



Escola de Música
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Cód. CDG



Eudes Oliveira Cunha

MUSF57

Cenários da Educação Musical

Cenários da Educação Musical

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
LICENCIATURA EM MÚSICA

Eudes Oliveira Cunha

Cenários da Educação Musical

Salvador
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Vice-Reitor: Penildon Silva Filho
Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Escola de Música
Diretor: José Maurício Valle Brandão

Superintendência de Educação a Distância
-SEAD

Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
José Renato Gomes de Oliveira

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Música em EaD
Coordenador:
Obadias de Oliveira Cunha

Produção de Material Didático
Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD
Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana

Equipe de Revisão
Flavia Goulart M. Garcia Rosa

Equipe Design
Supervisão:
Haenz Gutierrez Quintana
Danilo Barros

Editoração / Ilustração:
Ana Carla Sousa; Danilo Itabira;
Gabriela Cardoso; Mariana França;
Rejane Gonzaga

Design de Interfaces:
Danilo Barros

Equipe Audiovisual

Direção:
Haenz Gutierrez Quintana
Produção:
Sofia Virolli

Câmera, teleprompter e edição:
Gleydson Públio

Edição:
Lucas Machado; Jenner Augusto

Animação e videografismos:
David Vieira; Rodrigo Araújo

Edição de Áudio:
Igor Macedo; Leonardo Mateus;



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

C972

Cunha, Eudes Oliveira.

Cenários da educação musical / Eudes Oliveira Cunha. - Salvador: UFBA, Escola de Música; Superintendência de Educação a Distância, 2026.

64 p. ilust.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-196-8

1. Música – Estudo e ensino (Superior). 2. Música na escola. 3. Música - Brasil. 4. Música – História. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 78

Sumário

Sobre o Autor	06
Apresentação da Disciplina	07
Unidade 1 - Educação Musical em Perspectiva Histórica.	08
1.1 - Cenários da Educação: Notas Introdutórias	08
1.2 - Educação Musical e Musicopedagogia	12
1.3 - Panorama da Educação Musical no Mundo	15
1.4 - Educação Musical no Brasil do Século XX.	20
1.5 - Música na Escola Brasileira do Século XX.	24
Unidade 2 - Música na Escola Brasileira Contemporânea	30
2.1 - Música na Educação Básica nos Anos 2000.	31
2.2 - Música e Diversidade Cultural na Escola	34
2.3 - Ensino de Música e as Relações Étnico-Raciais.	38
2.4 - Música Indígena na Escola	43
2.5 - Música Afro-Brasileira na Escola	49
2.6 - Música e Violência no Contexto Escolar	53
Referências	59



Sobre o Autor

Eudes Oliveira Cunha

É doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e docente vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Possui Licenciatura em Música e Mestrado em Educação pela UFBA. Atualmente, é professor no curso de Licenciatura em Música EaD da UFBA e docente colaborador do Mestrado Profissional em Artes da UFBA. No IF Baiano, coordena o Curso Técnico em Instrumento Musical, no qual também atua como docente em cursos do ensino médio, na Licenciatura em Ciências Biológicas e especialização lato sensu em Alfabetização e Letramento. Dedicar-se aos seguintes temas: Política Educacional, Formação Docente e Ensino de Música na Educação Básica.



Apresentação da Disciplina

Olá, turma de Licenciatura em Música!

Convido-lhe a seguir nos estudos sobre Educação escolar no Brasil, agora com enfoque na área de música. A partir dos conteúdos abordados no primeiro *e-book*, buscaremos compreender como se configura o ensino de música na escola brasileira, a partir de abordagens da área de Educação Musical.

Este material foi produzido para componente curricular Cenários da Educação II, do curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD da UFBA/UAB. Possui carga horária de 60 horas, distribuídas em 15 Unidades de Estudo (UE) durante o semestre. Dessa forma, teremos a oportunidade de conhecer temas que estão no debate atual da Educação Musical, como as contribuições da música para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas e sobre a valorização da tradição oral nas práticas musicopedagógicas.

Para isso, organizamos os conteúdos em duas partes. No Capítulo I, estudaremos os aspectos históricos da Educação Musical no Brasil e o ensino de música na legislação educacional. No Capítulo II, conheceremos aspectos do currículo em contextos escolares, com enfoque nas relações Étnico-raciais e nas práticas musicopedagógicas contemporâneas.

Desejo a você um excelente segundo semestre de curso!

Bons estudos!

Eudes Oliveira Cunha



Unidade 1 - Educação Musical em Perspectiva Histórica

Considerando a complexidade do mundo contemporâneo, principalmente em face de novos cenários sociais e políticos e o amplo acesso à informação em nossa sociedade, para iniciarmos os estudos neste Capítulo, abordaremos as concepções de educação que buscam responder a problemáticas presentes em nossos dias. Em seguida, abordaremos aspectos históricos que contribuem para a construção da identidade do professor de música na atualidade.

1.1 Cenários da Educação: Notas Introdutórias

Conforme vimos no semestre passado, cada sociedade desenvolve seu jeito de educar. As formas de educação, portanto, são expressão de uma dada cultura e das necessidades de prover a vida em uma determinada época. Assim, os grupos sociais desenvolvem maneiras de ensinar-aprender que perpassam costumes, valores, crenças, relações de poder, elementos estes que determinam o ideal de ser humano que é compartilhado em sociedade.

Considerando esses aspectos, convido-o(a) a pensar: que elementos caracterizam mais fortemente a educação na sociedade atual?

Certamente, um aspecto que deve ser considerado é o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas formas de educar. Esse fenômeno atinge todas as esferas da vida social e influencia as organizações, a economia, a política, a cultura etc.

Vale lembrar que os fenômenos da internet e sobretudo das redes sociais têm modificado os hábitos das pessoas, as formas de ser, de interagir, de conviver, alterando as visões de mundo. No ambiente das redes sociais, por exemplo, indivíduos expressam opiniões e defendem causas que se reproduzem entre seus seguidores e, muitas vezes, não têm fundamento na realidade.



Figura 01: Redes digitais e a desinformação

Fonte: Domínio público.

Em outras palavras, o que se observa muitas vezes são defesas de “abstrações mentais” que não dialogam com experiências concretas de vida ou com o próprio saber científico.



Reflexão

Considerando o excesso de informações e opiniões em nossa sociedade, qual o papel do educador? Como a Música reforça ou enfrenta a desinformação? Como podemos avançar na compreensão desses fenômenos?

1.1.1 O saber de experiência

Sobre as formas de pensar a educação, Jorge Larrosa Bondía (2002) propõe uma concepção de educação a partir do par *experiência/sentido*, que em sua visão a considera mais existencial e mais estética, distanciando-se de perspectivas que concebem a educação como técnica aplicada ou mesmo práxis reflexiva.

Nessa perspectiva, para pensarmos os sentidos atribuídos ao fazer pedagógico, cabe o seguinte pressuposto:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Bondía, 2002, p. 21).

Embora possam parecer óbvias as assertivas do autor, ele nos alerta para o uso das palavras e como atribuímos sentido ao que somos, fazemos, pensamos e percebemos. Portanto, o ato de educar perpassa esse cuidado com o uso das palavras e a observação de seus sentidos: os significados, tipos de controle, imposições, silenciamentos. Afinal, não são apenas palavras, é o próprio existir que se efetiva por meio da linguagem simbólica e outras formas de expressão.

1.1.2 Informação e opinião

Bondía (2002), ao discorrer sobre a educação como uma experiência dotada de sentido, apresenta uma visão de educação para além do acúmulo de informação. Para o autor, a “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e esta adquire importância fundamental para os processos formativos, para a consolidação do conhecimento.

Assim, o educador valoriza as experiências educacionais dotadas de sentido, estando em contraposição ao acúmulo de informação muito presente em nossa sociedade. A informação não é experiência, que pode ser entendida como o contrário da própria experiência. Essa crítica é mais dura quando o autor defende que a informação cancela nossas possibilidades de experiência e inviabiliza que algo lhe aconteça. De outro modo, a busca ilusória por estar bem-informado se distancia do sentido de “sabedoria” (Bondía, 2002).

Outra crítica feita por Bondía (2002) é direcionada ao excesso de opinião na vida cotidiana nessa chamada sociedade da informação ou da aprendizagem. A experiência, por sua vez, é cada vez mais rara, além do excesso de informação, pelo excesso de opinião: “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (Bondía, 2002, p. 22). Portanto, na concepção de Bondía, a experiência é formação profunda e está na contramão daqueles indivíduos que buscam o excesso de informação e opinião.

1.1.3 O sujeito da experiência

Ao tecer críticas a sociedade atual, que se caracteriza pela velocidade do tempo e intensa ocupação no trabalho, que não permite a reflexão, Bondía (2002) propõe a construção do sujeito da experiência, como sendo aquele que se expõe no processo de aprendizagem, que sente, “tomba”, sofre, padece, vivencia as circunstâncias do processo formativo ou da vida: sujeito que permite transformar-se.

Portanto, caro(a) discente, convido-o(a) a esse movimento de construção de um saber musical que não perpassa o puro acúmulo de informação ou de opinião. Talvez esse seja um caminho para percorrermos em busca da nossa transformação existencial e profissional. Não basta falar sobre, dizer sobre... O saber adquirido por quem vivenciou o processo de aprendizagem, sendo afetado por ele, possui uma dimensão de conhecimento mais profunda, que precisa ser valorizada na formação do educador musical.

Ademais, pensar a formação em Música perpassa a construção de uma visão crítica sobre a sociedade e sobre as formas de produção do conhecimento. Sabemos que a música historicamente tem sido utilizada como estratégia para sincronização de pessoas, capturas ideológicas e desinformação. Todavia, essa é uma arte que proporciona também a educação sensível, crítica, criativa e transformadora dos sujeitos. É nesse sentido que o educador pode cumprir seu papel fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.



Sabendo um pouco mais

Vídeo

Para melhor compreender a concepção de educação proposta pelo professor Jorge Larrosa, assista a sua entrevista neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiFl3A>.

Artigo

Indico também a leitura do artigo do professor Jorge Larrosa: BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2024.

1.2 Educação Musical e Musicopedagogia

Caro(a) estudante!

Na seção anterior, fizemos uma reflexão sobre o saber da experiência, a partir de conceituações do professor Jorge Larrosa Bondía (2002), o qual propõe uma abordagem educacional crítica ao acúmulo de informação e ao excesso de opiniões dos indivíduos em nossa sociedade. Por outro lado, conforme vimos, Jorge Larrosa Bondía (2002) concebe o saber da experiência como fenômeno capaz de nos afetar, provocando transformações em nossos modos de ser, ao colocar em análise o processo educacional.

Para seguirmos nos estudos, abordaremos, nesta seção, a relação entre Música e Educação, buscando compreender conceituações que envolvem essas duas áreas do conhecimento com suas possíveis interseções. Assim, inspirados nas proposições do professor Jorge Larrosa Bondía (2002), seguiremos em uma busca rigorosa dos “sentidos atribuídos às palavras”; ou seja, buscaremos as definições dos termos usados com frequência por profissionais da área, para compreender os fenômenos que dizem respeito ao ensinar e aprender Música.

A preocupação com tais assuntos é relativamente recente, na História; pois até meados do século XIX e de certa forma ainda hoje, atribuía-se a capacidade de se tornar um(a) músico(a), basicamente, ao “talento”. Hoje, o acesso ao conhecimento é um direito de todos(as) e cabe aos professores(as), pais e responsáveis, encontrar modos de garanti-lo. Isso requer definições e entendimentos compartilhados, os quais, por sua vez, exigem debates de natureza epistemológica.

No contexto atual, aceita-se ser fundamental a compreensão de conceitos que definem o objeto de estudo da nossa área de formação acadêmica e profissional. Ademais, as abordagens epistemológicas que envolvem o ensino e a aprendizagem em Música sugerem perspectivas e caminhos para a atuação docente, o que veremos a seguir.

1.2.1 Educação Musical

Conforme vimos no primeiro semestre, a Educação é um fenômeno humano que está presente em todas as sociedades. Desse ponto de vista, podemos considerar que **ensino-aprendizagem de Música é um fenômeno humano que ocorre nos variados lugares**, como no ambiente da família, em espaços religiosos, em manifestações da cultura popular, na rua, em Organizações Não Governamentais (ONGs), em instituições públicas etc. Logo, não há uma forma única de se ensinar e aprender Música, nem um único modelo para ensinar e aprender Música.

Por conseguinte, o(a) professor(a) de Música profissional não é o(a) único(a) praticante dessas atividades. Quaisquer outras pessoas e circunstâncias também contribuem para isso. Os processos de ensino-aprendizagem em Música estão circunscritos nas expressões culturais de cada sociedade, em cada época, e guardam particularidades, a depender dos contextos, do público, dos recursos utilizados, das visões de mundo, dentre outros. Todavia, cabe aos(as) professores(as) ofertar condições (métodos e recursos) sistematizados, que facilitem tais processos. Daí, surgem muitas abordagens sobre o assunto.

Dessas abordagens, por sua vez, decorrem palavras, que as caracterizam. A expressão mais difundida é Educação Musical. Em certo sentido, podemos afirmar que a Educação Musical é um fenômeno social que visa à atualização do ser humano com relação à Música produzida historicamente, para que isso possa ser integrado à sociedade e se relacionar com o outro e com o mundo por meio da linguagem musical.

Sustentando esse entendimento, está a ideia de que a Educação possui a “missão” de “transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor” (Brandão, 1981, p. 12), e, portanto, os processos de Educação Musical devem ter o compromisso de transformação e melhoria da vida das pessoas, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros.

1.2.2 Pedagogia da Música?

Ao longo dos anos, o desenvolvimento da área de Educação Musical e a formalização de práticas, no ambiente educacional em geral, possibilitaram a proposição e a consolidação de teorias, as quais produziram conhecimentos próprios acerca dos processos de ensino-aprendizagem em Música. Vale dizer, ainda, que se trata de uma área que estabelece forte relação com outras ciências, a exemplo da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Política, História, Musicologia, as quais contribuem com os fundamentos para o fazer pedagógico.

