

TENSÕES E INTERVENÇÕES NO USO DOS SABERES DE MATRIZ AFRICANA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

TENSIONS AND INTERVENTIONS IN THE USE OF KNOWLEDGE OF AFRICAN MATRIX AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE TEACHING OF MUSIC EDUCATION

Edna Alencar de Castro¹, Elisângela de Jesus Santos²

¹ Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano Onlus. Perugia, Itália
<https://orcid.org/0000-0001-9297-4168>
ealencarcaastro@gmail.com

²Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Presidente Epitácio, SP – Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5870-5706>
lili.libelula@gmail.com

Recebido em 15 jan. 2022
Aceito em 08 abr. 2022

Resumo: A construção dos saberes no Processo de Ensino-aprendizagem, vem se estabelecendo ao longo dos tempos de maneira a articular relações de poder que garantam a permanência e hegemonia de abordagens etnocêntricas no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Em decorrência disso, há, nos ambientes de ensino, desvalorização de ordem social e cultural com traços identitários de africanidades marcantes. O dimensionamento dos currículos é pautado por parâmetros que reconhecem somente as formas dos saberes hegemônicos como sendo os pilares sustentadores dos conteúdos históricos a serem reiterados de maneira dissociativa e descontextualizada com a sociedade multirracial em que vivemos. Há defasagens a serem compensadas no âmbito da educação para o atendimento à demanda escolar e acadêmica. No caso do Brasil não há como refutar, dentro do cenário educacional, a significativa presença de afrodescendentes disseminados pela diáspora. Diante deste quadro, faz-se necessário intervir na realidade social criando estratégias de transformação e implementação de práticas pedagógicas descolonizadoras que se tornem capazes de compartilhar os saberes tradicionais de matriz africana, para viabilizar uma redemocratização no ensino. Nosso intuito neste trabalho será problematizar as tensões e conjecturas decorrentes da criação de novos parâmetros redimensionadores das práticas pedagógicas no ensino de música. Para tanto, nos utilizaremos do campo da Etnomusicologia e faremos incursões à Sociologia da Música a fim de aferirmos as questões pertinentes à Educação Musical no que concerne à identidade musical africana.

Palavras-chave: Saberes. Práticas Pedagógicas. Etnomusicologia. Educação Musical. Música.

Abstract: The construction of knowledge in the Teaching-Learning Process has been established over time in order to articulate power relations that ensure the permanence and hegemony of ethnocentric approaches in the development of pedagogical practices. As a result, in the teaching environments there is a devaluation of social and cultural order with strong African identity traces. The dimensioning of curricula is guided by parameters that recognize only the forms of hegemonic knowledge as being the pillars supporting the historical contents to be reiterated in a dissociative manner and out of context with the multiracial society in which we live. There are gaps to be compensated in the field of education in order to meet the school and academic demands. In the case of Brazil, there is no way to refute, within the educational scenario, the significant presence of afro-descendants spread throughout the diaspora. In this context, it is necessary to intervene in the social reality by creating strategies for transformation and implementation of decolonizing pedagogical practices that are able to share the traditional knowledge of African origin, to enable a redemocratization in education. Our intention in this work will be to problematize the tensions and conjectures resulting from the creation of new parameters to resize the pedagogical practices in music education. For this, we will use the field of Ethnomusicology and make incursions into the Sociology of Music in order to assess the issues pertinent to Music Education with regard to African musical identity.

Keywords: Knowledge. Pedagogical Practices. Ethnomusicology. Music Education. Music.

INTRODUÇÃO¹

As novas tensões provenientes da retomada partidária que deu margem ao golpe político instaurado pelo governo, supostamente, acarretaram o retrocesso do quadro educacional logo após as últimas conquistas legislativas que abriram caminho para um vislumbre de justiça social e redemocratização do ensino. Foram grandes os esforços e longos os anos de lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no campo das relações étnico-raciais. As últimas leis sancionadas² a respeito da problemática em questão perpassaram por diversos caminhos e apontaram soluções que não chegaram a se efetivar por completo a médio e longo prazo para promover o equilíbrio em meio às desigualdades.

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

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

¹ Uma súmula da parte inicial deste texto foi publicada por uma das autoras no E-book: Ciências Humanas: estudos para uma visão holística da sociedade. Rio de Janeiro: Artemis, 2021. (Ver bibliografia).

² Lei 9.394/1996, que institui As Diretrizes e Bases da Educação. A lei 10.639/2003, para todos os estabelecimentos de ensino público e privado, alterou a Lei de Diretrizes da Educação, incluindo no currículo escolar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. A Lei 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampliando e confirmando a Lei 10.639/2003. A lei 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para inclusão da música como componente curricular obrigatório, mas não exclusivo. A Resolução nº 1, parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, que institui “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

o procura infaustamente no intuito de opressão³. É no ambiente escolar que as identidades se dão a conhecer e se reconhecem no sentido de se situarem acerca das vivências que se encontram inseridas em contextos culturais específicos. Portanto, descobrir-se em sua condição social torna-se também um ato de resistência que aponta, acima de tudo, para a questão da diversidade.

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é preciso repensar a escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (GOMES; SILVA, 2006, p. 25).

