propagou a Música negra norte-americana pelo mundo, popularizando o estilo Disco — conhecido no Brasil como Música de discoteca.

Nesse mesmo período, em bairros negros e latinos de Nova York, surgiram festas populares pelas praças. Um DJ jamaicano introduziu a mixagem musical. Posteriormente, um de seus discípulos, Grandmaster Flash, transformou a agulha do toca-discos em um instrumento musical, originando o "Scratch". Os DJs passaram a girar os discos de vinil ao contrário. Paralelamente, um indivíduo, mais tarde conhecido como MC (Mestre de Cerimônias), animava a multidão com discursos que acompanhavam a Música eletrônica. Assim nasceu o Rap, também conhecido como "ritmo e poesia".

Esse é o embrião do movimento cultural hip-hop, que não se limita apenas à Música rap — os DJs faziam Scratch a partir do Funk —, mas também engloba a dança break, o estilo de vestuário chamado b-boy (com roupas esportivas de marcas como Nike e Adidas) e o grafite (Viana, 1988). As festas nas ruas do Bronx eram dirigidas pelo DJ, que "expressava os desejos do público" (Viana, 1988, p. 10). As letras dos raps abordavam os temas do cotidiano dos b-boys. A partir do final dos anos 1970, vários discos de rap alcançaram sucesso no mercado norte-americano, atraindo os jovens urbanos. Bandas de rappers brancos também conseguiram sucesso nas paradas.

No início da década de 1970, o Funk chegou ao Brasil. No Rio de Janeiro, os Bailes da Pesada, realizados no Canecão — uma casa de espetáculos da zona sul da cidade —, e que atraía um público de até cinco mil jovens de diferentes bairros. Além de Rock e Pop, os DJs tocavam Soul, James Brown e a banda Kool and the Gang. Segundo Herschmann (2000), o Canecão foi fechado para esses bailes, que então foram transferidos para clubes na zona norte e oeste do Rio de Janeiro. Diversas equipes organizadoras de bailes nos subúrbios cariocas foram estabelecidas. Gradualmente, a diversidade de ritmos foi abandonada em favor dos chamados "ritmos Funky". Herschmann (2000), observa que não encontrou explicações detalhadas para essa mudança, mas que, geralmente, os organizadores desses novos bailes afirmavam ter optado por Músicas mais dançantes.

Na década de 1970, a Música americana reproduzida nesses bailes, com um ritmo muito marcado, era conhecida no Brasil como Soul, enquanto nos Estados Unidos era chamada de Funk. Entre 1974 e 1976, esses bailes tiveram ocorrência diária nos subúrbios cariocas. E a Música que agitava esses eventos não era produzida no Brasil; todos os discos eram importados. Conforme Vianna (1988) observa, nessa época, a aproximação com o movimento negro se deu através de grupos como Soul Grand Prix e Black Power, que apresentavam filmes e slides sobre manifestações da cultura negra norte-americana durante esses bailes.

Os dançarinos, inspirados pelo lema "Black is beautiful" e no orgulho negro dos EUA, exibiam orgulhosamente penteados afro. Em 1976, a partir da matéria "Black Rio - O orgulho (importado) de ser negro no Brasil", publicada pelo Jornal do Brasil, a mídia passou a empregar a expressão "Black Rio", associando os bailes ao movimento negro. Vianna (1988), ressalta que o Soul perdia suas características puramente recreativas, de 'curtição' e diversão em si (segundo a narrativa das equipes), e passava a ser encarado como um meio para combater o racismo (segundo o discurso do movimento negro).

É importante constatar que, segundo os proprietários e DJs das equipes, os bailes eram principalmente eventos de entretenimento. Contudo, já havia sido estabelecida uma ligação entre o Soul, os bailes e o movimento negro. Festas ao estilo Soul se disseminaram por várias capitais brasileiras no final dos anos 70, como Black São Paulo, Black Porto (Alegre) e Black Uai (Viana, 1988). Com toda a visibilidade conquistada, as gravadoras lançaram álbuns de equipes, compilações dos hits de cada baile, também de Soul brasileiro cantado em português. No entanto, logo abandonaram essa vertente da Música popular, justificando que o baixo poder aquisitivo do público que frequentava os bailes tornava inviável o retorno comercial. Vale mencionar a exceção do músico Tim Maia, grande nome do Soul brasileiro, que surgiu nesse contexto, alcançando as paradas de sucesso e o reconhecimento da crítica especializada.

Nos anos 1980, o cenário dos bailes de Funk sofreu alterações significativas: a temática do orgulho negro foi suprimida, as danças passaram a ter coreografias coletivas - ao contrário do Soul, onde a dança é mais individual - e a moda passou a valorizar bermudas e bonés. Numa nova tentativa de comercializar discos de equipes, algumas compilações alcançaram sucesso, com o Rio de Janeiro emergindo como o maior mercado consumidor.

De acordo com Souto (2003), a partir de 1990, o Funk passou a se nacionalizar, pois além de animar os bailes, tornou-se um "porta-voz, criando uma cadeia de produção e consumo que se estende muito além do ambiente dos bailes". As dinâmicas do mercado do Funk estavam intrinsecamente relacionadas à produção e composição das canções por jovens das favelas e subúrbios cariocas, além da disseminação e circulação dessas Músicas, controladas pelos produtores dos bailes. Pires (2010), aponta que com essa expansão, o mercado de trabalho do Funk começou a oferecer oportunidades de renda e emprego – de DJs, MCs, dançarinos, instrumentistas e técnicos de som e iluminação - para jovens das comunidades da periferia carioca. Os disc jockeys e os MCs, responsáveis pela criação e interpretação das canções, eram os mais valorizados e alcançavam maior destaque. Participar e vencer festivais organizados pelas equipes de som garantia aos MCs repercussão na mídia e nas diferentes comunidades. Essa dinâmica levou à popularização do Funk entre os adolescentes dos grupos médios urbanos.

Na virada do século XX para o XXI, mais de 150 equipes de som - sendo as mais proeminentes a do DJ Malboro e a Furacão 2000 - promoviam bailes, festivais e programas de rádio. Nesse período, surgiram escolas para formação de DJs no Rio de Janeiro. Além disso, o Rap alcançou posições de destaque nas paradas musicais e em programas de televisão, como o Som Brasil e o Xuxa Hits da TV Globo, abordando temas que enalteciam a vivência e a identidade das comunidades periféricas, como pode ser percebido nas Músicas "Rap do Borel" e "Rap da Felicidade" (PIRES, 2010).

Simultaneamente, muitas letras denunciavam as condições de vida nas periferias, evidenciando as desigualdades entre a cidade e essas áreas. Havia uma ampla gama de temáticas, desde o chamado "Funk sensual" com letras ambíguas de apelo sexual, passando por narrativas do cotidiano dos jovens até o chamado "proibidão". Segundo Pires (2010), esse último termo surgiu nos anos 90 para descrever um tipo de Funk que, de acordo com MC Catra, "aborda a realidade da favela e o descaso da sociedade".

Catra reconhece o aspecto positivo da vertente sensual do Funk que alcança destaque, chamando a atenção para letras que não recebem visibilidade na mídia. Porém, a expressão proibidão, a princípio, buscava conscientizar sobre questões sociais na favela e estava inserida em um movimento de afirmação social da periferia carioca. A partir dos anos 2000, nos chamados CDs proibidões, surgiram

novas temáticas que exaltavam a violência, o uso de drogas e explicitavam a ligação com as facções do crime organizado.

3.5 AO SOM DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Colônia em sua tradução, refere-se ao termo cultivar, plantar e semear. No Brasil, um dos pontos principais do processo de colonizar, ocorre dos povos europeus invadindo as terras indígenas e inserindo seus costumes e práticas. A decolonialidade, logo viria a ser o contrário do que entendemos por esse cultivo inapropriado. Desfazer o processo da mentalidade e hábitos colonizadores. (MAMEDE, 2022 p. 641). No Brasil, a colonização ainda ocorre sob ótica europeia e pequenos grupos e suas práticas culturais são submetidos a um único padrão cultural.

A perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica (CANDAU, 2020 p. 681).

Candau (2020), afirma que não se trata de excluir uma cultura e exaltar outra. O que nos provoca a pensar sobre as desigualdades construídas no decorrer da história. O hábito de inferiorizar e subjugar uma determinada cultura persiste nos dias atuais. Nesse contexto, a escola passaria a colocar-se como um ambiente de neutralidade mediante os grupos heterogêneos que a frequentam. Para praticar a amplitude cultural seria, então, necessário desfazer o processo subalternizador de cultivo/colônia, fincado entrelinhas historiográficas do Brasil (MAMEDE, 2022). A Arte cantada viria a atuar como uma mediadora no âmbito escolar, como um instrumento facilitador para o docente na educação básica. Abrangendo, por exemplo, conteúdos de diversas e diferentes regiões, em um único ambiente, como se vê na Figura 4, abaixo:

Figura 4 - “Atos de Revolta” (2022), Gê Vianna.



Exposição Funk – um grito de ousadia e liberdade, MAR, 2023.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

A figura acima, traz a obra “Atos de revolta”, da artista Gê Vianna (2022). De acordo com Lemos (2022), a exposição individual de Gê Viana, artista maranhense nascida em Santa Luzia, MA, em 1986, intitulada como “Rebeliões em Cena: Vislumbrando Outros Relatos”, foi inaugurada no Palacete Princesa Isabel, em Santa Cruz. Esta mostra é uma criação conectada à exposição coletiva “Rebeliões em Cena: Outros Enredos sobre a Independência” realizada pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. A exposição coletiva repensa o bicentenário do 7 de setembro de 1822 através da Arte e permaneceu em exibição até 26 de fevereiro de 2023.

Segundo explicações de Lemos (2022), em “Atos de revolta: imaginando outra história”, Viana reformula a representação visual que liga corpos de minorias étnicas a contextos de violência, destacando-os como agentes e protagonistas. A partir das litografias registradas no século XIX por Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (1802 -1858), a artista se apropria das imagens de modo a atualizá-las como cenas do cotidiano. Na imagem, negros e indígenas têm o direito ao descanso, à alegria, à abundância e à liberdade – como se vê com a concentração de energia para o carregamento das caixas de som. A artista, como se pode perceber, se concentra na reconstrução crítica de imagens do passado. A Música, nessa imagem, transpassa o ambiente geográfico quando agrupa as etnias

e os espaços sociais. O elemento musical transportado reforça a proximidade das fronteiras geográficas e culturais.

Cada região, grupo étnico ou comunidade tem suas próprias tradições musicais que são influenciadas, inevitavelmente, por fatores históricos, sociais, religiosos e geográficos. A Música é capaz de nos transportar para esses contextos, permitindo-nos compreender e apreciar a variedade de perspectivas, emoções e narrativas presentes nas diferentes culturas. Além disso, a Música pode evocar lembranças, despertar sentimentos, criar conexões emocionais e até mesmo estimular nossa imaginação. Ela oferece um espaço para a criatividade e a experimentação, seja por meio da criação, da interpretação ou da simples apreciação.

Ao servir como uma "linguagem universal", a Música tem o poder de unir pessoas, promover a compreensão mútua e celebrar a diversidade cultural. Essa característica torna a Música uma ferramenta poderosa para o diálogo intercultural, enriquecendo nossas vidas ao nos permitir acessar, respeitar e celebrar as múltiplas possibilidades culturais que ela abriga. Nesse contexto, observa-se uma diminuição progressiva de seu espaço nas instituições, antes considerado essencial, levando-nos a analisar e investigar as razões desse declínio. É evidente que vários fatores contribuíram para a perda de valor e, muitas vezes, descompromisso que a Educação Musical enfrenta atualmente.

De fato, diversos motivos levaram a esse cenário desfavorável, não sendo possível atribuir a inconstância da Educação Musical a um único fator. A Música, como parte integrante da formação humana global, é vital. Entre os principais elementos que contribuíram para a pouca aplicabilidade no ensino, destacam-se as políticas públicas de cada período histórico brasileiro, influenciando diretamente as Leis que regem os padrões educacionais. Durante o governo militar, por exemplo, a Lei nº 5.692/71 promoveu uma reestruturação no sistema educacional primário e secundário no Brasil. Conforme observado por Loureiro (2001, p. 67), "em regimes autoritários, a escola torna-se um alvo central de atenção devido ao seu papel fundamental na disseminação ideológica; questões filosóficas e educacionais foram adaptadas às filosofias governamentais da época".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob um viés filosófico, buscam direcionar a escola para um caráter mais democrático, possibilitando aos estudantes a assimilação, de maneira crítica e construtiva, de conteúdos

sociais e culturais essenciais para o desenvolvimento individual e coletivo, bem como para o entendimento da sociedade (LOUREIRO, 2001, p. 74).