Se considerarmos que “o ensino formal é o momento em que a Educação se sujeita à Pedagogia (a Teoria da Educação)” (Brandão, 1981, p. 11), podemos afirmar que a Pedagogia da Música se constitui em uma área que produz conhecimento sobre os fenômenos voltados ao ensinar e aprender Música. Dentre elas, a Educação Musical e a Musicalização. Pedagogia da Música, no sentido como é difundido no Brasil, seria o saber teórico responsável por analisar e propor formas de planejamento, composição do currículo, estratégias de ensino, modelos de avaliação da aprendizagem etc., de acordo com as necessidades dos discentes e contextos socioculturais.

O termo Musicopedagogia, utilizado com pioneirismo no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG, distingue-se da expressão Pedagogia Musical, utilizada por Souza

(2000), numa tradução do artigo de Kraemer (1995). Em tal artigo, o autor discute sobre *Musikpädagogik*, termo empregado na literatura alemã, para designação desse campo de conhecimento. Longe de um consenso a respeito da delimitação desses campos do saber e de suas definições, Nunes (2020) apresenta o termo Musicopedagogia, que abriga um entendimento para além do ensinar e aprender Música, incluindo aspectos estéticos e uma dimensão lúdica.

Sobre os sentidos atribuídos ao termo Musicopedagogia, cabe observar as sinalizações dessa autora:

[...] há dois horizontes distintos [...], mesmo que menos evidentes na Língua Portuguesa do que na Alemã; mas, para o pensamento CDG, Musicopedagogia é ainda diferente de Pedagogia Musical. Já numa primeira aproximação, é possível perceber que não se trata de um substantivo seguido por um adjetivo, nem vice-versa; mas de uma palavra única, o que lhe permite, então, um outro entendimento. [...] O entendimento do termo se baseia, unicamente, nos universos, aos quais remetem a etimologia e a morfologia das próprias palavras isoladas: “música” e “pedagogia”. Trata-se de uma imersão em dois universos concomitantes, mais do que no impacto de duas palavras combinadas. Por fim, chega-se, então, à tradução aqui proposta: Musicopedagogia [...] (Nunes, 2020, p. 25-26).

Dessa forma, embora no Brasil a utilização do termo Educação Musical esteja relacionada aos processos que envolvem o ensino-aprendizagem de Música, ainda há necessidade de discussões que busquem a consolidação de um campo teórico para a referida área. O uso do termo Musicopedagogia se apresenta como uma das abordagens que propõem a construção do campo teórico mais consolidado sobre o ensino-aprendizagem em Música; qual seja, um que implica o ser (verbo e substantivo) musical.



Sabendo um pouco mais

Caro(a) estudante,

Para melhor iniciar os estudos sobre o debate epistemológico em Educação Musical, sugiro a leitura do artigo de Kraemer, neste link: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>.

Sobre uma abordagem Musicopedagógica contemporânea, indico a leitura do texto de Helena Nunes (2020), páginas 16-37, neste link: <file:///C:/Users/eudes.cunha/Downloads/modelando-pesquisa-musicopedagogicas-RI.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

1.3 Panorama da Educação Musical no Mundo

Na última seção, discorreremos sobre o ensino-aprendizagem em Música, apresentando perspectivas acerca da constituição dessa área do conhecimento. Vimos ainda que Educação Musical é a expressão mais difundida para designar o campo de estudo ou das práticas de ensino-aprendizagem em Música.

Estudamos a Pedagogia da Música como um saber teórico responsável por produzir conhecimento sobre os fenômenos do ensino-aprendizagem musical. Vimos ainda que não há consensos entre os estudiosos e, portanto, o termo Musicopedagogia, definido na Proposta Musicopedagógica CDG, da pesquisadora Helena Nunes, propõe avanços nas concepções teóricas da referida área.

Sendo assim, a partir dessas conceituações iniciais apresentadas, nesta seção discorreremos sobre o Panorama da Educação Musical no Mundo, buscando identificar propostas desenvolvidas e representantes que influenciaram as práticas musicais. Cabe lembrar que não é intenção aprofundar no estudo da temática, mas, indicar caminhos para a busca do conhecimento nesse campo do saber.

1.3.1 Educação Musical: gênese na literatura do Ocidente

Ao buscar compreender a história da Educação Musical, podemos identificar representantes que influenciaram gerações de professores(as) de Música, responsáveis por criar metodologias de ensino ou mesmo produzir teorias sobre as práticas de ensino-aprendizagem.

Assim, não podemos deixar de citar **Guido d'Arezzo** (século XI), Monge italiano, conhecido por desenvolver o sistema moderno de [notação musical](#). Dentre suas criações, têm-se os nomes para os graus da escala e o modelo de sílabas musicais tal qual o conhecemos hoje: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si (antes, ut, re, mi, fa, sol, la e san), criados a partir de um texto sagrado em latim. Sobre as estratégias de ensino, há o solfejo com a Manossolfa, que propunha um gestual das mãos para produzir as alturas da melodia, contribuindo para a memorização das notas musicais e outros processos de aprendizagem.

Na Inglaterra, Sarah Ann Glover (1785-1867), que foi regente do coro eclesiástico e professora da escola paroquial em Norwich, é reconhecida por ter realizado adaptações no Sistema de Guido d'Arezzo, propondo o Sistema Dó Móvel ou Solfejo Relativo. Seus esforços visavam desenvolver um sistema simplificado de notação musical. Em 1827, havia desenvolvido um método completo de notação musical. As notas eram

representadas pelas iniciais dos sete tons da escala diatônica, utilizando as iniciais das sílabas d-r-m-f-s-l-t, trocando o Si por Ti para evitar a coincidência do S. Vale ressaltar que Sarah Glover não pretendia substituir a notação tradicional, apenas facilitar sua aprendizagem (Gracia, 2019).

A descoberta do trabalho de Sarah Glover por de John Curwen (1841) foi marcada por contradições, pois ele adaptou e publicou, em seu próprio nome, o livro da educadora. Há relatos de que o próprio John Curwen foi musicalizado pelo método Schema, de Glover (Gracia, 2019).

1.3.2 Educação Musical na Europa do século XX

Dentre os(as) representantes mais difundidos da Educação Musical no século XX, no contexto europeu, tem-se um conjunto de educadores que influenciaram as concepções e práticas de ensino no Brasil.

Elise Braun Barnett (1904-1994), por exemplo, trouxe a abordagem Montessoriana para o campo da Música. Em suas metodologias de ensino, há o estímulo à criatividade e à espontaneidade, próprios da infância. A oferta de um ambiente com recursos de qualidade estética e adaptados, promoção de valores como respeito e liberdade integram as características de sua proposta de trabalho.

Carl Orff (1895-1982), alemão, é reconhecido como um grande estudioso da música e da literatura infantil. Sugere a notação somente no final do processo de musicalização, sem se preocupar com a teoria, mas, sim, pelo aprendizado por meio da prática. Orff trouxe uma postura revolucionária, abandonando teorias vigentes de memorização, para adentrar na prática ativa da música em seus elementos do discurso musical.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), austríaco radicado na Suíça, desenvolveu metodologias de ensino de Música baseado no **movimento corporal expressivo**, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930. Estudou música desde criança, tornando-se um exímio improvisador ao piano. Atuou também como compositor de óperas cômicas, poemas líricos e música de câmara.

Edgar Willems (1890-1978), belga, radicado na Suíça, foi aluno de Émile-Jaques Dalcroze. A base do ensino de música é a compreensão das relações entre a música e o ser humano. Teve uma grande preocupação com a “educação do ouvido”, relacionando o som à natureza humana. Considera que a preparação da percepção auditiva deve ser anterior ao ensino de instrumento, sendo a escuta o centro do desenvolvimento da musicalidade.

Zoltan Kodály (1882-1967), húngaro, teve seu trabalho ligado à preservação da identidade musical da cultura húngara. Seu ensino baseia-se no canto em grupo e no solfejo, valendo-se de atividades de imitação, improvisação no modelo pergunta-resposta, movimentos e jogos.

Cabe um destaque ao **japonês Shinichi Suzuki** (1898-1998) pela chamada “educação do talento”, que tinha um enfoque na virtuosidade na execução de instrumentos musicais. Enquanto Jaques-Dalcroze e Carl Orff formularam princípios para uma vivência geral em Música, abordando os elementos das linguagens (cor e criação), Suzuki conduziu a uma metodologia do ensino direcionado para o violino (Santos, 1994). Essas metodologias, ao longo dos anos, foram adaptadas para o ensino de outros instrumentos musicais.

Suzuki pressupõe que a aprendizagem da língua materna, por exemplo, ocorre por meio da imersão do indivíduo em situações práticas ou socialmente significativas. Foi a partir dessa constatação que Suzuki aplicou esses princípios da imitação no ensino de violino e causou uma “revolução” no ensino deste instrumento. A relação “leia e toque” é substituída pela relação “ouça e toque”. Esse princípio garante um elevado grau de motivação do aluno, que deseja tocar o que conhece, evitando, assim, a acumulação de dificuldade no processo de ensino. Nesse método, a criança é iniciada ao instrumento, de tamanho reduzido, com 3 anos de idade, ao invés de começar aos 8, 9, ou 10 anos, como no ensino tradicional de violino, harpa, violoncelo e outros (Santos, 1994, p. 59 - 60).

Em 1945, Suzuki começou um movimento que foi denominado “Movimento para a Educação do Talento”. Ele parte do princípio de que o “talento não é inato” e que mediante treinamento, se aprende música, sem pressa ou precipitação. As habilidades surgem da “experiência e repetição”, ou seja, o “talento”, de fato, pode ser aprendido (Suzuki, 1969 *apud* Santos, 1994, p. 60).

1.3.3 Educação Musical na América

Entre as representantes educadoras da América do Sul, temos as contribuições da argentina **Violeta Gainza** (1929). Graduada em Psicologia Social e Licenciatura em Música, especialista em Educação Musical, foi idealizadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM). Desenvolveu estudos sobre Psicopedagogia Musical, propondo a ampliação das possibilidades humanas, a partir da Educação Musical. Em suas produções, compreendia o(a) aluno(a) como ser integral e o instrumento musical como meio de se chegar à música, não como fim. A educadora considera que toda criança é um intérprete, compositor, maestro em potencial, apresentando compreensões que se aproximam da educação inclusiva.

Murray Schafer, compositor que nasceu em 1933, no Canadá, apresentou importantes contribuições para os estudos em Música. Propôs Educação Sonora, a partir de conceitos como ecologia sonora, paisagem sonora, incluindo a relação do homem com a natureza, experiências e sensações psicoacústicas. Em uma de suas obras, *A Afinação do Mundo*, o autor apresenta um sistemático mapeamento dos sons que compõem as paisagens sonoras ao longo dos séculos. Em uma de suas teses, em uma minuciosa descrição, coloca em evidência as mudanças ocorridas após a Revolução Industrial, trazendo críticas ao excesso de ruídos nas sociedades modernas.

1.3.4 Educação Musical na África

Entre os educadores musicais do século XX, pode-se destacar o nigeriano **Meki Nzewi** (1932). Trata-se de um educador que vem de um contexto sociocultural distinto ao de Émile Jaques Dalcroze (1865- 1950) e do belga Edgar Willems (1890-1978). No entanto, guarda algumas semelhanças em termos de concepções e práticas de ensino-aprendizagem de Música, como a defesa da Musicalização por meio do corpo.

Meki Nzewi é professor pesquisador na Universidade de Pretória, África do Sul, onde ministra a disciplina Música Africana. Seus estudos são voltados para a teoria criativa e a prática da performance subjacente das artes musicais tradicionais africanas. Preocupado com a formação de estudantes que tinham acesso a modelos europeus de educação, propõe abordagens que aproximam os praticantes das Artes à Educação Musical africana (André, 2014).

Nessa perspectiva, o educador sugere a integração das linguagens artísticas, ao salientar que são “irmãs criativas”. Em suas produções, além de artigos e livros, possui obras músico-teatrais, trabalhos de dança e teatro poéticos. Em seus princípios, defende, tal como Dalcroze e Willems, que não existe música sem movimento corporal. Propõe que a Música, além de ser movimento, é representação e, nesse sentido, “o movimento é representação visual do som e a dramatização é a representação visual e espacial da música” (André, 2014, p. 49).

Em síntese, Nzewi defende metodologias que podem ser utilizadas em qualquer cultura, a partir da valorização da música local e do uso do movimento corporal como mediação para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de alguns desses representantes, apresentamos um panorama da Educação Musical, mas, certamente restrito aos educadores mais difundidos no meio acadêmico. Nesta disciplina, não há condições de abordar de maneira ampla e aprofundada as contribuições dos diversos educadores(as). Portanto, esta seção apresenta recortes que poderão contribuir para os estudos e pesquisas futuras na área.

1.3.5 Contribuições da ISME

Consideramos relevante destacar o papel da International Society for Music Education (ISME) para o fortalecimento do ensino-aprendizagem em Música. A ISME é uma organização da sociedade civil que propõe o desenvolvimento da área de Educação Musical, estimulando a produção acadêmica, artística e a formação de professores de Música em todo o mundo.

Criada em 1953, a ISME tem o objetivo servir aos interesses dos profissionais da área de Educação Musical. Por meio de reuniões realizadas a cada dois anos, promove fóruns, exposições, apresentações de pesquisas, os quais resultam em publicações de revistas, boletins, jornais e livros para fins de aperfeiçoamento dos profissionais da área.

A ISME defende que as experiências vividas com a música, em todos os seus aspectos, são parte vital das pessoas. Assim, em sua missão, a ISME propõe-se a:

- Construir e manter uma comunidade mundial de educadores musicais caracterizada por respeito e apoio mútuos;
- Promover a compreensão intercultural global e a cooperação entre os educadores musicais do mundo;
- Promover a Educação Musical para pessoas de todas as idades em todas as situações relevantes em todo o mundo.