Tal como indicam Gomes e Silva (2006), chegamos à compreensão de que é preciso criar espaços para a construção de saberes dentro dos ambientes de ensino, através de novas abordagens conceituais e metodológicas, por meio de ações afirmativas que visem à resolução do problema de dentro para fora. Portanto, é tarefa de grande responsabilidade atender à demanda da escola no que se refere à diversidade, por meio do conhecimento. Há que se considerar todas as formas de conhecimento que possam abranger os mais diversificados saberes para se dar lugar ao indivíduo que precisa existir e se situar, não só na escola, mas também, diante do mundo. Edgar Morin (2011) desenvolveu intensa pesquisa acerca da complexidade do conhecimento⁴ na contemporaneidade. Esta complexidade concebida e potencialmente consentida possibilita a contraposição do conhecimento científico - propiciador dos saberes históricos pactuados e fixados em padrões sociais rigidamente engendrados, bem como sua normalização, regras e formas de pensamento - com o conhecimento tradicional, propiciador dos saberes sociais, culturais, humanizados em múltiplas referências, oriundas das trajetórias pessoais de cada sujeito. Ao nos referirmos a esses últimos como sendo saberes humanizados, estamos querendo, na verdade, aludir ao fato de que a autonomia experimentada pelo indivíduo em seu espírito/cérebro, é capaz de traçar delineações consideráveis a partir de referenciais diversificados (MORIN, 2011, p. 22):

³Saber tradicional de origem africana, outorgado por Raimunda Antônio de Castro (bisavó de uma das autoras), segundo relato de Manoel de Castro, pai de uma das autoras, por volta de 1937.

⁴Edgar Morin consagrou-se à pesquisa de um método apto a encarar o desafio da complexidade que se impõe na contemporaneidade, não apenas ao conhecimento científico, mas também aos problemas humanos, sociais e políticos. Essa pesquisa culmina com a proposta de uma reforma do pensamento.

Assim, descobrimos a complexidade genérica do conhecimento humano. Não se trata apenas do conhecimento de um cérebro em um corpo e de um espírito em uma cultura: é o conhecimento que gera de maneira bioantropocultural um espírito/cérebro em um *hic te nunc*. Além disso, não é somente o conhecimento egocêntrico de um sujeito sobre um objeto, mas o conhecimento de um sujeito portador, igualmente, de genocentrismo, etnocentrismo, sociocentrismo, isto é, vários centros-sujeitos de referência.

Morin (2011) busca, na pesquisa, um “método” capaz de desconstruir as formas doutrinárias e ideológicas oriundas do modelo iluminista decadente, preconizador de uma realidade social fracionada e deficiente no seu sentido político, social e humano. Transcorre sobre um tratado para a reforma do pensamento, por meio da complexidade que o mesmo comporta, portanto, apresenta a possibilidade de um pensamento polissêmico e multidisciplinar. A partir do paradigma da complexidade, desenvolve a construção dos saberes, apontando para a vulnerabilidade do paradigma científico ante os desafios da globalização, implicando indiretamente na contextualização dos conhecimentos.

Em seus estudos referentes às Ideias (Tomo IV) da obra: O Método, início da década de 1990, o autor destaca que “todo conhecimento, inclusive o científico, está enraizado, inscrito no e dependente de um contexto cultural, social e histórico” (MORIN, 2011, p. 17). Tal constatação conduz à primeira tensão que gostaríamos de destacar, acerca da emancipação do conhecimento, uma vez que, há que se identificar os pormenores e enraizamentos imersos no contexto. Nilma Lino Gomes (2005), quando trata das estratégias de atuação na educação das relações étnico-raciais – permeáveis a saberes associados à aplicação de práticas pedagógicas direcionadas às questões étnicas - parte da reflexão de que a questão racial está intrinsecamente ligada às “nossas representações e aos nossos valores sobre o negro” (GOMES, 2005, p. 145) na sociedade de classes. Problematiza a tese de que “a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (GOMES, 2005, p. 146) sendo suficientes para atender às demandas identitárias dos sujeitos envolvidos, engendrados sistematicamente nos ambientes institucionais de ensino numa sociedade repleta de multiracialidade.

Reitera que “a educação é um processo amplo e complexo” - no qual estão imbricados os sujeitos aluno e professor na “construção de saberes culturais e sociais

que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, 2005, p. 145) - que precisa ser redimensionado por novos parâmetros autossustentáveis, definidores de princípios como: ética, alteridade, identidade, diversidade, cultura e relações raciais (GOMES, 2005).

As elucidações de Gomes remetem ao pensamento de Morin (2011), sobre a autonomia do indivíduo enquanto espírito/cérebro, na busca da emancipação do pensamento, possibilitada pelo paradigma da complexidade do conhecimento, que surge liberto das amarras do cientificismo. A “cultura e sociedade estão em relação geradora mútua; nessa relação não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura” (MORIN, 2011, p. 19)

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

Assumir a diversidade cultural (...) representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar nossa visão de democracia (GOMES, 2003, p. 75).

Através da ressignificação de conceitos e paralelos que transfiguram os sentidos e saberes contidos nas práticas pedagógicas do ensino de música - por meio das quais são forjados parâmetros e princípios éticos na construção de saberes, valores e representações do negro na sociedade - desenvolveremos e fundamentaremos nossa visão acerca do tema.

A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO MUSICAL NOS AMBIENTES ESCOLARES

Ao refletirmos sobre a finalidade da Música, sua produção e consumo, nos inclinamos a pensar sobre quem criou a música; como ela é criada e a quem se destina (PICCONI, 2011). Tais questões, tão apropriadas e pertinentes ao contexto - levantadas pela antropóloga Maria Lina Picconi, por ocasião do XXXIII Congresso

Internacional de Americanística em Perugia, Itália - nos instigam a refletir, sob a égide da globalização, sobre a relevância de diversas formas de expressão musical, que tem apresentado tendência à uniformização de particularidades locais.