Um fator relevante é a ausência de uma metodologia pedagógica-musical exclusivamente brasileira. O vasto território do Brasil, assim como sua rica diversidade cultural, segundo Loureiro (2001), levanta desafios nessa questão. A definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para um país com vasta diversidade social e cultural, aliado a dimensões territoriais amplas, destaca a importância de reconhecer o princípio da equidade dentro da sociedade. Os PCNs ressaltam que "cada criança ou jovem, independentemente das condições socioeconômicas ou da infraestrutura local, merece ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente reconhecidos como essenciais para a prática da cidadania" (BRASIL, 1997, p. 08).

Diferentes interpretações têm gerado desconforto na definição de objetivos curriculares, metodologias e didáticas no contexto da educação musical. Segundo Hentschke (1991, p. 56), "somente por meio de uma reflexão crítica sobre seus propósitos, poderemos estabelecer uma estrutura sólida para a efetiva prática da Educação Musical". A falta de uma estruturação adequada dos conteúdos para o progresso na educação musical coloca a Música em uma posição de abertura a diversas abordagens:

O ensino da Música só terá o impacto desejado se conseguirmos definir com clareza: 1) o que ensinar, por que ensinar e para quem; 2) como ensinar, tornando a Música viva, relevante para a realidade do aluno e o ensino valorizado; e 3) quem deve ensinar. Além da competência técnica e da compreensão do fenômeno musical, a flexibilidade por parte do professor é crucial. A flexibilidade é essencial ao lidar com decisões, permitindo críticas às metodologias e às práticas pedagógicas diante da cultura e da sociedade em que atuam (LOUREIRO, 2001, p. 138).

Quando a Música foi introduzida no currículo pelo Decreto nº 1331/1854 (Brasil, 1854), o foco do ensino restringia-se apenas à aprendizagem técnica do instrumento, excluindo estudantes com habilidades físicas, sensoriais e psicológicas diversas. Portanto, é importante ressaltar que as instituições passaram a ter uma visão superficial do ensino da Música no ambiente escolar. Conforme Fonterrada (2008), a ausência prolongada da Música na prática da Educação Artística frequentemente levou "escolas, professores, pais e alunos a considerarem a disciplina apenas como 'diversão' e 'entretenimento', e não como uma oportunidade

de expressão artística e uma forma de conhecimento”.

É fundamental que o educador de Música reflita continuamente sobre suas práticas, buscando constantemente o melhor caminho para estimular a participação dos alunos em suas aulas. Oliveira (2019), ressalta a importância de compreender mais sobre a realidade dos estudantes e reconhecer a relevância de incorporar elementos provenientes do contexto sociocultural dos alunos nas aulas. Dessa forma, o professor deve buscar o que pode ser produtivo tanto para ele quanto para seus alunos. Uma aula deve ser um momento de múltiplas descobertas. Para isso acontecer, professor e alunos precisam, em primeiro lugar, descobrir um ao outro (MATEIRO; ILARI, 2011).

Por isso, a formação continuada é crucial nesse aspecto pois, conforme Romanowski (2010, p. 184) afirma, "reconhecer que a formação pode contribuir para aprimorar a educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores". Com isso, discutir simbolicamente sobre o decolonialismo não é o bastante; os educadores devem adotar posturas/attitudes decoloniais. No entanto, é evidente que tais posturas podem ocasionar um impacto substancial, gerando mudanças marcantes na vida dos alunos.

É possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à Música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo (Pereira, 2012), e às outras Músicas que atravessam a vida (pessoal e profissional) dos estudantes e o contexto em que os cursos estão inseridos — muitas vezes silenciadas como processos, quando não ausentes das discussões que ali se realizam... ao se estruturarem com base na e para a Música erudita ocidental europeia, tais currículos estariam funcionando como colonizadores dos sentidos, como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada (PEREIRA, 2020, p. 04).

De acordo com Miranda e Danieli (2023), em contrapartida a Pereira, a educação musical tem o potencial de se alinhar com a perspectiva decolonial ao desafiar e desmantelar as hierarquias do conhecimento que favorecem predominantemente o ocidente. Esse movimento se concretiza por meio da expansão dos currículos para abranger Músicas de diferentes tradições, incluindo àquelas afrodescendentes e indígenas. Valorizar as expressões musicais das culturas locais é reconhecer sua riqueza e integrá-las ao patrimônio cultural.

Ao longo dos séculos, a Música tem sido um instrumento de resistência e

fortalecimento para diversas comunidades, destacando-a na educação como uma ferramenta para amplificar a identidade e dar voz às comunidades marginalizadas. A abordagem decolonial, nesse sentido, questiona a ideia de uma linguagem musical universal, abrindo caminho para uma educação musical diversificada, quer dizer, que acolhe uma ampla gama de expressões musicais na promoção de pedagogias inclusivas e holísticas - não limitadas a perspectivas ocidentais.

No contexto brasileiro, a vivência de uma educação musical decolonial pode ser um espaço inspirador e transformador, promovendo uma nova visão sobre o ensino de Música. Ao observarmos nossa história, é notável a imensa diversidade cultural em que estamos imersos. Somos parte integrante dessa diversidade e, portanto, compreender cada uma dessas influências pode ser enriquecedor, como um exercício de autoconhecimento (MIRANDA; DANIELI, 2023). Para aprofundar o entendimento sobre as diversas culturas presentes no mundo, Almeida (2012) destaca em seu artigo "Educação Musical Diversidade: aproximações" as diferentes abordagens culturais apresentadas por Schippers:

Abordagens monoculturais, onde uma única cultura dominante é a referência principal; Abordagens multiculturais, que reconhecem a pluralidade, porém sem estimular o contato ou a troca entre as culturas; Abordagens interculturais, caracterizadas pelo livre contato entre culturas e por esforços em busca de um entendimento mútuo; Abordagens transculturais, representando uma mudança profunda de ideias e valores (SCHIPPERS, 2005, p. 29).

No contexto da abordagem transcultural mencionada, é possível impulsionar mudanças significativas dentro e ao redor da sociedade. O conceito de transculturalidade remete ao encontro e fusão de diferentes culturas, explorando os processos nos quais essas culturas se interconectam e influenciam uma à outra. A definição de transculturalidade reconhece que, devido à nossa atualidade globalizada, as culturas não são identidades isoladas, permitindo que trocas e transformações ocorram constantemente.

Fernando Ortiz (1987), um antropólogo cubano do século XX, cunhou o termo 'transculturalização' para descrever o fenômeno da fusão cultural em Cuba. Em seu estudo, ele analisou meticulosamente a interação entre as culturas africana, europeia e indígena na ilha, explorando as complexas dinâmicas dessas interconexões culturais. Compreendemos que o termo transculturação melhor expressa as diferentes fases do processo transitório de uma cultura para outra. Isso

não se resume apenas à aquisição de uma nova cultura, como sugere rigidamente a aculturação da voz anglo-americana, mas envolve também necessariamente a perda ou o desenraizamento de uma cultura anterior, algo que poderia ser considerado uma desculturação parcial. Além disso, implica a consequente criação de novos fenômenos culturais, que poderiam ser chamados de neoculturação (ORTIZ, 1982).

A relação entre a educação musical e a transculturalidade ocorre pela integração de outras culturas e tradições interagindo com o mundo contemporâneo. Essa interação pode se expressar por meio da incorporação de contextos culturais musicais de diferentes povos, da diversificação de repertório, permitindo acesso a gêneros musicais variados, bem como a instrumentos musicais de outras culturas. Isso promove uma visão de mundo globalizado, onde as diferenças são parte integrante de um todo. Dessa forma, a Música pode ser um vínculo facilitador para apreciação de diferentes culturas, contribuindo para a compreensão e minimização de preconceitos.

Os educadores podem alinhar suas práticas educacionais com base na sua realidade, adaptando conteúdos, repensando, reinventando e aprimorando sua conduta diária; utilizando estratégias inovadoras e contemporâneas para abordar a transculturalidade no contexto escolar. Nesse sentido, um exercício proveitoso para os docentes é experimentar ser criativo nas diversas linguagens culturais, incluindo-se a Música (SOUZA; SILVA; MUNIZ, 2018).

4 A ARTE CANTADA E VIVIDA: NOTAS SOBRE 'ESCREVIVÊNCIAS'

A Arte cantada (e vivida) é considerada como elemento essencial para demonstrar atos de resistência e expressão humana. Esse capítulo tem início ao abordar a 'escrevivência' que, conforme Evaristo, "não pode ser lida como história para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (DUARTE, 2020). Oliveira, Sampaio e Silva (2021), conta-nos que, em 1995, uma escritora negra, oriunda de uma família de mulheres negras, introduziu pela primeira vez a expressão 'escrevivência'. Assim como a maioria delas, essa autora foi profundamente marcada pelo impacto histórico do Brasil, ouvindo os ecos dos gemidos nos porões do navio negreiro; sentindo os rangidos de dentes e gritos; bem como enfrentando os açoites que deixaram cicatrizes forçadas e agressivas em seus corpos. Essas vivências refletem os assombros provenientes das memórias traumáticas da escravidão. Herminio (2022), complementa ao se referir ao termo "escrevivência" como uma criação da escritora e ativista Conceição Evaristo, utilizada para expressar a interseção entre a escrita e a vivência, principalmente no contexto das mulheres negras. O autor sugere combinar as palavras "escrever" e "vivência" a fim de destacar a importância de narrativas pessoais, experiências de vida e memórias para a produção literária. Conceição Evaristo utiliza o conceito de escrevivência para afirmar a voz e a presença das mulheres negras na Literatura, proporcionando uma abordagem que vai além da simples escrita, incorporando as experiências e vivências específicas dessas mulheres. A escrevivência é, portanto, uma forma de resistência e afirmação identitária, destacando a importância de contar as próprias histórias e rejeitar estereótipos que historicamente marginalizaram as vozes negras, especialmente as femininas.

A ideia de escrevivência se manifesta de maneira intencional, uma vez que

quando Evaristo a introduziu não tinha a intenção original de criar um conceito, como evidenciado em uma entrevista a Soares e Ruiz (2017). Mas, quando questionada sobre a origem e significado desse conceito, a escritora respondeu: "eu já tinha experimentado esse 'escrever' na tese que depois se transformou em 'escrevivência'. Mas quando comecei a trabalhar com esses termos, eu não tinha intenção nenhuma de criar um conceito" (SOAREZ, RUIZ, 2017, p. 15).

As obras de Conceição Evaristo, seja do ponto de vista científico ou literário, podem ser sintetizadas poeticamente, destacando suas criações entre a vida real e a

ficção. Isso ocorre porque a autora enfatiza repetidamente que sua "criação surge marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira" (TV PUC - RIO, 2017, p. 01), impedindo que ela se desvincule de sua realidade social, mesmo ao se envolver na ficção. Desse modo, compreender o conceito de escrevivência, proposto por Conceição Evaristo permite adentrar não apenas em uma discussão literária, mas, principalmente, em um mergulho nas complexidades e riquezas das experiências vividas pela comunidade negra no Brasil (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2022). Este termo, cunhado pela escritora, não foi inicialmente proposto como um conceito acadêmico, mas emergiu de sua própria vivência como mulher negra, periférica e acadêmica.

A escrevivência, de Conceição Evaristo, transcende as fronteiras do papel. Ela é um convite à imersão nas narrativas de resistência, resiliência e identidade que moldaram e continuam a formar a experiência afro-brasileira. Ao reconhecer a força da palavra escrita como um instrumento de expressão das vivências, Evaristo destaca não apenas a importância da representação literária, mas a necessidade de dar voz a uma história muitas vezes silenciada (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2022). Na obra de Evaristo, a escrita não é apenas um ato de contar histórias, mas um ato de insurreição, uma forma de afirmar a existência e a humanidade negra em uma sociedade que historicamente marginalizou e apagou essas narrativas. Através desse termo, a autora resgata a memória coletiva, tece a trama da ancestralidade e desafia os estereótipos que moldaram a percepção da negritude.