Portanto, caro(a) discente, convido-o(a) a fazer uma visita ao site da ISME, neste link: <https://www.isme.org/about>, para verificar as atividades desenvolvidas, eventos e publicações da organização internacional de Educação Musical.



Sabendo um pouco mais

Para conhecer um pouco da história da **Notação Musical**, assista ao vídeo: Teoria Musical - A Origem das Notas Musicais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tBdxWyXc3Sg>. Acesso em 26 dez. 2024.

Para conhecer sobre **Notação Musical no Ocidente**, indico a leitura do trabalho intitulado “A Evolução da Notação Musical do Ocidente na História do Livro até à Invenção da Imprensa”, disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3407/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20-%20Maria%20Sousa.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

1.4 Educação Musical no Brasil do Século XX

Discorreremos sobre Panorama da Educação Musical no Mundo, apresentando alguns representantes que frequentemente são citados na literatura ocidental e que, de alguma maneira, influenciaram as práticas de ensino de Música no Brasil. Vimos ainda que foi criada, em 1953, a International Society for Music Education (ISME), que tem o objetivo de promover eventos acadêmicos e estimular a produção de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de Música, promovendo a integração de educadores(as) musicais no mundo.

É relevante mencionar que as menções feitas se reportam à tradição acadêmica, escrita, e não abrange o universo da tradição oral, que será abordado, posteriormente. Dessa maneira, estudaremos, nesta seção, o contexto brasileiro formal, a partir do Século XX, no intuito de identificar os marcos do ensino de Música no país e sugerir análises sobre suas influências na escola contemporânea.

Pensar sobre o ensino de Música na escola implica reflexões sobre a diversidade do povo brasileiro, nos seus processos históricos desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Nesse sentido, podemos partir do pressuposto de que a Música, ao longo dos anos, serviu tanto de instrumento de aproximação entre as culturas, como também para ser um instrumento de aculturação e domínio.

Esses elementos podem ser observados durante os períodos do Brasil Colônia, Império e República. Importante foi o papel das igrejas, seja com a atuação dos Jesuítas, durante a doutrinação por meio da Música na catequese dos primeiros séculos, seja nas influências do Protestantismo, a partir do século XIX. Nesse emaranhado de influências, foram se organizando os conservatórios e bandas filarmônicas, por exemplo.

A seguir, abordaremos algumas dessas influências, associadas às concepções de ensino-aprendizagem de Música dos(as) principais educadores(as) musicais do país, na primeira metade do século XX.

1.4.1 Educação Musical no Brasil: aspectos históricos

Conforme referido, o estudo da Educação Musical no contexto brasileiro requer a compreensão de alguns elementos que influenciam debates e reflexões sobre o ensino-aprendizagem em Música, na atualidade. Dentre esses, podemos utilizar como ponto de partida as análises apresentadas por Antônio Alexandre Bispo (2012), no texto “Educação Musical a Serviço da Ética”, quando o autor sugere que o Brasil nasceu sob o “signo da Educação Musical espontânea e dirigida”. Esse aspecto pode ser examinado na carta de Pero Vaz de Caminha, a qual relata episódios iniciais do chamado “descobrimento” do

nosso território pelos portugueses. Naquela primeira aproximação entre os portugueses e os indígenas, a música foi o meio de comunicação possível. Quando os indígenas escutaram “o Canto Gregoriano e o órgão dos franciscanos”, os recém-chegados observaram a existência de um recurso comum para a comunicação entre dois povos tão diferentes, sendo uma estratégia de mantê-los sensibilizados e dóceis. Tal registro documenta a atitude receptiva que fundamentaria o poder da Música na formação do Brasil (Bispo, 2012).

Portanto, a visão romantizada da Música, sob a qual ela só tem boas interferências na Educação e na Cultura, pode ser questionada. A partir do referido texto, abre-se espaço para reflexões que evidenciam como essa linguagem foi veículo de atração, de fascinação e consolidação de identidades coletivas. De acordo com Bispo (2012), a Música foi usada pelos missionários para “cativar os corações, conquistar ativamente os nativos [...] seja com música europeia, seja com imitações das sonoridades indígenas” (Bispo, 2012, p. 27). Sob esta perspectiva, a Educação Musical se desenvolveu nos anos subsequentes, cumprindo diferentes funções que são passíveis de análises.

1.4.2 Educação Musical no Brasil: início do século XX

Uma forte tradição do ensino de Música pode ser observada a partir dos conservatórios, no contexto brasileiro. Esse modelo de ensino se destacou marcadamente no século XIX e configurava-se sob uma concepção tecnicista instrumental, em que as atividades de ensino muitas vezes eram dissociadas do cotidiano da sociedade. O talento como condicionante, o enfoque na leitura de partituras e a valorização da virtuosidade estão presentes nesse modelo de ensino.

O movimento Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX, e as novas abordagens de educadores musicais trouxeram transformações acerca dessas práticas de ensino dos professores de Música; embora ainda hoje persistam. Sobre esses aspectos, Cunha (2020) faz a seguinte síntese, ao falar na formação de professores, no contexto brasileiro:

[...] o ensino de Música era ministrado com intenção religiosa, catequética, realizada pelos Jesuítas, ainda em um Brasil Colônia e assentada em uma concepção conservatorial, positivista, sem exigência de formação pedagógica para o professor de Música. Nesse período, na formação docente, **valorizava-se tão somente o domínio do conteúdo teórico e da técnica musical para se ter autorização para ministrar aulas de Música**. Para tal, o professor se ocupava em passar seus conhecimentos dirigidos ao fenômeno musical em si, fato identificado desde a colonização e, posteriormente, ocorrido no Brasil Império e reforçado no primeiro período da República. Com os ideais da Escola Nova, tais concepções começaram a se transformar (Cunha, 2020, p. 42).

É relevante lembrar, que o início do século XX ainda estava fortemente marcado por abordagens europeias de Educação Musical, que influenciaram práticas de educadores, no Brasil. Entre os educadores mais conhecidos, pode-se citar Edgar Willems, Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff. Porém, no Brasil, havia Heitor Villa-Lobos, Antônio Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Cecília Conde, Adriana Didier, dentre outros, como expoentes de concepções de Educação Musical mais atualizadas à época.

1.4.3 Heitor Villa-Lobos e o Canto Orfeônico

A década de 1930 é um dos marcos da Educação Musical no Brasil, em decorrência da implantação do Canto Orfeônico nas escolas, proposta por Heitor Villa-Lobos, o qual

[...] foi considerado, ainda em vida, o maior compositor das Américas. Compôs cerca de mil obras e sua importância reside, entre outros aspectos, no fato de ter reformulado o conceito brasileiro de nacionalismo musical, tornando-se seu maior expoente. Através de Villa-Lobos, a música brasileira se fez representar em outros países (Instituto Brasileiro de Museus, [20--]).

A referida proposta de ensino de Música, implantada no Governo Vargas, apresentava elementos do nacionalismo populista, fundamentados na exaltação dos valores cívicos, dos valores morais e na disciplina. O compositor defendia que os jovens do Brasil precisavam de uma pedagogia musical baseada em exercícios contínuos de pulsação, sendo marchas e cantos marciais ideais para a proposta. De acordo com o músico, o brasileiro assimila aspectos rítmicos informal e intuitivamente com muita facilidade e sensibilidade.

A proposta de Villa-Lobos foi instituída mediante Decretos de nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e o de nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

Sobre esse período, Marisa Fonterrada (2008) afirma que houve a valorização de grandes agrupamentos corais, a serviço da identidade musical brasileira. Dentre as críticas, podemos citar a atuação política do músico, quando enaltece a figura do ditador e a pátria. Em sua análise, Fonterrada (2008, p. 214) sugere que Getúlio Vargas compreendeu o poder da música para “arregimentar massas e uni-las” por meio do canto coletivo, para fins de construção de uma identidade nacional.

Antônio de Sá Pereira

Baiano, natural de Salvador, o educador musical mais conhecido como Sá Pereira foi um dos expoentes dos princípios da Escola Nova e das bases psicológicas para o ensino de Música. Aos 12 anos foi estudar na Europa (Alemanha, França e Suíça), onde permaneceu até 1917. Foi professor catedrático no Instituto Nacional de Música - atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - , entre 1932 e 1955 (Fernandes, 2016).

A pedagogia musical de Sá Pereira se destaca pela influência de escolanovistas, como Anísio Teixeira, e dos métodos ativos, como o de Dalcroze. Vale destacar que, em 1937, Sá Pereira utilizou o método Dalcroze no Conservatório Brasileiro de Música, sendo o primeiro educador brasileiro a disseminar esse método de ensino de Música no Brasil.

Em sua abordagem, desenvolvida a partir de Dalcroze, a iniciação musical foi denominada *Psicotécnica*. Em suas recomendações, Sá Pereira defendia o aprendizado prático para depois o(a) aluno(a) ter acesso ao sistema de notação musical. Assim, a percepção, o sentir e ouvir música tornavam-se prioritários no processo de ensino. O(A) aluno(a) deveria ter em primeiro lugar o aprendizado intuitivo das notas musicais, intervalos, ritmos, compassos, para que pudessem vivenciar intensamente esses conteúdos.

De acordo com Fernandes (2016, p. 61), Sá Pereira foi um educador que buscava resolver os problemas de aprendizagem musical das crianças. Assim, é conhecido pela sua valiosa contribuição para o ensino de Música e o desenvolvimento da área de Educação Musical no Brasil.

Liddy Chiaffarelli Mignone

Nasceu em São Paulo, em 1891. A educadora e pianista tornou-se conhecida pelo seu trabalho no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, que abrangia o ensino de Música para crianças e ensino de piano. Assim como Sá Pereira, em sua prática docente, Mignone teve forte influência do movimento Escola Nova, representado no Brasil também por Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. A superação de metodologias tecnicistas do século XIX, que tinham enfoque nos métodos de ensino do professor, dão espaço para propostas humanistas de educação, com especial atenção às especificidades dos(as) discentes, a partir de estudos de Psicologia e da Biologia.

Nas concepções de Educação Musical de Mignone e em suas metodologias de Iniciação Musical, verifica-se valorização de conhecimentos sobre psicologia infantil para aprendizado musical. Aspectos relacionados à motivação, atenção, memorização, inteligência, percepção e emoção estavam presentes em suas proposições como

educadora musical. Tais elementos estavam relacionados à necessidade de adequação das atividades às fases do desenvolvimento de cada indivíduo (Rocha, 2016).

Mignone criticava o ensino de música voltado à chamada “teoria musical”, mais precisamente, nos estudos da notação musical, frequentemente desvinculados da prática musical. Assim, defendia que a Iniciação Musical deveria envolver atividades de percepção sensorial, com ênfase na audição e no movimento corporal, que deveria estar presente ao cantar e tocar o instrumento.

A educadora defende, ainda, que a Iniciação Musical deveria integrar o currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento da musicalidade da criança. Ao longo dos anos, incorporou a sua prática, propostas de educadores musicais contemporâneos, como Carl Orff e Edgar Willems. Uma curiosidade é que a educadora trabalhou durante um ano com o educador musical Sá Pereira (Rocha, 2016).



Sabendo um pouco mais

Para conhecer um pouco mais sobre o conteúdo apresentado, indico que assistam o vídeo Breve História da Educação Musical, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=OjNnPjuasLc>. Acesso em: 26 dez. 2024.

A leitura do livro **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical** possibilita maior compreensão da temática abordada: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. Série Educação Musical. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5205302/mod_resource/content/0/pedagogias%20brasileiras.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

1.5 Música na Escola Brasileira do Século XX

Vimos, até aqui, alguns cenários da Educação Musical no contexto brasileiro do início do século XX. Para isso, recorreremos a aspectos históricos para refletirmos sobre a utilização da Música, ora com fins de expressão da própria identidade, ora a serviço de estratégias de dominação, como foi o caso do processo de colonização em nosso país. Estudamos ainda as contribuições e influências de iniciativas políticas, de educadores musicais ou organizações de ensino.

É importante lembrar que, a partir da década de 1930, o Canto Orfeônico passou a fazer parte dos programas de Música nas escolas primárias e secundárias, proposta elaborada pelo compositor, educador e instrumentista Heitor Villa-Lobos. Seu método foi baseado em modelos convencionais da cultura europeia e detinha-se basicamente no domínio técnico, como códigos, conceitos, padrões estéticos e reprodução de modelos de caráter cívico e de exaltação para exercício do civismo.

Por conseguinte, as influências de educadores musicais, como Antônio Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Cecília Conde, Adriana Didier, dentre outros, trouxeram novos contornos para os processos de ensino de Música no país. Sob a influência do movimento Escola Nova (Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira) e de educadores musicais europeus (Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, dentre outros), as metodologias de ensino avançaram, superando em muitos aspectos as abordagens tecnicistas do século XIX. Teve-se maior atenção com os(as) alunos(as), em suas demandas de aprendizagem, e ênfase nas práticas, a partir de aportes teóricos da Psicologia e da Biologia.

Nesta UE, daremos continuidade aos estudos sobre os aspectos históricos do ensino de Música nas escolas do Brasil, na segunda metade do século XX. Ao passo que abordaremos influências de educadores musicais, veremos os marcos normativos e outros aspectos que compõem as políticas educacionais voltadas ao ensino de Música no contexto escolar.

1.5.1 Contribuições de educadores musicais

Dentre os representantes que contribuíram para a consolidação de concepções pedagógicas e a institucionalização do ensino de Música no Brasil, tem-se o compositor e músico **Hans-Joachim Koellreutter** (1915-2005). Foi um educador musical e compositor alemão, naturalizado brasileiro, que trouxe importantes propostas de ensino e influenciou na formação de músicos e professores no Brasil.

Na Bahia, em 1954, criou os Seminários Internacionais de Música, durante a gestão do então Reitor Edgard Santos. A partir dos Seminários, foi instituída a Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, que posteriormente passaram a funcionar de forma independente.