Pensando nas respostas para as perguntas acima relacionadas, entendemos que a construção do significado musical só acontece quando envolve a representação cultural daqueles que estão envolvidos na sua produção. A produção pressupõe uma forma de organização social específica que é destinada à efetivação da prática musical com todos os significados permeáveis a ela. Se o indivíduo não se sente representado em sua cultura, suas vivências e gostos musicais, a construção do significado musical perderá o sentido em face de elementos externos que lhe são impostos ou apresentados como referência única na construção do significado. Pode-se ter em mente que as questões musicais manifestas no ambiente escolar se perfazem nas significações e gostos musicais que agregam nos indivíduos aluno/professor, suas mútuas representações culturais e referências sociais, permitindo a descoberta e escolha de delineações comuns que demarquem as suas identidades.

Em palestra apresentada no V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical na cidade de Londrina em julho de 1996, Lucy Green (1996) observa que “diferentes grupos sociais se relacionam diferentemente com a música” (GREEN, 1996, n.p). Sendo assim,

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

Diante dessas conjecturas, vemos que a referência a fatores como o espaço e tempo de uma determinada geração num determinado sistema sociocultural, com suas próprias representações e visões diversificadas de mundo, determinam a construção dos significados na medida em que os anseios e expressões se modificam

e se manifestam nos diferentes contextos. Isto acontece de maneira simbólica, já que cada indivíduo agrega em si mesmo, além dos valores, as significações de experiências e vivências musicais do seu espaço/tempo na dimensão corpórea das relações humanas assumidas.

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

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

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

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

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

Devemos atentar para os seguintes pontos: primeiro, as experiências musicais oriundas das vivências adquiridas anteriormente pelo indivíduo não se constituem num mero artefato mediador na construção dos significados (GREEN, 1996), antes, porém, corroboram com a percepção dos mesmos e operam na produção musical de acordo com e em função de um contexto social, cultural e histórico específico. Segundo: não há como separar as experiências musicais adquiridas pelo indivíduo dos significados musicais construídos.

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

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

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

A memória subconsciente remete a construção de valores previamente estabelecidos por força do contexto em que um determinado indivíduo se insere. Sendo assim, a construção dos significados é permeável, tanto à inerência, quanto às delineações associadas ao espírito/cérebro (MORIN, 2011) compartilhado de forma autonomizada na produção musical. A tensão demarcada neste contexto é identificada a partir da conjectura de que, apesar da interdependência observada, “é a habilidade própria de cada um dos significados de se tornar obscuro, que tem causado, até certo ponto, toda discussão e desentendimento sobre música” (GREEN, 1996, n.p). É, portanto, na interação ambígua entre esses dois pontos, que se unem

as significações inerentes e delineadas no indivíduo, ocasionando a sua experiência musical total⁵ em um *hic et nunc*.⁶

Estas significações são compartilhadas dentro de contextos específicos, na medida em que se estabelece uma “troca” baseada nas vivências de cada um dos sujeitos envolvidos, aluno/professor. É no cotidiano da sala de aula que a escola se revela como um espaço único da produção do conhecimento em que se ensina e se aprende mutuamente em meio às articulações dos discursos musicais identitários acerca de quem se é, daquilo que se vivenciou ao longo de sua existência. Considerando o significativo contingente de afrodescendentes na sociedade brasileira, preponderam na construção dos significados, as significações inerentes construídas a partir de delineações próprias da cultura africana, necessárias para que a produção musical prevaleça e a experiência musical total aconteça. O que se constata nos ambientes de ensino, mais especificamente no Brasil, é que a identificação com os materiais sonoros disponíveis e apresentados deveria pelo menos em parte, corresponder aos contextos sociais e culturais identitários que servem como representação e referência dos saberes de matriz africana.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MUSICAL E SABERES DE MATRIZ AFRICANA

Ao falarmos de delineações musicais na construção dos significados e de como elas se encontram atreladas aos contextos específicos de forma individual e autonomizada no espírito/cérebro⁷ (MORIN, 2011), ocorre-nos lembrar que tais delineações “não são simplesmente ouvidas, mas adotadas como símbolo de identidade social” (GREEN, 1996, n.p).

⁵ Segundo GREEN, a experiência musical total é capaz de agregar todos os significados musicais construídos pelo indivíduo ao longo de sua existência, a partir de suas vivências sociais e culturais acumuladas, quando da exposição à música. Ver GREEN, L. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Londrina, 1996.

⁶ Trata-se de uma expressão latina que significa: "aqui e agora". Faz parte do Existencialismo, que é uma doutrina da filosofia com ênfase na liberdade do indivíduo e a simultânea responsabilidade do mesmo.

⁷ Conceito reinventado por Morin, que traduz a ideia de que a *cultura* de uma sociedade, prescreve suas normas, éticas, práticas e políticas e age como uma espécie de centro de memórias e referências; como um “megacomputador”, que guarda todos os dados cognitivos de todos os indivíduos “espírito/cérebro” que a ela pertencem. MORIN, E. *O Método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 20.