Ao relacionar a escrevivência com a Música, principalmente no contexto brasileiro, se estabelece uma ponte entre a palavra escrita e a sonoridade que ecoa nas vivências afro-brasileiras. Conforme apontam Soares e Machado (2017), muitos artistas negros utilizam a Música como uma forma de expressar suas próprias "escrevivências", transmitindo suas experiências por meio de ritmos, letras e performances que ecoam as lutas, conquistas e celebrações da comunidade negra. Assim, o termo apresentado por Evaristo não se restringe ao universo literário, mas reverbera em diversas formas de expressão cultural, incluindo a Música. Ambas as manifestações artísticas convergem na construção de uma narrativa plural e rica, capaz de romper com estigmas, construir identidades afirmativas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1 A MÚSICA NO RITMO DA RESISTÊNCIA

Neste capítulo, reporta-nos às experiências vivenciadas em Maricá, localizada a cerca de 60 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro. Maricá é um município da região metropolitana do Rio de Janeiro que apresentou um crescimento significativo de 54,87% em relação ao último censo realizado em 2010, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A população atual é estimada em 197.300 habitantes, uma quantidade, ligeiramente, menor do que a projeção inicial do IBGE em dezembro, que era de 223 mil habitantes. De acordo com os números finais do censo, a densidade demográfica em Maricá é de 545,67 pessoas por quilômetro quadrado, com uma média de 2,68 moradores por domicílio. No censo de 2010, Maricá possuía uma população de 127.397 habitantes. Naquela época, a cidade era considerada um município interiorano, crescendo a um ritmo mais lento, o oposto da atual situação do município, agora classificado entre as 10 cidades brasileiras que mais ganharam população.

A experiência prática de ensino foi conduzida com uma turma do quinto ano na rede básica de ensino, composta por 24 alunos, dos quais 22 participaram efetivamente desta Pesquisa. Quando iniciei o trabalho como funcionária pública da rede de ensino de Maricá, no Rio de Janeiro, iniciei como “Professora da diversificada”. Este termo trata-se do trabalho realizado por professoras em período de apoio ao horário de planejamento das professoras regentes. Consiste em realizar Atividades de trabalhos manuais, produção de objetos e aulas de Teatro, Música, Dança.

As Atividades realizadas estavam ligadas ao contexto curricular de aprendizagem de forma lúdica. Entretanto, durante o período de execução das Atividades não sabia, com clareza, essa associação de termos. Mas, hoje percebo que se tratava, em parte, do trabalho de um professor de Artes. Contudo, esses professores, chamados até 2022 de “diversificadas”, não, necessariamente, são professores com a formação em Artes.

A Figura 5 apresenta a capa do livro Tulu: em busca de um lugar para viver, que ilustra a importância de narrativas que dialogam com a cultura e a identidade.

muito além do simples ato de ouvir melodias agradáveis. Nesse cenário, a Pesquisa de Oliveira e Miranda (2019) destaca três aspectos fundamentais: interação, concentração e socialização. A interação, quando mediada pela Música, assume uma dimensão única. A linguagem musical proporciona uma forma de comunicação que transcende as barreiras tradicionais, permitindo que os alunos se expressem e interajam de maneira mais rica e inclusiva. A Música, assim, emerge como um canal de conexão entre indivíduos, promovendo uma atmosfera colaborativa e participativa. A concentração, por sua vez, é beneficiada pela presença da Música no ambiente escolar.

Estudos indicam que determinados tipos de Música podem influenciar positivamente a capacidade de concentração e o desempenho cognitivo dos estudantes. A utilização estratégica da Música como recurso pedagógico pode contribuir para criar um ambiente propício à absorção de conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades de aprendizado. A socialização, no entanto, terceiro elemento destacado, é fomentada pela Música ao proporcionar experiências compartilhadas. Atividades musicais coletivas, como corais, grupos instrumentais ou Projetos de criação musical, não apenas fortalecem os laços entre os alunos, mas também promovem valores como trabalho em equipe, respeito mútuo e colaboração.

Diante desse panorama, é evidente que a Música na escola não é apenas um componente artístico, mas uma ferramenta pedagógica positiva. Seu impacto vai além do prazer estético, influenciando positivamente o ambiente educacional ao estimular a interação, facilitar a concentração e fortalecer os laços sociais. Portanto, ao reconhecer e integrar a Música de forma consciente no currículo escolar, é possível potencializar os benefícios que essa expressão artística oferece ao processo de ensino e aprendizado. Com isso, a partir da concepção dos autores, considera-se que,

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (MIRANDA; OLIVERA 2019, p. 7613).

A presença marcante da Música nas apresentações de efemérides escolares desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando um

meio expressivo para que elas compartilhem suas experiências com os pais e responsáveis. Nesse contexto, a musicalidade não apenas permite que as crianças expressem suas emoções, mas também fortalece os laços afetivos ao criar momentos significativos de interação entre os alunos, suas famílias e a instituição escolar.

Loureiro (2004) explica que para além das ocasiões especiais, a Música permeia de maneira cotidiana o ambiente escolar, desempenhando um papel fundamental nos processos de socialização. As canções de acolhimento e rotina tornam-se verdadeiros catalisadores sociais, proporcionando um senso de pertencimento e familiaridade para as crianças. As práticas comuns, como as "chamadinhas", "boas-vindas" e canções relacionadas ao alfabeto, não são apenas recursos pedagógicos, mas ferramentas eficazes para integrar aos alunos em criar um ambiente positivo e estabelecer rituais que contribuem para a construção de uma comunidade escolar coesa.

No cerne desse processo, a Música desempenha um papel educativo significativo, auxiliando no aprendizado de conceitos, na internalização de valores e no desenvolvimento de habilidades sociais. Com isso, as canções, ao serem incorporadas à rotina escolar, não apenas facilitam a assimilação de informações, como também transformam o ambiente educacional em um espaço dinâmico e enriquecedor. Dessa forma, a Música atua como uma linguagem universal que transcende barreiras, promovendo a inclusão, a expressão e a construção de relações sociais positivas desde os primeiros anos de formação (LOUREIRO, 2004).

É possível ampliar a compreensão sobre a importância da Música na educação básica, destacando não apenas seu papel em celebrações específicas, mas também reconhecendo seu impacto contínuo na formação social, emocional e cognitiva das crianças. Ao integrar de maneira consciente e abrangente a musicalidade ao cotidiano escolar, proporcionamos às novas gerações uma experiência educacional mais enriquecedora.

Figura 6 - CD com cantiga de roda



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

A Figura 6 traz um CD com cantigas de roda de domínio público. Essas cantigas são, comumente, utilizadas nas escolas e repercutem ludicidade ao ensino pois os diversos ritmos e sons coordenados auxiliam aos alunos a desenvolverem habilidades motoras e cognitivas. A Música é abordada em diversos momentos na escola e ao longo da vida de um ser humano, como por exemplo, as Cantigas de roda que passam de geração em geração e remetem a ideia de ancestralidade.

Na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem Atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. Além disso, geralmente a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente, e os professores se

comprometem com objetivos que, por sua própria natureza, configuram-se como inatingíveis. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos técnicas, “produtos” artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino da Arte (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 16).

Se há exigência curricular pautada na Lei nº 11.769/08 e estende-se a BNCC (2017, p. 191), deveria, então haver um apoio quanto às práticas cotidianas do ensino das Artes, inclusive da Música? O professor, não necessariamente precisaria ter uma formação acadêmica específica em Música. Mas, faz-se necessário que a prática de ensino da Música, neste caso, a Arte Cantada, seja realizada de forma consciente e condizente com o programa curricular.

A partir das Pesquisas realizadas por Azevedo (2006), inicia-se este subtópico apresentando uma pequena explicação sobre a palavra resistência, que segundo Dicionário Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa indica que a palavra "resistência" possui sua origem no latim "resistentia", o qual deriva-se do verbo "resistere", que é composto por "re-" prefixo que indica oposição ou recuo e "sistere" que significa permanecer ou ficar firme. Nesse sentido, o termo resistência rem um significado relacionado à capacidade de se opor ou de permanecer firme frente a alguma força, oposição, pressão ou situação adversa. Com isso, ela denota a qualidade de resistir, seja física, mental ou emocionalmente contra algo que exerce influência ou força contrária (FERREIRA, 2004).

Numa visão mais voltada a resistência cultural e artística, relacionadas aos povos, observa-se a explicação de Azevedo (2006) que aponta a resistência africana frente aos seus ritmos e culturas; podendo ser compreendida como um ato de preservação, celebração e afirmação da identidade cultural em face de diferentes formas de opressão e influências externas, principalmente durante o período colonial e pós-colonial. Os ritmos e culturas africanas, por exemplo, são ricos em diversidade, expressando a histórias, os valores, as crenças e a identidade de diferentes grupos étnicos. Durante os séculos de escravidão, colonização e exploração, essas expressões culturais foram alvo de tentativas sistemáticas de supressão, marginalização e assimilação por pArte dos colonizadores e opressores.

No entanto, apesar das tentativas de repressão, as comunidades africanas mantiveram seus ritmos, danças, Músicas, línguas, mitos, tradições e outras formas de expressão cultural como uma forma de resistência cultural. Isso incluiu a

preservação e transmissão desses elementos entre gerações, muitas vezes de forma subterrânea ou em locais considerados seguros para a preservação da cultura, assim como explica Gilroy (2001):

A Música, o dom relutante que supostamente compensava os escravos, não só por seu exílio dos legados ambíguos da razão prática, mas também por sua total exclusão da sociedade política moderna, tem sido refinada e desenvolvida de sorte que ela propicia um modo melhorado de comunicação para além do insignificante poder das palavras – faladas ou escritas (GILROY, 2001, p. 164).

Os debates em torno da dolorosa experiência da diáspora africana⁹ nas Américas têm recentemente reconhecido a importância da Música ao abordar as "respostas negras à modernidade" (GILROY, 2001, p. 158). Para além das formas de discurso falado e escrito, bem como das representações visuais, a Música negra tem sido uma expressão fundamental da subjetividade performática, envolvendo corpo, gestos e dramaturgia como componentes complexos na transmissão de comunicação e sabedoria. Na experiência da diáspora negra, a Música emergiu como uma linguagem performática, sendo o veículo principal para a expressão de ideias, enquanto o corpo, a tradição oral e a religião desempenharam papéis essenciais na formação do que pode ser identificado como uma filosofia e Arte negra (THOMPSON, 2011).

Com isso, consegue-se compreender que resistir é permanecer firme, é estar de pé diante das interferências e percalços corriqueiros. Mas quando se fala da Arte cantada como forma de resistência, aborda-se sobre batuques, cantos, sons e de gritos de poder. É a Arte que não deixa ser apagada diante da opressão. Candau (2020), aborda sobre a mentalidade imersa no processo de colonialidade, que se estende do individual ao coletivo. Desse modo, compreende-se que a autora investiga a persistência dos efeitos do colonialismo não apenas como um evento histórico, mas como um conjunto de ideias, valores e estruturas profundamente enraizadas na sociedade contemporânea.

Ao falar sobre a mentalidade imersa na colonialidade, ela aborda como essa

⁹Santos (2008) explica que diáspora africana se refere ao movimento em larga escala da população africana para outras partes do mundo, particularmente durante os séculos de comércio transatlântico de escravos e também através de outros fluxos migratórios ao longo da história. Esse termo é comumente associado à dispersão formada a população de seus locais de origem para diferentes regiões.

maneira de pensar molda não somente as percepções individuais das pessoas, mas também influencia as normas sociais, as estruturas culturais, as relações interpessoais e as instituições coletivas. Essa mentalidade colonizada não se restringe a um período histórico específico do colonialismo, mas continua a exercer influência, perpetuando desigualdades, preconceitos e formas de dominação que persistem na atualidade. Nisso, Candau (2020) explora a complexidade da persistência da colonialidade, revelando como essa mentalidade colonizada ainda permeia os aspectos individuais e coletivos da sociedade, afetando a forma como as pessoas se percebem, se relacionam e interpretam o mundo contemporâneo.