Em suas concepções pedagógicas, o educador musical valorizava a interdependência entre as diversas áreas do conhecimento humano e propunha uma educação da

consciência (Brito, 2016, p. 141). A fenomenologia do filósofo francês Merleau-Ponty (1908-1961) foi uma importante referência em seus estudos.

Assim, o músico propunha formas de ensino criativas e investigativas e defendia uma formação intelectual e artística, que deveria ocorrer em contextos multidisciplinares. Além disso, o educador fazia fortes críticas aos métodos, sugerindo que eles limitam, impõem e reduzem os processos de aprendizagem (Brito, 2016). Foi um grande incentivador de práticas musicais que valorizam a escuta, a improvisação e a criação (Fonterrada, 2008).

Outros educadores musicais trouxeram contribuições para a Educação Musical na segunda metade do século XX, a exemplo de Esther Scliar e José Eduardo Gramani. A criação de cursos de Música em universidades brasileiras, principalmente a partir da década de 1970, trouxe novos cenários para a formação de professores e de músicos, os quais são passíveis de estudos e pesquisas mais aprofundadas.

1.5.2 LDB de 1961 e a Educação Musical

Após 15 anos da promulgação da Constituição da República de 1946 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/1961. Com a elaboração dessa Lei, o **Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical**. Essa por sua vez passou a ter influências de educadores europeus, a exemplo do húngaro Zoltan Kodály, do alemão Carl Orff e do belga Edgar Willems, dentre outros que inspiraram as práticas musicais escolares no país.

Além de cantar, como propunha o Canto Orfeônico, nas aulas a música poderia ser sentida, tocada, dançada, utilizando-se de jogos, instrumentos de percussão e rodas de brincadeiras. Buscava-se o desenvolvimento auditivo e rítmico, a expressão corporal e a socialização da criança.

Do ponto de vista da execução dessa política educacional, a Música ou a Educação Musical não ocupou o lugar de componente obrigatório na referida Lei. Assim, abriu-se espaço para interpretações, decorrendo na inserção ou não dos conteúdos da área no currículo escolar, sob a denominada Iniciação às Artes.

Nesse contexto esvaziado de diretrizes para a inserção do ensino de Música na Educação Escolar, houve o desaparecimento dos conteúdos musicais das escolas, “fato reforçado pelo resfriamento do próprio Canto Orfeônico, que foi perdendo sua hegemonia e, paulatinamente, desaparecendo dos espaços escolares brasileiros” (Cunha, 2020, p. 46).

Em 1969, surgem os cursos de Licenciaturas em Música, os quais passam a habilitar professores para atuarem em escolas de 1º e 2º graus. Foram estruturados no modelo conhecido como 3 + 1, em que se estudava em Bacharelados de Instrumento, Canto, Composição e Regência e, ao final, acrescentava-se disciplinas da área pedagógica para obter a Licenciatura (Cunha, 2020).

1.5.3 A LDB de 1971 e a Educação Artística

No contexto de forte repressão, no período da Ditadura Militar, tem-se a aprovação da Lei nº 5692/1971 (LDB/1971), que incluiu a chamada Educação Artística no sistema escolar brasileiro. Esta não era concebida como uma disciplina, mas como uma “atividade educativa”. Sua implementação trouxe retrocessos em decorrência da formação não adequada dos educadores, que deveriam atuar de forma polivalente nas diversas linguagens (Artes Visuais, Música, Artes Cênicas), como propunha essa atividade. Havia casos, por exemplo, em que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula incluíam desenho geométrico ou outras práticas mediadas por abordagens tecnicistas.

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase aniquilamento do ensino de música. [...] Os princípios da educação artística afastaram-se do rigor da chamada educação tradicional, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos do ensino da música (Fonterrada, 2008, p. 218).

De acordo com Santos (1994, p. 8), nesse período, “a música passou a atuar como ‘pano de fundo’ para expressão cênica e plástica”. Havia a utilização da música como elemento menos importante ou esvaziado do sentido do fazer musical. Do ponto de vista da formação de professores, surgem, a partir de 1974, cursos de graduação em Educação Artística, contendo habilitações em diferentes áreas de Arte: Música, Artes Visuais e Teatro.

1.5.4 A LDB de 1996 o ensino de Arte

A partir dos anos 1980, foi constituído o movimento de Arte-Educação promovido por Associações e Universidades que tinham o intuito de rever e propor ações educacionais para a área de Arte. Em 1988, na nova Constituição Federal, definiu-se dispositivos que resultaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/1996).

Uma das principais determinações encontra-se no artigo 26, 2º, que diz: “o ensino de Arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Em decorrência dessa Lei, alguns documentos foram elaborados para orientar as reformas do ensino. Entre eles, pode-se citar: Referenciais Curriculares para Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares para o ensino superior de Música.

Os PCNs trouxeram encaminhamentos para a Educação Básica, propondo o ensino de Arte na escola, abrangendo as linguagens Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Todavia, as indefinições no texto legal (LDB/1996) permitiram interpretações no processo de implementação da Lei, resultando em variadas formas de inserção da Música nos currículos.

Segundo Fonterrada (2008), a LDB de 1996 representa um importante passo na implementação do ensino de arte na escola, pois passa a ser um componente do currículo. Ao contrário da legislação anterior, artes passa a ocupar esse *status*, alinhada às outras disciplinas que compõem a grade curricular (Fonterrada, 2008).

Portanto, caro(a) estudante, ao final do século XX, vimos certas conquistas voltadas à implementação do ensino de Música na escola, que emergiram de movimentos da sociedade civil organizada e que foram definidas na legislação educacional e em documentos orientadores.

1.5.5 Organizações que apoiam a Educação Musical

Com relação às organizações da sociedade civil que lutam pelos interesses dos educadores e defendem o desenvolvimento acadêmico da área, tem-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), que foi fundada em 1988, como sociedade civil sem fins lucrativos, com o intuito de promover e consolidar a pesquisa e a pós-graduação em música no país.

Em 1991, foi criada em Salvador, Bahia, a Associação Brasileira de Educação Musical com o intuito de “congregar profissionais do ensino de música e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa” na área de música no Brasil. As finalidades e objetivos da ABEM (Art. 2º do Estatuto) são:

- a) Contribuir para o fortalecimento da Educação Musical no Brasil, nos diversos níveis e contextos de ensino e aprendizagem;
- b) Possibilitar o encontro e a partilha de experiências entre educadores musicais a partir da organização de eventos científicos e pedagógicos, internacionais, nacionais, regionais e

locais. c) Incentivar, divulgar e promover a produção de conhecimento na área de educação musical; d) Apoiar pesquisas, ações, eventos e demais atividades relacionadas à educação musical promovidas por instituições locais, regionais, nacionais e internacionais; [...].

A partir dessas finalidades, a ABEM tem desenvolvido ações significativas na Educação Musical. Durante seus encontros, ocorrem a divulgação de resultados de pesquisas, difusão de conhecimento mediante troca de experiências, apresentações artísticas e debates com Grupos de Trabalhos (GTs). Destacam-se as publicações veiculadas na *Revistas da ABEM* e nos Anais de cada Encontro, dentre outros meios de divulgação dos resultados de pesquisa.

Vale registrar também a criação, em 1995, do Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM). Esse espaço de debate surgiu com o propósito de construir alternativas de expressão pedagógica para os educadores e educadoras musicais e fortalecer a identidade latino-americana na referida área.



Sabendo um pouco mais

Para conhecer um pouco mais sobre a história da Educação Musical no Brasil, sugiro que assista o vídeo: **Breve história da educação musical no Brasil - Parte 2: Da educação artística à legislação atual**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zajbvvec>. Acesso em: 26 dez. 2024.



Unidade 2 - Música na Escola Brasileira Contemporânea

Caro(a) Licenciando(a),

Nas seções anteriores, estudamos o cenário brasileiro de ensino, aprendizagem e práticas musicais com caráter educativo, compreensões fundamentais para esse processo de formação inicial de docentes. Conhecemos aspectos históricos do ensino de Música no Brasil do século XX, ora sob a perspectiva de educadores(as) musicais, ora a partir das políticas educacionais que definiram caminhos para inserção da Música no contexto escolar.

Alguns avanços foram registrados em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), sobretudo com a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica. Embora as indefinições da legislação ou mesmo a falta de regulamentação tivessem provocado variadas interpretações por parte de gestores públicos e do setor privado, observou-se nos anos subsequentes o crescimento das atividades artísticas nas escolas, expressas nas quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Com base nesses conhecimentos sobre os aspectos históricos do ensino de Música no século XX, abordaremos as transformações e características do ensino de Música no contexto escolar dos anos 2000. Trata-se de um período em que há crescimento das lutas identitárias em favor das minorias e surgimento de políticas educacionais focalizadas, ou seja, com ênfase na inclusão de populações que historicamente não tiveram acesso garantido à escola, em substituição de algumas políticas ditas universalistas. Portanto, a seguir, veremos como se configuram esses cenários do ensino de Música na educação escolar na atualidade.

2.1 Música na Educação Básica nos Anos 2000

O início dos anos 2000 é marcado ainda pelas conquistas que a área de Arte obteve em decorrência das políticas educacionais dos anos 1990. Foi quando surgiu um conjunto de atos normativos, como decretos, recomendações e pareceres que indicavam a política do governo federal para implementar um novo modelo educacional às escolas brasileiras, desde a educação infantil até os cursos de pós-graduação.

Nos anos subsequentes à aprovação da LDB/1996 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em dois volumes. Em um deles, lançado em 1998, há um módulo específico para a área de Artes (vejam aqui, nas páginas 78-88, as concepções sobre o ensino de Música). Nesse documento, os conteúdos de Música foram definidos nas seguintes dimensões: Comunicação e Expressão em Música - Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música - Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e Música como Produto Cultural e Histórico - Música e Sons do Mundo.

Em 1999, é lançado pelo governo federal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes. Esse documento apresenta um conjunto de reflexões sobre as práticas educacionais, contendo orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos. Nesse documento, verifica-se que a Música é compreendida com linguagem que contribui com o desenvolvimento da criança (ver Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 1, Introdução).



Figura 02: Música na escola

Fonte: Freepik.

Por certo, mesmo com as críticas de educadores musicais direcionadas aos conteúdos desses documentos e a sua forma de elaboração (que incluiu modelos pedagógicos estrangeiros), considera-se que esse conjunto de textos trouxe efeitos positivos ao debate sobre formação e à prática de professores, favorecendo a inserção da Música nos currículos escolares. Um exemplo dessas repercussões, registra-se na Prefeitura Municipal de Salvador, quando em 2003 realizou concurso público com vagas específicas para professores de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. No setor privado, observou-se crescimento da demanda por professores de Música face às interpretações da legislação e do currículo escolar neste início do terceiro milênio.

2.1.1 Lei nº 11.769/2008: Música como conteúdo obrigatório

Em 2008, a partir de pressões de educadores, sociedade civil organizada e artistas reconhecidos nacionalmente no país, foi aprovada a Lei nº 11.769, que alterou a LDB de 1996, em seu artigo 26, parágrafo 6. Tal alteração instituiu o ensino de Música como **“conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular** de que trata o parágrafo 2º” da LDB/1996 (Brasil, 2008).

Após aprovação dessa Lei, observou-se a mobilização de educadores, gestores e lideranças de organizações da sociedade civil com o objetivo de incluir os conteúdos de música nos currículos. Embora a obrigatoriedade não exija quadro de professores com formação específica na área de Música, nos anos seguintes, esta legislação impactou a agenda política, resultando na realização de concursos para contratação de professores efetivos de Música em redes públicas. Em escolas privadas, de algum modo, os gestores foram induzidos a pensar estratégias de inclusão de conteúdos musicais nos currículos e até mesmo a contratar professores especialistas, licenciados.

Um exemplo desse tipo de interpretação da referida lei pode ser observado nas decisões de gestores do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), que resultaram na realização de concurso público, em 2017, ofertando vagas para área de Música em suas 14 unidades de ensino localizadas no interior da Bahia. A proposta da gestão, à época, foi pensada para que cada um de seus *campi* tivesse pelo menos um(a) professor(a) de Música para cumprir com os marcos normativos do currículo da escola básica definidos na Lei nº 11.769 de 2008.

Vale ressaltar que mais recentemente, em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.278 que altera o Inciso 6º do Artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da Arte. O texto desta Lei inclui a obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Em 2017, a Lei nº 13.415

altera o Inciso 2o da LDB, que determina o ensino de Arte obrigatório como componente curricular na educação básica, acrescentando a obrigatoriedade das expressões regionais no referido componente.

2.1.2 Desafios contemporâneos

Embora tenhamos avanços com relação aos marcos normativos que determinam a Música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, os desafios são diversos para a implementação efetiva da Música na Educação Básica. Nesse sentido, não basta a determinação legal. A luta dos(as) educadores(as) por melhor formação e a articulação com agentes públicos são caminhos que fortalecem a inserção da Música na escola.

Sobre estes aspectos, a autora Maura Penna (2014) afirma que esses avanços para a inserção da música nos currículos são observados nos diversos contextos, por meio da articulação de diretrizes nacionais e determinações em nível estadual, municipal ou decisões das próprias secretarias de educação. A autora cita o caso das redes municipais de São Carlos-SP, de Florianópolis-SC e de escolas estaduais de Goiânia, que incluem músicas no currículo e contratam docentes com formação específica.

Portanto, caro(a) Licenciando(a), proponho que busquem a formação e qualificação profissional, mas, também, dediquem-se à luta por uma educação de qualidade, em que a Música faça parte do currículo escolar. Para isso, é necessário ter conhecimento da legislação, dos processos de participação social, dos procedimentos de gestão pública para, assim, ampliarmos as possibilidades de efetivação do ensino-aprendizagem e das práticas musicais com caráter educativo em nosso país.