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

Assim, a construção do significado musical pode chegar a níveis simbólicos de identidade quando levamos em conta as diversas formas identitárias de uma sociedade multicultural. As representações culturais servirão também, como suporte na afirmação de uma identidade musical constituída a partir da experiência musical total⁸, na lógica inter-relacional dos significados inerentes e delineados. Acreditamos que a identidade musical deve ser uma construção pessoal, histórica e sociocultural, baseada nas vivências historicamente compartilhadas e expressas dentro da sociedade. Entretanto, a produção que uma identidade musical agrega, perpassa por um conjunto de significações do passado e presente que se transfiguram na busca da expressividade abarcada pela experiência musical total.

Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said chama de suas 'geografias imaginárias' (Said,1990): suas 'paisagens' características, seu senso de 'lugar', de 'casa/lar', ou *Heimat*⁹, bem como suas localizações no tempo -nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes, (HALL, 2003, p. 71-72);

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

No caso dos saberes de matriz africana, vemos que a produção musical dos sujeitos envolvidos - percebida e identificada em meio à manifestação e expressividade do discurso, pela transmissão direta dos saberes "silenciados"¹⁰, cujas delineações, de maneira imperceptível, solidificam como fruto das vivências

⁸Segundo GREEN, a experiência musical total é capaz de agregar todos os significados musicais construídos pelo indivíduo ao longo de sua existência, a partir de suas vivências sociais e culturais acumuladas, quando da exposição à música. Ver GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: *V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina, 1996.

⁹*Heimat*- Do alemão, significa: Pátria. No seu sentido *pátrio*, seria mais correto: *Die Heimatlich*. IRMEN, Friedrich. *Langenscheidts Taschenwörterbuch: der portugiesischen und deutschensprache*. Berlin: Langenscheidts, 1990, p. 872.

¹⁰ Ver SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. 1995.p.170.

contextualizadas socioculturalmente - emerge do afloramento daquelas questões cruciais que sempre guiam o *leitmotiv*¹¹ emblemático e memorial da população negra.

As questões diaspóricas e raciais de resistência e desigualdades, as lutas por justiça social e cognitiva insurgem, com efeito, ainda que de procedência subconsciente, na produção e são determinantes para que a experiência musical total aconteça, *ipso facto*¹²:

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

As identidades negras encontram-se profundamente imersas num processo de representação cultural que transcende gerações. Podem retroagir na memória cultural e no espaço/tempo – “a moldagem e remoldagem de relações espaço/tempo no interior de diferentes sistemas de representação, têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2003, p.71) - para tornar possível o empoderamento de saberes múltiplos compartilhados que interagem entre si, pela ação dos indivíduos ouvintes, parceiros na exposição à música¹³ (GREEN, 1996, n.p).

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

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

¹¹*Leitmotiv*, tema melódico ou harmônico destinado a caracterizar um personagem, uma situação, um estado de espírito e que, na forma original ou por meio de transformações desta, acompanha os seus múltiplos reaparecimentos ao longo de uma obra, “motivo condutor”.

¹²Expressão usada para indicar a consequência de algo referido anteriormente: *por isso mesmo; como consequência de algo*.

¹³Segundo GREEN, a exposição à música pode manifestar ambigüidades, contudo, possibilita a experiência musical total.

identidades e tem o poder de regenerar a cultura obtendo um efeito reverso, portanto, de auto regeneração sobre ela própria.

Martha Abreu (2014)¹⁴ abordou a questão das continuidades e persistências do legado africano no que toca a história do samba carioca e a última geração de escravizados no Sudeste, bem como a influência do samba na formação da identidade musical afrodescendente. As tensões decorrentes dos processos de crioulização e africanismo¹⁵, que dividem os especialistas de cultura negra nas Américas, apesar de sugerirem distorções, a nosso ver, encontram um paralelo no reconhecimento da herança deixada como legado cultural africano. Se considerarmos que no efeito reverso das inter-retroações cognitivas e interativas entre os atores sociais - aqueles que detêm o legado - ocorre a autorregeneração da cultura (MORIN, 2011), verificamos que, retroação e autorregeneração são fenômenos diretamente proporcionais entre si, ou seja, a herança memorial compartilhada pela cultura negra como legado, tem o poder de conservar-se e transformar-se, fortalecendo-se na medida em que vai se renovando em suas legítimas bases, pela transmissão dos saberes compactuados e transmitidos pelos que lhes outorgaram a *missão* e o propósito de difundi-la e manter.

Entre matrizes centro-africanas da cultura escrava, os africanos escravizados reconstruíram em terras de café o canto responsório (...), a interação entre o solista e o coro, o verso e o desafio verbal nos momentos de trabalho, diversão ou devoção, expressos em seus jongos, folias de reis e calangos. Seus filhos e netos, ao migrarem para o Rio de Janeiro renovaram a África dos povos *Bantus* e as fontes centro-africanas em plena *Belle Époque* carioca, (ABREU, 2014, n.p).

Em relação aos saberes múltiplos de matriz africana, há toda uma história de fatos marcantes e dolorosos decorrentes do processo da escravidão, que foram severamente vivenciados e transmitidos dentro de um contexto social específico e somaram à tradição.

(...) compartilhavam expressões culturais religiosas, os migrantes dos velhos vales do café possuíam um passado e uma história comuns. Foram protagonistas no desmonte e deslegitimação da escravidão, na segunda metade do século XIX, através das lutas pela alforria, pelo acesso à roça, à família e pelo direito de festejar; estiveram presentes nas lutas finais pela

¹⁴ junto aos pesquisadores Anthony Nadaes Pereira e Eline Cypriano.

