



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES**

**PAULO SÉRGIO SOUSA COSTA**

**O SOAR DOS TAMBORES NA ESCOLA:  
A MÚSICA NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE**

**FORTALEZA**

**2016**

PAULO SÉRGIO SOUSA COSTA

O SOAR DOS TAMBORES NAS ESCOLAS:  
A MÚSICA NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C875s Costa, Paulo Sérgio Sousa.  
O soar dos tambores na escola : A música na valorização da cultura afrodescendente / Paulo Sérgio Sousa Costa. – 2016.  
83 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2016.  
Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.
1. Educação Musical . 2. Música afro-brasileira. 3. Artes . I. Título.

CDD 700

---

PAULO SÉRGIO SOUSA COSTA

O SOAR DOS TAMBORES NAS ESCOLAS:  
A MÚSICA NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Cordeiro  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

## AGRADECIMENTOS

À minha família, que me apoiou, consciente e inconscientemente, no trilhar deste caminho, que é cheio de aventuras e descobertas rumo à construção do conhecimento.

Aos meus amigos, que, mesmo em horas mais difíceis, estavam presentes no apoio da construção deste trabalho, em especial na figura de Shirley Alencar, que se fez solícita na conversa com a direção da escola em que desenvolvi o trabalho e esteve apta sempre a abrir espaço, em suas aulas, para o trabalho com a turma e aos queridos José Silva Pereira Júnior, Lilianny e Diego.

À EEEP Paulo Petrola, que, em momento algum, se mostrou hostil, abrindo seu espaço para conversas, entrevistas e intervenções, permitindo, assim, uma análise de seu ambiente, que poderia ser negativa, mas que, mesmo assim, demonstrou apoio na construção de ações afirmativas para a manutenção da história e cultura afro-brasileiras.

Ao meu orientador, que fez parte de cada página escrita e que soube guiar o processo de um bom trabalho acadêmico, transmitindo seu conhecimento para que pudesse se fazer existir a presente pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), que, sempre que necessário, deu a liberação para a conclusão das etapas de campo e escrita, permitindo a minha ausência para poder desenvolver minha pesquisa.

E, por fim, ao Santiago Vilela Marques, um novo que se fez presente em minha vida e que, no desenrolar dos últimos capítulos, esteve ao meu lado, apoiando e dando força para a conclusão deste trabalho, me dando a certeza que, fora do meu ambiente natural, eu encontraria em um outro nada mais do que a mim mesmo de forma mais completa, e que foi/é tão importante para o arremate das linhas aqui escritas, bem como das próximas linhas que irão se escrever na vida.

## RESUMO

O presente trabalho traz como objetivo principal contribuir com cenário da educação do país, auxiliando na efetivação das leis 10.639/03 e 11.798/08 no ensino básico por meio de uma intervenção realizada em sala e aula. Para alcançar esse anseio, fiz um passeio pelas principais legislações que temos a nível nacional e no estado do Ceará, buscando aproximar o campo da educação musical e a utilização da cultura popular para esse fim. Tomei como base para o desenvolvimento da presente pesquisa alguns conceitos como a pretagogia de Petit (2015) que busca trazer o contato holístico do educando e a cultura africana, a aprendizagem musical compartilhada de Viana Júnior e Matos (2015) que coloca o aluno como ser ativo no processo de ensino/aprendizagem, embora esteja em processo de definição, se mostrou positiva para a intervenção planejada, e o multiculturalismo apresentado por Gonçalves e Silva (2013) como uma ferramenta possível para educação. Como metodologia do trabalho utilizei a pesquisa-ação exibida por Thiollent (1994) como um caminho onde o pesquisador planeja, executa, avalia e planeja e etc... Esta entendida por mim como um processo que deve ser inerente ao fazer docente e logo presente em uma pesquisa que lida com um ambiente cuja reflexão se faz necessária sobre a ação. A pesquisa se desenvolveu na Escola Estadual de Ensino Profissional Paulo Petrola, na cidade de Fortaleza, Ceará, intervindo na realidade das turmas que possuía a disciplina de Artes. É apresentado ao leitor as principais escolhas metodológicas para a realização da intervenção e como essas escolhas foram postas em prática, concluindo assim o trabalho com a apresentação e análise dos principais resultados do contato dos alunos com a música afro-brasileira e o desenrolar deste sobre a visão de um professor não formado em música e consequentemente na realidade escolar.

**Palavras-chaves:** Educação musical. Música afro-brasileira. Artes.

## ABSTRACT

This research has as main objective to contribute with the country's education framework, helping the laws 10.639/03 and 11.798/08 come true in the basic school through an intervention in a class. To achieve this goal, I did a tour by the mean legislation that we have in a national level and in the state of Ceará, trying to get closer the musical education and the use of popular culture to this goal. I take as a base to the development of this research some concepts as a pedagogy of Petit (2015) that try the holistic contact of students and the african culture, the shared musical learning of Viana Júnior and Matos (2015) that takes on the students as an active in the teaching/learning process, although this concept is in process of definition, it showed positive to the planed intervention, and the, multiculturalism indicated by Gonçalves and Silva (2013) as a possible tool to education. As a work methodology I used an action research displayed by Thiollent (1994) as a way where the researcher plans, performs, ratings and plans and etc... This is understanding by me as a process that must be intrinsic to the teacher and consequently present in a research that deal with a environment whose the reflection makes necessary about the action. The research happened in the State School of Professional Teaching Paulo Petrola in Fortaleza city, Ceará, working with classes that has Arts as a school subject. It explained to the reader the mean methodological choises to the intervention and how this choises was implemented, finishin the work with the framework of the means results of the contact of studants and the afrobrailian music and the unroll this contact about the of a teacher that is not graduated in music and consequently in the scholl reality.

**Key-words:** Musical Education. Afrobrasilian Music. Arts.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Trecho da música Pavão Mysteriozo trabalhado na intervenção.....54
- Figura 2** - Alunos atentos para começar a execução do ritmo de maracatu. .... 58
- Figura 3** - Partitura rítmica das células trabalhadas com as onomatopeias usadas para o auxílio da execução da música. .... 58
- Figura 4** - Aluna do curso de Guia de Turismo, em representação do cortejo de maracatu....64
- Figura 5** - Alunos do curso de Guia de Turismo, em representação do cortejo de maracatu..64



## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Número de artigos sobre a prática docente na educação musical de nível básico, publicados na Revista da ABEM.....23
- Gráfico 2** - Análise da quantidade de temas apontados pelos alunos em cada linguagem artística. ....45
- Gráfico 3** - Quantidade de alunos que indicam e que não indicam um item estudado.....46

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA. ....</b>	<b>17</b>
2.1	Legislação Brasileira: um passeio do macro ao microuniverso educacional.....	17
<b>2.2</b>	<b>Educação Musical e Cultura popular.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA. ....</b>	<b>38</b>
4.1	A estrutura física da escola. ....	38
4.2	PPP e coordenação. ....	40
4.3	Alunos e Professores. ....	43
4.3.1	<i>Alunos.....</i>	44
4.3.2	<i>Professores.....</i>	48
<b>5</b>	<b>O TOQUE DOS TAMBORES NA SALA DE AULA.....</b>	<b>51</b>
5.1	O planejamento da aula.....	51
5.2	Tocando os tambores no ano de 2015.....	55
5.3	Tocando os tambores no ano de 2016.....	60
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERÊNCIAS. ....</b>	<b>69</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE ARTES DA E.E.E.P. PAULO PETROLA.....</b>	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA E.E.E.P. PAULO PETROLA.....</b>	<b>77</b>
	<b>ANEXO A – REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA DA ABEM SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 2006 A 2015.....</b>	<b>78</b>

<b>ANEXO B</b> – REFERÊNCIAS DOS VÍDEOS APONTADOS COMO MATERIAIS PARA APRENDIZAGEM DO RITMO DE MARACATU.....	82
<b>ANEXO C</b> – FOTOS DE MOMENTOS DA INTERVENÇÃO NOS ANOS DE 2015 E 2016. .....	83

## 1 INTRODUÇÃO.

A prática docente é uma atividade que necessita de constante reflexão, principalmente pelo fato de estar na *direção* da aprendizagem de seres psicológicos que são formados pelas diversas trocas que ocorrem no “meio físico e social” (REGO, 2001, p. 48), inserindo-os, assim, em um cotidiano que está cheio de simbologias que auxiliam esses seres na determinação do que é relevante e o que é certo para permear o seu dia a dia.

A partir dessas reflexões, presentes nessa prática, retomei a minha formação enquanto professor de música, que me coloca em contato direto com o saber de um povo um tanto desconhecido, mas que, apesar das duras batalhas da vida, apresenta manifestações irradiantes de alegria de gerações vividas, mantendo acesa a chama da tradição, oportunizando-me o contato com diversas formas de fazer artístico.

Dentre as manifestações experienciadas, foco o olhar sobre a musical e, dentro desta, percebo soarem os atabaques, que se mostraram envolventes ao ponto de serem frutos de uma curiosidade que culmina na percepção de uma poderosa ferramenta de ensino musical: a música afro-brasileira, que encontra um bloqueio socialmente construído, mesmo estando presente no cotidiano das pessoas consciente ou inconsciente.

A barreira foi percebida durante a atuação em sala de aula como professor de Arte. Esta era vista em pequenas atitudes, que mostravam aversão a colegas e outras pessoas negras, bem como pelo uso de frases do tipo: *isso é macumba*, sempre aliada a um sentimento de não querer escutar, ver ou dançar quando se tem o contato com os tambores, elemento sagrado na cosmovisão africana. Esta visão nem sempre era restrita aos alunos, estando presente em outras instâncias da comunidade escolar.

Com essa percepção formulada, senti uma inquietação e comecei a busca por uma forma de mudança dessa visão que aflige um ambiente que deveria dar condições para o aluno construir um pensamento crítico, aceitando o diferente, ideia defendida, pelo menos na teoria, pela legislação, por gestores e por professores, mas que encontra resistências em muitas realidades escolares.

Partindo dessa busca, o presente trabalho almeja perceber o ensino de música afro-brasileira nas escolas profissionalizantes de ensino médio da cidade de Fortaleza, propondo

intervenção em uma escola, o que me auxiliará no reconhecimento de um método que contribua de modo positivo na aprendizagem do aluno, ampliando, assim, o campo de conhecimento sobre maneiras de tornar mais significativo o ensino de música afro-brasileira.

É sabido que muito se avançou no que se diz respeito ao ensino de música no contexto educacional brasileiro, e afirmo isso ao perceber, na análise de Queiroz (2012), que a música só surge no contexto da educação básica no século XIX, percorrendo longos caminhos, onde ora está em destaque com definições do que se ensinaria, especificidades de formação dos docentes e ora está quase que totalmente apagada em uma mistura chamada de “ensino polivalente” (QUEIROZ, 2012; p. 31).

Com os amplos estudos no campo da Educação Musical, ocorreu um grande passo para o ensino da Arte: o estabelecimento, por meio da lei 11.769/08, da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, não sendo exclusivo à expressão musical (BRASIL, 2008), possibilitando a formação de um cidadão preparado para compreender de forma mais ampla o seu contexto cultural.

A Educação Musical como forma de linguagem pode evidenciar os aspectos culturais formadores da realidade sociocultural do país e fornecer elementos para entender as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, auxiliando, assim, o aluno a uma apropriação/construção de sua identidade.

A música no espaço escolar assume ainda o papel de desenvolver o aluno em diversos aspectos cognitivos, tendo como resultado uma aprendizagem mais concreta e significativa, bem como uma formação mais ampla, que contemple vários aspectos do ser. Kolleureuter (1977) vem afirmar que essa visão global, defendida por ele na formação musical, somente possui um conteúdo mediante as experiências que se tornam presentes ao homem, sendo o fundamento desta a “própria vida espiritual”.

Villa Lobos (*apud* UNGLAUB, 2000) corrobora a ideia, apontando que a música é um elemento básico insubstituível na formação espiritual de um povo, e Gainza (*apud* UNGLAUB, 2000) fala que a música é parte intrínseca de cada ser humano, mostrando-nos que a educação musical não serve apenas para formar músicos, mas também para auxiliar as pessoas no desenvolvimento geral, sendo de grande importância para o ensino básico.

Levando em conta essa formação geral, percebo a necessidade de uma ligação do que se ensina em sala com as funções desse conhecimento dentro do cotidiano do aluno e, no

que tange especificamente à música, os docentes precisam apresentar funções para que este ser que dela se utiliza tenha um

tipo de educação e ensino musical [que] é capaz de fazer justiça a essa situação: aquela que aceita como função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais [...], cujas categorias de treinamento, conteúdo e padrões de instrução, iriam proporcionar uma relação mais autêntica entre o estudo e as realidades da vida. (KOLLEURETTER, 1997)

Logo, espera-se da Educação Musical não somente que esteja em conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas que interfira neste de maneira a possibilitar a autonomia dos seus sujeitos, de modo que eles sejam capazes de criar novas concepções de música. Gómez (*apud* WOLFFENBÜTTEL; DEL BEN, 2005; p.93) aponta que um modo simples de relacionar a vida dos alunos ao ensino nas escolas é considerar a sua cultura experiencial, que, segundo o autor, pode ser vista como “reflexo da cultura social” destes.

Percebo, cada vez mais presentes no campo da pesquisa educacional, os apelos atuais acerca da Educação apontarem para a necessidade de se contextualizarem os temas abordados em sala de aula a partir das realidades nas quais as escolas estão inseridas e das vivências apresentadas por cada educando. A própria Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, aponta que se deve considerar as características regionais e particulares de cada contexto.

Por meio deste entendimento, as escolas devem ser vistas como espaços que dialogam com a realidade na qual estão inseridas e não podem desprezar o entorno social. Queiroz (2004) afirma que não se pode pensar em um processo educacional que não se vincule com os demais aspectos da cultura particular de cada grupo social. Kolleuretter (1997) já apontava que a “escola é demasiadamente afastada do ideal” e isso precisa ainda hoje ser corrigido.

É nessa perspectiva que percebo a importância da Educação Musical dentro da educação formal nos espaços escolares e, nesse mesmo viés, compreendo a necessidade de incluir a cultura popular tradicional, especificamente a de origem africana. Precisamos construir no ambiente escolar o valor pela cultura formadora de nossa música, bem como pela cultura que nos cerca no cotidiano.

Kolleuretter (1997) afirma que as “obras musicais têm valor sempre [...] para pessoas de uma determinada época ou de um determinado círculo cultural”, e esse valor é construído por meio da percepção das funções que a obra de arte tem. Assim, precisamos explicitar, no desenvolver da ação docente, as “utilidades” da música afro-brasileira, para que este aluno

alargue seu círculo cultural mediante a valorização de uma música que também é nossa, mas principalmente dele.

É imprescindível reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira e, entre elas, as de cunho popular tradicional, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletido nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música (QUEIROZ, 2004). É nesse contexto que entendo que a cultura de matriz negra carrega aspectos marcantes do universo cultural vivenciado por alunos e a Educação não pode ignorar esses aspectos na formação.

Assim, utilizar as músicas da cultura popular como mais um elemento da educação musical é imprescindível e indispensável como forma de favorecer a construção/apreensão de uma identidade que seja forjada na cultura de um povo, bem como forma de se contrapor à cultura massificante que nos é imposta cotidianamente.

Forquin (*apud* ROMERO, 2004; p.120) corrobora a ideia ao defender que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. Dentro dessa concepção, pode-se perceber a necessidade de *colocar* o educando imerso em uma consciência dos aspectos culturais que o envolvem e lhe são inerentes.

Não quero, com este trabalho, alocar o conhecimento musical advindo de uma tradição europeia em um patamar inferior, mas acredito que o conhecimento da música de matrizes negras é imprescindível para a compreensão de outros universos musicais. Acredito, assim como Saviani (2003), que o saber espontâneo, baseado nas experiências de vida e na cultura popular, configura a base para compreensão e elaboração do saber adquirido formalmente e, em consequência, da cultura erudita.

Isso significa que a compreensão do saber erudito perpassa o entendimento do saber popular e cotidiano que permeia a realidade social de cada indivíduo. Calcado neste pensamento proponho a ideia de que, ao se trabalhar dentro de sala de aula com a música, devemos buscar a expansão do universo musical do aluno e não formar *guetos musicais*.

Queiroz (2004; p.105) destaca a importância de se oferecerem opções e descobertas para que a música seja experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical significativa para a própria experiência de vida do aluno. Segundo o autor, o ensino de música perpassado

pelos significados estabelecidos pela cultura local e que proporcione diálogo com outros contextos culturais e outras formas de se pensar a cultura pode trazer inúmeras contribuições ao processo educacional.

Entendo que essa troca se torna mais contributiva a partir do momento em que o docente busca não só dialogar com a cultura que cerca este estudante mas também quando considera, na *conversa musical*, as experiências construídas pelo aluno, levando em consideração o que Green (1997) definiu como significado delineado, ou seja, a imagem que o aluno traz ao entrar em contato com determinada música, pensando em um educando como um sujeito ativo, um “ser sociocultural [...] com [...] seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’” (SOUZA, 2004; p. 09).

Baseando-se na observação da necessidade de se trazer o cotidiano do aluno para o processo educacional e vendo a importância desta perspectiva na Educação Musical, aponto a necessidade de se incluir a música afro-brasileira, especificamente a presente na cidade de Fortaleza, como conteúdo efetivamente ministrado na disciplina de Artes, uma vez que as experiências musicais relacionadas a essa matriz permeiam a vida das pessoas em vários momentos, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Após essa compreensão da necessidade de se levar em consideração o contexto social do educando, compreendo como um dos alicerces deste trabalho as bases do multiculturalismo, e isto por acreditar também que “somos um povo luso-tupi-banto-jêje-nagô, pluralizado pelas mais diversas culturas [...] reformulando valores ético-estéticos e sociais” (ATAÍDE; MORAIS, 2003; p.87).