Sabendo um pouco mais

Para conhecerem o atual debate acerca da inserção da Música na Educação Básica, indico que assistam o vídeo que aborda o tema “Música na educação básica: políticas públicas e práticas de ensino”, Painel promovido pela Associação Brasileira de Educação Musical: https://www.youtube.com/watch?v=P6_hvSM4uX4. Acesso em: 27 dez. 2024.

2.2 Música e Diversidade Cultural na Escola

Os anos 2000 são marcados por intensas transformações em nossa sociedade. Ao passo que vimos a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas influências nos processos de ensino-aprendizagem, observamos também lutas sociais em favor dos direitos humanos, em especial da inclusão educacional de estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de ensino, cujos impactos podem ser observados em contextos escolares de nosso país.

As Ações Afirmativas na Educação Superior, implantadas no Brasil no início do terceiro milênio, podem ser citadas como uma dessas políticas públicas que trouxeram transformações nas formas de conceber a inclusão educacional. A legislação que torna obrigatório os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena também contribuiu para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural na Educação, estreitando o diálogo entre dois campos do conhecimento: Antropologia e Educação.

Com relação ao ensino de Música, esse novo contexto apresenta mudanças nas práticas pedagógicas e amplia as compreensões sobre o currículo e as metodologias de ensino que valorizam as identidades e a diversidade cultural. Dessa forma, observa-se também maior aproximação entre Etnomusicologia e Educação Musical, ampliando-se as possibilidades de inclusão de temáticas que historicamente ficaram de fora da escola. A seguir, veremos alguns desses aspectos relacionados às práticas musicais e aos processos de ensino-aprendizagem em contextos escolares.

2.2.1 *Diversidade no currículo escolar*

Os estudos da Sociologia e Antropologia, nas décadas de 1970 e 1980, e os movimentos da sociedade civil organizada ao longo desses anos, impulsionaram lutas sociais que impactaram a relação entre indivíduo e sociedade, principalmente no início dos anos 2000. O reconhecimento das particularidades dos sujeitos de direito pelo Estado, como são os casos dos indígenas, dos negros e das mulheres, trouxeram novos cenários que se refletiram em políticas públicas.

Assim, as discussões sobre a diversidade cultural ocuparam a agenda e trouxeram transformações em nossa sociedade. Com relação às políticas de reconhecimento da diversidade étnico-racial, destacam-se as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. A primeira alterou a LDB (nº 9394/1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, sendo posteriormente

modificada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu, além da História e Cultura Afro-Brasileira, a História Indígena.

Na perspectiva de Cruz e Nascimento (2020, p. 256),

Os processos de reconhecimento e valorização da diversidade nas instituições educacionais não têm sido uma tarefa fácil, pois, para que estes ocorram é necessário uma série de mecanismos que possibilitem uma descolonização do *saber* por meio dos currículos escolares, bem como a descolonização do *ser* por meio de um processo de formação permanente.

Nesse contexto, é necessário que os educadores que atuam na Educação Básica estejam em um constante processo de formação para que possam conhecer e trabalhar temáticas relacionadas a diversos grupos sociais e étnicos que compõem a nossa sociedade.

Embora a implementação dessa política imponha variados desafios, como a falta de formação qualificada de professores, alguns avanços podem ser observados, a exemplo da distribuição de livros didáticos com temáticas que abordam a Cultura e História dos povos Afro-brasileiros e Indígenas no país, além da ampliação dos espaços de debate na sociedade, que colocaram em evidência as faces do racismo e de outras formas de exclusão.

2.2.2 Música e Diversidade

Na área de Música, temos um histórico de formação de professores que priorizou durante muitos anos os conteúdos oriundos da cultura europeia, reproduzindo as estruturas dos modelos de Conservatório de Música e as práticas da música de concerto. Nesse sentido, havia um predomínio dos estudos de repertórios estrangeiros de música erudita, com intensa formação de instrumentistas de orquestra e enfoque no aprendizado da grafia musical.

Outro aspecto presente na formação de músicos e professores foi a depreciação da cultura popular e da tradição oral como um todo. Um exemplo que podemos citar é que nessas práticas de ensino-aprendizagem em música foi comum a proibição da prática de “tocar de ouvido”, pois, nessa concepção de ensino, hoje consideradas equivocadas, isso poderia impedir o avanço das técnicas de solfejo, leitura e escrita de partituras.

De acordo com Pereira (2014, p. 93), a Música erudita ocidental foi pensada nos currículos escolares como conhecimento oficial. Assim, pode-se dizer que há uma

“supremacia absoluta da música notada” e a “primazia da performance”, expressa nas práticas instrumental e vocal. Ainda segundo o autor, os currículos do ensino superior em Música, muitas vezes, reforçam os valores da colonização, “definindo padrões estéticos europeus como a base para um sistema de cotação do valor musical e, por conseguinte, para a seleção curricular em música” (Pereira, 2020, p. 19).

Nesse sentido, há certo consenso no debate entre professores de Música na atualidade, sobre a necessidade de enfrentamento de práticas discriminatórias que envolvam as variadas manifestações artísticas no país. Não se trata de propor o silenciamento dos conservatórios ou da própria Música erudita, mas, sim, fortalecer o currículo diversificado nas escolas, para que os estudantes garantam o direito ao conhecimento artístico em suas variadas manifestações: que represente a identidade nacional e possibilite apreciar as culturas do mundo.

2.2.3 Educação Musical e Etnomusicologia

Os campos de Educação Musical e etnomusicologia nas pesquisas acadêmicas estão cada vez mais próximos em decorrência dos avanços na área de educação e dos reflexos das políticas educacionais que influenciaram os currículos das escolas nas primeiras décadas do século XXI.

Segundo a etnomusicóloga e educadora musical Katharina Döring (2017), o Brasil iniciou um intenso reconhecimento e fomento da sua diversidade cultural, com o fortalecimento de políticas públicas voltadas para as culturas e artes, desde o primeiro governo Lula, quando teve o músico e compositor Gilberto Gil como ministro de cultura. Essa expansão teve a forte participação de ativistas, produtores, educadores e pesquisadores das Artes, dos Estudos Culturais e Ciências Sociais que “contribuíram com propostas, pesquisas e projetos para possibilitar o reconhecimento do Brasil sobre si mesmo, a partir das produções culturais urbanas e dos saberes e fazeres tradicionais” (Döring, 2017, p. 30).

Portanto, a aproximação entre as áreas de Educação Musical e etnomusicologia ocorre na medida em que o Brasil busca “reconhecer e integrar as músicas da tradição oral, de matrizes africanas e indígenas, entre outras, como patrimônio imaterial e como conteúdos musicais na educação básica” (Döring, 2017, p. 27).

Nesse novo contexto, concepções pedagógicas que valorizam os elementos da cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena têm apresentado contribuições para repensarmos as formas de fazer música, bem como o seu processo de ensino-aprendizagem na escola. Outro aspecto importante é a valorização de propostas de ensino-aprendizagem

em Música de natureza interdisciplinar, que integram as áreas de artes, superando a fragmentação dos saberes artísticos estruturada ao longo dos anos.

Embora tenhamos avanços com relação à produção do conhecimento e reflexões sobre essa temática, há muitos desafios para a superação da tradição europeia que influenciou a formação de professores de Música. Nesse sentido, vê-se a necessidade de educadores musicais conhecerem as tradições populares presentes nas músicas negras e indígenas: suas sonoridades, timbres, ritmos, cantos, instrumentos etc.

2.2.4 *Novas abordagens*

No contexto contemporâneo, em que há estudos e debates acerca da diversidade cultural nos currículos escolares, alguns educadores musicais se destacam por inserir em suas abordagens de ensino-aprendizagem musical os elementos da tradição oral e, em especial, da cultura africana, afro-brasileira e Indígena.

Dentre eles, tem-se o maestro, arranjador e multi-instrumentista [Letieres Leite](#) (1959-2021), o qual desenvolveu uma proposta pedagógica no Centro de Formação em Artes (CFA), junto a Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). O maestro, que exerceu liderança na [Orkestra Rumpilezz](#), propôs uma metodologia de ensino baseada na oralidade, no intuito de organizar o entendimento das músicas de matriz africana e sua influência nas músicas produzidas no Brasil.

Seu Método Universo Percussivo Brasileiro (UPB) foi criado para mediar o aprendizado de claves e desenhos rítmicos para instrumentos e promove uma reflexão sobre a formação da música oriunda da diáspora negra na Bahia.

O ensino de música proposto se debruça sobre as complexas e sofisticadas estruturas musicais dos gêneros de matrizes africanas para compreender e reestruturar a compreensão (prática e teórica) da musicalidade brasileira, tão amplamente dominado por preceitos eurocêntricos. Esta proposta de educação musical parte da identificação e análise do que aqui chamamos de “clave”, a célula rítmica básica fundamental ao redor da qual são construídas as variações sonoras que identificam muitos dos gêneros musicais popularizados pela indústria da música e cuja origem remonta aos toques dos terreiros de candomblé e dos afoxés (Disponível em: <https://rumpilezzinho.com.br/curso-virtual/metodologia/>).

Outro educador reconhecido atualmente por seu trabalho com ensino de Música é o carioca Lucas Ciavatta. Em sua metodologia, defende o princípio da inclusão, com ênfase na relação da música com o movimento corporal. Para esse educador, o fazer musical

deve ser compreendido como um fenômeno indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura. Sua marca é a valorização da música popular brasileira em suas práticas de ensino e o movimento corporal, que se expressa no nome do método: “O Passo”.



Sabendo um pouco mais

Conheça um pouco mais sobre o trabalho do educador Lucas Ciavatta, com o vídeo: **Entrevista com Lucas Ciavatta (Parte I) - O Passo**: <https://www.youtube.com/watch?v=uO8TNrRvNKE>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Sobre o trabalho de Letieres Leite, assista o vídeo **Universo Percussivo Baiano, com Letieres Leite | Aula 1**: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Fh_ybLjJZbY&t=1252s. Acesso em: 27 dez. 2024.

2.3 Ensino de Música e as Relações Étnico-Raciais

Caro(a) Licenciando(a),

Vimos até aqui que a **legislação educacional tornou obrigatório conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Verificamos ainda que os avanços dos estudos e pesquisas permitiram a aproximação entre dois campos do conhecimento: Antropologia e Educação.

No debate sobre o ensino de Música, algumas mudanças podem ser observadas, como a maior **valorização da cultura de tradição oral** e críticas mais rigorosas à reprodução de modelos de ensino que valorizam, predominantemente, a tradição europeia de ensino. Nesse sentido, observa-se ainda a aproximação entre Etnomusicologia e Educação Musical, o que favorece a inserção de saberes que historicamente não faziam parte dos currículos escolares.

Embora tenhamos avanços na compreensão dessa temática, bem como a institucionalização de políticas públicas que favorecem a inclusão educacional, há muitos desafios no processo de formação de professores(as) e no aprimoramento de práticas de ensino, para que se possa **conhecer as tradições populares presentes**

nas músicas afro-brasileiras e indígenas e desenvolver uma visão crítica sobre equidade na escola.

Portanto, caro(a) estudantes, na próxima seção, seguiremos com o estudo sobre as **relações étnico-raciais e sobre o papel da Música nesse processo**. Para isso, retomaremos aspectos históricos e conceituações que contribuem para a compreensão dessa temática.

2.3.1 Desigualdades raciais no Brasil

Ao retomarmos aspectos históricos acerca das desigualdades raciais no Brasil, constatamos que esse debate emerge das décadas de 1970 e 1980, a partir de estudos sociológicos sobre o tema e de sua utilização por parte do movimento negro. Tais estudos fortaleceram as lutas em favor de políticas para a diminuição das desigualdades raciais. Guimarães (2012, p. 16), ao analisar os processos de exclusão social que constituíram a sociedade brasileira, evidencia a desigualdade racial e seus efeitos na manutenção da exclusão dos negros. Para o autor, o fim da escravidão transformou a todos em “cidadãos formais” do Estado brasileiro, o que tornou necessário o enfrentamento da falsa democracia racial difundida no Brasil.

Nesse sentido, ao se referir à importância dos movimentos sociais em favor dos negros, Guimarães (2012, p. 37) salienta que “[...] a afirmação do coletivo racial serve para aprofundar a igualdade entre os cidadãos”. No entendimento do autor, “[...] é nessa ordem de garantia dos direitos individuais e coletivos que medram o reconhecimento da singularidade étnica e o respeito à igualdade”. Tal assertiva tem justificado a importância de se reconhecer os processos de exclusão para que se criem estratégias de enfrentamento. É com base nesses fundamentos que são defendidas as noções de que as desigualdades precisam ganhar nome – cor, gênero, raça, orientação sexual – para serem combatidas (Cunha, 2017).

Efetivamente, foi a partir dos anos 2000 que o governo brasileiro empreendeu esforços para a participação na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em África do Sul, e cria o Comitê Nacional para participação nesse evento. Esse Comitê mobilizou debates que resultaram na Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, realizada no Rio de Janeiro, em 2001, na qual foi elaborada a Carta que sintetizou as discussões sobre a temática apresentada na África do Sul. Essa Conferência representou um marco na ampliação do debate sobre a discriminação racial no Brasil, pois é a partir desse evento que o governo brasileiro assume a necessidade de desenvolver políticas de ações afirmativas.

2.3.2 *Enfrentamento do racismo nas políticas educacionais*

A pesquisadora e professora Fúlvia Rosemberg (2010) destaca quatro ordens de circunstâncias sociais que conduziram a entrada dessa temática na agenda da política educacional no país:

- A primeira é a própria **herança histórica, do passado escravista**, associada às condições educacionais contemporâneas que não permitiram a diminuição das desigualdades sociais entre negros e brancos.
- A segunda diz respeito às **mobilizações de jovens egressos de escolas públicas e negros**, na década de 1990, em busca de cursos pré-vestibulares, que tinham objetivos complementares de preparação para os exames de seleção para a Educação Superior.
- A terceira é a própria luta dos **movimentos negros brasileiros por educação**, entre os anos 1980 e 2000, que se destacam na mobilização pela Constituição de 1988, na comemoração do Centenário da Abolição neste mesmo ano e, mais recentemente, na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001.
- A quarta diz respeito à **ação estatal** que reverberou as lutas sociais, em um contexto dos chamados novos movimentos sociais, particularmente, das mulheres e dos negros (Rosemberg, 2010).