¹⁵ Segundo ABREU, estes termos se destinam às diversas especificidades que existem no estudo da cultura negra nas Américas: africanismo defende a continuidade e persistência do legado africano. Crioulização: defende a ideia de que tudo o que os africanos criaram nas Américas é novo e original.

abolição, através de fugas coletivas e desestabilização da dominação senhorial. As memórias do cativo e da vitória da abolição não seriam esquecidas rapidamente, (ABREU, 2014, n.p).

A garantia de integridade perene se constitui não só em compactuação e preservação do legado histórico-cultural, mas também em *chamado*. Aqueles que são vocacionados para transmitir os saberes legítimos, oriundos da tradição africana¹⁶, possuem a prerrogativa de autonomização do espírito/cérebro, que lhes foi outorgada dentro de um contexto mágico-religioso e social.

(...) o saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo o que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (BOKAR¹⁷, 1980, p. 167).

A tempo, deve-se ter em mente, que “todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 173). Portanto, as eventuais tensões geradas entre africanismos e crioulizações, se fundem no reconhecimento mútuo do legado e possibilitam suas transformações e renovações, regenerando-o e fortalecendo-o enquanto cultura. As transformações devem ocorrer entre aqueles que detêm o legado e a prerrogativa de poder transformá-lo, fortalecendo-o por meio de inter-retroações e interações diametralmente opostas ou não propagando-o ao longo de gerações.

No caso dos africanos escravizados do Sudeste cafeeiro na primeira metade do século XIX, oriundos do Congo-Angola, onde a maioria *Bantu* preponderava, fica patente a cumplicidade nas afinidades lingüísticas, religiosas, políticas e musicais que se articulavam e se somavam solidariamente em decorrência, também, das experiências vividas no cativo (ABREU, 2014).

Repensar o conceito de territorialidade, bem como seu valor simbólico, no imaginário coletivo educacional, garante que os grupos sociais sejam representados de acordo com o legado que comportam. É através da conquista do espaço/tempo no

¹⁶Os *Tradicionalistas*: O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: “Aprendi com meu Mestre”, “Aprendi com meu pai”, “Foi o que suguei no seio de minha mãe”. Guardiões dos Segredos da Gênese Cósmica e das ciências da vida. Ver HAMPATÉ BÂ, A.

¹⁷Tierno Bokar Saalif Taal, falecido em 1940. Passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande mestre da ordem mulçumana de Tijaniyya foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos.

hic et nunc, que a resistência transcende às transformações e ressignificações, antes, porém, fortalecendo o presente.

O território como patrimônio simbólico não dá lugar à abstração fetichista da mercadoria nem à imposição poderosa de um valor humano universal, porque aponta o tempo inteiro para a abolição ecológica da separação (sofística) entre natureza e cultura, para a simplicidade das condutas e dos estilos de vida e para a alegria concreta do tempo presente (SODRÉ, 1988, p.165).

A luta pela representação cultural na condição de alteridade se trava em todos os campos, como também na educação. Age como referencial importante dos *fazimentos*¹⁸ de justiça social e cognitiva junto às populações negras. Segundo Gomes, o Brasil consiste numa das maiores sociedades multirraciais do mundo com cerca de 44,6% de sua população sendo de ascendência negra e africana, o que denota considerável influência dos traços de africanidade presentes na sociedade, que são expressos de diversas formas; na cultura, na corporeidade e nas construções identitárias (GOMES, 2005). Percebemos que a legitimação dos saberes de matriz africana no campo da educação, constitui num dado irrefutável para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

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

É preciso que a experiência musical aconteça de maneira a suscitar vivências e transformações satisfatórias, legitimadas e condizentes com um “fazer musical” que venha a ser contextualizado com a realidade identitária do sujeito social no ambiente de ensino, proporcionando a descoberta das suas identidades musicais e de referenciais positivos na contemplação da alteridade.

¹⁸Termo reinventado por Darcy Ribeiro no que se refere às missões e ações que desejava articular em determinados sistemas sociais. Ver RIBEIRO, Darcy. *O Brasil como Problema*. Editora Siciliano, São Paulo: 1990.

É por meio desse encontro, ocasionado pela maneira de como os significados e as identidades musicais são construídas, através da vivência dos saberes tradicionais oriundos da própria cultura, que se colhem benefícios pedagógicos. Como compromisso ético de valorização humana, a busca de resultados palpáveis por meio da integração de percepções diversificadas, justificam cognitivamente o processo de aprendizagem em música, garantindo a representação dos sujeitos.

As formas de pensar estes saberes são traduzidas como valor simbólico e patrimônio cultural da sociedade. Devem ser fixadas nas esferas de vida pelas quais perpassam as identidades dos grupos sociais a elas vinculados. Devem ser vislumbradas em todas as instâncias que abarcam as classes hierarquizadas, alterando as relações humanas e raciais que se evidenciam no poder daqueles que silenciam e negam a dignidade da cultura negra e a incalculável riqueza de seu patrimônio, como forma de justiça aos que lhe são de direito. A justiça se dá por critérios multidimensionais, na abertura de novos parâmetros educacionais que contemplem as formas de pensar dos saberes tradicionais de matriz africana, que sempre foram depreciados, ainda que veladamente, nos meios acadêmicos onde a incipiência aliada à onipotência, suplanta qualquer outra possibilidade de aquisição de conhecimento complexificado (MORIN, 2011) acerca da temática.