O multiculturalismo é pensado por mim como uma base para encampar o ensino da música afro-brasileira, principalmente por entender que o maior benefício que Gonçalves e Silva (2013, p. 111) apontam como motivo para a apropriação desse termo no campo da educação, que é a reivindicação e “cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos”.

Acredito que o enfoque de uma prática docente que leve em consideração as diferentes etnias oprimidas durante um longo processo de construção histórica pode contribuir com o aluno para uma autovalorização e autoidentificação com o que forma o povo brasileiro, criando uma postura mais crítica e reflexiva e mostrando acordo com a definição de multiculturalismo de Gonçalves e Silva:



O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 111)

Essa postura pode ser observada em outros estudos que trazem como base o multiculturalismo, dos quais podemos citar os *Black Studies*, nos Estados Unidos, referidos por Gonçalves e Silva (2003; p.120), que apresentam essa prática docente como uma ação que vai além do reconhecimento de grupos étnicos, mas alcança a percepção dos percalços que trazem a configuração desses grupos colocados à margem da sociedade, percepção esta que, para mim, é um primeiro passo para uma postura ativa de mudança da realidade.

Partindo do que foi apresentado, surge um dos principais questionamentos que norteiam a presente pesquisa: como aproximar o campo afetivo do aluno e a matriz afro da música de forma a transcender o pensamento preconceituoso gerado por toda uma comunidade escolar, alcançando a construção de signos que ampliem a visão cultural do educando sobre a música?

Para alcançar os objetivos, escolhi escolas estaduais de ensino profissionalizante, as quais irei indicar a partir desse momento como EEEP's. As escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa pertencem à regional chamada de SEFOR 01, sendo este nome dado por uma divisão adotada pela Secretaria do Estado para facilitar a administração das escolas de todo o Ceará.

A escolha da SEFOR 01 se deu pelo vínculo que eu tinha com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), como professor de Arte da referida regional, o que me possibilitou um conhecimento aprofundado da realidade desse contexto escolar, muito similar ao das escolas de ensino básico de grande parte do estado do Ceará.

Dentre todas as escolas que compõem a realidade das E.E.E.P.'s desta regional, foco o trabalho na E.E.E.P. Paulo Petrola, escola que possui uma professora de Arte que tem sua formação na área do teatro e afirma não ter conhecimento específico na música da matriz afro, dando subsídios para pensar uma forma de auxiliar professores de outras áreas que necessitem atuar no ensino de música.

Neste contexto escolar, que não está muito distante do que ocorre no Brasil como um todo, o professor que assume a disciplina Artes não precisa ter a formação específica em música, podendo ser alguém que possui um conhecimento empírico no campo musical, ou seja,

em algum momento da vida aprendeu a tocar algum instrumento, participando até mesmo de formações musicais diversas, mas também passando por escolhas da administração da educação no Estado, a partir das quais professores que precisam completar carga horária tomam para si as aulas da disciplina de Artes.

Outro ponto importante na alocação do professor na disciplina de Artes está relacionado aos docentes formados em uma das áreas de Artes e que precisam, devido à organização didática do Estado, tornarem-se polivalentes em um retorno a práticas que há muito tempo se pensava como superados no ensino das Artes. Dentre estes, temos os professores ligados ao teatro, à dança e às artes plásticas.

Com esse quadro, outros questionamentos rodeiam a pesquisa que se desenvolveu, auxiliando-me na formulação de objetivos secundários necessários para alcançar o objetivo principal desta pesquisa, que é contribuir com a aplicação das leis 10.639/03 e 11.798/08.

Dentre os objetivos específicos do presente trabalho, podemos citar a identificação de estratégias para que professores formados em outras áreas específicas da Arte, ou até mesmo de outras disciplinas, como o Português, possam trazer a música afro-brasileira para dentro da sala de aula. Desejo, ainda, perceber como os professores atuam no campo musical dentro da aula de Artes, analisando como as concepções deste docente auxiliam na geração dos reflexos da efetivação ou não das leis supracitadas.

Acredito que a realidade escolar ainda se mostra hostil ao conhecimento e vivências de matriz negra e afirmo isso pelas diversas experiências vividas em diferentes espaços escolares, seja como aluno, seja como professor. Este ambiente, muitas vezes, é alimentado por um desejo de resultados quantitativos exigidos por um sistema educacional que é espelho de uma sociedade que se mostra cada vez mais opressora e que se pauta por uma “visão bancária” da educação.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se jugam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2011; p.81)

Na busca pela extinção da hostilidade experimentada, percebemos que a explicitação da realidade apresentada na escola escolhida para desenvolver a pesquisa será uma forma de alertar e sensibilizar os gestores para a necessidade de formação continuada para professores,

bem como para a abertura de espaço para o desenvolvimento dessa temática, não só na disciplina de Artes, mas de forma a trazer a transversalidade, integrando-se em outras disciplinas, assim como é indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013; p.29)

Ainda no trilhar deste caminho, acredito que é possível tornar esse professor *não músico* um difusor da cultura afro-brasileira dentro da escola, para que busque uma postura em que a aula seja um momento de compartilhamento de experiências, um espaço de mútua construção de identidades, onde diálogos e ressignificações ocorram na direção de uma afirmação e valorização de um ser brasileiro, de um ser afro-brasileiro.

É com um ambiente frutífero, permeado pela tolerância, respeito e liberdade para ensinar e aprender, que sonho, e com o desejo da construção deste ambiente nas escolas de nosso país. É com a existência desse anseio, presente na pesquisa, que trabalho para que seja alcançada a formação do aluno, que será um pleno cidadão, pronto para enfrentar, fora das escolas, um mundo que apresenta diversidade, pluralidade, sempre com o pensamento crítico, reflexivo, características, estas, definidas pelas Leis e Diretrizes que regem a nossa educação.

Além dos objetivos relacionados às práticas pedagógicas do ensino de Música, penso na contribuição que se pode dar para uma sociedade que está em processo de grandes transformações, contribuindo para correção de erros históricos cometidos contra a etnia negra, mesmo que de forma pontual, construindo uma sociedade que seja mais tolerante, crítica, reflexiva e menos preconceituosa com o diferente, que, na realidade, é o igual, ou seja, contribuindo para o reconhecimento da nossa própria identidade.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA.

Apresento agora uma pequena visão de como o presente campo de pesquisa se encontra frente às buscas já desenvolvidas por outros pesquisadores, objetivando a melhoria da Educação Musical e do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica brasileira.

Desejo, neste capítulo, estabelecer um diálogo dos textos que legislam sobre o ensino de música e da história e cultura afro-brasileira, com trabalho de autores que analisam os benefícios e as formas da Música dentro da sala de aula como currículo obrigatório, bem como com estudos que afirmam ser positivo o encontro da música de tradição com o ambiente escolar.

Busco, ainda, explicitar trabalhos que tragam a aproximação de outras linguagens artísticas no auxílio da aprendizagem dos elementos da Música, bem como trabalhos que trazem uma nova postura e metodologias para o educador musical frente a essa demanda existente na escola, colaborando para a construção de uma Educação Musical mais efetiva.

### 2.1 Legislação Brasileira: um passeio do macro ao microuniverso educacional.

Poderia iniciar, nesse espaço, uma discussão com diversos teóricos que falam sobre a necessidade do ensino da cultura de matriz negra e o quão importante esta é para o ensino de Artes no Brasil, mas opto por me basear e explicitar, pelo menos nesse primeiro momento, na porta de entrada nas escolas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, bem como a Carta Magna deste país, aliada a uma compreensão das orientações do ensino em nível estadual.

A Constituição brasileira vem tratar da educação nos artigos de número 205 a 214, dentre os quais acho importante ressaltar o primeiro, que aponta como dever da educação buscar o desenvolvimento do aluno, levando este ao exercício da cidadania. Apresenta como princípios a “liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e os “pluralismos de ideias” (BRASIL, 1988).

A partir dessa observação sobre o documento, que é o majoritário no que se trata de como a educação deve ser e ocorrer, percebo uma certa superficialidade. Contudo, de nunca determinar especificamente como deve se dar o processo educativo, não deixa de apresentar

ideias consideradas positivas no meio da pesquisa educacional, dando espaço, inclusive, para que os professores de música legitimem a liberdade de ensino com a temática afro-brasileira.

Um dos aspectos a se questionar na referida carta é que ela, ao tratar de conteúdo, indica que serão fixados aqueles considerados mínimos apenas para o Ensino Fundamental, mas não determina o mesmo para o Médio, embora isso seja feito por leis que vêm hierarquicamente abaixo desta e que irei descrever logo mais. Em contrapartida, percebo um aspecto intensamente desejado e que, de certa forma, fortalece as ideias dessa pesquisa, que é a valorização regional e a formação humanística.

Seguindo o grau de hierarquia das leis, debrucei-me sobre a LDB (Lei 9394/96), onde percebi que tudo que foi pensado dá uma ampla abertura para o trabalho com a cultura afro-cearense, como um recorte de um âmbito ainda maior, a afro-brasileira, podendo assim ser incluída também nas aulas de Arte por meio da Educação Musical.

Acho relevante trazer essa análise da lei, pois os professores encontram, em algumas realidades escolares, por parte de alguns gestores, o mesmo preconceito dos alunos, já explicitado por mim; muitas vezes há um impedimento da prática do ensino da cultura e história afro-brasileira, sendo necessário mostrar que a própria lei que rege a educação prevê esse ensino.

Percebo as leis convergirem para fomentar o trabalho da diversidade étnica, definido de forma direta e indireta em diversos artigos da lei, dentre os quais podemos citar o 1º, 2º, 3º, quando se trata da educação e suas definições e princípios, bem como os 22, 24, 26, 26-A e 27, ao se tratar das disposições gerais do ensino básico, e, por fim, os 35 e 36, ao se referirem especificamente ao ensino médio, englobando ações para formação integral da vida do aluno a aspectos relacionados à arte e a cultura.

Ainda no Título III, seção II da Constituição Federal, a legislação trata sobre a cultura e, dentro desta, temos diretrizes que de certa forma apoiam a educação e as formas de ensino. Esta orientação versa sobre valorização, difusão e manutenção do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro, incentivando a produção deste.

No que diz respeito aos aspectos indiretos do ensino da herança da matriz negra no cotidiano brasileiro, a presente pesquisa busca a tolerância étnica, visando, sempre que possível, ampliar essa tolerância dentro do ambiente escolar. Esse ponto vem exatamente trabalhar o que os primeiros artigos da LDB (1996) propõem, nos quais ela determina os princípios que a educação básica deve seguir, sendo estes “o pluralismo de ideias, [...], a liberdade, [...] a tolerância,

[...] vinculação entre a educação escolar [...] e as práticas sociais” (*Op.cit.*), alguns dos quais reafirmam pontos da Constituição.

Além de tomar posse dessas obrigatoriedades para mostrar que se faz necessário o trabalho com a temática aqui desenvolvida, usei um princípio do ensino para executar e estruturar a metodologia. Este se baseia na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), onde se insere especificamente o saber ligado à cultura negra.

Esse ponto, muitas vezes, parece uma repetição do que já foi expresso, mas se impõe como uma necessidade, já que, pela avaliação geral da lei, bem como de outras legislações que a complementam<sup>1</sup>, esse parece ser o foco, sendo necessário sua reafirmação constante nos documentos aqui analisados. Essa percepção pode ser confirmada ao ver que Brandão, ao tratar dos incisos II e III do artigo 3º, profere:

consideramos esse princípio como fundamental, na medida em que, se a Educação não pudesse ser pautada [nela] [...] não seria verdadeiramente Educação. Assim [...], sem ter como princípio [esses incisos] [...], não existe a possibilidade de se pensar em uma concepção plena da Educação democrática. (2010, p. 23)

Quando penso nos aspectos diretos que determinam o ensino de Música, recaio exatamente sobre o artigo 26 da LDB (1996), que aponta inicialmente o ensino de Arte como obrigatório, sendo importante o fato de essa ação ocorrer visando ao desenvolvimento cultural. Este é alcançado por meio do conhecimento do que nos forma e afirmo isso por compreender que

quando pessoas começam a se questionar e a desenvolver um processo autobiográfico, as formas que as configuram começam a se desmontar (atitudes, comportamentos...). Entram, então, em crise e, sob profundos questionamentos, tomam consciência de suas ações e tomam decisões para gerar mudança. (GÓRRIZ, 2008, p. 305)

Logo, quase de forma autobiográfica, com o aluno direcionando seu olhar para a própria formação identitária, estendo o conceito de Górriz (*Op. Cit.*) do indivíduo para uma coletividade, acreditando que conhecer a cultura que forma um povo pode gerar transformações que culminarão em mudanças significativas, contribuindo para uma visão menos *fechada* e preconceituosa.

---

<sup>1</sup> Diretrizes Educacionais, Orientações Curriculares e Leis específicas do Estado do Ceará.

Este artigo 26, que trata sobre o campo de atuação, já em seus primeiros delineamentos, remete-nos à necessidade de considerar a individualidade carregada pelo aluno, bem como à capacidade estética que ele já tem acumulada. A Arte é vista como um elemento que nasce com o ser humano, pensamento formulado com base na observação de que “a criatividade [é] um potencial inerente ao homem” (OSTROWER, 2014; p. 5). Essa associação da arte como intrínseca ao ser humano é feita ao analisar as considerações de Ostrower, quando fala que

em nossa época, as artes são vistas como áreas privilegiadas do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo [e conseqüentemente, intrínseco ao homem] [...] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (OSTROWER, 2014; p. 5)

Ao concluir a análise do artigo e, conseqüentemente, da LDB, vejo ainda de suma importância, para esse trabalho, elencar que, ao tratar de Arte, a presente lei define que esta tem como função o desenvolvimento cultural do educando, este também ocorrendo por meio do ensino das “expressões regionais” (BRASIL, 1996).

Dentro do ensino estabelecido para Artes, defino como base principal para a execução desta pesquisa a lei 11.769, de 2008, que determina a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, e a 11.645, de 2008, que determina que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena se torne obrigatório.

A segunda lei citada possui uma *primeira versão* com a lei 10.639/03, que fala exclusivamente da cultura afro-brasileira, excluindo os índios, que, assim como os negros, são colocados à margem da sociedade brasileira. Escolhi a lei mais recente por achar mais completa, mas sempre que necessário recorri a essa primeira para uma melhor compreensão do processo aqui desenvolvido.

Ambas as leis trazem alterações à LDB, especificamente ao artigo 26, que, ao meu ver, são elementos positivos para a Educação e que nos fazem dirigir o olhar de docente/pesquisador para *o que* estamos ensinando nas nossas escolas, bem para *como* estamos ensinando, mostrando “uma urgência em refletir sobre ações que concretizarão o espaço da música [e da afro-brasilidade] na escola básica” (OLIVEIRA, 2012; p. 10)

Ao olhar a realidade escolar, percebo que essas leis passam a existir de forma não tão efetiva, muitas vezes sem surtir nenhum efeito, não sendo executadas de forma concreta, sendo este o ponto em que o projeto busca contribuir numa tentativa de tornar essa lei uma

realidade, somando-se às ações que já ocorrem na cidade de Fortaleza e servindo como base para outras que atentem para essa lacuna na vida escolar do aluno.

Na realidade cearense, as leis que definem o ensino de Arte e, conseqüentemente, música acabam por tentar aprofundar o que os outros documentos em nível nacional trazem para a Educação. Mas percebo que essa forma nem sempre se mostra a melhor, como, por exemplo, a previsão de que o “ensino de artes, [...], acompanhará todo o desenvolvimento do processo escolar [...] até o último ano do ensino médio” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2006a).

Penso interessante destacar aqui o fato de o documento conferir “ao canto coral um lugar privilegiado nos programas de arte-educação” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2006a), sendo o único motivo apresentado o estímulo à aprendizagem de forma individual e coletiva, sendo este ainda uma ferramenta para estimular “amor à cultura e às tradições da pátria”.

Em outros momentos essas resoluções<sup>2</sup>, que desenham o mesmo caminho das leis de nível nacional, tratam de forma igualitária ou um pouco mais aprofundadas, de forma positiva, as temáticas desse trabalho. Como exemplo, cita-se a descrição da forma de trabalho docente para o ensino de história e cultura afro, sendo apontada a interdisciplinaridade como uma base potente para esse desenvolvimento, bem como a associação com grupos e instituições do movimento Negro (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2006b).

Enfim, vejo que, seja na legislação local, seja na nacional, os caminhos trilhados pelas diretrizes para o ensino estão sempre se mostrando tortuosos, dando margem a interpretações que nem sempre estão em consonância com o pleno desenvolvimento do educando; mas em outros pontos da legislação há uma determinação de forma clara do que deve ser prioridade e o que precisa estar presente para esse desenvolvimento, dando-nos força jurídica para implementar ações na direção da diversidade musical dentro da escola de ensino básico.

---

<sup>2</sup> Falamos aqui da Resolução CEC nº 411/06 e 416/06.



## 2.2 Educação Musical e Cultura popular.

Dentro do contexto educacional atual, há a obrigatoriedade da Educação Musical como grande ganho para a melhoria no ensino das Artes, não sendo a música conteúdo exclusivo da disciplina. Não consigo perceber, nas produções científicas que versam sobre o ensino das Artes, a exclusividade como um objetivo da Educação Musical, mas apenas o resultado do trabalho realizado especialmente por docentes da área na conquista da obrigatoriedade da lei. Esta conquista é fruto de discussões e da organização de atores sociais engajados com o avanço da Educação Básica.