Evidenciar atos de resistência também pode-se caracterizar como ser inserido socialmente, apesar das diversas tentativas de apagamento, o povo pode entoar seus brados compostos por história. Assim como quando a artista Iza (2017) retrata que a ostentação é o nosso som, dá lugar à perspectiva que vem sendo trazida neste trabalho. Encontrar na Arte cantada uma forma de resistir. Continuar através da Música, num processo de desconstrução histórico colonial. Desconstruir a opressão do colonizador e partilhar saberes e culturas em um espaço multicultural.

Já me perdi tentando me encontrar
 Já fui embora querendo nem voltar
 Penso duas vezes antes de falar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Sempre fiquei quieta, agora vou falar
 Se você tem boca, aprende a usar
 Sei do meu valor e a cotação é dólar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Me perdi pelo caminho
 Mas não paro, não
 Já chorei mares e rios
 Mas não afogo, não
 Sempre dou o meu jeitinho
 É bruto, mas é com carinho
 Porque Deus me fez assim
 Dona de mim
 Deixo a minha fé guiar
 Sei que um dia chego lá
 Porque Deus me fez assim
 Dona de mim
 Já não me importa a sua opinião
 O seu conceito não altera a minha visão
 Foi tanto sim que agora digo não
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Quero saber sobre o que me faz bem
 Papo furado não me entretém
 Não dê limite que eu quero ir além
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Me perdi pelo caminho
 Mas não paro, não

Já chorei mares e rios
 Mas não afogo, não
 Sempre dou o meu jeitinho
 É bruto, mas é com carinho
 Porque Deus me fez assim
 Dona de mim
 Deixo a minha fé guiar
 Sei que um dia chego lá
 Porque Deus me fez assim
 Dona de mim
Dona de mim (Iza)

“Dona de mim”, como a Música acima, remete a um contexto decolonial, isto é, à ideia de que é preciso se apossar do controle do que é impositivo; deixar de ser dominado e tomar consciência da potência que existe em si. No ambiente escolar, por algumas vezes, já foi possível perceber algum caso em que o estudante não se identifica com suas características físicas. Subscrevemos o tempo para que todas as vozes, antes silenciadas, entoem com veemência seus mais diversos sons. Essa Pesquisa pontua esses aspectos ao apontar as possibilidades de empoderamento com a Arte Cantada.

No próximo capítulo da Pesquisa, apresenta-se o Produto Educacional realizado a partir das próprias contribuições dos alunos, bem como a observação na sala de aula, as Rodas de conversa e as demais Atividades propostas para o seu desenvolvimento.

4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS – O PROJETO “MÚSICA PARA TODOS: A ARTE CANTADA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE E NA COMUNIDADE”

A Pesquisa científica é uma prática intrínseca a todos os campos do conhecimento, em especial na área educacional. A Pesquisa tem um papel crucial como processo de investigação que busca solucionar, responder e/ou aprofundar questões relacionadas ao estudo de um fenômeno. Tartuce (2006), nesse sentido, destaca que a metodologia está associada aos métodos: “método (do grego *methodos*; *met'hodos*) significa, literalmente, caminho para atingir um fim” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11). O método indica que a metodologia auxilia na trajetória de construção em direção a um objetivo. Nesse processo de investigação

do conhecimento, a metodologia está estreitamente vinculada à Pesquisa.

Gil (2007), define que a Pesquisa pode ser entendida como um “(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos (...) até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17). Entendemos, assim, que a Pesquisa bibliográfica, considera que

(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma Pesquisa bibliográfica, que permite ao Pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, Pesquisas científicas que se baseiam unicamente na Pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Essa pesquisa, portanto, é fundamentada em uma abordagem qualitativa, se utilizando de Questionários para coletar as opiniões de alunos e professores da Escola Municipal de Educação Básica localizada em Maricá, Rio de Janeiro-RJ, entre os anos letivos de 2022 e 2024.

Os Questionários compreenderam as percepções e experiências dos participantes em relação à inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar; o impacto da Música como ferramenta pedagógica de resistência e valorização cultural e a eficácia das práticas educacionais decoloniais implementadas na escola. Ao explorar essas opiniões, a pesquisa identificou os desafios e oportunidades para o ensino de história e cultura afro-brasileira, a fim de promover uma educação mais inclusiva e representativa das diversas identidades culturais presentes na comunidade escolar. É importante destacar que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009),

a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os Pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de Pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os Pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o Pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a Pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32).

Para tanto, esse capítulo destina-se a demonstrar as questões que foram

apresentadas aos alunos com base nas hipóteses levantadas ao longo da Pesquisa. Essas questões foram elaboradas em formato de perguntas objetivas e estão disponíveis no Anexo 1. As questões têm o objetivo de explorar as percepções dos alunos sobre vários aspectos, incluindo a presença e o impacto da cultura afro-brasileira no currículo escolar; a utilização da Música como uma ferramenta educacional para promover a resistência cultural e a valorização da identidade afrodescendente. Além disso, as questões procuram avaliar o grau de consciência e engajamento dos alunos em relação aos temas decoloniais discutidos nas aulas, bem como identificar possíveis desafios enfrentados na implementação dessas práticas pedagógicas.

Com isso, delimitou-se um período de dois meses, contando a partir de julho até agosto do ano de 2024, em conformidade com o parecer da Plataforma Brasil. Durante este período, iniciou-se a pArte prática dessa Pesquisa, assim como as visitas às escolas selecionadas como campo de ação. Desse modo, no primeiro momento, foi realizada uma introdução a respeito da temática, apontando aos alunos a importância da Arte e da Música na escola segundo a Lei nº 13.278, de 2016. É preciso lembrar que, com a abordagem final desta investigação, elabora-se o Produto educacional no formato de e-Book e intitulado “Luara, de sol a som: a Música como ferramenta para uma educação decolonial”.

O cerne da Pesquisa, desse modo, está centrado na relevância da expressão artística vocal no ambiente cotidiano das escolas de ensino fundamental, explorando as manifestações culturais de resistência afro-brasileira. A Pesquisa concentra-se na compreensão da Música como uma linguagem artística de ensino, enfatizando alguns compositores de ritmos musicais que reforçam e repercutem a valorização da cultura afro-brasileira. No decorrer do processo de visitação na escola, percebeu-se que na pArte da equipe pedagógica, houve pouco ou nenhum contato com as Atividades que incluíam a Música, além das que foram propostas nesta Pesquisa. Desta forma, percebeu-se que, no cotidiano da escola, são poucas as propostas elaboradas utilizando a Música como mediadora.

4.2.1 Questionário - dados constatados e análise

Como sequência do planejado, cada aluno recebeu um Questionário contendo seis (6) perguntas objetivas. Com o quantitativo de vinte e duas respostas (22),

como vê-se na tabela 1, abaixo, é possível observar um quantitativo das questões que foram abordadas, revelando a quantidade de alunos que responderam de maneira positiva (ou negativa) às perguntas que se apresentam.

Tabela 1 Quantitativo das questões abordadas

Questões	SIM	NÃO
1-Você gosta de Música?	22	0
2- Os alunos têm acesso a Música na escola, além das datas comemorativas?	4	18
3-Considera a Música importante para educação?	20	2
4-Teve contato ou quis tocar algum instrumento?	18	4
5-Considera a Música brasileira importante na formação cultural do país?	22	0
6-Conhece ou já ouviu falar de músicos ou cantores brasileiros?	16	6

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A pesquisa revelou que, entre os 24 alunos que participaram da maioria das Atividades, 75% conseguiram desenvolver resultados alinhados com as expectativas do Projeto. Os resultados esperados incluíam uma melhoria na capacidade dos alunos de se expressarem de forma positiva e dinâmica; um maior engajamento com as Atividades musicais e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais através da colaboração em grupo. Observou-se que os alunos puderam se expressar criativamente, alinhando-se aos objetivos estabelecidos no primeiro capítulo deste trabalho, isto é, a valorização da cultura afro-brasileira e a Música como ferramenta pedagógica. Além disso, 18 dos 24 alunos mostraram uma mudança positiva em seu comportamento, como uma maior confiança ao trabalhar em equipe, uma maior disposição para participar de discussões e uma melhoria geral na interação com os colegas. Esses resultados indicam que as Atividades não apenas atingiram os objetivos educacionais propostos, mas também contribuíram para o desenvolvimento pessoal dos alunos, incentivando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo.

Observa-se, na tabela acima, que a primeira questão, correspondente a pergunta “Gosta de Música?”, os alunos responderam, com unanimidade, de

maneira positiva, afirmando que sim, gostam de Música. Entretanto, nota-se que nessa questão não foi indagado aos participantes sobre o ritmo musical que eles mais gostam ou ouvem, ou se ouvem Música com frequência no seu dia a dia. A omissão dessas questões foi deliberada, pois o foco principal da pesquisa está em compreender o impacto coletivo das práticas musicais no ambiente escolar, em vez de explorar preferências pessoais. A intenção foi criar um panorama mais amplo sobre como a Música é integrada na educação e sua influência na construção de identidades culturais e sociais dentro do contexto escolar.

Ao evitar perguntas individuais, a pesquisa buscou minimizar vieses pessoais e focar em como a Música, como ferramenta pedagógica, pode contribuir para a inclusão e valorização cultural de maneira coletiva. Quando perguntados sobre o acesso à Música na escola além das datas comemorativas, os alunos revelaram uma pequena contradição em relação à questão anterior. Enquanto muitos afirmaram ter algum contato com a Música, 18 alunos indicaram que esse acesso é limitado apenas a ocasiões especiais, como apresentações no Dia dos Pais, Páscoa, Dia das Crianças, Carnaval ou eventos semelhantes. Essa discrepância sugere que, embora a Música esteja presente na escola, ela não faz parte do currículo regular ou das Atividades diárias, mas é tratada como um elemento suplementar vinculado a eventos específicos. Essa constatação evidencia uma lacuna no uso contínuo e integrado da Música como ferramenta educacional, apontando para a necessidade de incorporá-la mais plenamente no cotidiano escolar para enriquecer a experiência de aprendizado e promover uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante.

Notou-se que houve um entrosamento significativo entre os alunos ao longo das Atividades. Inicialmente, muitos alunos pareciam tímidos e introvertidos, preferindo realizar Atividades individuais e demonstrando resistência em colaborar em grupo. Essa preferência por Atividades individuais pode ser atribuída a um desconforto inicial com o trabalho em equipe, possivelmente devido à falta de familiaridade com seus colegas ou à insegurança em expressar suas ideias em um ambiente coletivo. As Atividades lúdicas e musicais proporcionaram um ambiente seguro e acolhedor, incentivando os alunos a se expressarem e participarem mais ativamente. Com o tempo, a confiança dos alunos cresceu, levando a uma maior disposição para colaborar e se conectar uns com os outros, o que resultou em uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente.