A desconfiguração social ocasionada, também, pela descentralização do padrão etnocêntrico (HALL, 2003), em meio às crises do Estado e do capitalismo europeu, aponta para a criação de novas tecnologias sociais, no reconhecimento de uma demanda multicultural. Para a adoção de um pensamento complexificado no qual tornam-se possíveis o preenchimento das lacunas e defasagens sociais e culturais dos países emergentes se faz necessário considerar o protagonismo das populações negras apontando para uma nova ordem mundial, ainda que isso não signifique que a potência destes/as protagonistas se dê em condições de igualdade e como forma de justiça social e cognitiva nos países em que elas se expressam.

Portanto, na esfera da construção das identidades musicais e seus significados, é preciso dar lugar às modalidades culturais que considerem o prisma étnico-racial em amplos e diversos sentidos, como forma de aprimoramento pedagógico no campo da educação formal e não formal. Os saberes artísticos proporcionados por meio de cosmovisões diferenciadas - capazes de agregar uma gama de valores tradicionais

humanizados por modos de vida específicos e noções cosmológicas mágico-religiosas podem fazer emergir as representações culturais imprescindíveis ao desenvolvimento neurocientífico/cognitivo¹⁹ dos grupos sociais envolvidos na questão.

As vozes desses saberes múltiplos ressoam na condição humana de alteridade e urgem por legitimação e transformação onde novas formas de *escuta* poderão ser recriadas e práticas reinventadas, diferentes das já enraizadas e introjetadas como forma de violência simbólica²⁰ imposta pela ordem do que já foi feito. Assim, para que essa escuta aconteça de fato, não podemos reproduzir o entendimento de que os grupos protagonistas do legado africano estão condicionados a manter práticas que reproduzem a ordem social estabelecida sem realizar leituras particulares, relacionadas às suas memórias e interesses político-culturais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS E INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOCIAL

“A aquisição de uma informação, a descoberta de um saber, a invenção de uma idéia, podem modificar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história” (MORIN, 2011, p. 26).

Implementar práticas pedagógicas envolvendo questões de diversidade e identidade étnico-racial que privilegiem culturas negligenciadas no currículo de educação musical, é romper o silêncio e partir para o preenchimento de lacunas sociais e culturais defasadas pelo etnocentrismo.

É possibilitar o relato de experiências marcantes vividas em regiões onde a cultura dominante não alcança. É conhecer o universo e as representações que brasileiros oriundos de diversas etnias e classes sociais, já trazem consigo desde a sua compreensão enquanto indivíduos de uma sociedade multicultural. É descobrir propostas que levem à interação de soluções mais flexíveis e palpáveis, para a

¹⁹Ver MUSZKAT, Mauro; Correia, CMF; Campos, SM. Música e Neurociências. *In: Revista Neurociências*. Volume VIII (2) São Paulo: 2000, p. 70-75.

²⁰Poder de Violência Simbólica, segundo Bourdieu, consiste em toda a espécie de *poder* que impõe suas significações como legítimas por meio da dissimulação das relações de força e acrescenta sua própria força simbólica a essas relações. Ver BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 25.

sociabilização da Música e seu processo de aprendizagem nas Instituições de Ensino. É caminhar para o aguçamento de percepções significativas que levem à conscientização da identidade e à construção de etnicidades, aspectos proeminentes da existência humana, ativadores de processos dinâmicos socioculturais e pedagógicos, capazes de criar pontes, sem que se exclua do “global”, porém, indo ao encontro dele (SACRISTÁN, 1995).

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

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

Aqueles que se sentem representados em suas culturas, são portadores de um *discurso* musical e cultural que legitima sua ancestralidade. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem esse discurso vai ao encontro de nossa visão educacional que precisa atender à demanda social multirracial brasileira. “É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores” (GOMES, 2005, p. 147). Sociabilizar a música no processo de ensino é uma atitude diante da própria cultura e comportamento social que precisa ser aprendido e que pode ser introjetado como forma de conhecimento.

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas de conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação, etc., mas ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autossacralização, a sua

ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento (MORIN, 2011, p. 20).

Deve-se irromper nos espaços etnocêntricos das instituições formadoras de docentes, transformando-os, transcendendo a ordem do que já foi feito, provocando um novo olhar sobre a Educação Musical no Brasil; fazendo emergir a força de um discurso de alteridade imanente, hodierno como prática pedagógico-musical contextualizada à identidade cultural afro-brasileira.

No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. (GOMES, 2005, p. 148)

As estratégias de aplicação das práticas pedagógicas devem levar em conta o dimensionamento de parâmetros outros, não anteriormente identificados, que fazem parte do processo educacional; “a educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e sua relação com a questão racial” (GOMES, 2005) em meio à adequação de saberes tradicionais não dissociados dos saberes escolares históricos.

As práticas pedagógicas que tratam as questões de diversidade, têm o poder de traduzir uma consciência coletiva plural, denotando habilidades que emergem a todo momento como musicalidade no indivíduo e na vida em sociedade. Para além das formalidades, tais traços culturais acabam por delinear os significados inerentes necessários à abertura de novas perspectivas, possibilitando um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Essas perspectivas podem se polarizar, a médio e longo prazo, na identificação de respostas promissoras e de aptidões fundamentais para o compartilhamento de experiências mais abrangentes e contextualizadas (CASTRO, 2021a).

É preciso que a Experiência Musical aconteça de maneira a suscitar vivências e transformações legitimadas, condizentes com um “fazer musical” contextualizado à realidade identitária do indivíduo. A integralidade desses resultados procede da construção das significações musicais identitárias que perpassam saberes múltiplos tradicionais, constituindo referenciais positivos na contemplação da diferença.