Dentre as diversas formas de organização, posso citar a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que muito tem contribuído para as trocas de conhecimento entre diversos pesquisadores, bem como para a construção de um caminho que leve a um efetivo ensino/aprendizagem de música. A ABEM tem, como objetivo, “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” (SOUZA, 2007; p. 26)

Como exemplo do nível de diversidade de discussão apresentada nas trocas entre professores/pesquisadores, fiz um levantamento sobre as temáticas dos artigos publicados na Revista da ABEM<sup>3</sup> que trazem como abordagem principal a prática da Educação Musical dentro do ensino básico, ou seja, na realidade escolar. Esse levantamento se deu por meio da análise dos títulos, resumos e palavras-chaves que remetiam ao ambiente de educação formal: a escola.

Essa forma de levantamento é compreendida não como completa para a percepção da abordagem e difusão do conhecimento da Educação Musical, sendo necessário para isso o desenvolvimento de outro trabalho que não é o foco desta pesquisa. Apesar disso, mostra-se eficaz para a necessidade de perceber a abrangência desse campo, exatamente por entender que “resumos [títulos e palavras-chaves] são considerados como um gênero do discurso da esfera acadêmica, informando o leitor de maneira rápida, objetiva e neutra sobre o trabalho do qual se originam” (FERREIRA *apud* MATEIRO; VECHI; EGG, 2014; p.60).

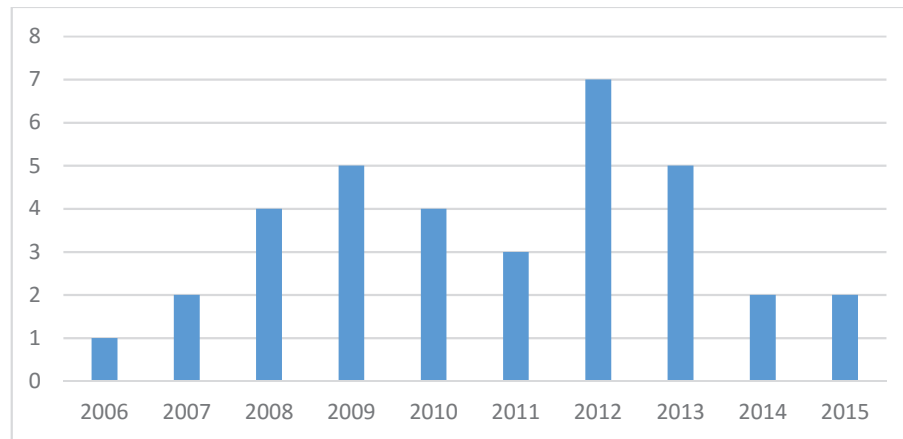
Observando os últimos dez anos de publicação desta Associação, pude constatar um quadro que emerge da ânsia de “que o cenário da educação musical possa modificar-se pouco a pouco” (MATEIRO; VECHI; EGG, 2014; p. 58), este, fruto da lei 11.769, de 2008.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [www.abemeduacaomusical.com.br](http://www.abemeduacaomusical.com.br).

Depois de analisar a quantidade e a qualidade de artigos publicados<sup>4</sup> na revista, pude elaborar o seguinte quadro:

**Gráfico 1** - Número de artigos sobre a prática docente na educação musical de nível básico, publicados na Revista da ABEM.



Fonte: Elaborada pelo Auto

Ao me debruçar sobre os dados, vi que, desde a promulgação da lei a que me refiro aqui, os pesquisadores têm dado maior relevância à temática da Educação Musical dentro do currículo escolar. Mesmo nos anos em que a temática “música dentro da educação básica” tem uma quantidade de artigos pequenas, o assunto “formação do professor de música” aparece em maior quantidade, apresentando a preocupação sempre ativa nos meios acadêmicos e mostrando o número crescente de publicações.

Ainda na análise das produções acerca da educação musical vinculada a ABEM, ressalto a criação da Revista Música na Educação Básica como uma ação que visa melhorar as práticas da Educação Musical na escola de Ensino Básico, com sua primeira edição no ano de 2009, reunindo trabalhos sobre práticas observadas em sala de aula.

Apesar destes esforços de difusão e, conseqüentemente, de implementação do saber acerca da Educação Musical, ainda percebo que há diversas dificuldades para a real execução da lei 11.769/08. Dentre estas, apontamos como principais, a partir da nossa prática e observação, a formação docente, a pouca relevância dada à área e à estrutura física e a presença de instrumentos musicais na escola.

Como exemplos dessa falta de formação docente, cito o trabalho de Penna, que, ao relatar o ensino de música nas escolas públicas da Grande João Pessoa, dentro do ensino fundamental e médio, constata que

<sup>4</sup> Para conferir quais são as referências destes artigos, ver o anexo A.

grande parte dos professores que declaram abordar música [...] não tem formação específica na área, certamente esse trabalho pode ser esporádico e superficial, [...] inadequado. [...] podem se limitar a algum tipo de **abordagem de conteúdos apenas relacionados à música**, [...] prática sem cunho propriamente musical, bastante corrente no ensino médio. (PENNA, 2002; p. 14, grifo meu)

Entendo que essa percepção foi apresentada e coletada antes da nossa legislação trazer a obrigatoriedade, mas percebo, a partir de uma observação empírica dentro da cidade de Fortaleza, que, mesmo após a lei e com a presença de dois cursos de Licenciatura em Música<sup>5</sup> na cidade, a realidade não está muito distante da apresentada por Penna.

É necessário se pensar em formas de preparar os docentes egressos do ensino superior, buscando uma prática mais efetiva, transformando o currículo que os cursos de música das universidades apresentam, alcançando então o estreitamento entre a realidade da educação e os cursos de licenciaturas existentes hoje no país, vestindo a fundo a função de formar educadores.

O que o aluno de graduação aprende nos anos de preparação no ensino superior parece muitas vezes uma utopia que se obscurece em um choque vivido pelo futuro professor ao ingressar no ambiente escolar, e o que percebo é que este docente recém-formado “não está sendo capaz de canalizar esse interesse [o de ensinar música] ou de estabelecer relações com essas experiências de vida” (PENNA, 2002; p.16).

Outro aspecto relevante que devo apontar é que os gestores da educação precisam encontrar meios para suprir a falta de preparação que os professores de outras áreas têm para o ensino da música, devendo ser prioridade para o sistema educacional frente a realidade que se observa na escola.

A preocupação da formação contínua do professor deve ser uma característica existente no ambiente educacional como um todo, em todas as áreas do saber. Para o campo musical, essa é uma maneira de “combater” o pensamento daqueles que ainda “acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música” (MARINHO; QUEIROZ, 2007; p. 76).

As dificuldades para que a música esteja efetivamente dentro da realidade do aluno, apresentadas até aqui, mostram a necessidade de se trabalhar a percepção dos benefícios e funções desta na escola, esclarecendo aos agentes sociais da educação, que a Arte, especificamente a música, não é só *legal*, *divertida* e um meio de *entretenimento*, mas uma área de saber que é usada na compreensão da sociedade e também na integração das áreas da vida do homem.

---

<sup>5</sup> Um dos cursos é vinculado a Universidade Federal do Ceará (UFC) e outro a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Nesse caminho, baseada no que Merriam diz, Hummes (2004) em seu trabalho sobre a percepção de diretores sobre a função da música na escola de Montenegro, apresenta dez categorias que a música teria dentro da sociedade, sendo elas: expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, para continuidade e estabilidade da cultura e, por fim, integração da sociedade.

Vejo que todos os dez pontos estão presentes no ambiente escolar, alguns em maior grau do que os outros, mostrando que o foco que o docente traz para o momento de aprender música transpassa a ideia de diversão e que se fixa no ambiente escolar. Hummes (2004; p. 39) aponta que “a maneira como a música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função”, evidenciando a autonomia que se pode ter com o material sonoro trabalhado em sala.

A mudança de paradigma do valor da Educação Musical pode, de forma mais ampla, sanar os problemas de ensino/aprendizagem, não só relacionado à forma como a disciplina de Artes é vista e, conseqüentemente, trabalhada na escola, mas também favorecer a aquisição de material que se destina a essa disciplina, tais como espaços adequados e materiais didáticos relevantes e potentes, bem como materiais para construção de instrumentos musicais e de instrumentos de música tradicional de qualidade.

Em um programa de *internet* denominado Café Virtual<sup>6</sup> (OS DESAFIOS..., 2015), assisti à fala de uma palestrante chamada Viviane Mosé, que, ao discutir gênero, fala que “não precisamos de políticos para saber o que ensinar, [...] essas questões surgem em sala de aula”. Levo esse mesmo pensamento para a Educação Musical, apontando que essa definição deve acontecer primeiramente dentro do ambiente escolar, por meio da integração entre professores, gestores, famílias e os próprios alunos, sujeitos a quem se destinam todas as defesas descritas aqui.

Com essa percepção e demanda pública apresentada pelos anseios dos diversos contextos escolares, os políticos terão que suprir as necessidades que as leis apresentam, mas que, por serem difusas, como já apontado, abrem margem para uma não execução do necessário para a educação.

Após a apresentação de grande parte do contexto que cerca a obrigatoriedade do ensino de música em Fortaleza, aponto também como relevante trazer, como parte da Educação

---

<sup>6</sup> Este programa trata de diversos assuntos polêmicos dentro da sociedade, como gênero, educação, política, bem como de pontos de vista sobre arte, cultura e sociedade.

Musical, a música popular e oral. Vejo esta como um aspecto que pode maximizar a compreensão dos elementos musicais por parte do aluno, bem como caminhar dentro da tendência da educação musical apontada por Hummes (2004; p. 38) como presente na contemporaneidade, ou seja, “trabalhar com matérias musicais trazidos pelo aluno de seu ambiente social”.

Ao me deparar com a ideia de uma contribuição positiva da cultura de tradição no ensino de música, busquei compreender o que tínhamos de produção acadêmica sobre o ensino de música afro-brasileira e constatei que pouco se fala sobre o ensino e a aprendizagem desta vertente musical.

Com a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, alterada pela lei 11.645/08, que inclui o conhecimento indígena nesta mesma perspectiva, percebi o aumento de produções que tratam da diversidade étnica na educação básica em diversos aspectos, que vão desde o currículo até a prática docente, e aponto isso por ter analisado publicações como a de Santos (2006) e revistas como a do Departamento de Educação (2003) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que, no referido ano, apresenta o tema da educação e pluralidade cultural.

Apesar desses esforços, que trazem contribuições positivas na forma de ensinar e aprender, vejo que pouco se trata do ensino de música afro-brasileira dentro do conteúdo de Artes. Até mesmo na Revista da ABEM, dentro do recorte já analisado por nós, vemos que a preocupação com o multiculturalismo nos indica o olhar para essas diversas culturas do cotidiano do aluno, mas pouco se volta para a prática da música afro-brasileira.

Dentre os poucos autores, posso citar Caregnato (2011), que vem tratar do ensino rítmico, elemento musical forte na cultura afro-brasileira, apresentando dois métodos, um dos quais me serviu para a intervenção planejada, mas que não remete ao ensino da música afro-brasileira, e sim, a um elemento que pode ser aliado a este.

Outro trabalho que posso citar e que fornece contribuições para a construção desta pesquisa é o de Ribeiro (2008), que analisa o *rap* usado como ferramenta na aula dentro de um filme, confirmando que o ensino da música de matriz negra fica em segundo plano. Neste trabalho, os “estudos intermulticulturais [...], [são vistos como] uma temática que tem assumido um espaço importante [...] dentro das discussões da área da educação musical” (RIBEIRO, 2008; p. 130), colaborando para a percepção já relatada.

Em última análise, aponto o trabalho de Omolo-Ongati (2009), que tematiza o ensino e a aprendizagem das culturas do mundo, indicando aspectos de como levar a música de culturas como a africana para outros contextos e se aproximando do que busco: o ensino da música afro-brasileira na Educação Básica.

Quando penso na cultura do Brasil, vejo este país como um ambiente de forte influência africana e, ao ter essa percepção frente ao trabalho de Omolo-Ongati, tomo como valiosas as ideias apresentadas. Dentre os aspectos elencados como valiosos, apresento a ideia citada de Omondi que aponta a “música e dança africana [como áreas que surgiram] [...] diretamente da vida de uma sociedade africana e [são] [...] realizadas para expressar valores compartilhados” (OMONDI *apud* OMOLO-ONGATI, 2005; p. 9, tradução minha).

É nesse contexto que aponto a grande importância de trabalhar o ensino de música dentro da escola de Ensino Básico, focando principalmente o conteúdo da matriz afro-brasileira e construindo, assim, uma educação que assimile a diversidade, respeitando-a, tolerando-a e divulgando-a, não como algo estranho ao nosso mundo, mas como uma identidade (auto)afirmada em todo ambiente escolar e também fora dele.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Busco, neste capítulo, apresentar um diálogo entre os principais pilares que norteiam o trabalho e as escolhas que segui para obtenção dos dados necessários à compreensão do universo escolar e da relação deste com a música afro-brasileira, descrevendo, assim, os principais caminhos trilhados, bem como o que se realizou para alcançar meus objetivos.

Ao me atentar para o caráter da problemática apresentada na presente pesquisa, assumi esta como uma busca qualitativa, principalmente por ter a certeza de que, para chegar aos resultados desejados, preciso ser sujeito incluso em um ambiente que traz visões, anseios e desejos de pessoas, sendo necessário um olhar detalhado para informações que uma visão voltada somente para quantidades não dá conta de expressar.

Acredito que a preocupação do pesquisador, principalmente aquele que se envereda no campo educacional, deve ser a de apresentar uma realidade, buscando a melhoria desta por meio de ações que visem o lado qualitativo, alcançando, neste ambiente, transformações mais significativas. Percebo, então, o lado subjetivo deste campo, explicitado por Santos (2013; p. 33) pelas “descrições, entrevistas e registros para que [desta forma se] pudessem manter maior proximidade com a realidade dos fatos ocorridos”.

Para alcançar os dados desejados no curso do trabalho, precisei estar envolvido em trocas diretas e de forma dinâmica com todo esse universo observado, assim como aponta Neves (1996), assumindo então o campo de pesquisa como uma realidade “subjetiva e múltipla”, onde o pesquisador está percebendo “que a interação e a influência mútua fazem parte do processo investigativo” (VIANA JR., 2010; p. 41).

Com esse pensamento, vi que a pesquisa qualitativa vem responder às perguntas levantadas no trabalho, apontando os “detalhes intrínsecos sobre o fenômeno” (CORBIN; STRAUSS, 2008; p.23) da educação musical na escola, embora tenha optado por utilizar também, em alguns momentos da pesquisa, os detalhamentos de quantidades que trouxeram uma complementação da visão total, principalmente os relacionados a uma realidade dentro de um grande número de sujeitos.

Pensando em como compreender as trocas e a realidade aqui apontada como existente, optei por guiar o caminhar da busca pela pesquisa-ação. Esta foi escolhida por compreender que o progresso da pesquisa sofre forte influência dos professores, gestores e alunos envolvidos na implementação planejada, considerando a nossa jornada como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com [...] a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1994; p. 14)

Defini tal metodologia ainda por ter como hipótese que essa busca por uma forma efetiva de estimular o conhecimento musical afro-brasileiro irá, de alguma forma, alterar uma realidade que ainda está permeada de preconceitos raciais, tornando assim o aluno mais crítico e reflexivo frente ao que o cerca, o que está de acordo com o entendimento de Franco (2005; p.500), que afirma a pesquisa-ação necessitar das “transformações de sentidos” e “ressignificações do que fazemos ou pensamos”.

Com esse desejo, que impresso à pesquisa, e a partir de uma rápida compreensão das definições da pesquisa-ação, concluí que o tipo aqui delineado é a socialmente crítica, já que o nosso objetivo não é “fazer melhor alguma coisa [...], mas [...] tornar o [nosso] pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social” (TRIPP, 2005; p 458).

Os alunos participantes, de certa forma sujeitos de pesquisa, não refletem quanto ao caminho, sendo estes engajados de uma forma que Tripp (2005; p. 454) vai chamar de cooptação. Esperei que esse cooptar se transformasse, assim como no exemplo dado por Tripp (Op. Cit.), em um participar mais cooperativo, determinando qual trilha desta viagem educacional seguiria, para tentar otimizar a realidade vivida/observada nessa escola, chegando, quem sabe, a uma possível mudança de postura na forma de ensinar/aprender música.

Desta maneira, em um trabalho integrado a esses alunos, busquei considerar “a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido” (FRANCO, 2005; p. 486) como forma de apontar aos professores as considerações relevantes ao aluno no processo educacional, elencando assim alguns dos pontos que Tripp (2005; p. 455) traz como meta para a pesquisa-ação, que é tratar de pontos de mútuo interesse, com envolvidos participando ativamente, e que ela seja igualmente benéfica para todos do processo.

Como recorte do universo de pesquisa, decidi trabalhar com as escolas que compõem a minha realidade enquanto professor de Artes, ou seja, Escolas de Ensino Profissionalizantes (E.E.E.P.) do Estado do Ceará. Dentre estas, fiz visitas às escolas da região de Fortaleza denominada SEFOR 01, composta por seis escolas profissionais, buscando assim verificar uma



realidade aparente, ou seja, aquela visível apenas com a observação e poucas trocas de informações, para então decidir em qual delas desenvolveria as entrevistas e intervenções da pesquisa.