Dentre as ações do Estado brasileiro, tem-se a política de reserva de vagas - pra ingresso de negros, indígenas e estudantes de escolas públicas em universidades públicas - , que foi defendida como estratégia para a reparação das desigualdades históricas, diminuição das injustiças sociais e a valorização da diversidade étnico-racial nos espaços universitários (Santos; Queiroz, 2006; Santos, 2012).

Nos anos subsequentes, fortalecidos com as pautas de reivindicações dos novos movimentos sociais, outros grupos sub-representados nos espaços de poder econômico e social ganham força nos debates e nas ações do Estado brasileiro. Com a finalidade de promover o enfrentamento das desigualdades, tomam-se como referência outros indicadores como gênero, orientação sexual, aparência física, pessoas com deficiência, dentre outros grupos estigmatizados.

2.3.3 *Produção acadêmica em Música*

Então, caro(a) estudante, as ações afirmativas na Educação Superior influenciaram positivamente a redução das desigualdades educacionais, a exemplo da diversidade artística e cultural observada nos espaços universitários e da afiliação de estudantes ao ambiente acadêmico, que até então era uma realidade distante para muitos.



Figura 03: Instrumentos musicais indígenas e afro-brasileiros

Fonte: Freepik.

Nesse sentido, seja pela diversidade étnico-racial dos estudantes que frequentam a Educação Superior pública, seja pelas vivências e reflexões acerca desse tema, considera-se que tivemos avanços nas pautas de reivindicação e na produção acadêmica sobre acesso e permanência com êxito na educação escolar no país.

No campo da Música, o debate identitário também ganhou força na virada do terceiro milênio e se verifica o crescimento de pesquisas relacionadas a esse tema, bem como a criação de estratégias pedagógicas que incluam conteúdos sobre diversidade cultural e respeito às diferenças em espaços formativos.

Estreitando a relação com o campo educativo musical contemporâneo, o tema vem, de forma geral, se aproximando de debates que incluem a diversidade, a partir de perspectivas teóricas como música afrodiaspórica, decolonial, estudos feministas e outros, que começam a ser incluídos, com mais frequência, nos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Música (Anppom) (Lima; Almeida, 2022, p. 2).

A Música, portanto, entra em cena como área do conhecimento que necessita repensar os currículos, oportunizando o diálogo com outras produções musicais que não faziam parte, até então, dos saberes escolares. Nesse cenário contemporâneo – com crescentes debates em torno do reconhecimento da multiplicidade de etnias, linguagens, preferências sexuais e culturas – a Educação Musical deve ser pensada para incluir a diversidade artística presente em nossa cultura.

2.3.4 Músicas de tradição oral

A compreensão das relações étnico-racial requer um olhar que envolva outras populações, como os povos ribeirinhos, comunidades indígenas, quilombolas e favelas e de tantos outros grupos subalternizados em nossa sociedade. Na perspectiva da formação de professores de Música, há necessidade de se conhecer, pesquisar e vivenciar as manifestações artísticas da cultura de tradição oral nos variados gêneros para que se possa diversificar as práticas pedagógicas e o currículo.

Nesse sentido, o **Samba de Roda** é um dos exemplos de manifestação da cultura de tradição oral que nos ensina sobre outras formas de fazer e pensar a Música. Trata-se de um gênero que forma a memória coletiva, expressa a história oral e identidade sociocultural das comunidades. Na perspectiva de Döring (2017), nos momentos da convivência prazerosa,

[...] os saberes das comunidades negras (e indígenas) são transmitidos para as próximas gerações de maneira orgânica e integrada mediante palavras, ritmos, melodias, movimentos, gestos e diálogos que unem todas as formas de expressão e a continuidade das culturas africanas na diáspora, preservando valores, conteúdos, saberes e linhagens ancestrais (Döring (2017, p. 42).

A dimensão pedagógica em manifestações como essa requer estudos interdisciplinares para compreender o potencial socioeducativo, que se expressam em algumas dimensões, tais como:

- **Musical** (timbres sonoros, ritmos, melodia, harmonia, intervalos, altura);
- **Cênica** (coordenação motora, orientação e exploração espacial, lateralidade);
- **Poética** (jogo de palavras, diálogo, memória literária);
- **Plástica-visual** (simetria e ruptura, criatividade, habilidades manuais, cores etc.) (Döring, 2017).

Portanto, caro(a) Licenciando(a), é fundamental que possamos ampliar nossos conhecimentos **sobre a cultura de tradição oral brasileira**, pois, assim, conheceremos a possibilidade de inclusão desses saberes nos currículos escolares. Apresento-lhes uma sugestão: conheçam o **Samba de Roda de Mutá**, povoado localizado no município de Jaguaripe-BA, mediante a gravação da música “Marisqueira”, interpretada pelo grupo [Barlavento](#). É um exemplo de manifestação cultural típica do Recôncavo da Bahia.



Sabendo um pouco mais

Para compreender os principais **termos comumente utilizados no debate sobre as relações étnico raciais**, leia o artigo intitulado “ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO”. O texto discute conceitos como Identidade, Identidade Negra, Raça, Etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Veja também as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, aprovada em 2004. Trata-se de uma importante estratégia pedagógica para levar à escola a discussão das relações raciais no Brasil. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

2.4 Música Indígena na Escola

Conforme apresentamos nas últimas seções, os campos de educação musical e etnomusicologia, nas pesquisas acadêmicas, estão cada vez mais próximos e isso, de algum modo, tem impactado nas práticas dos professores de Música. A Lei Nº 11.645 (Brasil, 2008), referente ao ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, tem desafiado os(as) educadores(as) musicais a refletirem e criarem metodologias para colocar em prática essa legislação.

Nesse sentido, é necessária a articulação entre a referida Lei com a Lei nº 13.278 (Brasil, 2016), que complementa a obrigatoriedade das Artes Visuais, Teatro, Dança, além da Música, como conteúdos da Educação Básica.

O nosso desafio, caro(a) discente, é criar metodologias de ensino-aprendizagem voltadas para a valorização da diversidade cultural no Brasil, de forma a reconhecer e enfrentar os processos de exclusão, que se expressam no etnocentrismo, na homofobia, no racismo, na monocultura da mídia de massa, na sociedade do consumo, dentre outros.

Nesta seção, portanto, discorreremos sobre a inserção dos conteúdos da Música Indígena no currículo escolar. Para isso, faremos algumas reflexões sobre os desafios que precisamos enfrentar na formação inicial e continuada de professores, ao passo que buscaremos identificar caminhos para que esse conteúdo possa de fato estar presente nas práticas pedagógicas.

2.4.1 Acesso às manifestações de tradição oral

Um dos motivos que dificultam a inserção do conteúdo da Música indígena nos currículos das escolas diz respeito à falta de acesso às produções e programas culturais diversificados. É muito comum se observar, na prática de professores, a utilização de músicas que abordam a temática indígena e não músicas propriamente oriundas desses povos originários brasileiros.

Embora essa realidade tenha se modificado, nos últimos anos, a falta de formação qualificada, acesso e distribuição de materiais didáticos para as escolas, bem como a falta de conteúdos adequados, ainda é uma realidade.

A grande maioria dos músicos e educadores musicais desconhece o baú enorme das sonoridades, timbres, ritmos, cantos, instrumentos, enfim, as sutilezas e especificidades musicais das tradições populares e dos grandes troncos das músicas negras e indígenas, porque se alimenta nos seus ideais e imaginários musicais de discursos midiáticos que tratam da cultura e música brasileira de forma superficial e/ou exclusivamente do ponto de vista comercial e/ou ideologicamente distorcido a partir dos 'legados' eurocêtricos, o que constitui uma pobreza 'imaterial' (Döring, 2017, p. 30).

Essa ausência de materiais demonstra a falta de fundamentos teóricos e saberes que sustentam novas práticas pedagógico-musicais. Ademais, os conhecimentos musicais transmitidos de maneira orgânica na tradição oral são, muitas vezes, resultantes de estudos de perspectiva antropológica ainda limitados se considerarmos a utilização desses saberes nas práticas de professores.



Figura 04: Indígena brasileiro executando instrumentos musicais de sopro e percussão.

Fonte: Freepik.

Sobre esses aspectos, considera-se que os eventos realizados pelo FLADEM têm contribuído para a formação de professores(as) de Música, os quais dão maior ênfase nos estudos sobre a arte e a cultura de tradição oral da América Latina. Nesses eventos, o que se observa é um número significativo de oficinas, minicursos e debates sobre Música dos povos originários, em contraponto ao Eurocentrismo que se expressou durante séculos nos espaços formais de ensino de Música.

2.4.2 Pesquisas sobre Música indígena

Com relação às culturas das comunidades indígenas, obviamente a produção acadêmica é limitada se comparadas às produções sobre culturas europeias, africanas e afro-brasileiras. Ademais, entre os anos de 1989 a 2015, em um levantamento bibliográfico feito nos principais veículos de publicação de pesquisa do Brasil (*Revista da ABEM* e anais da ANPPOM) foram encontrados apenas 15 trabalhos que abordam temas multiculturais (Braga; Santos; Santos, 2020). Essa produção reflete a situação de alguns cursos de licenciatura, inclusive a inexpressiva abordagem das culturas indígenas. Portanto, o conservadorismo, nos espaços de formação na área de Música, ainda contribui para o predomínio de certo eruditismo, com forte influência das culturas europeias. Isso se revela, caro(a) discente, em metodologias de ensino que dão ênfase à leitura de partituras, restringindo o desenvolvimento de habilidades como “tocar de ouvido” ou mesmo a prática da improvisação na formação acadêmica. Não se trata de excluir uma ou outra forma de fazer música, mas que se valorize a diversidade dos modos de expressão que são próprios de determinadas manifestações artísticas e culturais e que precisam fazer parte dos currículos para formação docente.

Ainda sobre esse tema Lucas Lima (2018) ajuda-nos a refletir um pouco mais sobre essa problemática, quando salienta que a identidade dos cursos parece

[...] valorizar a tradição das grandes formas musicais, da formação de músicos virtuosos e da notação musical tradicional. A música elitizada de tradição europeia tende a ser valorizada em detrimento de outras musicalidades. O repertório utilizado na formação de professores (as) pode ser reproduzido na prática docente. Portanto, de um ponto de vista multicultural, argumenta-se que é necessário que uma multiplicidade de gêneros musicais possa estar presente nas Licenciaturas em Música (Lima, 2018, p. 73).

2.4.3 Desafios para o ensino de Música indígena

Em estudo desenvolvido em comunidades indígenas, em Roraima, Lima (2018) constata que o cenário da cultura musical indígena no Brasil, em geral, está ameaçado, pois há uma diminuição das práticas musicais - cantos e danças - próprias da cultura nativa do nosso país, influenciadas pela monocultura midiática e igrejas que, em alguns casos, proíbem os rituais, danças e cantos.

Certamente, a valorização da cultura indígena no país, bem como a sua inserção nos currículos escolares perpassa a formulação de políticas públicas mais efetivas e direcionadas às finalidades educacionais, como o fomento a realização de pesquisas, a formação de professores, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para atividades de ensino-aprendizagem nas escolas.

Do ponto de vista das metodologias de ensino, cabe enfatizar que ao trabalhar com a história e a cultura indígena na escola é necessário que esta seja contextualizada, ou seja, deve-se compreender que “essa história se desenvolve em determinado *locus* e que a cultura desses povos é diversa e possui significados plurais” (Rabesco, 2014, p. 11). Portanto, possibilitar que os(as) alunos(as) conheçam de onde vem o canto que elas estão ouvindo ou interpretando, bem como situá-lo geograficamente, mostrando o que a letra quer dizer e em que língua está sendo cantada é extremamente relevante nos processos de ensino-aprendizagem.

2.4.4 Superação de preconceitos

Equívocos que necessitam ser superados:

- Não se referir aos povos indígenas de forma genérica, chamando-os de “índios”, como se praticassem e compartilhassem a mesma cultura, a mesma língua.

- Não se referir a cultura indígena como atrasada e primitiva. Sabe-se que as línguas, as religiões, a arte e a ciência indígena são complexas, embora, ao longo dos anos, esses saberes tenham sido negados pelos colonizadores.
- O equívoco sobre a imagem fixa de um indígena, que deixou de ser o que está no imaginário das pessoas, como por exemplo, a ideia de que o indígena está normalmente nu ou de tanga na floresta, com arco e flecha, como se não existissem outras identidades indígenas.
- Referir-se aos indígenas como expressão do passado no Brasil, que tem lugar na história e que não participa da vida da atual sociedade. Além disso, há, muitas vezes, a visão distorcida que faz referência aos indígenas como povos que estão na contramão da modernidade.
- A tradição musical indígena não foi congelada no tempo, é viva e está em constante transformação, sendo praticada e renovada, incorporando materiais e técnicas de outras culturas.

2.4.5 Música Indígena

A Música nas culturas das comunidades indígenas no Brasil possui importante função de preservação das memórias e tradições nas aldeias. Representa riqueza cultural das diferentes etnias, um forte instrumento de socialização e conexão com a ancestralidade indígena.

A transmissão das composições mais antigas é passada oralmente de uma geração a outra, existindo, dessa maneira, canções que privilegiam diferentes momentos da vida cotidiana nas aldeias, como em **ritos de passagem, festas em homenagem aos mortos, celebrações cíclicas, cultos aos ancestrais e festas guerreiras**. Há, predominantemente, o **uso de poucas notas e quase nenhuma variedade de andamento durante a sua execução**. O ritmo geral é **binário ou ternário** e, às vezes, alternam-se em um mesmo verso. Os instrumentos musicais mais comuns são o chocalho (ou **maracá**), a flauta, o **reco reco**, feito com casca de tartaruga, as trombetas de cuia, percussão, sopro e os bastões de ritmo. O maracá é usado para acompanhar o canto. Para fazer esse instrumento, os indígenas pegam uma cabaça e colocam dentro dela pequenas pedras e sementes. Depois, fecham o buraco, colocam no chocalho um cabo de madeira e o enfeitam com penas. Outro instrumento utilizado é o **pau-de-chuva**, feito com um longo canudo de bambu ou madeira, onde se colocam várias sementes (FUNAI, 2023).