A falta de capacitação específica para profissionais na área de Educação Musical se dá, em virtude da obstinação saturada dos modelos conservatoriais estagnados, bem como pelo despreparo das Instituições Universitárias na área de Música que

oferecem formação pautada num modelo eurocêntrico, elitista e seletivo. Fechado em si mesmo, desajustado e desatualizado, tal modelo é insuficiente para atender às novas demandas que se apresentam e aos processos pedagógicos que se desencadeiam em novas tecnologias sociais, adequadas às demandas contemporâneas. Trata-se então de rever metodologias reproduzidas erroneamente na incipiência de conteúdos destoantes de práticas que valorizam as questões identitárias multiculturais do Brasil.

Em última análise, considera-se que por meio de práticas pedagógicas decoloniais seja possível estabelecer mediação entre os saberes oriundos de culturas negadas e silenciadas nos currículos, a fim de promover a redemocratização do ensino de música nos ambientes de ensino do país. O próprio termo *decolonial* faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir do lócus dos subalternizados pela modernidade; consiste na tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Por conseguinte, é grande a distância entre o espaço *escola* e a universidade. Há defasagem entre a formação docente e aqueles a quem deveria se destinar a produção musical com suas práticas pedagógicas e culturais, no âmbito da educação formal. Eis aqui, talvez, a maior das tensões, desencadeada no processo educacional da atualidade (CASTRO, 2019).

É preciso entender, que o sucesso de uns tem o preço da marginalização imposta a outros e então decidir, que sociedade queremos ter daqui por diante (BRASIL, 2004. p.14).

A desigualdade racial e social do passado colonialista fixou sólidas bases eurocêntricas e se impôs em detrimento do conhecimento de outros povos e culturas, acarretando desfechos dramáticos, injustiças cognitivas e perdas irreparáveis. Apesar dos esforços e longos anos de lutas políticas para o redirecionamento de ações práticas junto ao Ministério da Educação no campo das relações étnico-raciais, ainda há muito a se fazer.

A Lei nº 10.639/03 surge como uma política de ação afirmativa que tem o desafio primordial de promover a afirmação da diversidade étnico-racial na educação escolar

a fim de que os currículos e práticas pedagógicas escolares considerem que a realidade da história, memória e identidade africana e afro-brasileira correspondem à grande maioria do alunado negro brasileiro. Apesar dessa conquista no caminho da democratização do Ensino, ainda há um longo caminho a percorrer para que haja regularidade na implementação dessas ações que se encontram ainda em processo de implementação no cumprimento de suas diretrizes (GOMES, 2017), ainda que acumule em seus quase 20 anos de existência, grandes realizações.

Em 2005 foi elaborado o Plano das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No intuito de fazer cumprir as reivindicações expressas neste aparato legislativo estatal que favorece a valorização da identidade negra por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da comunidade escolar e acadêmica, as atitudes e iniciativas conscientes contam muito e se desenvolvem, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio de todo e cada educador e através do envolvimento e pressão dos diferentes vetores do movimento negro do país.

NOTAS FINAIS

Sabemos que para que a experiência musical aconteça plenamente, por meio da Exposição à Música, de maneira a suscitar transformações que promovam a justiça em todas as dimensões que ela abarca, obriga-nos a reconhecer as tensões na busca de compreendê-las e dissolvê-las.

A permanente ambiguidade que paira sobre os espaços sociais e se reproduz de maneira hierarquicamente cruel, precisa deliberar por meio do indivíduo.

Enquanto professores, exigimos que nossos alunos estejam empenhados em atividades musicais, usualmente requeremos que se comprometam com delineações que talvez não correspondam, ou mesmo entrem em conflito com suas autoimagens, precedentes, identidades, valores e desejos. Esta correlação ou conflito deve ir além das delineações para afetar a experiência musical total de cada indivíduo. Por conseguinte, quando pensamos estarmos medindo e intensificando a habilidade musical em relação ao significado inerente, talvez seja válido questionarmos se a habilidade musical pode ser adequadamente representada nos termos desejados. Dessa maneira, menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de sua musicalidade; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente às convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor, e do que seja ser musical (GREEN, 1996, n.p).

Isto significa que a noção social sobre ensino-aprendizagem, em qualquer campo de conhecimento e sob todos os aspectos, precisa se expandir e se compromissar frente aos desafios humanos que a educação impõe.

A questão crucial no processo estratificado do ensino de educação musical que ao longo de anos de tradição, articula a manipulação dos saberes através de ações repetitivas, insuficientes e estagnadas, reside também no fato de que os educadores musicais de hoje, não herdaram o legado cultural a que tinham direito. Não se sentiram representados em sua cultura em nenhum momento.

Em decorrência disso, não dispõem do repertório pedagógico necessário - para se tornarem quem eram antes de serem o que hoje são - para empreenderem um novo processo de formação e evolução em música na busca por novos parâmetros e pela quebra de paradigmas, diferentes daqueles que lhes foram legados.

Somos herdeiros de um modelo musical eurocêntrico, instaurado pela Universidade; considerado hoje como algo que se satura ou se vicia de maneira insuficiente no atendimento da mais importante demanda: a humanidade, “paralelamente, o que se cobra do profissional de música, é uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram” (SANTOS, 1998); constatamos, desta forma, uma complexidade tamanha, onde cabem transformações inevitáveis, que vão desde a capacitação de profissionais até a ressignificação de currículos, no que diz respeito à capacidade de realizar mediação ética político-social por meio do professor (de nível escolar ou acadêmico), nas imbricações entre educação e cultura, aluno e professor.