Para determinar a escola que seria selecionada para a execução das atividades da pesquisa, decidi escolher alguns critérios que definiriam a escola ideal para esse momento de trabalho. Os critérios assumidos foram basicamente: ter um professor de Artes formado em outra área, que não a música, e que não apresentasse trabalhos bem estruturados na temática afrodescendente.

Vale lembrar que um dos objetivos da pesquisa é mostrar que um professor de outra área, que não a musical, pode contribuir de forma significativa na aprendizagem da música da cultura afro-brasileira, apresentando formas de prática para alcançar, no aluno, o despertar do interesse, não só por uma linguagem artística presente no cotidiano, mas também por uma matriz cultural que pertence a nossa formação enquanto povo.

Outro fator que definiu a escolha da escola foi o pouco domínio do conteúdo afro-musical do professor que ministra a disciplina de Artes, este visto como positivo, já que busco com a implementação das ações, pensar em formas que sirvam como base para professores que, na realidade atual do Estado do Ceará, são formados nas áreas de Português, Teatro, Dança, Artes Visuais, bem como em outras aqui não citadas.

Assim como muitos pesquisadores que falam de metodologias do ensino, é prudente apontar, neste ponto, que desejo abrir caminhos, neste vasto leque, para a prática docente e não definir mapas que sejam fixos para o ensino desse tipo de educação musical, não pensando como verdadeira a frase *serviu para minha realidade, servirá para outras*.

Acredito que as intervenções realizadas mostrarão para os professores que atuam na disciplina de Artes que há uma “possibilidade de aproximação dos saberes, tendo em vista a coprodução de outros significados” (COSTA, 2009; p. 42), auxiliando no preenchimento da lacuna do silêncio da lei sobre a formação do professor de Artes, apontada por Costa (2009; p. 15) como existente na atualidade.

Penso nesses critérios devido ao desejo que tenho de não somente construir um trabalho acadêmico que aponte um norte para pessoas, mas também, de alguma forma, mesmo antes da conclusão do trabalho, contribuir de maneira rápida e imediata na realidade escolar, dando um retorno do trabalho construído, caracterizando também a pesquisa-ação como cíclica,

onde as fases da execução servem de ponto de partida para outras etapas (ENGEL, 2000; p. 185).

Para chegar a esses critérios para a pesquisa dentro das escolas, baseei-me nas conversas informais e formais com gestores, professores e pessoas outras, ligadas direta e indiretamente com as escolas escolhidas para esse recorte. Nesse momento da pesquisa, enfrentei uma dificuldade de acesso que demonstra que, muitas vezes, o discurso de quem está à frente do processo de educação musical diverge da prática realizada.

Dentre as dificuldades, tive o entrave da não permissão de gestores para a observação inicial do ambiente escolar, assim como um obstáculo criado por professores, pelo medo de uma possível intervenção atrapalhar no repasse dos conteúdos já planejados para todo o ano. Muitas vezes, percebi, nas falas de alguns professores, que este receio está presente devido à curta carga horária destinada à disciplina de Artes no Ensino Médio, cinquenta minutos semanais na grande maioria das escolas cearenses.

Com essa ideia traçada e a escola de trabalho definida, a pesquisa se desenvolveu com a análise das principais leis que regem a educação brasileira, apontando os pontos fortes e aqueles que também merecem uma construção melhor para um ensino efetivo, focando sempre o campo musical negro e tendo sempre em mente que letras não geram mudanças da realidade, mas o conhecimento delas pode ser o primeiro passo para uma revolução.

Iniciei essa análise legal da educação brasileira por pensar, a partir da investigação dos procedimentos da pesquisa-ação em diversos trabalhos (ENGEL, 2000; THIOLENT, 1994; THIOLENT, 1997; TRIPP, 2005), que se faz necessário compreender as necessidades do campo, identificando a atual situação apresentada pelo meio educacional, que, no caso da presente pesquisa, versa sobre música afro-brasileira.

Aliado a essa ambientação legal, debrucei-me sobre o documento que confere à escola pesquisada a sua autonomia de atuação: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar. Percebi como importante partir desse ponto, por compreender que o professor deve se adequar ao que propõe a escola, sempre em consonância com as legislações *superiores*, fornecendo, assim, o quadro da situação específica da escola aqui trabalhada.

Considereei, também, durante a avaliação e percepção da situação atual do ensino de música afro-brasileira nas escolas, o conhecimento empírico adquirido nos anos de docência. Como sou professor de Artes e me considero como ser ativo nesse universo pesquisado, tenho

desejos, vi dificuldades e enfrentei a dura realidade preconceituosa. Essas experiências devem ser consideradas importantes para a pesquisa que envolve a situação encontrada.

A prática é considerada como mais um elo de ligação entre as características locais e o que se entende como base de formação comum definida nas diversas leis educacionais. Com essa visão construída, usei toda a trajetória de leis e realidades como guias para o primeiro contato com a escola e os sujeitos componentes desta, delineando o campo de pesquisa.

Por entender que a “pesquisa-ação é realizada dentro de uma organização [...] na qual existem hierarquias” (THIOLLENT, 1997; p.17), as primeiras análises da realidade ocorreram por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários que foram aplicados com os principais organizadores do ensino de Artes na escola (professores e gestores) e os mais afetados com as ações dos primeiros, ou seja, os alunos.

Os dados coletados mostram, logo nas primeiras análises, o quadro que já presenciava e já acreditava que iria encontrar, fortalecendo, cada vez mais, a certeza da realidade que se repete quase como um cânone nas escolas e evidenciando o vácuo, não só da ausência do ensino de música e do estudo das matrizes formadoras da música brasileira, como também os estilos descendentes destes.

Na coleta das entrevistas, subdividi a aplicação em três momentos distintos, e assim o fiz por mais uma vez perceber que a realidade escolar é permeada por hierarquias, e estas podem, de alguma forma, influenciar nas respostas dos questionamentos elaborados, contribuindo para a construção de uma neblina em frente a realidade que é desejada aqui perceber/descrever.

O objetivo comum a todos os momentos de entrevistas foi o de perceber a realidade mais abrangente possível da escola, sob os diversos pontos de vista que a compõem, buscando, também, confrontar o que é apresentado por todos os sujeitos sociais da escola e percebendo, assim, discrepâncias entre ideologias e ações. A análise mais apurada dos dados obtidos foi focada apenas nas estrelas desse processo: os discentes.

Para a percepção das diferentes visões, as entrevistas de cada grupo ou pessoa traziam temáticas e perguntas semelhantes em alguns momentos, procurando sempre alcançar um dos principais objetivos da entrevista qualitativa, ou seja, “maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social” (GASKELL, 2011; p. 65).

Iniciei essa coleta de dados com as coordenadoras pedagógicas, que são responsáveis por decisões do cotidiano dos alunos, no que diz respeito à forma de tratar as ações positivas e negativas e as diretrizes do trabalho docente, bem como por substituir o diretor na ausência deste dentro do ambiente escolar, podendo decidir os caminhos que a escola seguirá juntamente com ele.

A conversa com as coordenadoras pedagógicas ocorreu com as duas de forma simultânea, já que elas estariam em um mesmo patamar hierárquico e havia uma possibilidade de auxílio mútuo na formulação das respostas necessárias para a descrição da realidade escolar sob a perspectiva destas, sendo esta postura tomada exatamente por entender que

embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em meio social específicos são, em parte, compartilhadas. (GASKEL, 2011; p.71)

Neste primeiro momento, usei uma conversa informal e assim o fiz pela quantidade de dados e pela necessidade de coleta de informações mais profundas, bem como de outras que poderiam surgir com a conversa. Isso se fez necessário, também, por saber que o único momento de trocas diretas ocorreria nesse ponto, já que, no dia a dia, desenvolvem-se diversas ações que distanciam um pouco os gestores do que ocorre em sala.

Busquei ver especificamente alguns valores ideológicos relacionados à temática e como as coordenadoras pensam as diretrizes para os professores que, de certa forma, são subordinados a elas. Essa linha de pesquisa, na fala das entrevistadas, está justificada no pensamento de que a entrevista, enquanto ferramenta de busca, serve

para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes [...] [sendo] o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. (GASKEL, 2011; p.65)

Outro motivo de a decisão do contato com as coordenadoras ser uma conversa informal e com a professora ser uma entrevista semiestruturada é, prioritariamente, pela compreensão da nossa realidade de ensino ser tolhida muitas vezes por ideologias contrárias às construídas e desejadas pelo sistema educacional, sendo necessária então uma visão mais detalhista

para a compreensão das relações que estes sujeitos mantêm com a situação (GASKEL, 2011; p.65).

Em um segundo momento de trocas, questionei os alunos sobre a temática. Com estes fiz um recorte e entrevistei apenas aqueles que no presente ano da pesquisa estavam tendo, no currículo, a disciplina de Artes, totalizando três turmas, a saber: os cursos Técnicos em Redes de Computadores, Enfermagem<sup>7</sup> e Guia de Turismo<sup>8</sup>. Decidi fazer esse recorte, primeiramente porque nem todos os anos do Ensino Médio, em Fortaleza, possuem a disciplina de Artes<sup>9</sup>; depois, assumi que isto seria necessário para a compreensão do Ensino de Música, que ocorre, prioritariamente, dentro desta disciplina.

Para a entrevista dos alunos, resolvi adotar o questionário estruturado, com pequenos momentos de respostas abertas. Fiz assim por acreditar, devido à experiência prática como docente, que, em perguntas abertas demais, os estudantes poderiam facilmente escapar da temática que se deseja perceber em sala, assim como na impossibilidade de uma entrevista mais aberta, devido à quantidade de alunos que compõem as três turmas. Como ocorreu um contato mais próximo durante toda a execução da pesquisa deste grupo, vi que essa decisão não trouxe nenhum prejuízo à compreensão dos dados.

Quando apliquei o questionário, estive o tempo todo presente na sala, com os alunos, lendo pergunta por pergunta e esclarecendo a forma de preenchimento, permitindo a inclusão de dados que se mostraram relevantes frente as dúvidas apresentadas pelos investigados e contribuindo, assim, para a compreensão das informações apresentadas.

Parti então para o contato com a professora, este sendo o terceiro momento das entrevistas, onde usei, como citado anteriormente, a entrevista semiestruturada, agora buscando compreender a realidade específica da área, bem como ideologias, metodologias, anseios e desejos frente à disciplina de Artes dentro da escola e o pensamento sobre a forma por meio da qual a comunidade escolar trata a disciplina.

A partir do que recolhi, decidi os caminhos que a intervenção tomaria, para uma posterior análise e conclusões. A intervenção pensada toma alguns pressupostos, como a presença necessária logo na primeira ação junto com os alunos, sendo estes escolhidos pelo caráter

---

<sup>7</sup> Turmas de 2º ano do Ensino Médio.

<sup>8</sup> Turma do 1º ano do Ensino Médio.

<sup>9</sup> No caso das E.E.P., na realidade cearense, a disciplina de Artes ocupa um único ano do ensino médio e, dependendo da grade do curso, poderá ser no primeiro, segundo ou terceiro ano.

efetivo observado em outras experiências, já vivenciadas no campo do ensino da música, seja ela de tradição ou não.

Dentre os pressupostos que norteiam a intervenção, percebo, como uma das principais, a Pretagogia, defendida por Petit (2015), segundo a qual o aluno, na construção da sua identidade negra, precisa entrar em contato direto com elementos que permeiam a cosmovisão africana, como a natureza e a troca de energias com os antepassados, percebendo, com o corpo, essa identidade que também é brasileira, é afro-brasileira.

A partir desse pensamento, acredito que é de suma importância que a intervenção seja um momento em que os alunos aprendam sobre esses antepassados, focando não somente na gramática musical, mas usando as outras expressões como ponte para experienciar os elementos musicais, que poderão ser transformados em uma gramática própria do aluno. Defendo isso por pensar como Rocha (*apud* PETIT, 2015; p.83), que, ao falar do continente que deu ritmo ao mundo, afirma que música e dança estão intimamente ligadas em suas polirritmias e policentrismos.

Essa visão das linguagens se *misturando* também é percebida quando analiso as diversas manifestações da tradição popular, sendo ainda mais forte nas que bebem de fontes da África, conversando assim, no campo educacional, com uma concepção interdisciplinar. Penso ser necessário ampliar a observação que Petit (2005; p.82) faz, da música estar ligada à dança. Acredito que o tocar na cultura afro-brasileira é sonoro, é corporal, mas também é visual, sendo inseparável a compreensão das diversas manifestações artísticas para a interiorização dos conceitos musicais presentes na música de matriz negra.

Aliada a essa metodologia, coloco a aprendizagem musical compartilhada, onde professores e alunos, de certa forma, caminham juntos na construção do conhecimento, neste caso, o do universo afro-brasileiro. Essa forma de ensinar/aprender música ainda está sendo definida e esclarecida no meio acadêmico, mas, pelo que já se desenhou, pode ser utilizada como uma ideologia na intervenção, por acreditar que será assim que ambos os atores do ensino de música poderão caminhar de forma positiva.

Esse caminho foi escolhido por saber, como já apontado, que os professores da escola pública nem sempre dominam o conhecimento que este trabalho pretende promover para que se torne efetivo nas escolas, estando muitas vezes no mesmo patamar dos alunos. Além desse caminhar juntos para um aprimoramento de um conhecimento, penso que as trocas de

experiências, tão necessárias para a manutenção da cultura de tradição, torna efetivo e potencializado o ensino de música.

Vejo que se torna possível esse caminho, ao analisar alguns pontos necessários para que ocorra a aprendizagem musical compartilhada, estando, entre estes, a postura de um docente aberto à aprendizagem (VIANA JÚNIOR; MATOS, 2015; p.188), afinal, a cultura afro-brasileira está presente no dia a dia, sendo percebida de forma consciente ou não, e os alunos podem trazer aprendizagens sobre o que ensinar e como ensinar.

Ainda percebo que a ideia do multiculturalismo está ligada à aprendizagem musical compartilhada, agregando positivamente as bases apresentadas neste trabalho, e afirmo isso por compreender, assim como Viana Júnior e Matos (2015; p.189), que uma postura no ensino de música por meio da partilha traz o respeito à diversidade musical que emerge na sala de aula e acrescento, ainda, que traz respeito a uma múltipla gama de músicas que rodeia o cotidiano deste aluno, colaborando para um dos objetivos primeiros, que é a ampliação do conhecimento musical aliado a uma postura crítica frente à música afro-brasileira.

Outro ponto que aproxima as ideias do multiculturalismo e da aprendizagem musical compartilhada é o fato de considerar o que o aluno traz de experiência, o que é de suma importância para a realização da intervenção. É necessário reconhecer o que os alunos trazem para a sala de aula, pois esse conhecimento integra o corpo do saber afro-brasileiro, já que é base da nossa formação, sendo importante, para uma partilha de conhecimento, a coexistência de grupos heterogêneos, que têm o professor parceiro que fomenta trocas de conhecimentos (VIANA JÚNIOR; MATOS, 2015) entre todos os agentes do processo educativo.

A partir desses pilares definidos, produzi uma intervenção que se desdobrou em dois momentos, durante os quais os alunos e o professor da escola escolhida entraram em contato com uma das manifestações musicais afro-brasileira presentes na cidade de Fortaleza: o maracatu. Esse momento serviu para dar uma noção do que ocorreu, durante os encontros aos agentes, servindo como forma de integração do pesquisador ao grupo pesquisado, esta, tão necessária na pesquisa-ação.

Pensei nesta intervenção, em trabalhar com a prática musical dos instrumentos percussivos presentes na escola, buscando mostrar para o aluno como executar o instrumento, como aplicar as células rítmicas do estilo escolhido e usar a improvisação musical como forma de aproximar o universo do aluno com o estilo praticado, assim como desenvolver a capacidade

de contextualização e a sensibilização do aluno para temas como o preconceito e outros que surgem dessa prática.



## **4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA.**

Começo agora uma apresentação da realidade percebida durante o contato com a escola que foi objeto de minha pesquisa. Almejo, neste capítulo, apresentar os contextos físicos e ideológicos que cercam os alunos que participaram da intervenção, buscando apresentar dados que auxiliem na interpretação das respostas alcançadas em sala de aula.

Nesta seção, trago à tona a estruturação física da escola, buscando mostrar como se compõe o ambiente que deveria ser o espaço propício para a difusão de conhecimento, bem como o relato de como a escola se organiza pedagogicamente, fazendo uma análise do principal documento que rege o cotidiano educacional, aliada a uma breve explanação do ponto de vista daqueles que direcionam o ensino na escola, ou seja, a coordenação pedagógica.

Em um último momento, busco apresentar a voz dos alunos e da professora envolvida no processo, tentando primeiramente apresentar como o pensar desses discentes se encontra no ambiente educacional, percebendo de que forma o aluno se apresenta para o contato com a Arte, especificamente na cultura afro-brasileira, e, em segundo lugar, como o pensar da docente possibilita de forma positiva ou não esse contato.

### **4.1 A estrutura física da escola.**

Como foi apresentado anteriormente, a escola em que desenvolvi o trabalho é a EEEP Paulo Petrola, pertencente à SEFOR 01. Esta escola está localizada na comunidade das Goiabeiras, no bairro Barra do Ceará, localidade, esta, que é definida como carente, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (EEEP PAULO PETROLA, 2013, p.4), e que informalmente é percebida como área de alto índice de criminalidade.