4.2.2 O Projeto - planejamento das Atividades

O Projeto “Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na comunidade” foi aplicado no quinto ano do ensino fundamental de uma Escola de Rede pública - conforme a Tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Cronograma do Projeto “Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na comunidade”

Mês	Metodologia	Objetivos
Agosto	Semana 1 Observação da turma; Sondagem diagnóstica; Aplicação do Questionário.	Observar o perfil da turma para adaptar as Atividades que serão aplicadas no tocante ao conhecimento sobre Arte/ Música.
Setembro	Semana 1 Arte e som: manuseio dos instrumentos cedidos pela escola. Semana 2 Arte cantada: improviso de Músicas com os instrumentos da escola; intervenção corporal. Semana 3 Show de talentos: Intervenções sonoras nas composições de Iza	Conhecer os instrumentos musicais disponíveis na escola; Expressar-se corporalmente com a improvisação de sons; Produzir Músicas espontâneas a partir da combinação de diferentes sons dos instrumentos.
Outubro	Semana 1 Apresentação da Música “Gueto”, de IZA ; Estudo da letra da Música. Semana 2 Apresentação da história “Luara, de sol a som” . Semana 3 Roda de conversa: A Arte cantada nas escolas. Um estudo detalhado sobre a influência das letras de Música de resistência nas escolas.	Conhecer letras de canções que refletem sobre resistência; Dialogar a respeito das letras de Músicas; Conhecer a história do Produto educacional.
Novembro	Semana 1 Roda de conversa Para avaliação das Atividades do Projeto.	Ponderar as hipóteses da Pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

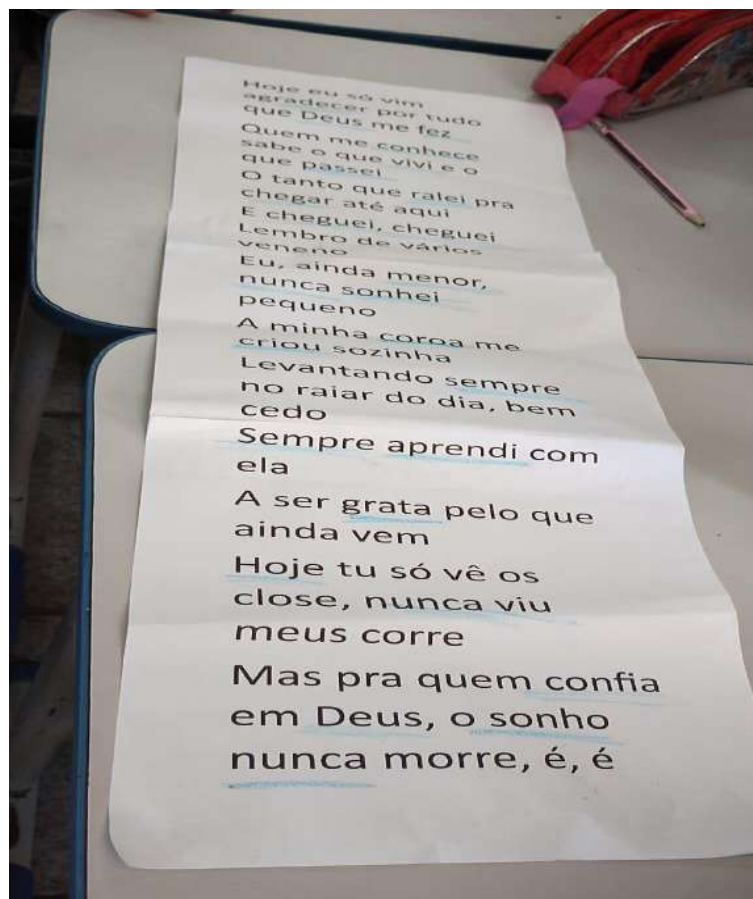
Na Tabela 1, observa-se o roteiro que delimita o tempo de permanência na

instituição escolar escolhida para o desenvolvimento da Pesquisa - considerando a participação da pesquisadora enquanto agente educacional na escola da Rede.

Foram aplicados conteúdos teóricos (a importância da Arte e da Música, de acordo com a Lei nº 13.278/2016) de maneira lúdica e dinâmica, visando facilitar a compreensão dos alunos. Essa abordagem foi escolhida com base na compreensão de que cada aluno reage de forma única à presença de pessoas externas ao ambiente escolar habitual. Na escola, para minimizar possíveis desconfortos e estimular o engajamento, optou-se por utilizar métodos de ensino que fossem mais interativos e práticos, tais como Rodas de conversas e demais instrumentos musicais disponíveis na escola.

A estratégia metodológica para a aplicação do Projeto incluiu o uso de jogos educativos, atividades musicais e discussões em grupo, de modo que os alunos participassem ativamente do processo de aprendizagem. Essas técnicas ajudaram a criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sentiram mais à vontade para expressar suas ideias e explorar novos conceitos. A abordagem lúdica foi escolhida como estratégia principal, facilitando o engajamento dos alunos e estimulando o desenvolvimento cognitivo de forma natural. Na Figura 7, podemos observar a atividade correspondente ao texto utilizado em sala para dialogar a respeito do ensino decolonial a partir da Música.

Figura 7 - Atividade Realizada Com A Turma 513



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2024.

Nas semanas seguintes, os conteúdos práticos foram apresentados através de oficinas interativas, onde os alunos puderam se expressar por meio do canto, da poesia e do uso de instrumentos musicais. Durante essas atividades, os alunos exploraram diferentes instrumentos, como tambores, pandeiros, violões e flautas, aprendendo conceitos básicos de ritmo e melodia. Essa imersão prática permitiu aos alunos internalizarem os conceitos teóricos de forma prática e colaborativa.

Já na etapa seguinte, houve o estudo das letras de Músicas que abordam a resistência da cultura afro-brasileira e o empoderamento. Os alunos entraram em contato com a Música "Fé" da cantora popular brasileira Iza, que inspirou debates importantes sobre superação e identidade cultural. Essa análise crítica das letras permitiu que os alunos discutissem questões sociais e culturais de maneira contextualizada e relevante para suas próprias vidas.

Além disso, foi introduzida a história "Luara, de sol a som: a Música enquanto ferramenta para uma educação decolonial" (parte do e-Book desenvolvido como produto educacional), que reforçou os conceitos decoloniais e de resistência discutidos em sala.

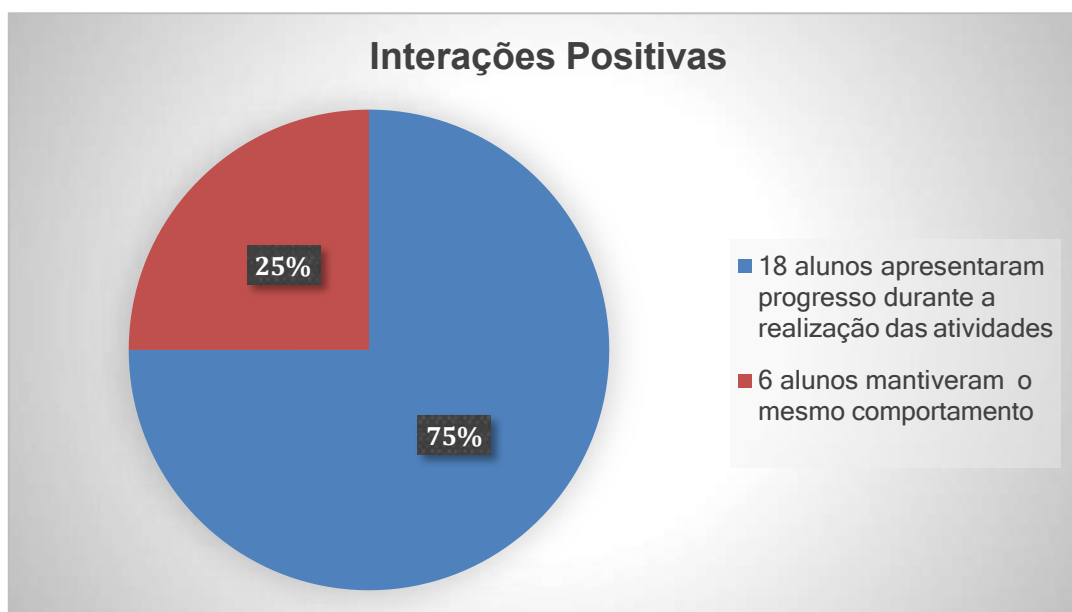
“Fé – Iza”

Hoje eu só vim agradecer por tudo que Deus me fez
 Quem me conhece sabe o que vivi e o que passei
 O tanto que ralei pra chegar até aqui
 E cheguei, cheguei
 Lembro de vários ‘veneno’
 Eu, ainda menor, nunca sonhei pequeno
 A minha coroa me criou sozinha
 Levantando sempre no raiar do dia, bem cedo
 Sempre aprendi com ela
 A ser grata pelo que ainda vem
 Hoje tu só vê os close, nunca viu meus corre
 Mas pra quem confia em Deus, o sonho nunca morre, é, é
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge a luta
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da puta
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge a luta, hm
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da pu...
 Fé no proceder, na luta e na lida
 Enquanto a gente não conquista
 Segue em frente firme que a nossa firma é forte
 Nunca foi sorte, irmão, sempre foi Deus, sempre foi Deus
 Hoje, eu sonhei que um dia eu estaria onde ninguém pensou
 Se ele quiser, eu piso onde ninguém pisou
 Humildade e sabedoria pra me guiar
 E o impossível é possível pra quem acreditar
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge a luta
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da puta
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge a luta, eh
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da puta
 Ô, mãe, ô, mãe do céu
 Abençoi, abençoi, abençoi a correria
 E o nosso pão de cada dia (oh, uô, uô, uô)
 Ô, mãe, ô, mãe do céu
 Abençoi, abençoi, abençoi a correria É minha fé que me guia (ah, ah)
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda (é)
 Fé pra quem não foge a luta
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da puta
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge a luta
 Fé pra quem não perde o foco (oh, oh)
 Fé pra enfrentar esses filha da puta
 Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
 Fé pra quem não foge a luta (yeah, yeah)
 Fé pra quem não perde o foco
 Fé pra enfrentar esses filha da puta
 Ô, ô, ô, mãe, ô, mãe do céu
 Ô, mãe, ô, mãe do céu

(Composição: Fabiano Negramande, Henrique Bacellar, Iza, Junior Pierrot, Lukinhas, Pavlo
 Bispo, Ruxwell, Sérgio Santos).

No final do Projeto, as Rodas de conversa favoreceram a troca entre os alunos sobre a importância de integrar as diferentes perspectivas culturais no currículo escolar. A mudança no comportamento dos alunos, que passaram a se envolver mais ativamente nas discussões, indica a positividade da metodologia aplicada.

Conforme ilustrado no Gráfico 1 – Percepção dos alunos - Interações Positivas, 75% dos alunos apresentaram progresso durante a realização das atividades musicais, demonstrando um aumento no engajamento e compreensão dos conteúdos propostos.

Gráfico 1 - Percepção dos alunos - Interações Positivas

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

O gráfico apresentado mostra a resposta dos alunos durante a realização das atividades musicais. O que foi possível constatar é que 25% dos alunos (6 alunos) mantiveram o comportamento, sem apresentar mudanças significativas durante o processo.

Este gráfico conclui uma etapa do Projeto ao ilustrar o impacto positivo das atividades musicais no comportamento dos alunos. Ele revela que a maior parte dos estudantes reagiu de forma positiva à exposição de ritmos musicais afro-brasileiros, mesmo que muitos tivessem acesso limitado a outros estilos musicais devido a influências religiosas ou falta de contato prévio. O dado reforça a importância de introduzir uma maior diversidade musical no ambiente escolar como forma de enriquecer a experiência cultural e educacional dos alunos.

Ao refletir sobre os relatos apresentados pelos alunos, ficou evidente que a escola se configura como um terreno fértil para a expansão cultural, especialmente no contexto do ensino decolonial. A Música, nesse sentido, foi utilizada como um instrumento de ampliação cultural e de questionamento das práticas pedagógicas eurocêntricas. Candau (2020), por exemplo, aborda as dificuldades enfrentadas pelas escolas em superar um pensamento colonizador, o que ficou claro durante a coleta de dados da pesquisa. Além disso, muitos alunos relataram não ter acesso a

uma variedade de Músicas populares brasileiras devido a preconceitos religiosos ou à demonização da Música popular. Essas barreiras limitam a compreensão da diversidade cultural e destacam a importância da escola como um espaço de multiplicação de saberes, como mostra a Figura 8 que representa um dos livros utilizados durante as Atividades, promovendo uma maior integração cultural através da Música.

Figura 8 - Contos e Músicas da África



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2023.

Ao refletir sobre os relatos que foram apresentados acerca da realidade dos alunos nessa Pesquisa, é possível vislumbrar a escola como um terreno propício para a expansão cultural, especialmente no contexto do ensino decolonial. Nessa perspectiva, a Música surge como um instrumento potencial para facilitar essa ampliação cultural. A Figura 9 ilustra a diversidade de livros e instrumentos que podem ser utilizados para enriquecer o ambiente educacional e promover a cultura afro-brasileira. Os materiais apresentados não apenas incentivam o interesse dos alunos pela Música, mas também servem como recursos pedagógicos para uma aprendizagem mais engajada e significativa.

Figura 9 - Livros e instrumentos para expor aos alunos



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2024.