Na cultura indígena, os instrumentos musicais são classificados predominantemente por:

- **Membranofones:** som produzido pela vibração de uma membrana ou pele esticada num suporte.
- **Idiofones:** O som é produzido primariamente pela vibração do corpo do instrumento (podem ter altura definida pela própria elasticidade do material).
- **Aerofones:** soam por uma coluna de ar posta em vibração, tais como as flautas e apitos.

Portanto, caros(a) discente, a produção musical indígena apresenta composições com funções específicas. Os sons da natureza estão intensamente presentes, a exemplo da imitação de sons de aves e de animais silvestres, com a utilização do próprio corpo ou de instrumentos musicais. A integração entre música e dança é uma forma de celebração e culto dos usos, costumes e crenças de cada etnia.

Concepções e estratégias de ensino-aprendizagem

É fundamental que professores, em suas práticas de ensino da cultura indígena, contextualizem os sentidos atribuídos à Música e seus usos nos variados contextos comunidades, em suas etnias. Sobre esses aspectos, cabe compreender:

A música indígena é ligada desde suas origens imemoriais a mitos fundadores e usada com finalidades de socialização, culto, ligação com os ancestrais e cura. Segundo algumas lendas indígenas, a música foi um presente dos deuses, entristecidos com o silêncio que imperava no mundo dos humanos. Para outros povos a música é tida como originária do mundo dos sonhos, onde vivem as tribos míticas de animais e dos ancestrais. Lugar que só é conhecido pelas pessoas sem espírito, aquelas que por algum motivo estiveram no limiar da morte e de lá retornaram, introduzindo novas melodias após esse contato com o além-mundo. Outra forma comum é a visão de que a criação de novas músicas se deve aos pajés, que as intuem em seus transe onde estabelecem contato com deuses e ancestrais (Rabesco, 2014, p. 12).

Portanto, a Música indígena tem forte relação com a sua mitologia e exerce funções nas relações sociais, cumprindo, o canto e a dança, papel fisiológico na própria constituição dos estados psíquicos. Integram eventos míticos que dão sentido às formas de existir, suas concepções de mundo e sua relação com a natureza.

Com relação aos instrumentos musicais presentes na música indígena e suas possibilidades de utilização em sala de aula, podemos sugerir o uso em geral dos

instrumentos de percussão e sopro que podem ser feitos de uma variedade de sementes, madeiras, fibras, pedras, objetos cerâmicos, ossos, chifres, couro de animais. Tais instrumentos podem inspirar a construção de instrumentos musicais alternativos em sala de aula com a utilização de materiais recicláveis. Um maracá, por exemplo, pode ser construído com uma garrafa pet, sementes e um pedaço de madeira. Já o pau de chuva pode ser confeccionado com um cano de PVC vedado nas extremidades, e algumas pedras colocadas dentro para simular o barulho da chuva.



Sabendo um pouco mais

Para conhecer sobre as formas de preconceito acerca da cultura indígena, veja a Mini Cartilha Antirracismo Indígena. Você encontrará os motivos pelos quais não devemos utilizar determinadas expressões que distorcem a história dos nossos povos originários.

Disponível em: <https://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pesquisa/programas/produtos-de-projetos/Mini-Livreto-Antirracismo-Indigena-03-1-13dcbd7869194abe82fb3feff69dbff0.pdf/view>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Ouçã músicas tradicionais de indígenas da Amazônia Internacional, disponível em: <https://portalamazonia.com/musica/sons-indigenas-ouca-musicas-tradicionais-de-indigenas-da-amazonia-internacional/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Assista também o vídeo TODOS OS SONS (cantos indígenas), por MARLUI MIRANDA, vídeo MOACIR SILVEIRA, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mnh3YWarFVE>. Acesso em: 27 dez. 2024.

2.5 Música Afro-Brasileira na Escola

Até aqui, conhecemos os diversos desafios que precisamos superar na busca pela melhoria da qualidade do ensino de música nas escolas brasileiras. Nesse sentido, algumas questões foram levantadas, como a da necessidade de valorização da cultura indígena no país e o enfrentamento de práticas discriminatórias ainda existentes em nossa sociedade.

Vimos ainda que a inclusão da Música Indígena nas práticas pedagógicas escolares perpassa a formulação de políticas públicas mais efetivas e direcionadas às finalidades educacionais, como o fomento a pesquisa, a formação de professores, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de estratégias didático pedagógicas.

Nesta seção, estudaremos sobre a Música Afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica e refletiremos sobre o papel da Educação Musical na luta por uma educação antirracista.

2.5.1 Formação docente

Conforme mencionado, a tradição europeia influenciou a criação das universidades brasileiras e imprimiu um currículo que não valoriza os saberes das culturas indígenas e afro-brasileiras. Na área de música, ainda hoje as manifestações das culturas populares brasileiras compõem uma pequena parte dos currículos dos cursos superiores em Música do Brasil.

Embora tenhamos avanços em termos de legislação e da própria efetivação de políticas públicas no campo educacional, é fundamental refletir e propor melhorias nas políticas de formação de professores em nosso país. A professora Katharina Döring (2017) nos apresenta uma espécie de diagnóstico sobre essa temática na área de Música:

[...] percebe-se que as **musicalidades da diáspora africana são pouco estudadas no Brasil**, onde a Música Popular Brasileira e o Samba ocupam o espaço midiático com um discurso que diminui a contribuição negra (e indígena) na criação musical singela. **O ambiente cultural e acadêmico, nas últimas décadas, começou a estudar os “brasis”,** (re)conhecendo sua diversidade cultural, afirmando e registrando as tradições musicais dos povos formadores, **mas a busca pelas Américas musicais quase inexistente nas pesquisas, grupos de estudos e bibliotecas brasileiras.** (Döring, 2017, p. 37, grifo nosso).

Veja que precisamos avançar na produção de pesquisas e proposição de metodologias de ensino que incluam os saberes da música afro-brasileira nos currículos dos cursos de formação de professores no país, somadas a da cultura dos povos Indígenas, bem como as expressões da cultura regional e local.

2.5.2 Avanços da legislação e de documentos orientadores

É relevante lembrar que essa realidade das desigualdades étnico-raciais vem se modificando, no Brasil, principalmente a partir dos movimentos sociais do final do século XX e início do século XXI. Do ponto de vista das políticas públicas, temos alguns

marcos normativos que precisam ser estudados nesse processo de formação de docentes, a saber:

- As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);
- O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009);
- O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010);
- As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (2015).

Dentre esses, vale um destaque para a Lei nº 12.288/2010, que institui o **Estatuto da Igualdade Racial**, destinado a garantir à população negra a efetivação da **igualdade** de oportunidades, a defesa de seus direitos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Em seu Art. 5º, determina-se:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Com os avanços desses direitos sociais, temos visto, a cada dia, a ampliação desse debate nos meios de comunicação e nos espaços de participação política em geral. Assim, defendemos que o professor de música deve acompanhar as políticas de inclusão social para que sua prática não esteja distanciada das demandas da nossa atual sociedade.

2.5.3 Pesquisas sobre música afro-brasileira

Embora tenhamos avanços do ponto de vista normativo, a efetivação dessas políticas circunscreve lutas em defesa da garantia desses direitos, pois, o texto legal, por si, não é suficiente para o cumprimento de suas finalidades. Essa militância envolve também a produção de conhecimento para contribuir com os processos formativos e práticas pedagógicas nas escolas.

Nessa perspectiva, Flavia Candusso *et al.* (2019) mapeou a produção da área de Educação Musical nas Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com publicações entre 2003 e 2018 a respeito das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, utilizando aportes teóricos sobre o racismo, colonialismo epistemológico e decolonialidade na Educação Musical.

Ao considerarem que os estudos sobre diversidade musical e cultura se tornaram foco de muitos trabalhos acadêmicos no início do século XXI, esses(as) autores(as) questionam sobre a forma como as atividades musicais são conduzidas, muitas vezes sem momentos de reflexões sobre os conflitos sociais e as práticas. Sobre as produções acadêmicas na área de Música, vê-se que raramente se posicionam diante de problemas como “racismo e discriminação racial, tampouco mostram muita preocupação com a representatividade, que essas músicas ou manifestações culturais podem ter perante estudantes negras/os e/ou indígenas” (Candusso *et al.*, 2019, p. 10).

Constatam ainda que muitas vezes as “músicas das culturas brasileiras são usadas principalmente tendo em vista aspectos meramente musicais, como parâmetros do som, uma melodia, um ritmo, não abordando os aspectos socioculturais”, que possibilite aprendizagem de saberes sobre o lugar de onde aquela manifestação cultural surgiu, os significados para a sua comunidade, princípios filosóficos, dentre outros (Candusso *et al.*, 2019). Esses achados sugerem que é necessária a visibilidade e valorização dessas manifestações no ambiente acadêmico.

2.5.4 Desafios nas práticas de ensino

Ao considerar que as chamadas culturas não hegemônicas dos países colonizados foram historicamente silenciadas, ignoradas e invisibilizadas, os desafios nas práticas dos(as) professores(as) perpassam a inserção desses conteúdos de forma crítica e contextualizada para que ocorra de fato a valorização dessas culturas nos processos de formação. Ademais, tratar da cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola implica em um engajamento político que pode ser aprendido com os próprios grupos que representam essas manifestações, a exemplo da capoeira e dos grupos afro.



Reflexão

Considerando essa discussão apresentada, algumas questões podem ser levantadas, tais como:

Qual o papel da Educação Musical na formação de uma sociedade antirracista?

No ambiente escolar, a música é entendida também em sua dimensão política ou apenas como conteúdo técnico da área?

Propõe-se, desse modo, que o trabalho do(a) professor(a) de Música perpassa o enfrentamento da monocultura midiática e do elitismo acadêmico. Seja aquela oriunda da “indústria cultural” – que muitas vezes reforçam práticas discriminatórias e violentas com populações marginalizadas – ou que emerge da lógica eurocêntrica, há que se colocar em debate o tema do racismo em nossa sociedade. A aula de música é espaço também para esse debate. Portanto, convido-o(a), caro(a) Licenciando(a), a refletir, estudar e pesquisar sobre esses temas tão importantes para a melhoria da nossa educação escolar.



Sabendo um pouco mais

O debate sobre Música Africana e Afro-brasileira pode ser visto neste vídeo, intitulado “**Natureza e cultura da música africana**”, com o palestrante **Meki Nzewi**, da University of Port Harcourt. Mediação: Vincenzo Cambria, participação: Flavia Candusso (UFBA) e José Jorge de Carvalho (UNB). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz3k4jLbMZI>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Assistam a Defesa de Mestrado em Práticas Interpretativas, de MAURO ALBINO MUHERA, pelo PPGM/UFPB, intitulado O CANTO CORAL EM MOÇAMBIQUE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yyPxY9fMzXo>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Leia o artigo de Luan Sodré, intitulado “Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano”. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/917>. Acesso em: 27 dez. 2024.

2.6 Música e Violência no Contexto Escolar

Na seção anterior, discorremos sobre a exclusão educacional, a partir de reflexões sobre o ensino de música indígena e afro-brasileira na escola. Vimos que embora esses conteúdos sejam obrigatórios no currículo escolar, ainda há muitos obstáculos a serem superados, que se desvelam na necessidade de melhoria da qualidade da formação dos professores, de incentivo a realização de pesquisas na área e produção de material didático atualizado.

Nesta seção, estudaremos sobre o fenômeno da violência nas escolas, temática pouco explorada por pesquisadores(as) do campo educacional no país, mas que está presente no cotidiano das instituições de ensino, principalmente nos grandes centros urbanos.

Sabemos que a violência tem tomado proporções alarmantes na atual sociedade e acontece nas mais variadas formas e espaços sociais. Na escola, instituição que expressa fenômenos da sociedade em geral, a violência se faz presente, se reproduz e adquire especificidades próprias desse ambiente.

Portando, a seguir, veremos aspectos conceituais sobre a violência na escola, bem como refletiremos sobre a relação entre música e violência em nossa sociedade.

2.6.1 Conceito de Violência

O fenômeno da violência tem se intensificado e ocupa os diversos ambientes, trazendo sensação de insegurança e medo. Essa realidade toma proporções preocupantes, fazendo parte da vida em nossa sociedade. Não é restrita a uma determinada classe social, pois, a violência muitas vezes atinge tanto aqueles de melhores condições socioeconômica quanto aqueles que vivem em realidades de exclusão social (Machado; Cunha, 2013).

Um conceito de violência que nos ajuda a compreender esse fenômeno, é apresentado Michaud (1989, p. 11):

[...] há violência quando, numa situação de interação um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Com relação ao contexto educacional, a pesquisadora Miriam Abramovay (2021) desenvolveu importantes pesquisas sobre a violência nas escolas brasileiras, com enfoque em instituições de grandes centros urbanos e tem contribuído para a reflexão sobre esse problema social. Em sua definição da violência, a autora sugere que esse fenômeno “incorpora as ideias de brutalidade, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a “microviolência” ou aquela violência que acontece no dia a dia das escolas” (Abramovay, 2021, p. 7).

Sendo assim, a violência é refletida nas diversas esferas da sociedade, às vezes de forma mais aparente: quando afeta a integridade física e, outras, mais sutis: quando ouvimos uma letra de uma música que apresenta um teor de desvalorização, desrespeito ao outro, dentre outros.