A escola Paulo Petrola possui um andar térreo, onde funcionam os laboratórios e salas de apoio ao ensino, como coordenação, secretaria e biblioteca, bem como o lugar onde os alunos almoçam. Esta escola é de tempo integral e os alunos possuem nove aulas diárias, estas sendo dispostas de forma que eles possam aprender os conteúdos das disciplinas que compõem a formação geral (Português, História, Artes, etc...) e as que compõem a formação profissional (disciplinas técnicas).

Todas as salas são equipadas com ar condicionado e com capacidade para quarenta e cinco alunos cada. A escola oferta os cursos de níveis técnicos em Enfermagem, Guia de Turismo e Rede de Computadores, todos integrados ao nível médio, proposta essa que, segundo o *site* de educação profissional (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2015), existe desde 2008, alcançando o número de 106 escolas em todo o Estado.

No que tange à disciplina sobre a qual debruço meu olhar, ou seja, a de Artes, apresenta-se como uma aula de cinquenta minutos semanais, ministrada por uma professora que tem sua formação em Licenciatura em Artes Cênicas. As aulas de Artes são trabalhadas, como já apresentado, em apenas um ano do ensino médio e, no caso da EEEP Paulo Petrola, ela ocorre no primeiro ano do ensino médio, integrado ao curso técnico de Guia de Turismo, e no segundo ano dos cursos técnicos de Rede de Computadores e Enfermagem.

Dos materiais que compõem a gama de recursos para o fazer docente, tive contato apenas com elementos multimídias e os instrumentos musicais que se encontravam na escola. Foram disponibilizados, para a pesquisa, dois atabaques industrializados, um surdo, um triângulo, duas maracas de metal e algumas baquetas de madeira, bem como caixa de som, com cabo, retroprojektor e computador.

A escola não apresentava isolamento acústico em nenhuma sala e tão pouco uma sala de aula voltada para música e direcionando o olhar para outras linguagens artísticas; também não oferece, aos estudantes e ao professor, espaços perfeitamente adequados para a execução das práticas artísticas, sendo, este, um limitante das vivências que podem ser ofertadas para os alunos, já que a matéria-prima do conteúdo que abordamos é o som.

Convém considerar que o espaço destinado para o momento do planejamento das aulas também se apresenta de forma inadequada para um docente exercer tal função, tão primordial no processo do ensino/aprendizagem. Alguns professores necessitam dividir as mesas com seus materiais, em uma sala conectada com a da coordenação e que também abriga armários com alguns materiais de apoio, como os próprios instrumentos musicais, que são armazenados de forma incorreta para a manutenção de sua qualidade e integridade.

## 4.2 PPP e coordenação.

A partir de agora, analiso o que estrutura a escola em sua forma mais íntima, ou seja, o documento que aqueles que vivem a realidade escolar definiram como ponto de partida para a vivência do ensino/aprendizagem, o PPP. A partir desse ponto, já encontro discrepâncias com o que a União determina como sendo o correto na vida de uma escola.

Este documento, que por ora discuto, deveria ser o primeiro suspiro de uma criança que acaba de nascer. No caso da escola que determinei como objeto de trabalho, percebo que esse suspiro não surge nos primeiros contatos do feto com o ambiente externo ao útero, mas sim, após alguns anos, quando a escola já engatinha em direção à formação dos alunos já matriculados.

As escolas profissionalizantes, no âmbito do Estado, surgem no ano de 2008 e, desde então, buscam sua identidade no contexto sócio-educacional cearense, ocupando um espaço que, pelo menos na teoria, deveria dar uma formação básica, mas focando também no lado profissional desses alunos que a buscam, almejando ainda suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada para o cenário econômico local (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2015).

A identidade da EEEP Paulo Petrola foi definida no PPP como sendo um lugar que acolhe e que entende o contexto social em que esse aluno, que acaba de chegar do ensino fundamental, se insere. Essa visão relacionada à identidade foi percebida por meio de entrevistas semiestruturadas e, de certa forma, em observações do contato com o cotidiano escolar pesquisado.

Em conversas com a gestão da escola, foi percebido que o PPP ainda estava em processo de construção, ainda não finalizado em razão de dificuldades sofridas no cotidiano da escola. Apesar disso, consegui identificar algumas ideias, presentes no texto do documento, férteis para o que desenvolvi no presente trabalho. Dentre os fertilizantes presentes no documento, vejo o fato da missão apontar para elementos como “cidadania”, “ética” e “responsabilidade social”, associados a valores como “integridade”, “respeito” e “críticidade” (EEEP PAULO PETROLA, 2013, p. 2-3).

A partir dessa visualização, percebo como importante trazer à tona os elementos que baseiam o meu trabalho com a cultura afrodescendente, especificamente a música, que estão

nesse documento, mostrando a conexão com o que já foi explanado na legislação que se encontra em esferas acima do Estado, trazendo assim a percepção daqueles que ainda se perguntam: “será certo ensinar *macumba*?”.

No início do documento, a escola já apresenta à comunidade uma ideia de ser positiva a sua presença na região onde se encontra. Essa conclusão é alcançada, segundo o documento, por adotar um ensino que seria pautado na Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE), um fundamento que surge em Pernambuco em parceria com uma empresa privada e transferida para as EEEP's no Ceará.

A TESE, segundo Linhares (2015, p.33), é construída de forma a melhorar a qualidade do “serviço público educacional”, isso por meio do trabalho com a gestão, de forma que ela seja capacitada a usar um “instrumental eficaz de gestão [...] contribuindo para que o gestor escolar alcance objetivos e metas previsíveis” (MAGALHÃES *apud* LINHARES 2015, p.33).

Ao analisar o quadro de professores que a escola apresenta possuir, percebo, em sua grande maioria, contratos temporários. Esse relato foi apresentado no PPP, no ano de 2013, e, pela observação durante o ano da intervenção, este cenário não mudou muito, dificultando um pensamento de trabalho contínuo, já que, a qualquer momento, seja por concursos públicos que venham a existir ou por decisões da administração, o profissional pode ser removido do quadro de servidores públicos.

Um ponto forte, apresentado no documento, relaciona-se com a permissão para a abertura da escola ao contato com diferentes formas de saberes, que incluem as atividades culturais, estando em consonância com o que o documento que rege a disciplina de Artes no Ceará prescreve, ou seja, a parceria com pessoas que detenham o saber artístico para a manutenção da cultura (CONSELHO DO ESTADO DO CEARÁ, 2015).

A abertura apresentada ainda possibilita que os professores que lidam, direta ou indiretamente, com os saberes culturais possam expandir o contato dos seus alunos com a diversidade do povo brasileiro, principalmente com a pluralidade apresentada pelo povo cearense, realidade que cerca o contexto educacional aqui estudado.

O documento apresenta, de forma rápida, um marco teórico que, apesar de pouca fundamentação com dados, mostra que a escola percebe, mesmo que de forma empírica, que um dos grandes desafios desse homem contemporâneo é a desigualdade, seja ela cultural, econômica ou até mesmo étnica, já que estamos em um país continental, que em sua formação bebe de diversas culturas.

Ao apresentar a percepção do desafio descrito, o documento exhibe um questionamento autoavaliativo, postura essa que é, no mínimo, esperada dentro de um ambiente onde se trabalha com a formação de pessoas. Essa indagação é um olhar dos governos e teóricos para a educação, questionando-se: “qual o papel da educação dentro da sociedade?”.

Em resposta ao questionamento, retoma-se o quesito da preparação para cidadania, elencado como missão da escola, direcionando o ensino da EEEP Paulo Petrola para o aperfeiçoamento de várias áreas da vida do ser humano, proporcionando a possibilidade da fomentação de uma postura do aluno ativa frente a sociedade em que vive, sendo, este, um “sujeito da transformação histórico-social” (EEEP PAULO PETROLA, 2013, p. 5).

Este aluno, enquanto sujeito ativo, é desejado no documento como um ser que possa interferir nas relações sociais de maneira “responsável, crítica e criativa” (EEEP PAULO PETROLA, 2013, p. 5), de forma que esse anseio é fortificado no que se definiu como dimensão pedagógica: um aluno protagonista, que possui o domínio das técnicas necessárias à sua realidade profissional, mas que também possui valores.

Ainda destacamos como forte o uso dos pilares que Delors (1996, p.89) aponta como um eixo norteador que responde a todas as missões que a escola tem em sua configuração no século XXI, que é aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Os pilares apontados são percebidos no documento como um meio para a superação da distância entre a realidade do aluno e o que se ensina na escola.

Por fim, dos aspectos que me apoiam na empreitada de ser mais um a mostrar meios de uma educação que traz o aluno a conhecer sua própria identidade, elenco a permissão do trabalho com a liberdade, contra a opressão, permitindo uma forma de trabalho docente onde a escolha de sua metodologia é livre, direcionada sempre para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Em um caminho que parece, num primeiro momento, um viés completamente distinto do que foi apresentado, vemos o enfoque do ser/construir um trabalhador, e explicito esse dado por atentar a um desejo apontado, como sendo das EEEP's, que está presente no documento, que é nada mais do que tornar o aluno apto para mundo do trabalho.

Outro fator que corrobora a ideia do pensamento de suprir a necessidade econômica de uma localidade e também deixar à parte o lado humanístico defendido até aqui pelo documento, é a apresentação da forma dos conteúdos priorizados pela escola, cujo foco é o “conhecimento

tecnológico, técnico e as habilidades” (EEEP PAULO PETROLA, 2013. p. 6), isso com a ênfase na área de conhecimento do aluno, entendida aqui como a realidade profissional do curso a que o aluno pertence.

Enfim, pelo que foi apresentado, e seguindo a hipótese de que um documento de tal importância na escola deveria estar de acordo com as principais correntes da educação contemporânea, encontro um caminho que pode sustentar todo o projeto que aqui busco construir, pois, apesar de pequenos equívocos de uma construção despreocupada e não fundamentada, o espaço para se trilhar o caminho correto da educação é mantido como base do PPP, abrindo uma brecha para o trabalho com a música afro-brasileira.

### **4.3 Alunos e Professores.**

Para finalizar a seção de apresentação da realidade escolar por mim estudada, desejo trazer a voz dos alunos sobre o que eles vivenciaram na escola durante o ano, no contato com a disciplina de Artes, buscando, ao final, perceber o que a professora dessa disciplina apresenta como percepção, tanto dos momentos por ela ministrados, como da vivência executada, já que a presença da docente foi solicitada, para que pudesse verificar formas de trabalho com a música afro-brasileira.

Essa apresentação da percepção dos alunos foi obtida por meio de questionários semi-estruturados, aplicados antes da intervenção. Busquei aplicar esse questionário com todos os alunos que estavam presentes, em todas as turmas que tinham a disciplina de Artes. Irei apresentar os dados desse questionário, focando em uma análise mais aprofundada a da turma escolhida para a intervenção.

Com a professora tive momentos mais particulares, para uma conversa sobre a turma e a realidade escolar, quando ela sanou as principais dúvidas que surgiram na leitura das respostas dos alunos e me esclareceu metodologias que eram utilizadas por outras áreas, que os alunos apontaram no questionário.

Alguns dados foram obtidos de forma quantitativa, mas fortalecem a ideia, já apresentada, de que a realidade escolar é um celeiro de aversão ao diferente, o que muitas vezes não está explicitado na fala da comunidade que compõe este ambiente, estando presente apenas nas atitudes e brincadeiras que ocorrem no cotidiano do processo de ensino/aprendizagem.

Na apresentação dos resultados encontrados na escola, procurei trazer o panorama em que se encontra a disciplina de Artes e a relação desta com outras disciplinas, focando, por fim, no conhecimento trazido pelo aluno e aprendido com os professores da escola durante sua estada na mesma.

#### **4.3.1 Alunos.**

Nesta seção trago a entrevista de todos os alunos que, no ano de 2015, estavam cursando uma série que possuía a disciplina de Artes. A busca pela percepção de todos os alunos se fez necessária por duas razões: por não saber em quais das turmas me seria permitido a intervenção na aula, já que ainda estava, no momento da aplicação dos questionários, em conversa com a gestão para decidir a sala; e, em segundo lugar, por me auxiliar na escolha dessa turma, frente às características que cada uma apresentava.

Outro aspecto que se mostrou positivo, nesta vasta gama de questionários coletados foi a possibilidade de perceber a escola como um todo, na perspectiva dos alunos. Assim, consegui compreender como a disciplina de Artes se configurava, dentre tantas outras disciplinas da EEEP Paulo Petrola, bem como a relação dos temas tratados pelas outras disciplinas com a cultura afro-brasileira.

O primeiro questionamento que fiz aos alunos foi sobre quais linguagens artísticas eles tinham vivenciado durante o ano da realização da primeira intervenção, e o encontrado foi que mais de 90% dos alunos da turma indicaram ter contato com as quatro linguagens artísticas, com exceção da dança, que apareceu em 89,7% das indicações.

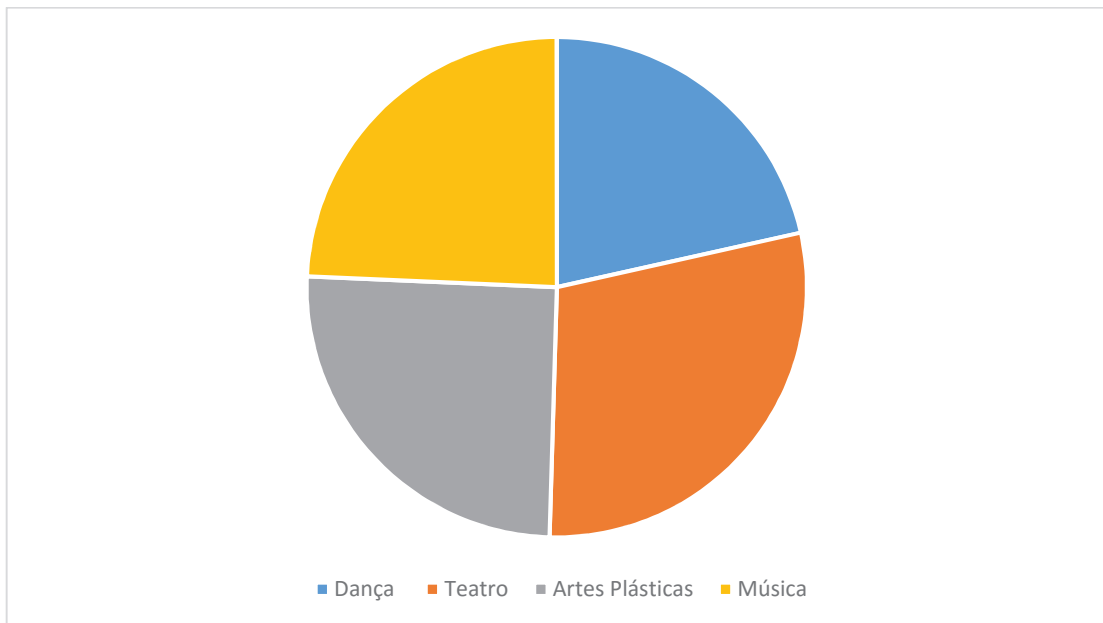
Quando penso nos significados dessas indicações, percebo o enfoque que a escola aponta para os alunos, foco, este, vivenciado por mim, já que me insiro nesta realidade escolar. Os exames que garantem uma vaga nas principais faculdades do Brasil e, conseqüentemente, do Ceará apresentam como conteúdo cobrado da disciplina de Artes, quase que em sua totalidade, o uso das artes visuais e a análise de obras, sendo esse o que mais foi apontado pelos alunos da escola.

Em segundo lugar de indicação está a linguagem que se relaciona com a formação da professora que ministra a aula de Artes, que é o teatro, ou seja, podemos supor que, por ter tido um aprofundamento nesta área, ela consegue sistematizar esse conhecimento de forma mais

eficaz, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Essa ideia ganha força, quando converso com a professora informalmente, que confessa dominar mais o teatro e a dança do que os outros modos da Arte.

Seguindo o percurso das perguntas utilizadas no questionário<sup>10</sup>, sondei o que os alunos recordavam, de cada linguagem apontadas por eles como estudada no ano da intervenção, e mais uma vez vi a hipótese supracitada ganhar força na análise. Na variedade de temas apontados pelos alunos, ao observar o gráfico 2 construído por mim, percebe-se o teatro com maior número de respostas, chegando a uma quantidade superior ao das outras linguagens.

**Gráfico 2** - Análise da quantidade de temas apontados pelos alunos em cada linguagem artística.

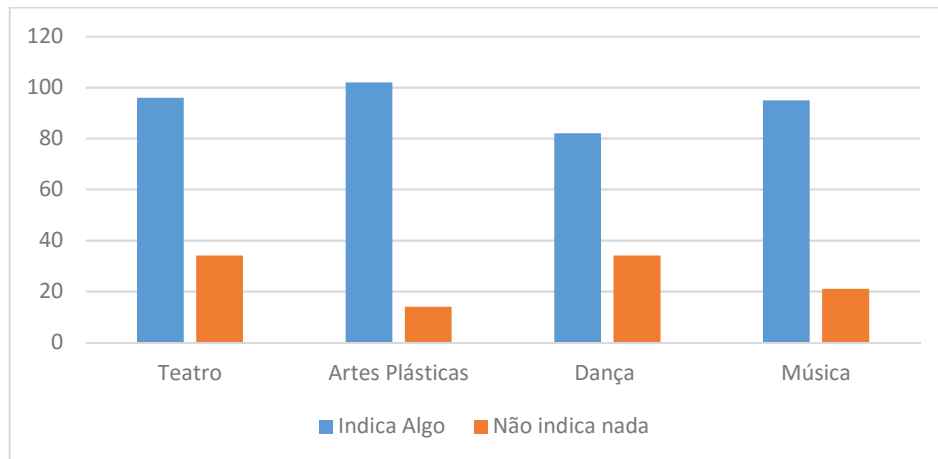


Fonte: Elaborada pelo Autor.