Candau (2020) aborda as dificuldades enfrentadas pelas escolas em superar um pensamento eurocentrista e colonizador. Durante a coleta de dados para essa Pesquisa, tornou-se evidente que muitas crianças não têm acesso à diversidade das Músicas populares brasileiras devido a preconceitos arraigados, que são perpetuados, a começar, afora do ambiente escolar. Com isso, ficou claro que alguns alunos são privados do acesso à Música inclusive para além do contexto escolar devido a imposições religiosas ou à demonização da Música popular. Essas barreiras limitam não apenas a exposição musical, mas, também, restringem a compreensão da rica diversidade cultural existente no Brasil. A Figura 10 apresenta uma exposição realizada para os alunos, onde são exibidos diversos materiais que refletem a diversidade da Música popular brasileira. Esta atividade é essencial para proporcionar aos estudantes uma vivência mais ampla das expressões culturais do país.

Figura 10 - Exposição para os alunos



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2024.

Desse modo, recorremos a Ferraz e Fusari (1993) quando ressaltam a importância de conhecer diversos artistas como uma forma de enriquecer o conhecimento. Contudo, quando existe apenas um ponto de vista cultural predominante, enraizado na bagagem familiar dos alunos, a escola pode assumir o papel de multiplicadora da diversidade de saberes culturais/musicais.

Diante dessas considerações, percebe-se a urgência de um currículo escolar que promova a diversidade musical brasileira, proporcionando experiências enriquecedoras na ampliação dos horizontes culturais. A Música, como veículo de expressão cultural, pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, incentivando a quebra de estereótipos e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e culturalmente diversificada.

Com isso, outra Música (abaixo) também foi apresentada aos alunos: “Pesadão”, da cantora Iza:

Vou reerguer o meu castelo
Ferro e martelo
Reconquistar o que eu perdi
Eu sei que vão tentar me
destruir Mas vou me reconstruir
Voltar mais forte que antes
Quando a maldade aqui passou
E a tristeza fez abrigo
Luz lá do céu me visitou
E fez morada em mim

Quando o medo se apossou
 Trazendo guerra sem sentido
 A esperança aqui ficou
 Segue vibrando e me fez lutar, para vencer
 Me levantar e assim crescer
 Punhos cerrados, olhos fechados
 Ainda erguendo os meus castelos
 Vozes e ecos
 Só assim não me perdi
 Sonhos infinitos
 Vozes e gritos
 Pra chamar quem não consegue ouvir
 Do Engenho Novo pra Austrália
 Pronto pra batalha
 Cabeça erguida sempre pra seguir
 Se tentar nos parar, não é bem assim
 Ficaremos mais bem fortes do que antes
 Do Sul ao Norte Sonoros malotes
 Música da alma pra sábios e fortes
 Game of Thrones Com a gente não pode
 Minha ostentação é nosso som
(Iza – Pesadão)

Ao observar a letra da Música, juntamente aos alunos, foi possível refletir acerca de uma mensagem poética carregada de resiliência, superação e determinação diante das adversidades. Foi possível identificar a conotação dessa letra a partir o uso das expressões reerguer seu "castelo", identificando a firmeza e a coragem, simbolizando a reconstrução de sua vida após desafios e perdas. O uso das metáforas "ferro e martelo" sugere uma abordagem robusta e ativa para enfrentar as dificuldades, indicando a disposição para o trabalho árduo na busca por reconquistar o que foi perdido.

A resistência frente às tentativas de destruição é um tema central na Música. O eu-lírico reconhece que enfrentará obstáculos, apesar de afirmar sua determinação em reconstruir e retornar mais forte do que antes. Essa postura resiliente é reforçada pela referência à superação da maldade e tristeza, representadas como entidades que tentaram abalar sua estrutura emocional. A presença da luz do céu, que visita e faz morada no eu-lírico, sugere uma fonte de esperança e inspiração divina durante os momentos difíceis. A dualidade entre a escuridão e a luz é explorada como parte integrante da jornada pessoal, destacando a importância de enfrentar e superar os medos.

A metáfora dos punhos cerrados e olhos fechados evoca uma imagem de determinação e foco, indicando uma disposição para a batalha e o compromisso com o crescimento pessoal. Os versos que mencionam a geografia, do Engenho

Novo à Austrália, sugerem uma amplitude na experiência vivida, conectando diferentes lugares e desafios superados. A alusão ao Game of Thrones adiciona uma referência cultural contemporânea à narrativa, destacando a ideia de resistência e a inquebrantável natureza da Música como expressão da alma. A afirmação de que a ostentação do eu-lírico é o próprio som, enfatiza a importância e a riqueza da expressão musical como uma forma de ostentação verdadeira.

Como constatação final, a Música ressoa como um hino de perseverança, celebrando a força interior, a resiliência e a importante capacidade de crescimento - mesmo diante das circunstâncias mais desafiadoras. Nesse sentido, deve-se considerar que o Funk, muitas vezes, é marginalizado pelo senso comum. Por ser um ritmo muito aclamado nas comunidades, muitas vezes, é visto pelas classes sociais com maior poder monetário, como chulo ou vulgar. Por conta disso, consequentemente, o público ouvinte também é discriminado.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL – LUARA, DE SOL A SOM: A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Ao documentar as experiências e aprendizados das Oficinas e Rodas de conversa, pretende-se que o Produto educacional seja um método inspirador para educadores que acreditam na Música como prática pedagógica de aprendizagem inclusiva. Assim, o Produto Educacional busca não apenas enriquecer o ensino das Artes, mas também promover uma compreensão mais profunda das culturas afro-brasileiras e decoloniais entre estudantes e educadores.

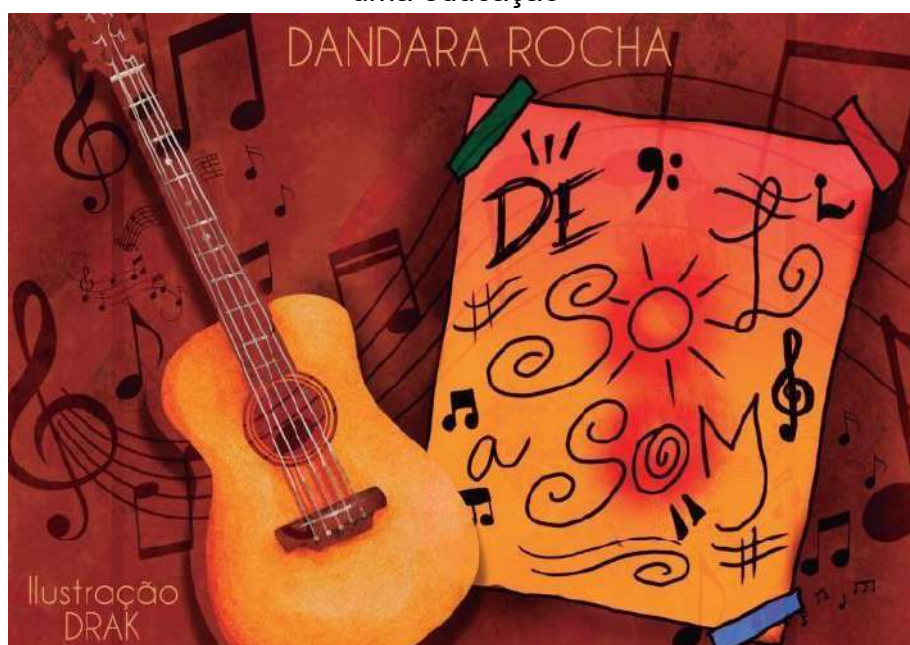
O Produto foi elaborado a partir das Oficinas e Rodas de conversa realizadas na educação básica no âmbito do Projeto “Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na comunidade”, em uma Escola em Maricá. Como objetivo fundamental, vale destacar a integração da Música como uma linguagem pedagógica positiva nas práticas educacionais. Como Livro digital/e-Book, o material pedagógico destaca a importância da Música não apenas como uma linguagem curricular, mas como uma ferramenta para fomentar a resistência cultural, inclusão social e valorização da identidade afro-brasileira. Para tanto, o Livro está em formato eletrônico para melhor distribuição e divulgação, além de facilitar o acesso do material pois, sabe-se, que o livro digital é mais viável nas escolas. Por isso, a escolha do e- Book surgiu como estratégia para facilitar o acesso e acomodação dos conteúdos, inclusive por trazer um conjunto de imagens para o público infanto-juvenil.

A elaboração do Livro paradidático infantil intitulado como “Luara, de sol a som: a Música como ferramenta para uma educação decolonial” (Figura 11) traz a história de Luara, uma jovem negra, nascida e criada na comunidade do complexo de Penha, no Rio de Janeiro. A jovem é filha de uma técnica de enfermagem que exerce sua função em um hospital nas imediações da comunidade e que sonha em ver sua filha tornando-se médica e entrando na área da saúde, assim como ela. No entanto, Luara é apaixonada por Música que conheceu desde muito pequena através da vida de seu pai. Com isso, a moça sonha em ser uma cantora famosa e influente assim como a sua musa inspiradora, a cantora Ivy.

Além de entrar no universo musical, o sonho da garota é estabelecer-se financeiramente e auxiliar a sua mãe, além de mostrar ao mundo a importância da sua voz através das canções que ela propõe em criar. Enquanto esse sonho ainda

não havia se tornado realidade, Luara estudava muito para um dia tornar-se "alguém na vida", assim como a sua mãe sempre discursava. Além disso, ela também revessava entre os estudos e o trabalho com o seu podcast, um programa transmitido às cinco e meia da manhã e que trazia muito entretenimento para os trabalhadores que exerciam suas Atividades diárias de sol a sol. A Figura 11, capa do e-Book, é um material que não apenas reflete a jornada da personagem, mas também simboliza a interseção entre a Música e a educação decolonial, enfatizando como a Arte pode servir como um meio de empoderamento e expressão pessoal.

Figura 11 - Capa do e-Book “Luara, de sol a som: a Música como ferramenta para uma educação



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A partir da narrativa criada com base nas observações das Atividades desenvolvidas durante o percurso do Projeto na escola, espera-se que o e-Book, além de retratar a realidade de muitos jovens da comunidade, seja um incentivo para alcançarem seus sonhos livres de preconceito, desvalorização e violência. Desse modo, considera-se que esse material compreende a Música como ferramenta educacional para a formação social e cultural dos estudantes da educação básica.

No campo acadêmico, é importante destacar, os PE compreendem materiais ou recursos que são desenvolvidos com o objetivo de apoiar ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esses Produtos, por sua vez, podem abranger uma

variedade de formatos, assim como Livros didáticos, Jogos educacionais, Softwares educacionais, Vídeos, Aplicativos móveis, Plataformas online, Plano de aulas, entre outros (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020).

Silva, Suarez e Umpierre (2017), sinalizam que foi no século XX que se iniciou o modelo norte-americano de Pós-graduação em que eram priorizadas as Pesquisas científicas em detrimento da simples transmissão de conhecimento. Esse modelo já estava amplamente difundido em quase todos os países e ganhou espaço devido ao substancial acúmulo de informações e especializações em diversas áreas da ciência. Nesse contexto, o Brasil também reconhecia a importância da formação continuada para seus estudantes e, no ano de 1961, elaborou-se uma das primeiras versões da Lei de Diretrizes e Bases para a educação, alocando recursos públicos para o setor educacional e oficializando a Pós-graduação como modalidade de formação a ser oferecida pelas instituições de ensino superior. Ainda conforme as explicações dos autores, havia a intenção em atender a demanda por Pesquisadores em diversas áreas e especialidades e isso já estava evidente com a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em julho de 1951. O principal objetivo era assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa busca, de início, responder às questões formuladas com a delimitação do problema, ou seja, explora como a Música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica na promoção e valorização das culturas afro-brasileira e indígena na educação básica.