Que as problematizações apontadas neste trabalho, acerca de Saberes e Práticas, tenham o poder de diminuir as distâncias e instigar transformações. Que tenham o poder de agregar culturas e pessoas na contemplação dos grandes dilemas da humanidade em seu necessário enfrentamento do racismo epistêmico.

Que chegue a bom termo na continuidade das vitórias já alcançadas e nas lutas que ainda estão por vir, dissipando toda força contrária à criação divina, ao divino que habita em todos nós. Que triunfe nos bastidores ocultos sobre os palcos egocêntricos iluminados. Que se faça resplandecer em sua totalidade e na soma de todas as suas partes (CASTRO, 2021b). Que se constitua no espírito/cérebro autonomizado de todo aquele que crê. Que as tensões e conjecturas representem uma contribuição para o

desenvolvimento dos processos criativos educacionais servindo como base de reflexão para ousarmos nos confrontar com nossos ideais e com nossas missões.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. O Samba carioca e o legado da última geração de africanos escravizados do Sudeste. **Samba em Revista**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola, ano 6, n. 5, 2014. Disponível: https://issuu.com/marcoscorrea7/docs/catalogo215x285_expomemoria_baixa_p. Acesso em: 24 jan. 2017.

BOKAR, T. A. Tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África**. Tomo I. São Paulo: Ática/Paris: UNESCO, 1980, p. 167.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 25.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, ano 134, n. 248, p. 1, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, ano 140, n. 8, p. 1, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004, p. 14.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, ano 145, n. 48, p. 1, 2008a.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, ano 145, n. 159, p. 1, 2008b.

CASTRO, E. A. **Da Reconstrução Identitária à Sociabilização Escolar**: a Música como indumentária da juventude negra. 2019. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

CASTRO, E. A. (org.). **Educação e Diversidade**: o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração. Curitiba: Artemis, 2021a.

CASTRO, E. A. Acerca da Aplicação dos Saberes de Matriz Africana ao Ensino de Educação Musical. *In*: NAVARRO, S. I. D. V.; JUAREAZ, G. A. (org.). **Ciências humanas**: estudos para uma visão holística da sociedade. Curitiba: Artemis, v. 2, 2021b.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. *In*: RAMOS, M. R.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 75.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2006, p. 25.

GREEN, L. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução: Oscar Dourado. *In*: **V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Londrina, 1996.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 24 jan. 2017.

HALL, S. **Identidade cultural na Pós-modernidade**. HALL, Stuart. Identidade cultural na Pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 71-72.

HAMPATÉ BÂ, A. A. Tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral a África I**: metodologia e pré-história da África. Tomo I. São Paulo: Ática/Paris: UNESCO, 1980, p. 173.

IRMEN, F. **Langenscheidts Taschenwörterbuch**: der portugiesischen und deutschensprache. Berlin: Langenscheidts, 1990, p. 872.

LOPES, N. O negócio é partido alto. *In*: LOPES, N. **Partido alto**: samba de bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2005, p. 181.

MORIN, E. **O Método 4**: as ideias, habitat, vida, costumes, organização. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 5. ed. 2011, p. 15-74.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 8 (2), 2000, p. 70-75.

PICCONI, M. L. **XXXIII Congresso Internacional de Americanística** – Perugia / Itália, 2011.

RIBEIRO, D. **O Brasil como Problema**. São Paulo: Editora Siciliano, 1 ed. 1990.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAID, E. Narrative and geography. **New Left Review**. [S. l], 1990, n. 180, p. 81-100.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 170.

SANTOS, R. M. S. Impasses no ensino de música: desafios à concepção de currículos e ao tratamento de programas. **Revista Pesquisa e Música**. Rio de Janeiro: Pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música, 1998, v. 4, n. 1, p. 43-57.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 165.

Sobre as autoras

Edna Alencar Castro

Trabalha com Tecnologias Sociais de Inovação no campo da Etnomusicologia. Mestrado em Relações Étnico-Raciais, CEFET RJ. Especialização em Cultura Afro-Brasileira e Indígena, UCP. Bacharel em Arquitetura e Piano com Licenciatura Plena em Música, UFRJ. Compõe, cataloga, investiga e decodifica elementos técnico-musicais matriciais de expressões e manifestações rituais, religiosas e sociais. Professora de Música e Regente Coral. Autora do Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, através do qual, desenvolveu Metodologia Decolonial para o Ensino de Música. Prêmio Semana de Cultura FAETEC. Seleção FLADEM, 2016. Diretora do Instituto Música e Diversidade. Investigadora do Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano Onlus, Perugia / Itália.

Elisângela de Jesus Santos

Pós-doutorada pelo CES, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2016). Doutora em Ciências Sociais (2013), Mestre em Sociologia (2008), graduada e licenciada em Ciências Sociais (2003). Trabalha aspectos da canção popular sob prisma da decolonialidade, feminismo negro interseccional e relações étnico-raciais. É professora de Sociologia do IFSP, Instituto Federal de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP Araraquara. Foi bolsista FAPESP de Mestrado, Doutorado e Doutorado Sanduíche no Exterior. Bolsista CAPES de Estágio Pós-Doutoral no Exterior. Foi professora do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, LEANI e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ (2014-20).