Quando me volto para a quantidade de alunos que apontam pelo menos um tipo de tema como resposta, tenho, como primeiro lugar, as artes plásticas, que apresentam a maior quantidade de alunos indicando algum tema e a menor quantidade de alunos que deixaram de apontar um conteúdo que foi estudado, assim como apresentado no gráfico abaixo:

<sup>10</sup> O questionário está disponível em anexo ao trabalho.



**Gráfico 3** - Quantidade de alunos que indicam e que não indicam um item estudado.

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Vale ressaltar, neste ponto, que, na linguagem da dança, foram apontados vários estilos, dentre os quais destacamos o samba, a lambada e a salsa, todos com influência africana. Apesar de terem sido indicados esses estilos de danças, em questões posteriores, esses mesmos alunos afirmaram não conhecer nada sobre a cultura africana, e o que me surpreendeu é que o aluno que apontou o samba enquanto dança, não o fez enquanto música e muito menos citou conhecer a música ou a cultura afro-brasileira.

Este fato apresentado me instiga em uma análise inicial, por se mostrar como uma falta de um trabalho sistematizado, pois eles não conseguem distinguir obras artísticas em sua origem, revelando que, quando se trata do reconhecimento de estilos, mesmo vivenciada a corporeidade do samba, por exemplo, não foi dado elemento suficiente para que pudessem ligar a dança à música tocada e muito menos a relação com a cultura de matriz negra.

Quando os alunos foram questionados sobre o fato de terem estudado, no ano da intervenção, a história e a cultura afro-brasileira, 77,6% dos alunos disseram não o terem feito, sendo que, do percentual que apontaram haver estudado, apenas 8 alunos responderam “sim”, de uma turma que possuía 41 estudantes. Penso ser estranho essa resposta afirmativa, já que, em entrevista com a professora, foi indicado que esse tema ainda não havia sido estudado.

Percebi, então, que nas aulas das disciplinas citadas como espaços para estudar a cultura afro-brasileira, foram apontadas História, Geografia, Português e Artes, esta última não sendo elencada pela turma na qual fiz a intervenção. Essa divergência de informações me causou uma certa dúvida sobre se os dados elencados poderiam estar mostrando uma verdadeira realidade;

mas, nas análises das questões seguintes, constatei que há uma certa confusão dos alunos, quando se trata do estudo desta cultura, que é tão artística.

Ao olhar a gama de disciplinas que possuíram momentos para o trabalho com a cultura afro-brasileira, busquei identificar que temática cada uma delas havia abordado em sala, e me surpreendeu que apenas alunos de uma das três turmas que havia respondido o questionário apontaram, em sua maioria de forma coerente, os temas que se relacionaram com a disciplina ministrada.

Ao atentar para esse quadro, fiquei um pouco preocupado com o que usaria em sala de aula, mas, em uma segunda análise da fala dos alunos, percebi que eles se apresentaram abertos ao contato com a cultura afro-brasileira, e digo isso por ver respostas afirmativas ao questionamento de gostar ou não da temática afro-brasileira, sendo apontados, como resposta, diversos fatores, como pensar ser interessante, ver como importante etc.

Na turma em que realizei a intervenção, percebi a coerência com a resposta anterior, pois os alunos citaram os temas com uma grande diversidade de assuntos, passando, desde a literatura e momentos históricos, e chegando a contexto sócio-cultural dessa matriz que, por ora trabalhei. Posso então ver a transversalidade, já que os alunos apontaram ter estudado elementos artístico, mesmo indicando que a disciplina de Artes não teria trabalhado esse conteúdo.

Percebo essa transversalidade como positiva no cotidiano escolar, mas que precisa ser melhorada na postura dos professores, que precisa ser mais sistemática, para que, assim, a percepção dos alunos, descrita acima, seja vista de forma mais ampla em todas as turmas, alcançando então o que o PPP prega, quando fala na forma da prática docente.

Ao adentrar no campo da educação musical propriamente dita, vemos que apenas 18,96% dos alunos estudam música, podendo esta porcentagem aumentar um pouco, quando estendemos a pergunta para quem já estudou. Nesse aspecto, as igrejas e projetos sociais ganham destaque no ensino da música, sendo um grande exemplo para a escola que, em sua maioria, deixa de lado esse ensino, mesmo sendo obrigatório.

Na verificação sobre o conhecimento da prática instrumental, 28,5% dos alunos indicaram um domínio de algum instrumento e muitos indicaram as mesmas associações e igrejas como espaços nos quais tiveram a oportunidade desse estudo sistematizado. De todos os alunos que apontaram saber tocar instrumento, 13 estudantes citaram especificamente a percussão.

O conhecimento específico da percussão me chama atenção, por essa família de instrumentos indicar que eles têm uma familiaridade com a música afro-brasileira, que é rica em

ritmos percussivos. Um caso específico foi o berimbau, que nos mostra que um dos alunos não só tem intimidade rítmica com a matriz por mim trabalhada em sala de aula, mas também vivencia manifestações que vão além da música, trabalhando toda a corporeidade da matriz africana de nosso povo.

Ao adentrar com os alunos no tema de minha pesquisa, vi que, nas turmas nas quais a intervenção não foi realizada, uma pequena minoria indicou perceber, dentre as músicas que eles conheciam, quais tinham influência africana, mesmo indicando uma música para ser utilizada em sala de aula, como foi o caso do *reggae*. Já, na turma em que a intervenção foi realizada, 63,4% apontaram conhecer algo.

A saber, os temas citados na turma que participou da intervenção foram: capoeira, *reggae*, axé, samba, ritmo, dança e *rap*. Esta apresentação demonstra que há uma pequena confusão na definição da manifestação musical afro-brasileira e o uso de outras linguagens nessa mesma matriz.

Nesta turma citada, um aspecto chama a atenção: o fato de a gama de temas estudados junto às linguagens artísticas, até mesmo no campo da matriz negra, ser muito diversa, o que indica que, para a turma, o aprendizado pôde ser considerado significativo, pois eles conseguiram demonstrar, pelo menos de forma escrita, aspectos diferentes do que havia sido *apresentado* para eles dessa cultura, indicando que guardaram algumas informações das experiências vividas em sala.

O alunado que, por ora, está aberto e apto à aprendizagem musical afro-brasileira se apresenta, desta forma, inserido em um contexto escolar que, pelo menos na legislação, é aberta à diversidade, e estes estudantes apontam, com falas e demonstrações de gostos musicais, que é possível o trabalho sistemático na construção do ensino da música de *nossas raízes*, caminhando, assim, para a manutenção/afirmação, quiçá a própria construção, da nossa identidade.

#### **4.3.2 Professores.**

Explicito agora o contato que tive com a professora de Artes, sendo, em sua grande parte, feito informalmente. Sistematizei uma entrevista que esclarecia, de forma mais precisa, alguns pensamentos sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas que, em algumas conversas e contatos, já haviam deixado pistas sobre as ideologias que regiam a docente.

Primeiramente questioneei qual o conhecimento da professora sobre a cultura de matriz negra, e a resposta que obtive foi que o que ela sabia era pouco; isso já havia sido notado na etapa da escolha da escola, motivo pelo qual definimos a EEEP Paulo Petrola como sendo uma escola importante para a execução da intervenção.

Achei por bem trazer esse dado novamente, porque, na pergunta, a resposta foi complementada com um desejo por aprendizagem, permitindo sempre conhecer mais. O enfoque que a professora traz, nesses momentos de ampliação de conhecimento, volta-se para o saber tradicional, principalmente aquele relacionado à dança e à religião.

Ao analisar a fala da professora, percebi que ela dá certa importância à cultura afro-brasileira, o que é confirmado no questionamento seguinte, quando ela aponta, como um dos motivos por que considera importante essa vertente de nossa Arte. Dentre os elencados, posso citar aqui a questão da formação histórica. Além disso, a lei de que tratei neste trabalho é indicada por ela como um avanço para o ensino básico.

Na pergunta sobre o que se pensava sobre trazer esse conhecimento para dentro de sala de aula, foram apresentadas características que também afirmo serem positivas e frutíferas em um ambiente educacional, como espaço multicultural. A escola foi apontada como um lugar que deve permitir o reconhecimento da vida inserida em uma sociedade diversa, que possui relações interculturais. Para a professora, trabalhar com essa matriz é promover o “respeito à diversidade cultural e histórica”.

Quando passei para a análise da aula da professora, questioneei de que forma ela trabalhava essa temática, e como retorno obtive uma resposta de que não se trabalhava até o meu contato com a escola começar. A partir da percepção de que os alunos aceitavam essa temática, ela percebeu caminhos que poderiam culminar em uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que, em meus primeiros contatos com a gestão da escola, foi-me informado que alguns alunos olhavam as práticas artísticas populares da referida professora com reservas e, referindo-se a ela, diziam: *lá vem a professora com as macumbas dela*. O que pode, de certa forma, justificar o receio da professora em trazer o conteúdo para a sala de aula.

Essa informação foi confirmada pela professora, que afirma que nunca tentou colocar a cultura afro-brasileira em suas aulas, percebendo apenas as brincadeiras aqui já descritas. Com a coordenação, percebi que alguns alunos, de forma muito pontual, até desenvolviam atividades que combatiam o preconceito, mas que não ganhavam força no ambiente educacional

Ao questionar sobre os recursos didáticos utilizados, a professora nos descreveu um percurso que está guiando sua nova prática, de utilizar a cultura afro-brasileira de uma forma geral em sala de aula. Em primeiro lugar, afirma ela, usa uma abordagem expositivo-teórica para toda a turma, convocando, logo em seguida, para uma prática não definida previamente, mas que, segundo ela, envolvesse a todos.

Em último momento, ela avalia o processo, colhendo as impressões dos alunos sobre a temática que se trabalhou em sala de aula, propondo, ao final, uma intervenção que ocorra no espaço escolar, difundindo, assim, para os outros alunos, o conteúdo assimilado dentro do espaço de tempo destinado à disciplina de Artes.

Dentre as formações para a capacitação do docente para exercer com qualidade o ensino, a professora informou que houve apenas uma formação na área da cultura afro-brasileira, feita a distância e promovida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Em fala com a coordenação, percebemos que o tempo destinado para a professora se dedicar à formação era dividido com o tempo de planejamento das aulas da docente, o que indica um prejuízo nas reflexões das atividades.

Em meio a outros aspectos que demonstram uma falha no trabalho da gestão, está a falta de orientação para os professores, permitindo apenas momentos pontuais do trabalho com essa temática. O dado aqui apresentado foi obtido por meio de uma conversa com as coordenadoras da escola. Vemos que existe uma lei que determina a execução do trabalho com a matriz negra, portanto, a gestão precisa criar condições para efetivar sua prática. Omitir tal conhecimento é um retrocesso no nosso ensino básico.

No que diz respeito à música, a professora indicou não possuir nenhum curso de formação e disse que o Estado não ofereceu, em nenhum momento de seu trabalho na EEEP Paulo Petrola, uma oportunidade de capacitação ou mesmo formação continuada, não contribuindo, assim, com a melhoria do quadro atual em que se encontra a educação musical nas escolas.

Por fim, apesar das dificuldades apresentadas, vemos uma grande abertura, tanto da docente quanto da gestão, como um primeiro passo para podermos trabalhar rumo à efetivação das leis que tornam obrigatórios, tanto o ensino de música quanto a história, e a cultura afro-brasileira e indígena.

## **5 O TOQUE DOS TAMBORES NA SALA DE AULA.**

Começo, neste capítulo, a delinear a intervenção que foi executada em dois anos diferentes, com turmas que estavam cursando a disciplina de Artes no período da pesquisa. Busco descrever de forma minuciosa o que ocorreu durante as aulas destinadas para a intervenção, trazendo a minha percepção sobre as respostas dos alunos, bem como as dificuldades encontradas por mim durante o processo e as apresentadas pela professora após.

Seguirei, na descrição, os passos de um delinear da aula, assim como acontece no cotidiano escolar, partindo então do planejamento e apresentando as justificativas das escolhas de cada elemento que se fez presente nas intervenções, esclarecendo o que tenho como objetivo para aquele momento e para aqueles elementos que destaco durante as aulas.

Espero que este capítulo seja de grande valia para todos aqueles que, da mesma maneira que eu, desejem desenvolver um trabalho sistemático com a cultura afro-brasileira dentro da escola, sendo este mais um dos vários meios e métodos que temos para a busca de um ensino/aprendizagem significativo que deseja alcançar a realidade do aluno e de toda a sociedade que cerca a comunidade escolar.

### **5.1 O planejamento da aula.**

Para poder ter acesso à sala de aula com os alunos, foi necessário a permissão da gestão escolar que, em primeiro momento, demonstrou-se preocupada com o conteúdo que se trazia para o seio da escola, mas, ao mesmo tempo, não deixava de demonstrar que o considerava importante. Em conversa com a coordenação, percebi a visão de que a maneira como se passa o conteúdo deve ser cuidadosa.

Esse cuidado foi apresentado com a justificativa de que pessoas, ao tratar do tema, passam a ideia de conversão, ideologias religiosas, enquanto, para a gestão, importante é o conhecimento e a cultura, por isso, deve-se ter um cuidado maior ao tratar desse tema, principalmente

porque, segundo a Coordenadora 01<sup>11</sup>: “Temos turmas em que a maioria dos alunos são evangélicos”, podendo causar um desconforto e, até mesmo, problemas posteriores à execução do trabalho.

Obtida a liberação para adentrar a escola e executar as aulas necessárias para a pesquisa, segui para o segundo passo, que seria a identificação do perfil da turma, quando encontrei uma barreira que poderia, um primeiro momento, dificultar o projeto, mas que depois apresentou-se como uma ferramenta para visualizar o panorama geral da escola e entender melhor o processo da intervenção.

A barreira seria entrar para dar aula em uma disciplina que já estava em andamento e planejada para todo o ano de 2015, dificultando a escolha da turma onde ocorreria a intervenção. Com essa dificuldade, tive que sentar com a professora para vermos como poderia conseguir esse espaço, e uma das soluções encontradas foi a cessão de duas aulas, uma de Artes e outra de outra disciplina, para realizar a intervenção em 100 minutos.

Apesar de ter usado duas aulas para executar a intervenção, entendo que o apresentado poderia ser perfeitamente encaixado no tempo que a escola destina para a disciplina de Artes, bastando, para isso, apenas fazer adaptações de tempo, para que fosse feito de forma efetiva.

Com a data definida, segui para o primeiro contato com o aluno, mas sem ainda ter definido em qual das turmas o trabalho seria feito na prática. Com eles, apliquei o questionário que já foi explicitado anteriormente. Dentro deste questionário, busquei pedir sugestões de estilos e músicas que os alunos poderiam gostar de usar em aula, pois, como já foi defendido, buscamos, como uma das bases do trabalho, a aprendizagem musical compartilhada (VIANA JÚNIOR; MATOS, 2015), que considera as vivências dos alunos como elemento importante para a aprendizagem.

Após esse questionário, retornei à professora para uma sondagem mais específica e a determinação da turma em que seria executada a intervenção. Definimos a turma de segundo ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Redes de Computadores como a sala que teria a intervenção, pela razão do dia acordado para a execução da aula, sendo o mesmo dia em que a professora teria aula com essa turma. Tanto a docente como a coordenação me passaram a apresentação de uma turma que é agitada, mas que responde bem ao que o professor propõe em sala.

---

<sup>11</sup> A escola possui duas coordenadoras e não iremos identifica-las, chamando-as de coordenadora 01 e coordenadora 02.

Com os dados coletados, parti para o planejamento em si, que foi pensado de forma a seguir a seguinte estrutura:

- Sensibilização dos alunos para o tema;
- Prática instrumental percussiva;
- Compreensão de um estilo musical afro-brasileiro;
- Estudo técnico dos instrumentos pertencentes ao estilo escolhido.

O primeiro aspecto, de sensibilização consistiu na escolha de duas músicas que estivessem de acordo com a maioria das indicações do questionário aplicado aos alunos. Dentre as sugeridas, determinei a música “Oração ao Tempo” (VELOSO, 1979) e “Pra você” (ONZE E 20, 2015). Essas músicas foram enquadradas em duas categorias, a de *reggae* e de MPB, e constituem canções que estão nas *paradas de sucesso* da mídia em geral.

Em relação à seção da prática instrumental, busquei trazer o improviso como forma de o aluno ganhar intimidade com a execução de cada instrumento de percussão. Essa forma pensada, aliada com as músicas escolhidas, com uma atividade lúdica de composição deles e a observação do ambiente sonoro, sempre ligando ao contexto da cultura africana, demonstra o exemplo de como outro pilar que tomamos como base se configura na pesquisa: a *pretagogia* (PETIT, 2015).

Outra dificuldade foi apresentada enquanto buscava os elementos necessários para a execução da prática musical, que era a insuficiência de instrumentos musicais na escola. Na primeira intervenção, que ocorreu no ano de 2015, resolvi solicitar, da escola em que trabalhara, o empréstimo dos instrumentos para somar com a execução na EEEP Paulo Petrola, e me foi permitido assim fazer, contribuindo com o bom andamento da pesquisa.

Na escolha do estilo musical, dei o privilégio a uma vivência da cidade de Fortaleza, no Ceará: o Maracatu. Aqui, mais uma vez percebemos bloqueios para um pleno exercício da música. Não tive acesso aos instrumentos que realmente são usados nessa manifestação, sendo necessário a adaptação e a explanação de como realmente era cada instrumento nos desfiles que ocorrem em Fortaleza, no carnaval.