O estudo aborda a relevância das práticas educacionais decoloniais e contribui na desconstrução de narrativas eurocêntricas ainda predominantes no sistema escolar. As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho evidenciam que os objetivos propostos alcançados, levaram a uma compreensão mais ampla sobre a importância da Música e da Arte para o fortalecimento das identidades culturais marginalizadas e na promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

A partir do levantamento teórico e da aplicação prática do Projeto "Música para Todos: A Arte Cantada na Escola e na Comunidade e na Comunidade", constata-se que a integração da Música afro-brasileira e indígena nas práticas pedagógicas contribui significativamente para enriquecer o repertório cultural dos estudantes. As análises realizadas permitiram contextualizar a ausência histórica de reconhecimento e valorização dessas culturas no currículo escolar, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica que dialogue com a realidade social dos estudantes. A utilização da Música como instrumento educativo promove não apenas a ampliação da percepção cultural dos discentes, mas também uma maior identificação com as narrativas representadas nas letras musicais, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico.

Durante o processo de pesquisa, verificou-se a partir dos objetivos propostos, que o estudo aprofundado da Lei nº 10.639/03 considerando os ritmos musicais compostos pelo Samba e Pop-funk dialogam com a criação do Produto educacional vinculado à Pesquisa. A pesquisa, sendo assim, comprova que a Música é capaz de ter um efeito transformador iminente no ambiente escolar ao proporcionar diálogos sobre temas étnico-raciais e reflexões sobre a diversidade didática da formação integral do aluno. As Oficinas e discussões nas Rodas de conversa desenvolvidas durante o Projeto se mostraram bastante exitosas quando os alunos compartilharam suas experiências cotidianas, fortalecendo, assim, os vínculos entre as práticas pedagógicas e as realidades socioculturais.

O estudo também enfatiza que as estratégias pedagógicas experienciadas na

educação básica enriquecem o elo entre a aprendizagem acadêmica e a experiência cultural. As aulas de apreciação musical sobre artistas negros, geralmente desconhecidas pelos alunos, ampliaram não apenas o repertório musical dos alunos, mas também os levaram a refletir sobre as contribuições históricas e culturais desses artistas para a formação da identidade brasileira. De fato, a Música é uma linguagem que evidencia as questões recorrentes acerca de resistência cultural e empoderamento não somente na comunidade escolar.

Com os resultados obtidos e ponderados, ao longo do estudo, afirma-se que as perspectivas pedagógicas do ensino decolonial são fundamentais. Com as práticas educacionais, as barreiras viciosas do currículo tradicional reavaliam uma educação mais crítica e justa, vinculada à diversidade cultural do Brasil – e dos estudantes, em especial, da Escola pública. Com isso, pode-se dizer que as metas traçadas para o Projeto "Música para Todos" foram, de certa forma, superadas, uma vez que pode ser considerado como iniciativa para demais ações docentes no campo educacional.

A relação entre as questões teóricas enumeradas no estudo e o processo empírico no ambiente escolar enfatizou o quanto a abordagem decolonial crítica pode ser mensurada com a linguagem da Música. A Música, como manifestação artística e cultural, é uma ferramenta poderosa para a promoção da diversidade e para o enfrentamento das desigualdades culturais presentes na educação básica. A análise das práticas desenvolvidas confirmou que as estratégias adotadas não apenas atingiram os propósitos delineados, mas também proporcionaram um impacto significativo na formação crítica e identitária dos alunos, evidenciando o potencial da educação decolonial como um caminho para a transformação social.

Com base nas reflexões e nos resultados apresentados, o estudo amplia a discussão sobre as possibilidades de integração das culturas afro-brasileira e indígena na escola, oferecendo subsídios para que educadores e gestores desenvolvam práticas pedagógicas mais conectadas à realidade cultural e social dos alunos. Além disso, a pesquisa amplifica ações possíveis e urgentes no campo da educação decolonial e da aplicação pedagógica da Arte musical como estratégia de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Cristiane. **Educação musical e diversidade**: aproximações. Educação UFSM, v. 37, n. 01, p. 73-89, 2012. Disponível em: https://www.bibliocasjrp.com/2020/11/uma-historia-do-negro-no-brasil-wlamyra_12.html. Acesso em: 15 fev. 2024.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHES, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e Pesquisas para a transformação social. **Pro Posições**, v. 28, n. 1 (82), jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvinZDChYypd/?format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. **500 anos de educação musical no Brasil**: aspectos históricos. XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1999.

ALVES, Henrique L. **Sua excia. o Samba**. São Paulo: Edições Símbolo, 1976.

AMARAL, J. do. Arte decolonial. **Pra começar a falar do assunto ou**: aprendendo a andar pra dançar. Iberoamérica Social, 2017.

ARROYO, Margarete. **Educação musical na contemporaneidade**. II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Anais. Goiânia, p. 18, 2002.

AZEVEDO, Amailton Magno. **Samba**: um ritmo negro de resistência. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 44-58, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BARBOSA, Orestes. **Samba - suas histórias, seus poetas, seus músicos e seus cantores**. Rio de Janeiro: Edições FUNARTE, 1978.

BARBOSA, Warlinson de Sousa; AGUIAR, Márcio Lima de. **Práticas musicais indígenas**: do esquecimento às contribuições para educação musical. In: XXVI Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Anais. Boa Vista, 2016. p. 878.

BARROS, J. D. História e Música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **Revista História & Perspectivas**, v. 31, n. 58, 11 jan. 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BEYER, E. (org); STAHLSCHMIDT, A.P.; LINO, D.L.; LAZZARIN, L.F. **Ideias em**

Educação Musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da Arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRIZA, Lucita. **Proposta pedagógica e planejamento:** as bases do sucesso escolar. Revista Nova Escola, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino. CAMINO, Leoncio et al. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. Revista Psicologia Política, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores:** buscas e inquietações. Tese (Doutorado) – PUC-Rio, 2020.

_____, Vera Maria Ferrão. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade:** temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020.

CARNEIRO, L.T. Maria. **O Racismo na História do Brasil.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARRERA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019->

02/indicadores_qualidade_educacao_relacoes_raciais_escola.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

CARVALHO, Fábio dos Passos; SIQUEIRA, Adilson Roberto; SCHIAVONI, Flávio Luiz. **A Música como epistemologia contra-hegemônica e decolonial**. 2º Simpósio Internacional de Relações Sistêmicas da Arte – Arte Além da Arte, 2019.

CARVALHO, Maria Alice. **O Samba, a opinião e outras bossas**. In: CAVALCANTE, B.; STARLING, Heloisa M. M.; EISENBERG, J. Decantando a república: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CARVALHO, Rayann Kettuly Massahud de. Colonialidade, democracia e o risco permanente de ruptura: uma reflexão a partir da obra de A. Quijano. **Revista de Ciências do Estado**, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema**.

CECCHETTO, Fátima Regina. **Galerias Funk cariocas: os bailes e a constituição do ethos guerreiro**. In: Um Século de Favela. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CLACSO. **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 80-87.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONDE, Cecília; MARCOS, Nogueira; RODRIGES, Adriana. Sons e expressões: **A Música na educação básica**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COTRIM, G.; RODRIGUES, J. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**. 7ª ed.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Notas sobre cidadania e modernidade**. Revista Agora – Políticas públicas e Serviço Social, ano 2, v. 3, dez. 2005. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br/agora3/coutinho.doc>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CRUZ, Jorge; CRUZ, Acyr. **Álbum: Coisa de pele**. Duração: 3:24. Lançado em: 1 jan. 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-aragao/69362/>. Acesso em: 23 out. 2023.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia Albano de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das Artes. **Revista Música**, v. 20, n. 1, p. 97-120, 2020.

CUNHA, Junior H. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: CLACSO, 2005.

DIAS, Lucimar. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Mato Grosso do Sul, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DINIZ, André. **Almanaque do Samba**: a história do Samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina educação e Arte, 2020.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. A relação entre consciência histórica e consciência musical. **Revista Expedições**: Teoria da História & Historiografia, v. 3, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo; ESCOBAR, Arthuro. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de eurocentrismo e ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

FELIPPE, Agnes Antunes; CAMPOS, Lúcia. **A colonialidade do currículo musical e a necessidade de um ensino decolonial**. Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. XIII Encontro Regional Sudeste da ABEM: Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos, 2022.

FERNANDES, Otair. **Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas**. Retratos: a revista do IBGE, n. 11, p. 15, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERRAMENTA metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Danilo de Vasconcellos. **Consciência história e a Música como fonte de Pesquisa em sala de aula: possibilidades de abordagem**. In: Didática da história: múltiplas possibilidades de Pesquisa. Brasília: Projeção, 2020.

FERREIRA, Eliane Aparecida da Silva; BORGES, Rubens Moraes; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **Educação musical do passado ao presente**: tecendo caminhos para uma educação de melhor qualidade. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Anais. Cruz Alta, 2015.

FIALHO, V. M. **Hip Hop Sul**: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre Música e educação**. Unesp, 2005.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Município de Maricá - Rio de Janeiro. Censo, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/marica/panorama>. Acesso em: 07 jan. 2024.

INSURGENCIAS político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

INVENÇÃO do outro. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: investigación modernidad/colonialidad latinoamericano**. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86, jan./dez. 2003.

IZA. Letras de Música: **Fé**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/iza/fe/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

JORGE, Cecília. **Agência Brasil**: empresa Brasil de comunicação. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/primeira-marcha-zumbi-ha-10-anos-reuniu-30-mil-pessoas>. Acesso em: 04 dez. 2023.

KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de Estudo**: educação musical. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMC/FEA/FAPEMIG, 1997.

KOBYLINSKI, D. **A influência da Música na sociedade**. Jornal Inverta, n. 445, 2010.

LARAIA, R. B.; ZAHAR, J. **Cultura, um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido**. 2005. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LEMO, Beatriz. **Atos de revolta**: imaginando outra história, de Gê Viana. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://mam.rio/programacao/atos-de-revolta-imaginando-outra-historia/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

LIMA, Marcus Eugênio; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/k7hJXVj7sSqf4sPRpPv7QDy/?format=pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

LIMA, Regina Albano de Lima. **A Música e as Artes auxiliando o**

desenvolvimento humano. Revista Tulha, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2017.

LIMA, Sonia R. Albano (Org.). **Uma Leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro.** São Paulo: Editora Som: Faculdade de Música Carlos Gomes, 2007.

LOPES, Nei. **Partido-alto:** samba de bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de Música na escola fundamental:** pesquisa exploratória. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LUCAS, Glauro. **Os sons do Rosário:** o congado mineiro dos Arturos e Jatobá. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAMEDE, Amanda. Contrapontos entre o ensino de Artes visuais e o currículo sob uma perspectiva decolonial. **Revista Even Pedagógica**, Mato Grosso do Sul, v. 13, n. 3, p. 653-674, 2022.

MARIANAYAGAM, Carla Angelica Sella; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **A obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica brasileira:** uma análise do processo histórico-político. Travessias, v. 7, n. 1, 2013.

MARQUES, Luciana Rosa; NASCIMENTO, José Almir do. **A efetivação do direito à educação de qualidade como ação do Ministério Público de Pernambuco.** Scielo Brasil, Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6zpXy7VpTwkh86qQchpZDYn/#>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 1069-1078, 2013.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibope, 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEC – Ministério da Educação. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SILVA, Olívia Aparecida. Entre e para além da literatura: um estudo da noção ‘escrevivência’, de Conceição Evaristo. **Nau Literária**, v. 17, n. 2, p. 166-194, 2021.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Escrevivência – um conceito em expansão. **Porto das Letras**, v. 8, n. 4, p. 273-290, 2022.

OLIVEIRA, Mônica de Fátima Guedes de; MIRANDA, Azenaide Maria. **A Música como a Arte do ensinar e aprender: uma proposta.** Brazilian Journal of Development, 2019.

OLIVEIRA, Roberto de. **Ensino de Música: é Lei, mas ainda não “pegou”.** Site da UBC - União Brasileira de Compositores, 2018.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación).** Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987.

PAULA, C. R. de. **Magistério, reinações do feminino e da brancura: a narrativa de um professor negro.** Histórias da Educação do Negro e outras Histórias. Brasília: MEC, 2005.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: Editora Musimed, 2013.

PENNA, Maura. **Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa.** Abem, 2002.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. **Percursos da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos.** Linguagens & Cidadania, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em Música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PIRES, Adriana Maria Sudário. **Dançar e cantar, o Funk nas periferias do Brasil.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Abya Yala.** IELA, 2022. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/Projeto/povos-originais/abya-yala/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em Música.** PROA: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, v. 1, n. 10, p. 1-20, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REBOCHO, Inês. **A expressão musical na educação pré-escolar: estratégias utilizadas.** 2012. Tese (Doutorado) – Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 222. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0By2YEPBv-ZQ2MFhyWWt1NERIOHM/view?resourcekey=0-7ultdeQVuPO7Mj5ZUXrNgA>.
Acesso em: 15 fev. 2024.