2.6.2 Violência na escola

Certamente, a violência não é algo novo na sociedade, trata-se de um fenômeno complexo, multicausal. No ambiente escolar, há variadas manifestações de violência que muitas vezes reproduzem o que ocorre na sociedade. No ambiente escolar esse fenômeno adquire contornos preocupantes, pois pode reforçar a cultura de violência presente na sociedade. “De um lado, pelos efeitos que tem sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender” (Abramovay, 2021, p. 7).

No contexto escolar, os profissionais da educação se deparam com variados comportamentos que podem ser compreendidos como formas de violência, sendo elas menos aparente ou a própria violência física. Em pesquisas desenvolvidas em escolas públicas da Bahia, a professora da Faculdade de Educação da UFBA, Celma Borges Gomes (2013), descreve os conflitos nas relações entre professores(as) e alunos(as) ou mesmo entre os estudantes, que podem ser caracterizados como pequenas incivildades, a exemplo da indisciplina em sala de aula e no ambiente escolar, o desrespeito interpessoal, expresso através dos desafetos, das discriminações e preconceitos sociais, étnico-raciais, de gênero, sexista, religioso, culturais.

Segundo Gomes (2013), as violências têm sempre um caráter intencional, espontâneo ou racional, de prejudicar ou destruir o outro, provocar dor, sofrimento. Os resultados de seus estudos sugerem que “os determinantes da violência na escola vinham de todos os lados”, indicando a força das variáveis inerentes ao ambiente escolar, tais como:

- a) as condições estruturais da escola (com salas de aula pequenas, mal iluminadas, muito próximas uma das outras, onde a aula dada em uma sala se misturava com as que ocorriam nas demais);
- b) os ruídos dos corredores e áreas de lazer da escola;
- c) os processos de ensino/aprendizagem;
- d) as condições de trabalho dos professores com intensas e várias jornadas de trabalho e má remuneração para seu sustento;
- e) falta de formação especializada para os profissionais da educação, na maioria das vezes, insatisfeitos e bastante estressados (Gomes, 2013, p. 11-12).

Obviamente, há fatores externos que vão influenciar comportamentos violentos no ambiente escolar, a exemplo daqueles relacionados ao crescimento demográfico, às desigualdades sociais, às precárias condições de vida, ao desemprego, aos tipos de habitação etc. Todavia, os fatores internos à instituição de ensino perpassam as estruturas, as metodologias de ensino, ou mesmo a cultura organizacional que reforça certas práticas de violência.

2.6.3 *Relação entre Música e Violência*

No contexto escolar, a agressividade e mesmo a violência física ou psicológica são expressas muitas vezes na paisagem sonora do espaço institucional, sendo composta por gritos, xingamentos, ameaças, ruídos diversos que tornam o ambiente inadequado para os processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, pode-se compreender que as manifestações artísticas nas instituições de ensino expressam visões de mundo e maneiras como as pessoas se relacionam e produzem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente em que vivem, o que requer compreensão e enfrentamento. Portanto, “a música pode ser vista como uma das formas de expressão do cotidiano dos sujeitos e, muitas vezes, traz consigo elementos que podem reforçar práticas de violência em suas mais diversas representações” (Machado; Cunha, 2013, p. 176).

A música, considerada como parte de um sistema simbólico que expressa o cotidiano da vida em determinados agrupamentos humanos, interfere na construção das representações sociais e pode reforçar práticas discriminatórias. Tal assertiva nos leva a pensar que os educadores(as) musicais cumprem uma função fundamental para provocar reflexões sobre letras de música que reforçam práticas discriminatórias contra as mulheres, por exemplo, que são tão comuns em músicas de entretenimento veiculadas pelos meios de comunicação de massa e redes digitais.

Então, caro(a) Licenciando(a), quais estratégias podem ser utilizadas em sala de aula para provocar reflexões sobre as músicas que expressam violência contra as mulheres?

2.6.4 *Representações sociais da Música*

Em pesquisa desenvolvida com estudantes de escolas públicas de Salvador, com idade entre 12 e 19 anos (MACHADO; CUNHA, 2013), identificamos o que pensam os jovens sobre a relação entre música e violência. Em síntese, o estudo evidencia que os estudantes acreditam que a música pode gerar violência e especificaram alguns motivos:

- Axé - os estudantes destacaram o ritmo muito agitado e a dança que simula atos de agressão no contexto do Carnaval;
- O Carnaval também foi mencionado como um ambiente que apresenta diversos fatores que incitam a violência, além das pessoas participarem das festas com a intenção de gerar brigas;
- A violência sexual foi destacada no Pagode, no Arrocha e no Funk, em contextos que despertavam ciúmes;

- A rixa entre os grupos e o uso e incentivo ao consumo de drogas, também foram apresentados em alguns estilos musicais, como estimulador da violência (Machado; Cunha, 2013).

Cabe considerar que o Rap é predominante em comunidades que sofrem exclusão social e, por essa razão, essas músicas são associadas de maneira equivocada à criminalidade. Isso pode contribuir para atitudes preconceituosas em relação às músicas produzidas por esses grupos sociais, a exemplo de outros estilos musicais, como o Pagode e o Arrocha. Um aspecto importante é que embora o estímulo a violência apareça muitas vezes nas letras das músicas, muitas vezes o contexto de festas de rua, como o carnaval, simboliza um ambiente de práticas de violência, reforçando estereótipos de que as pessoas “vão para brigar”.

2.6.5 Música como estratégia de enfrentamento da violência

Então, caro(a) Licenciando(a), vimos que a Música pode influenciar comportamentos, reforçando atitudes de agressividade e mesmo violência, mas, também, pode ser um instrumento de transformação social e enfrentamento de processos de exclusão.

Em experiências profissionais como docente de Música em escolas públicas, pude observar o quanto a música pode ser utilizada como instrumento de transformação social. A escolha adequada do repertório, a qualidade dos recursos didáticos e metodologias de ensino certamente fazem a diferença para que possamos contribuir com a formação artística de nossos estudantes e, por consequência, proporcionar uma educação de qualidade nas escolas.



Reflexão

Portanto, considerando as reflexões apresentadas nesta seção, invés de apresentar proposições, quero provocá-los a pensar sobre alguns aspectos:

- Quais estratégias podemos desenvolver para o enfrentamento da violência na escola?
- De que maneira as aulas de Música podem contribuir para o enfrentamento desse problema social?
- Quais as possibilidades de utilização da Música no processo de enfrentamento da violência no contexto escolar?

Ao compreender que a escola é um espaço de formação humana, refletir sobre esse tema é o primeiro passo para o enfrentamento desse grave problema social.

Aproveito para dizer que foi uma satisfação enorme ter seguido com vocês até aqui. Espero que tenha sido um percurso prazeroso e produtivo. Sigo à disposição de vocês e espero que possamos nos encontrar nos caminhos da música e da formação acadêmica. Desejo sucesso!



Sabendo um pouco mais

Indico a leitura do artigo da professora Celma Borges Gomes, intitulado “A banalização da vida, suas consequências e seus condicionantes”. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/4414/3272>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Sobre a relação entre Música e violência, leia o texto intitulado “Quando a música embala a violência: relato de experiência”, disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8363/5683>. Acesso em: 27 dez. 2024.



Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM. **PAINEL 5: Música na educação básica: políticas públicas e práticas de ensino**. [S. n: s. l.]. 13 nov. 2020. 1 vídeo (2 h 23 min). Publicado pelo Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P6_hvSM4uX4. Acesso em: 27 dez. 2024.

ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas**. Violências nas Escolas. 2. ed. São Paulo: Flasco, 2021. Disponível em: https://flasco.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas_edicao2.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

ANDRÉ, Sônia. **Metodologia de Educação Musical em/para Moçambique**: reflexões sobre o ensino de Música. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM. **Estatuto da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**. Disponível em: <https://abem.mus.br/abem/estatuto/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BISPO, Antônio Alexandre. Educação Musical a Serviço da Ética. *In*: NUNES, H. de S. (org.). **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copiart, 2012. v. 1.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRAGA, Simone Marques; SANTOS, Anderson Cleomar; SANTOS, Claudia Elisiane Ferreira. História e culturas indígenas em pesquisas sobre a formação e atuação de

professores de música no contexto escolar. **Interfaces da Educação**, Campo Grande, v. 11, p. 1-20, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 abr. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.769/2008**. Altera a Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 13.415, DE 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 3 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BRITO, Teca Alencar. Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).

CANDUSSO, Flavia; OLIVEIRA, Amós Wesley Gonçalves Oliveira; SANTOS, Bruno Nery dos; SANTOS, Marcelo José Pinho dos; SANTOS, Marcelo Silva Saback; FIDALGO, Otávio dos Santos Coquejo; SILVA, Renato Alves da. Educação Musical e as Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08: Mapeamento da produção acadêmica nas Revistas da ABEM de 2003 a 2018. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 24. 2019, Campo Grande. **Anais [...]**, [s. l.]: ABEM, 2019. v. 1.

CENTRO DE MÚSICA SESC. **Universo Percussivo Baiano, com Letieres Leite | Aula 1**. YouTube. 28 de out. de 2021. 1 vídeo (38 min). Publicado pelo Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Fh_ybLjJZbY&t=1252s Acesso em: 25 jul. 2025.

CONSERVATORIOS DE GIJÓN, SANTIAGO DE COMPOSTELA, LA CORUÑA Y OVIEDO. Aula Musical de Adriana. 17 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://aulamusicaldeadriana.blogspot.com/2019/03/dia-de-la-mujer-la-historia-de-sarah.html?m=1>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CRUZ, Angélica Maria Vieira; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. As Leis n. 10639/03 e n. 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. **Vozes, Pretérito & Devir** Revista de história da UESPI, Teresina, v. XI, p. 218-236, 2020.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CUNHA, Obadias de Oliveira. **Caminhos da avaliação no PROLICENMUS: da fonte de inspiração à oferta de um modelo**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

DÖRING, Katharina. Ouvindo a diversidade musical do mundo – para uma educação musical cognitiva “além das fronteiras”. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017.

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GOMES, Celma Borges (coord.). **Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruá, 2013.

GRACIA, Adriana Cristina. **Dia de la Mujer: la Historia de Sarah Ann Glover**. Conservatório Superior de A Coruña, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Cidadania e retóricas negras de inclusão social**. São Paulo: Lua Nova, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Museu Villa Lobos. Perfil Bibliográfico. Rio de Janeiro, [20--]. Disponível em: <https://museuvillalobos.museus.gov.br/index.php/perfil-bibliografico>. Acesso em: 20 mar. 2025.

KRAEMER, R.-D. Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. *In*: MAAS, Georg (Org.): **Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien**. Essen: Die Blaue Eule, 1995, p. 146-172 (Musikpädagogische Forschung; 16).

LIMA, Cleydson L. A.; ALMEIDA, Cristiane M. G. Educação musical e relações étnico-raciais na produção de conhecimento em música. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 32., 2022, Natal. **Anais [...]**, [s. l.]: ANPPOM, 2022. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1249/public/1249-5686-1-PB.pdf. Acesso em: 9 maio 2023.

LIMA, Lucas Correia. **A valorização das culturas musicais indígenas e a formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

LABORATÓRIO INTELIGÊNCIA DE VIDA. Como a experiência nos afeta na educação, com Jorge Larrosa. 3º Congresso LIV Virtual. [S. n: s. l.]. 30 mar. 2022. 1 vídeo (46 min). Publicado pelo Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiFl3A> > Acesso em: 25 jul. 2025.

MACHADO, Cristiane Brito; CUNHA, Eudes Oliveira. Música e violência: o que pensam os jovens de escolas públicas?. *In*: GOMES, Celma Borges (org.). **Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruá Editora, 2013. p. 9-236.

MARTINS, Josemar da Silva. **Educação com o pé no chão do sertão: proposta político pedagógica para as escolas municipais de Curaçá (BA)**. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2001.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

NEXO DO SABER. **Breve história da educação musical no Brasil - Parte 2: Da educação artística à legislação atual**. [S. n: s. l.]. 14 set. 2020. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zajbvvec>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NUNES, Helena de Souza. Introdução. *In*: NUNES, Helena de Souza (org.). **Modelando pesquisas musicopedagógicas**. Salvador: Edufba, 2020. Disponível em: <file:///Users/eudescunha/Downloads/modelando-pesquisa-musicopedagogicas-RI.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NUNES, Helena. de S. (org.). **EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012. v. 1.

O PASSO. **Entrevista com Lucas Ciavatta (Parte I) - O Passo**. [S. n: s. l.]. 21 mar. 2028. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uO8TNRvNKE>. Acesso em 3 mai. 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-24, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e Habitus Conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 22, p. 90-103, 2014.

RABESCO, Rafaela. ensino de história e cultura indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização. **Revista Moitará**. Araraquara, v. 1, n. 1, p. 46-55, nov./dez/, 2014.

ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiaffarelli Mignone: sensibilidade e renovação no estudo de música. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).

ROSEMBERG, Fúlvia; Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro: pontos para reflexão. *In*: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (org.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: Edufba, 2010.

SANCHEZ, Angélica Maria. Propuesta pedagógica musical a través del Método Montessori para la enseñanza instrumental. **IDEA - Estudios sobre ARte actual**, Cuenca, n. 7, 2019. Disponível em: http://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2019/09/7_11.pdf. Acesso em: 6 abr. 2023.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores (as): qual música forma o (a) professor (a) de música? **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr., 2017.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 58-75, dez./fev. 2006.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401- 422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. [S. l.]: Associação Brasileira de Educação Musical 1994. (Série Fundamentos, 2).

SOUZA, J. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical – Rudolf Dieter Kraemer. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16-17, p. 49-53, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da Abem**, [s. l.], n. 13. set. 2005.



Universidade Federal da Bahia

Cenários da Educação Musical

Convido-lhes a seguir nos estudos sobre Educação escolar no Brasil, agora com enfoque na área de música. A partir dos conteúdos abordados no primeiro e-book, buscaremos compreender como se configura o ensino de música na escola brasileira, a partir de abordagens da área de Educação Musical.



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Música
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