Para o trabalho deste estilo/manifestação musical, busquei trazer a música “Pavão Misterioso” (EDNARDO, 1974), da qual há um trecho indicado na figura abaixo, canção bastante conhecida no Brasil inteiro, por ter sido tema musical de telenovela de 1976, reprisada em 2013. Nessa música busquei focar em um trecho específico apresentado abaixo, usando, como



forma de repasse dos toques, as onomatopeias, que são de fácil assimilação e tornam a complicada compreensão da teoria musical de fácil execução.

**Figura 1** - Trecho da música Pavão Misteriozo trabalhado na intervenção.



Fonte: Elaborada pelo Autor.

As onomatopeias são um recurso linguístico da língua que busca trazer a escrita de sons que ouvimos. Na música percussiva esse recurso se torna valioso, pelo fato de conseguir, junto ao aluno, a execução instrumental, sem que necessariamente ele conheça a escrita musical tradicional. Com ela, usamos as tônicas das palavras ou mesmo o som sem variação, para que o aluno execute a célula rítmica no tempo correto.

Para o estudo técnico, foi apresentada aos alunos e também à professora a forma de tocar cada instrumento, pensando nos tempos; aliado a isso, foram disponibilizados *links*<sup>12</sup> disponíveis na *internet*, de acesso livre a todos, com vídeos de pessoas que estão ligadas aos grupos de maracatu, ensinando como tocar e dando material para que os próprios alunos possam revisar o conteúdo da sala de aula e a professora possa replicar em outras turmas a intervenção.

Definida a forma de trabalho, parti para a sala de aula, com o intuito de executar o que havia sido planejado, esperando encontrar dados que pudessem me fornecer caminhos para pensar a minha prática docente no campo musical, mas também para instigar a reflexão em outros professores sobre esse tema, que merece a mesma importância conferida às outras disciplinas no ambiente escolar.

<sup>12</sup> As referências dos *links* apresentados e indicados na intervenção são apresentadas em anexo ao trabalho.

## 5.2 Tocando os tambores no ano de 2015.

Apresento aqui o primeiro contato com a turma em sala de aula e as primeiras impressões deixadas por eles com a tentativa sistemática de ensino de música afro-brasileira. Com a primeira turma da intervenção, chegamos eu e a professora de Artes e organizamos a sala em círculo e montamos todo o equipamento de multimídia: retroprojetor, som e computador.

Organizamos os instrumentos de forma a que ficassem visíveis para todos os estudantes na sala, e tudo isso feito antes de os alunos ingressarem para assistir à aula. Ao toque da primeira aula do turno da tarde, os alunos se dirigiram para a sala e entraram. No momento em que todos estavam acomodados no seu lugar, solicitei que retirassem os sapatos e deixassem na porta da sala.

Alguns alunos se questionaram o motivo de meu pedido, mas indiquei que posteriormente eles entenderiam o porquê, pois teríamos um momento teórico. Atenderam ao pedido e retornaram à sala, sentando nas carteiras. Então iniciei a aula com a explanação do conteúdo que seria ministrado, do qual os alunos já tinham alguma noção, pois a gestão havia indicado que esse contato ocorreria.

Após a breve apresentação de minha pessoa e do tema da aula, iniciei a execução da música “Oração a Tempo” e pedi que eles prestassem atenção à letra da música. Durante a execução, para minha surpresa, a turma, quase que em sua maioria, cantava acompanhando o áudio, demonstrando conhecimento e *gosto* pela música escolhida para a aula. Ocorreram respostas corporais, como todos de mãos ao alto, balançando de um lado para o outro, como ocorre em *shows* de grandes artistas.

Ao final da música, foi questionado se eles conheciam, mesmo tendo a percepção de que sim, e se eles achavam interessante essa música. A resposta afirmativa me levou a perguntar a eles que tipo de instrumentos estavam presentes a tocar no áudio. Com raras exceções de respostas que destoavam da real instrumentação presente na canção, a maioria focou os instrumentos percussivos, reconhecendo inclusive alguns daqueles que deixamos à mostra na sala de aula.

Seguindo esse mesmo modelo, coloquei a segunda música, “Pra Você”, passando pela apreciação e posteriormente análise instrumental da música. Com esta canção a receptividade apresentada foi ainda maior, rendendo até pedidos para uma nova execução do áudio. Da mesma maneira que a primeira, a análise dos estudantes sobre esta música foi bem pertinente.

Concluída a seção de apreciação musical, parti para a prática instrumental com o material que tinha disponível. A ideia era executar os áudios e pedir que alguns alunos adotassem um instrumento percussivo e tocassem de forma que ele entrasse no ritmo da música executada. Essa ação ocorreu com alguns alunos da sala, usando ora a primeira música e ora a segunda.

Como esperava, os alunos demonstraram, em um primeiro momento, certa vergonha, pois achavam que não sabiam tocar, pensavam que os colegas iriam fazer piadas sobre o momento do aluno estar à frente da sala. Por essa razão os primeiros foram escolhidos por mim e indicados para qual instrumento eles iriam fazer a prática. No início, para que a execução ocorresse, tive que indicar células rítmicas que se encaixassem na música.

Após os primeiros minutos dessa prática, os alunos demonstraram perceber que não precisavam de um conhecimento apurado para executar esses instrumentos, ficando apenas atentos ao tempo das músicas para uma execução dentro do ritmo. Assim, surpreenderam a mim e à professora de Artes com o desejo de muitos em participar, cabendo a nós, docentes, agora, não mais indicar, mas apenas controlar para que não houvesse tumulto na aula.

Alguns alunos nos chamaram a atenção por não conseguirem executar células rítmicas, simples como duas colcheias, ou até mesmo semínimas dentro do tempo da música escutada e conseqüentemente destoando da sonoridade que os colegas do grupo estavam apresentando. Isso aponta que nós, docentes, precisamos ficar atentos aos detalhes, para que possamos traçar estratégias com foco no indivíduo, sanando assim possíveis dificuldades do que é estudado.

Com o encerramento desta etapa, parti para uma proposta de criação independente das músicas apresentadas. A turma foi distribuída em grupos e apontou-se um elemento da natureza em que eles iriam se atentar na escola para produção de uma música que tivesse como instrumentos de base o que tínhamos em sala, ou seja, eles iriam pesquisar os sons ambientes e trazê-los para a sala com os instrumentos de percussão que tínhamos.

Com o retorno dos alunos, fizemos uma seção de apresentação, onde eles demonstrariam, por meio do som, o que eles haviam captado, para então explicitar em palavras, para a turma, o posicionamento do grupo em relação às escolhas para a apresentação de seu som da natureza. O que foi apresentado não trouxe muita ligação com o tema que estava abordado, e por esse motivo foi deixado de fora da descrição feita por mim nesta seção.

Ao concluir essa etapa, que eu considero menos técnica e mais introdutória, chamei a atenção dos alunos para refletirem o motivo de todas as ações que eu havia definido para que

eles fizessem. Questionei se o motivo era só diversão ou apenas passar o tempo e todos responderam com uma negativa. A partir daí comecei uma contextualização histórico-cultural em sala.

Parti de uma explanação sobre os elementos que estavam presentes na música e que tinham influência direta da matriz negra presente em nossa cultura. Um ponto que vale ressaltar nessa etapa é o fato de a letra composta por Caetano Veloso ser associada a uma entidade chamada Tempo, existente na religião do candomblé. Esse dado foi repassado para os alunos, que se mostraram espantados em primeiro momento.

Após apresentar esses elementos nas duas letras, resolvi indagá-los sobre haver tido alguma mudança de ideologia da turma, ou seja, se em algum momento o que foi apresentado ou tocado havia feito eles desejarem se associar a algum tipo de religião. Com a resposta *não*, eles se alertaram para as palavras que seriam proferidas por mim nos próximos segundos da aula.

Este foi o ponto em que eu comecei a informar que a cultura afro-brasileira, ou seja, nossa identidade, vai muito além das escolhas de religião A ou B, e que o que nós temos como obrigatório é o conhecimento da origem dos nossos atos. Foi repassada então uma grande quantidade de exemplos de ações culturais que temos na contemporaneidade, que são influência de nossos antepassados escravizados e que agora eram ressignificadas para nosso tempo.

Outra explicação dada, foi o das simbologias usadas para a produção da música: todos descalços, entrando em contato com a natureza que os cercam. As posturas que eles vivenciaram fazem parte da cosmovisão africana e foi experimentada por eles, sem mesmo assim destituí-los das crenças que possuem.

Ao encerrar essa explanação, convoquei a turma para aprendermos realmente a música afro-brasileira, mas agora definindo o que viria e esperando a participação de todos. Toda a turma resolveu tocar algum instrumento, o que me fez avaliar como positivo a utilização dos instrumentos que consegui emprestados com a outra escola. A figura 02 mostra parte da turma preparada para a execução detalhada de cada instrumento, segundo o maracatu.

**Figura 2** -Alunos atentos para começar a execução do ritmo de maracatu.



Fonte: Acervo de fotos do autor. (2015)

Ao trabalhar, com os alunos, a música “Pavão Mysteriozo”, consegui, da mesma forma que na primeira parte, definir a execução das células rítmicas com onomatopeias e usando palavras, cuja forma utilizada para auxiliar o aluno na execução do som está na partitura indicada na figura 03. Quando usei palavras, a acentuação da sílaba tônica atendia aos elementos da métrica definido na rítmica como a síncope.

**Figura 3** - Partitura rítmica das células trabalhadas com as onomatopeias usadas para o auxílio da execução da música.

The rhythmic score is structured as follows:

- Caixa:** Rhythmic pattern: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Onomatopoeia: Ma ra ca.
- Bumbo:** Rhythmic pattern: quarter rest, quarter note. Onomatopoeia: Tu.
- Triângulo:** Rhythmic pattern: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Onomatopoeia: Tim Tum, Tim Tum, Tim Tum.
- Maracas:** Rhythmic pattern: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Afoxé:** Rhythmic pattern: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Onomatopoeia: Xi Xi.

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Essas onomatopeias eram proferidas por mim e logo em seguida executadas pelos alunos, que prestavam atenção na minha regência, mantida até a minha percepção de uma segurança para a execução do que estava proposto naquele momento.

Encerrei a aula solicitando que eles prestassem atenção aos vídeos sugeridos, cujos *links* se encontram no anexo, para que eles pudessem pelo menos ter noção de como se trabalha com os instrumentos que são usados na avenida, servindo de material para estudo posterior. Neste momento, o que me causou grande surpresa foi o desejo dos alunos não encerrarem a aula.

Os estudantes me solicitaram que fizéssemos uma apresentação para a escola com o que eles tinham aprendido, naquele mesmo dia. Por achar que ainda estava no horário do intervalo, aceitei o convite, até mesmo como forma de instigar para uma continuação no interesse em desvendar esse estilo, que é tão característico de nosso estado.

Todos os alunos se direcionaram para o primeiro andar da escola, onde pudessem ser vistos pelos colegas das outras turmas, e lá assumi o papel de regente, e assim saímos em cortejo pela escola, tocando apenas a percussão do maracatu. Esta etapa causou grande reboliço na escola, de forma que a maioria dos alunos saíram da sala para prestigiar a turma de Redes, mas o que não foi de todo bom agrado para alguns colegas professores que estavam a ministrar suas aulas.

Evidenciando sentimento contrário ao dos alunos, alguns professores e até mesmo coordenadores saíram de suas salas, questionando que *coisa era aquela* e desejando que logo acabasse, para que as atividades consideradas *normais* da escola continuassem a acontecer. Percebendo essa perturbação, fui levado a terminar a apresentação, agradecendo aos alunos e pedindo que se dirigissem à sala de aula, encerrando assim a primeira intervenção executada com a pesquisa.

Essa perturbação foi entendida como a reação que acontece no cotidiano escolar, talvez um fruto de preconceito que seja manifesto de forma inconsciente e que não me cabe a discussão nesse espaço, mas certamente se relaciona com o fato de a escola permitir a diminuição do fazer artístico, ou seja, esta apresentação é permitida, desde que esteja no seu lugar: ornamentando as ações das áreas mais importantes.

### 5.3 Tocando os tambores no ano de 2016.

Após a reflexão do desenrolar dos primeiros resultados da presente pesquisa, busquei reestruturar o que havia sido pensado para execução com a primeira turma. Dentre os elementos da aula que pensei em reestruturar, estava o primeiro contato, que não mais se deu por meio de questionário, pois não queria mais perceber a realidade escolar, mas apenas o contexto da turma, para pensar em uma aula contextualizada à realidade.

Retornei à escola para conseguir um espaço para executar a aula. Desta vez a professora já havia destinado um espaço em seu planejamento para essa prática, que já havia sido previamente agendada no ano anterior.

O problema que se manteve era definir, de maneira rápida, quais das turmas poderiam ter esse contato. Pensei que a nova experiência deveria ocorrer com as novas turmas que possuísem a disciplina de Artes e assim escolhi, juntamente com a indicação da coordenação e da professora, a turma de segundo ano do ensino médio integrado ao curso de Enfermagem.

Nessa turma, como já indicado, a sondagem se deu somente pelo contato com a professora, que nos repassou que muitos deles tocavam em uma fanfarra do bairro, que já havia ganhado muitos prêmios e que era famosa, apontando, para mim, quem poderia ter alguma facilidade no que se tratava da execução percussiva. Esses alunos, quando questionados sobre o fato, demonstraram que apenas alguns poucos tinham tido esse contato e até mesmo ainda se mantinham no grupo.

Busquei manter toda a linha de pensamento da intervenção anterior, mudando apenas aquilo que percebi como ruim pelo tempo, falta de interesse do aluno, um grau de dificuldade que pudesse requerer um tempo maior de contato, pois o tempo destinado para a disciplina de Artes limita muitas vezes as atividades que podemos trazer para sala de aula e, como o meu objetivo é a intervenção ser aplicada nesse contexto, pensei como positiva a alteração.

Dentre os elementos de maior destaque estive a vivência da composição com os elementos naturais e sua representação na percussão, pois, na primeira intervenção, realizada com a turma de segundo ano Redes de Computadores, no ano de 2015, a demora na execução dos alunos prejudicou o andamento das outras atividades pensadas, e a apresentação final que foi pedida pelos alunos dessa turma havia causado um pequeno *tumulto* na escola.



Com relação à sequência didática das atividades, foi a mesma já apresentada na seção anterior, pois vimos que os perfis dos alunos não se diferenciavam muito. Foram questionados, durante a intervenção, que estilos de músicas eram do agrado dos alunos: o padrão da música popular – esta como sendo as canções que fazem sucesso na mídia – e o *reggae* se mantiveram, indicando, para o momento, que o uso das mesmas músicas da primeira intervenção seria possível.

Logo, consegui estruturar a aula de forma que o primeiro momento foi a retirada dos calçados, para que eles pudessem perceber a ligação com os elementos da natureza, o que já foi explicitado como sendo presente na cultura africana. Essa etapa se manteve como a da intervenção de 2015.

Partimos então para a apreciação das músicas “Oração ao Tempo” (VELOSO, 1979) e “Pra você” (ONZE E 20, 2013), que se seguiria da mesma forma que na turma de Redes de Computadores, ou seja, eles ouviram, tentaram improvisar em cima da música, buscando o pulso desta, e por fim tiveram a explanação teórica sobre os elementos musicais que se ligam à cultura afro-brasileira.

Nessa etapa não utilizei a pesquisa da paisagem sonora para poder compor músicas com a percussão, pois o tempo que tínhamos para a aula foi menor e percebi que, para que pudesse usar essa metodologia, eu precisaria de mais aulas, com trabalhos mais detalhados, para que a atividade alcançasse seu objetivo.

Na segunda parte da intervenção, assim como no ano de 2015, resolvi trazer a música “Pavão Misterioso” (SOUSA, 1974), que representa tão bem a cultura de Fortaleza e que se mostrou efetiva para a execução do maracatu na turma anterior.

A conclusão da intervenção em 2016 se deu por meio de uma execução com o maior número de alunos possível, colocando em prática todo o conhecimento experienciado durante a aula e, ~~que~~ assim como da primeira intervenção, acabou pela interrupção das coordenadoras, que vieram dar um aviso sobre as provas bimestrais.

A resposta da turma de segundo ano de Enfermagem, do ano de 2016, não foi tão positiva como percebemos na primeira. Eles tiveram um pouco mais de desconcentração, apesar de parecer conhecer mais a cultura afro-brasileira. No que tange à execução instrumental, os alunos também apresentaram mais dificuldades para a improvisação e percepção da rítmica das músicas que foram utilizadas.



Para que todos os alunos pudessem ter a oportunidade de experimentar o toque dos ritmos propostos, fiz grupos e rodízios para que eles pudessem vivenciar o maracatu e os momentos de improvisação com as músicas apresentadas e para que o contato não fosse apenas de forma a apreciar o que estava sendo executado por alguns dos colegas que demonstravam interesse logo de início.

Para encontrar o pulso da música, levaram mais tempo do que a turma de 2015, mas, para alguns dos grupos que estavam executando as músicas da aula, a execução do maracatu ocorreu de forma mais rápida do que na turma de Redes de Computadores, talvez pelo fato de termos trabalhado um pouco mais os elementos rítmicos, para sanar a dificuldade encontrada nos primeiros batuques executados pelos estudantes, ou por ter se relacionado com a experiência anterior na fanfarra.