ROCHA, Everardo P. G. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, J. A. **Diáspora africana:** paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, J. R. (Org.). Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Mangueira e império, a carnavalização do poder pelas escolas de samba.** In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. Um século de favela. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SCHIPPERS, H. **Taking distance and getting up close:** the seven-continuum transmission model (SCTM). In: CAMPBELL, P. S.; et al. (Eds.). Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century. Brisbane: Australian Academic Press, 2005. p. 29-34.

SCHOCAIR, Gabriela Mendes Moreira. **Entre batuques e tambores:** o Samba do Morrinho em Campos/RJ como resistência histórica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEVCENKO, Nicolau. **A capital irradiante:** técnica, ritmos e ritos do Rio. In: NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau. História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 522.

SILVA, Gislaine Teixeira da; NAVARRO, Nadine Saquetti; SIMÕES, Vivianne Augusta Pires. **A importância da musicalização na Educação Infantil.** Educere – Revista da Educação da UNIPAR, v. 16, n. 2, 2016.

SILVA, Liliam Ramos; SERRARIA, Richard. **As narrativas do tambor como práticas decoloniais.** Iluminuras, v. 20, n. 50, 2019.

SILVA, Nanicleison José da. **Relações étnico-raciais:** um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, 2013.

SILVA, Ursula Rosa da; SENNA, Nadia da Cruz. Epistemologias e culturas silenciadas: por uma formação decolonial em Artes. **Educação Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, Rio Grande do Sul, 2020.

SOARES, Esdras.; RUIZ, Tereza. **Nasci rodeada de palavra.** In: SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como resistência. Cadernos Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, jan.-abr. 2019. p. 125-138.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUTO, Jane. **Os outros lados do Funk carioca.** In: VIANNA, Hermano. Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SILVA, Ione Jovino; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de Reexistência: um conceito em movimentos negros. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 01-11, 2018.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: PPGMUS, UFRGS, 2000.

SOUZA, Pedro de. **O Samba como discurso:** interdição e prática de liberdade. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), p. 263, 2019.

TARTUCE, Terezinha de Jesuz Afonso. **Metodologia científica.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

THOMPSON, Robert F. **Flash of the spirit:** arte e filosofia africana e afro-americana. Trad. Tuca Magalhães. São Paulo: Museu Afro-Brasil, 2011.

TOURINHO, Irene Maria Fernandez Silva. Seleção de repertório para o ensino de música. **Em Pauta**, v. 5, n. 8, p. 17-28, 1993.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas.** Música Cultura, Salvador, v. 9, 2014.

VIANNA, Hermano. **A festa dos conceitos: o baile.** In: O mundo Funk Carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial.**

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad.**

ZALUAR, Alba. **Para não dizer que não falei de samba:** os enigmas da violência no Brasil. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 280.

ZAMBON, Francielle Barrinuevo; ARAUJO, Francieli. **Cidadania no contexto escolar: concepções e práticas.** Londrina, 2014. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/CIDADANIA%20EM%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA SONDAGEM

Visita número: _____

Data: _____

A ARTE CANTADA COMO ATO DE RESISTÊNCIA

MARQUE **SIM** OU **NÃO** DE ACORDO COM SUA RESPOSTA

1- Você gosta de Música?

☐ SIM

☐ NÃO

2- Você tem acesso à Música na escola, além das datas comemorativas?

☐ SIM

☐ NÃO

3- Você considera a Música importante para educação?

☐ SIM

☐ NÃO

4- Você já pensou em cantar ou tocar algum instrumento musical?

☐ SIM

☐ NÃO

5- Você acredita que a Música brasileira importante na formação cultural do país?

☐ SIM

☐ NÃO

6- Você conhece cantores ou músicos brasileiros?

☐ SIM

☐ NÃO

ANEXO 2 – TABELA DE CONTROLE

Visita número: _____ **Data:**

Dia	Número de alunos participantes	Número de alunos que responder am “sim” na questão 1	Número de alunos que responder am “sim” na questão 2	Número de alunos que responder am “sim” na questão 3	Número de alunos que responder am “sim” na questão 4	Número de alunos que responder am “sim” na questão 5	Número de alunos que responder am “sim” na questão 6
24/09							

ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado: A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas,
conduzida por Dandara Rocha.

Este estudo tem por objetivo compreender a importância da Música como manifestação artística de valorização social da cultura afro-brasileira para sua inserção no ensino da educação básica.

Você foi selecionado(a) por ser aluno (a) de rede de ensino pública e estar cursando ensino básico. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Por trata-se de Questionário que possa remeter a ideia de questões sociais e afetivas, deverá ser considerada a possibilidade de risco mínimo à moderado de origem psicológica e emocional. Ainda tratando - se de observação do cotidiano e rotina diária de seus entrevistados, pode-se considerar o risco mínimo à baixo de quebra de privacidade. Desta forma, para minimizar ainda mais os riscos que poderão vir a ocorrer, trataremos de utilizar uma abordagem simples e objetiva e ampliar ainda mais o diálogo ofertado nas rodas de conversa que ocorrerão nesta pesquisa. Sua participação irá colaborar para a construção de uma escola pública de qualidade que visa o bem-estar do educando em um todo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em um estudo observacional, com caráter de pesquisa qualitativa. A pesquisa será realizada em uma escola de ensino básico fundamental, observando principalmente um grupo de 24 alunos que cursam o quinto ano do ensino fundamental, com idade entre 10 e 12 anos e 6 professores, nas práticas curriculares cotidianas dentro do contexto escolar, a fim de perceber se as disciplinas de Música e Artes exercem relação com a aprendizagem e ainda se interferem na aplicação da educação decolonial, preservando a Lei 10.639/03. Inicialmente serão apresentados Questionários para os alunos. Seguindo, serão oferecidas roda de conversa e observação da rotina. Por fim, uma nova aplicação do mesmo Questionário inicial, para verificar se durante a execução da pesquisa, obtivemos dados pertinentes às questões hipotéticas. O prazo ocorre entre os meses de agosto e dezembro de 2024.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa — CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o Projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Dandara LSP Rocha, Mestranda na
Cap/ UERJ, PPGEB. Telefone: 21-998673673/ e-mail: dandara.lsp@uerj.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã
- Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Maricá, ____ de ____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado: A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas, conduzida por Dandara Rocha. Este estudo tem por objetivo compreender a importância da Música como manifestação artística de valorização social da cultura afro-brasileira para sua inserção no ensino da educação básica.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) de rede de ensino pública e estar lecionando no ensino básico. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Por trata-se de Questionário que possa remeter a ideia de questões sociais e afetivas, deverá ser considerada a possibilidade de risco mínimo à moderado de origem psicológica e emocional. Ainda tratando - se de observação do cotidiano e rotina diária de seus entrevistados, pode-se considerar o risco mínimo à baixo de quebra de privacidade. Desta forma, para minimizar ainda mais os riscos que poderão vir a ocorrer, trataremos de utilizar uma abordagem simples e objetiva e ampliar ainda mais o diálogo ofertado nas rodas de conversa que ocorrerão nesta pesquisa. Sua participação irá colaborar para a construção de uma escola pública de qualidade que visa o bem-estar do educando em um todo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em um estudo observacional, com caráter de pesquisa qualitativa. A pesquisa será realizada em uma escola de ensino básico fundamental, observando principalmente um grupo de 24 alunos que cursam o quinto ano do ensino fundamental, com idade entre 10 e 12 anos e 6 professores, nas práticas curriculares cotidianas dentro do contexto escolar, a fim de perceber se as disciplinas de Música e Artes exercem relação com a aprendizagem e ainda se interferem na aplicação da educação decolonial, preservando a Lei 10.639/03. Inicialmente serão apresentados Questionários para os alunos. Seguindo, serão oferecidas roda de conversa e observação da rotina. Por fim, uma nova aplicação do mesmo Questionário inicial, para verificar se durante a execução da pesquisa, obtivemos dados pertinentes às questões hipotéticas. O prazo ocorre entre os meses de agosto e dezembro de 2024.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem

qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa — CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o Projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Dandara LSP Rocha, Mestranda na Cap/ UERJ, PPGEB. Telefone: 21-998673673/ e-mail: dan...

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã

- Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Maricá, ____ de ____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado: A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas, conduzida por Dandara Rocha.

Este estudo tem por objetivo compreender a importância da Música como manifestação artística de valorização social da cultura afro-brasileira para sua inserção no ensino da educação básica.

A participação do menor sob sua responsabilidade não é obrigatória. A qualquer momento o menor sob sua responsabilidade poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Por trata-se de Questionário que possa remeter a ideia de questões sociais e afetivas, deverá ser considerada a possibilidade de risco mínimo à moderado de origem psicológica e emocional. Ainda tratando - se de observação do cotidiano e rotina diária de seus entrevistados, pode-se considerar o risco mínimo à baixo de quebra de privacidade. Desta forma, para minimizar ainda mais os riscos que poderão vir a ocorrer, trataremos de utilizar uma abordagem simples e objetiva e ampliar ainda mais o diálogo ofertado nas rodas de conversa que ocorrerão nesta pesquisa. A participação do menor sob sua responsabilidade irá colaborar para a construção de uma escola pública de qualidade que visa o bem-estar do educando em um todo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

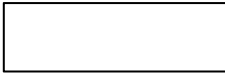
A participação nesta pesquisa consistirá em um estudo observacional, com caráter de pesquisa qualitativa. A pesquisa será realizada em uma escola de ensino básico fundamental, observando principalmente um grupo de 24 alunos que cursam o quinto ano do ensino fundamental, com idade entre 10 e 12 anos e 6 professores, nas práticas curriculares cotidianas dentro do contexto escolar, a fim de perceber se as disciplinas de Música e Artes exercem relação com a aprendizagem e ainda se interferem na aplicação da educação decolonial, preservando a Lei 10.639/03. Inicialmente serão apresentados Questionários para os alunos. Seguindo, serão oferecidas roda de conversa e observação da rotina. Por fim, uma nova aplicação do mesmo Questionário inicial, para verificar se durante a execução da pesquisa, obtivemos dados pertinentes às questões hipotéticas. O prazo ocorre entre os meses de agosto e dezembro de 2024.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador



Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa — CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o Projeto, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Dandara LSP Rocha, Mestranda na
Cap/ UERJ, PPGEB. Telefone: 21-998673673/ e-mail: dan

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã

- Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Maricá, ____ de ____ de ____.

Nome do participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____ Assinatura: ____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: ____

ANEXO 6 – PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: DANDARA LORENA DOS SANTOS DE PAULA ROCHA			
6. CPF: 141.314.247-89		7. Endereço (Rua, n.º): rua guarapari lt 1 qd 35 SAO JOSE DO IMBASSAI lote 1 qd 35 MARICA RIO DE JANEIRO 24931105	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 5521998673673	10. Outro Telefone:
		11. Email: dandara.lorenasantos@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: ____ / ____ / ____		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		13. CNPJ: 33.540.014/0001-57	
14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação		CAP-UES/ALGEB	
15. Telefone: (21) 2334-0231		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		_____ Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 7 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

E. MUNICIPAL CONEGO BATALHA
 - St. Real de Maricá S/Nº - Itapebinha-Maricá RJ
 CNPJ 12.536.262/0001-25
 escolaconegobatalha@yahoo.com.br
 Tel (021) 2634-8257

PESQUISA: A Arte cantada na escola: a resistência da cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas
 Responsável: Dandara Lorena dos Santos de Paula Rocha

EU, Maria da Conceição Ferreira da Silva, responsável pela Instituição Escola Municipal Conego Batalha, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para o realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Maricá, 08 de maio de 2024

Maria da Conceição Ferreira da Silva
 Responsável pela Instituição

Maria da Conceição F. Silva
 Diretora Adjunta
 Matrícula 06341

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Dandara Lorena dos Santos de Paula Rocha

21- 998673673 e-mail: dandaralorenasantos@hotmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.