Levamos em consideração, nessa dificuldade, o momento por que as escolas do Estado do Ceará passavam. Nesse período, era iminente uma greve dos servidores, e os alunos começavam a demonstrar certo receio pela estrutura que estava precária na escola, essa vista no bairro como modelo, por levar alunos carentes a aprovação em cursos superiores antes alcançados apenas por pessoas de poder aquisitivo mais alto.

Após a intervenção, a greve foi deflagrada nas escolas do Estado e os alunos da EEEP Paulo Petrola,, em apoio ao movimento e buscando lutar pela melhoria na estrutura da escola, fizeram um vídeo intitulado *O sonho não pode acabar*<sup>13</sup>, que circulou nas redes sociais, denunciando o abandono da quadra da qual acabara de cair o teto e estava interditada.

Outro ponto que se apresentava de forma precária era o fato de a maioria dos ar-condicionados das salas está em mal funcionamento ou não funcionarem, dificultando a estada desses alunos, o dia inteiro, em uma sala completamente vedada. Esse problema já estava ocorrendo no ano de 2016, quando realizei a segunda intervenção, sendo necessária minha ida com os alunos para o auditório, lugar onde ainda funcionava a climatização da sala, mas que, em uma rápida observação, vi que servia como depósito de livros.

Os instrumentos musicais que usei na intervenção eram poucos e, como meu contato com a escola que havia cedido alguns na intervenção de 2015 não existia mais, não tive oportunidade de obter mais instrumentos para que todos pudessem tocar ao mesmo tempo, durante a execução das atividades propostas.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=CH5ChIFFrjw>.

O contato com a cultura afro-brasileira na turma de Enfermagem, apesar dos problemas apresentados durante a execução da atividade, mostrou-se positiva, pois eles estavam atentos e desejavam participar, da mesma forma que aconteceu com a turma de Redes. Eles apresentaram até mais informações, de forma oral, sobre a matriz negra do que a primeira turma, ao interagirem comigo e com a professora de Artes.

Apesar de algumas dificuldades ainda serem encontradas na realidade educacional brasileira, percebemos que conseguimos ecos que vem das boas ideias que surgem no meio acadêmico. Em conversas informais com a professora, posteriores à última intervenção, soube que ela estava buscando replicar o formato da intervenção com as turmas que não tiveram oportunidade de experienciar.

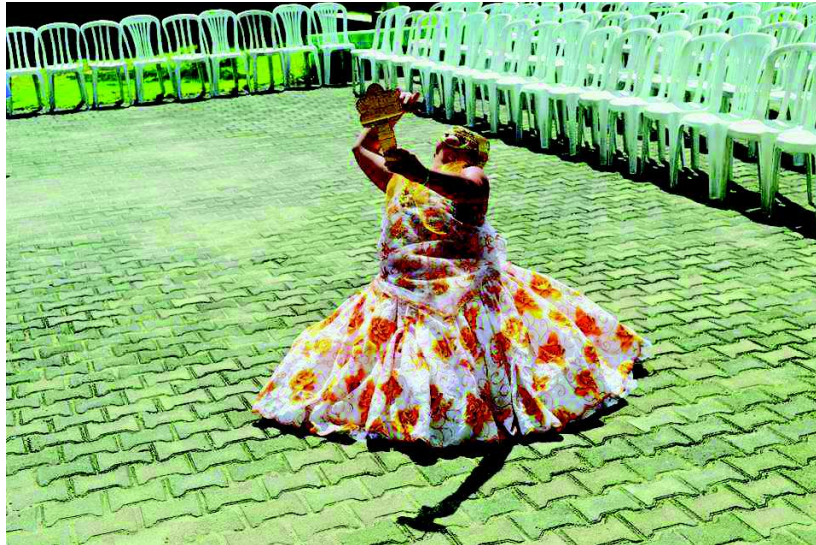
Ela aponta fazer o trabalho com dificuldade, mesmo tendo prestado atenção em cada momento da intervenção e ter percebido fácil a aplicação. Mas, apesar desse desafio, que é inerente ao fazer docente, vejo que os frutos podem ser visualizados na realidade da escola e agora, diferente do que a coordenadora 02 apresentou, esse contato com a matriz negra não está ocorrendo apenas em novembro, com uma data comemorativa.

Ainda no ano de 2016, após a segunda intervenção, a professora da disciplina de Artes me repassou, em pleno mês de junho, fotos dos alunos do segundo ano do curso de Guia de Turismo executando uma atividade de uma disciplina da base técnica. Essa atividade visava mostrar elementos culturais fortes da cidade de Fortaleza.

A professora da disciplina da base técnica convidou a professora de Artes para montarem um cortejo de maracatu. Segundo a professora, o convite foi aceito e a música escolhida para tal ação foi a utilizada na intervenção.

Abaixo, podemos ver duas fotos desse momento (figuras 04 e 05), sendo, a primeira, da encenação de um Orixá chamado Oxum, relacionado às águas doces, e a segunda, dos outros alunos auxiliando esse mesmo Orixá a se organizar, estando atrás o balaieiro, homem vestido de trajes femininas com cara tisonada e cesto de frutas na cabeça.

**Figura 4** - Aluna do curso de Guia de Turismo, em representação do cortejo de maracatu



Fonte: Shirley Alencar. (2016)

**Figura 5** - Alunos do curso de Guia de Turismo, em representação do cortejo de maracatu



Fonte: Shirley Alencar. (2016)

Enfim, percebemos, com a aplicação das duas intervenções, que há caminhos possíveis a seguir para a efetivação da lei, precisando apenas que se aparem as arestas do fazer docente, mudando posturas de gestão, ideologias e até mesmo quebrando com a cômoda maneira de se omitir o ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Logo, este cenário descrito caracteriza o ambiente educacional no qual executei a intervenção, sendo uma escola que se apresenta com graves faltas na estrutura, mas que, em momento algum, se mostra como um ambiente que impossibilita, estruturalmente falando, a prática de linguagem artística e, dentro desta, a musical, muito menos as vivências da música de matriz afrodescendente, alcançando o que percebemos como desejo desde a análise do PPP, ou seja, uma cultura de paz e de respeito à diversidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A experiência com a intervenção na escola possibilitou uma série de reflexões com o ensino das Artes: o meio em que se desenvolvem as aulas, a postura da administração da escola, bem como o ensino no Estado do Ceará, a postura da profissional frente à cultura afro-brasileira e como isso se configura em um contato final com o educando, fechando, assim, um ciclo de análise sobre o fazer docente com a educação musical na disciplina de Artes.

Conforme pude perceber da estrutura que a EEEP Paulo Petrola apresenta para a disciplina de Artes, vi que muito pouco se é pensado para as realizações das atividades propostas pelos professores. A escola, que já se apresenta com dificuldades para manter os ambientes educacionais à altura de um excelente desenvolvimento pedagógico, reduz a quase nada o espaço em que as linguagens artísticas são desenvolvidas.

Esse problema pode ser relacionado à má gestão da Secretaria do Estado do Ceará, que atrapalha o desenvolvimento do ensino, tendo como reflexo a postura da direção escolar, que muitas vezes pensa a disciplina de Artes como uma alegoria que produz atos que podem ser a “cereja do bolo” nas vivências da escola em momentos extraclasse.

Não afirmo, em minha análise, que não possamos usar a vertente da vivência para dar ao público que se forma na escola, bem como aos já formados, acesso às criações dos alunos-artistas, mas afirmo que esse contato obra-público deve ser resultado de uma maturação das formas de vivências de cada linguagem e não apenas trabalhos pontuais, em que o professor desenvolve a muito custo uma mimese do tocar, atuar/dançar e pintar, ou seja, uma mimese do ser artista.

Entendo que o setor administrativo, que lida com a dificuldade para obter recursos necessários à existência de uma escola, muito contribui para uma péssima manutenção e até mesmo limita a criação desses espaços destinados para as Artes, mas é preciso apontar esses problemas, para que a esfera pública forneça condições mínimas para que os conteúdos obrigatórios sejam abordados de fato em sala.

Ainda na parte física da escola, percebi que a quantidade e a qualidade dos instrumentos musicais são insuficientes, prejudicando a prática musical dos estudantes e limitando a maturação da vivência desses alunos com os mais diversos tipos de música. Em contrapartida a essa falha, vejo como positivo o tipo de instrumentos no acervo da escola, em sua maior parte de

percussão, privilegiando as músicas de origem afro-brasileira, o que facilitou inclusive o desenrolar da presente pesquisa.

O espaço destinado à música não possui isolamento acústico, o que dificulta práticas em alguns horários das aulas de Artes, pois “atrapalha” o desenrolar de disciplinas “mais importantes”, conforme o pensamento escolar. Penso que se deveriam criar estratégias para a construção de um ambiente adequado à prática musical e, claro, às demais linguagens, para que não se gerassem conflitos entre áreas de saberes tão importantes quanto as arroladas em nossos currículos de ensino fundamental e médio.

A visão de *áreas mais importantes* é um ponto que deve ser trabalhado no cotidiano, pois não deveriam se dar esses patamares no ambiente educacional, uma vez que cada área de conhecimento trata de uma parte da vida humana e constitui, portanto, elemento necessário na construção social.

Ao analisar o quadro de professores da EEEP Paulo Petrola, percebi que a área de Artes tem um privilégio em relação às demais áreas, pois, além de ter uma docente efetiva, conta com uma profissional formada em uma das linguagens artísticas e que se mostra, de forma positiva, aberta à aprendizagem das demais áreas da Arte, tudo com o objetivo de trazer para os alunos um ensino de qualidade.

Essa postura apresentada pela professora de Artes é um aspecto que deve ser cultivado, principalmente devido ao quadro que se apresenta na grande maioria das escolas do Estado do Ceará, se não em todas. Nessa realidade professores de português, teatro, dança e artes plásticas ministram aulas de Artes e, dentro destas, precisam ministrar aulas de música e, seguindo essa composição do saber, precisam ensinar música afro-brasileira.

Com a abertura para conhecer o novo e se qualificar para um bom desempenho docente apresentada pela professora da EEEP Paulo Petrola, aponto um caminho para os gestores da educação, que, além de fomentar essa forma de ser, devem proporcionar momentos como o que se deu na pesquisa, ou seja, ofertar cursos de formação na área para todos aqueles que estejam com a missão de ensinar a disciplina de Artes, bem como proporcionar o acompanhamento em escolas de profissionais gabaritados, com o intuito de fornecer caminhos de práticas contextualizadas com a realidade da escola.

Defendo esse pensamento por ter como indicativo o retorno que a professora passou após a aplicação da intervenção na presente pesquisa. Em momentos que, inclusive, foram relatados no texto, percebemos que a docente se sente segura para iniciar trabalhos com a cultura



afro-brasileira. Isso foi demonstrado também em falas como: “Tentei usar sua metodologia; achei que seria mais fácil fazer eles tocarem”. Assim, vemos que já se começa a construir na prática caminhos que podem, sim, culminar no ensino efetivo de música, ou seja, é necessário fornecer oportunidades para a formação docente.

Não defendo que a educação musical deva ficar a cargo de professores que não são formados na área, mas penso nessa possibilidade, exatamente por reconhecer o contexto da educação em todo o Ceará, onde, por exemplo, temos um pedagogo responsável pelo ensino de música. O que defendo é que, enquanto não se chega ao ideal, precisamos suprir a necessidade desses alunos, que já estão no processo de formação.

Nas cidades do interior não existem profissionais suficientes para suprir a carência do ensino, necessitando-se, então, das ações defendidas. Na capital, Fortaleza, essa realidade é diferente e defendo que se busque uma solução para que professores das três linguagens – artes plásticas, música e artes cênicas – estejam na escola desenvolvendo esse aluno, que pode também vir a ser um artista profissional.

Por fim, venho mostrar minha percepção sobre um dos melhores seres que temos na escola, que nada mais são que os referidos alunos. Esse lado do processo de ensino/aprendizagem se mostrou aberto para a cultura que buscávamos contemplar na pesquisa, levando a considerar que um dos únicos motivos de não termos a história e a cultura afro-brasileira presentes no dia a dia de todas as escolas, e não apenas como datas comemorativas, é a falta de um trabalho mais sistematizado.

A falta da sistematização foi percebida por mim a partir de várias visões dentro da escola, desde a falta de conhecimento, como foi o indicado pela professora, como também o preconceito racial, que foi apresentado como perceptível na rotina dos alunos, segundo fala das coordenadoras.

Para mim, os alunos apenas repetem um cânone que vem sendo executado desde os períodos mais remotos da história do Brasil e, como um peixe em um rio, vê em como fácil o descer com a correnteza, ao invés de se esforçar em entender o processo e subir o rio, o que pode lhes parecer, como diria o ditado popular, “remar contra a maré”.

Percebi, ainda, que os professores que tiveram contato com a forma explanada aqui e a própria gestão podem identificar que há uma necessidade do acompanhamento do fazer docente, pois: qual o nosso papel enquanto professores, senão facilitar a travessia dos alunos na obtenção do conhecimento? Assim, a escola pode colaborar com ações afirmativas para que as

culturas das *minorias* possam também ter seu espaço na formação do educando, já que essas culturas também constituem parte da nossa identidade.

Com a intervenção, concluí que um trabalho bem elaborado e com o auxílio de toda a comunidade escolar pode gerar frutos que dão aos alunos forças para atravessar o oceano da efusão de informações e se tornarem críticos frente às várias influências que compõem o povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS.

ATAÍDE, Yara Dulce B. de; MORAIS, Edmilson de Sena. A (Re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. In: **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p.81-98, jan. 2003. Semestral.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 comentada e Interpretada, artigo por artigo**. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 29 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 29 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em 01 de maio de 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Diretoria de Currículo e Educação Integral, 2013. 562 p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CAREGNATO, Caroline. Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo? **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p.74-86, jan./jun. 2011.



CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Resolução nº 411, de 25 de janeiro de 2006a. **Fixa Normas Para O Componente Curricular Artes, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.** Fortaleza, Disponível em: <[www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0411-2006.pdf](http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0411-2006.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 416, de 13 de dezembro de 2006b. **Regulamenta O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e Dá Outras Providências.** Fortaleza, Disponível em: <[www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0416-2006.pdf](http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0416-2006.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2015.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p. (Métodos de Pesquisa). Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha.

COSTA, Maria Zenilda. **A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com arte-educação nas escolas.** 2009. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez Editora, Brasília: UNESCO no Brasil, 1998. Tradução de: José Carlos Eufrázio.

EEEP PAULO PETROLA. **Projeto Político Pedagógico da EEEP PAULO PETROLA.** Fortaleza: EEEP Paulo Petrola, 2013.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.181-191, nov. 2000. Editora da UFPR.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set. 2005. Semestral.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, George; BAUER, Martin W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 3. p. 64-89. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.109-123, jan. 2003. Semestral.

GÓRRIZ, Isabel López. A autobiografia como modelo formativo/educativo de bem-estar e transformação sócio-existencial. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) Biografia: Formação, território e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008. Cap. 15. p. 301-316. (Col. Pesquisa (Auto)Biográfica). Vol. 2.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da ABEM**, Salvador, v. 4, p.25-35. 1997. Tradução de Oscar Dourado.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. 2004. 1 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música., Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.

KOELLREUTER, H.J. O ensino da música num mundo modificado. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Compositores**. São Bernardo do Campo, 1977.

\_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: **Educação Musical: Cadernos de Estudo no 6**, Organização de Carlos Kater, Belo Horizonte; Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

\_\_\_\_\_. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: **Educação Musical: Cadernos de Estudo no 6**, Organização de Carlos Kater, Belo Horizonte; Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

MATEIRO, Tereza; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 33, p.57-76, jul./dez. 2014.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva de violão**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OMOLO-ONGATI, Rose A.. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, n. 21, p.7-14, mar. 2009.

ONZE E 20. Pra você. Interprete: Onze e 20. In: **Onze 20 pra você**. Rio de Janeiro: Radar Records. 2013. 1 EP. Faixa 01 (3 min 45s).

OS DESAFIOS da educação: gestão – nosso maior desafio? Campinas: Cpfll Cultura, 2015. Color. Disponível em: <<http://www.cpfllcultura.com.br/2015/06/23/os-desafios-da-educacao-gestao-nosso-maior-desafio-com-viviane-mose/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PENNA, Maura. Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p.7-19, set. 2002.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança Afroancestral e Tradição oral**, contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Eduece, 2015

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

\_\_\_\_\_, Luiz Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Moousinho. Educação musical nas escolas de Educação Básica: Caminhos possíveis para atuação de professores não especialistas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p.69-76, set. 2007.

\_\_\_\_\_, Luís Ricardo Silva. Música na escola: Aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p.23-38, jul.dez. 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

**REVISTA DA FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: Uneb, v. 12, n. 19, jan./jun. 2003. Semestral. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero19.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O rap e a aula: tocando nas diferenças.... **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 19, n. 19, p.129-135, mar. 2008.

ROMERO, F. **Educação como prática cultural: possibilidades formativas da cultura nas escolas do litoral catarinense.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - Santa Catarina: UFSC, 2004.

SANTOS, Catherine Furtado dos. **Casa Caiada: Formação Humana e musical em práticas percussivas colaborativas.** 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SANTOS, Simone (Org.). **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira.** 20. ed. A: SEED/MEC, 2006. (Boletim). Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175527Relraciais.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SAVIANI, D. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. In: **Revista de Ciências da Educação.** Centro Universitário Salesiano de São Paulo. ANO 05 – Nº 09 – 2o semestre/2003. (360 p.) (Disponível em: [http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_09.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_09.pdf). Acessado em 31 de maio de 2010)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Apresentação.** 2015. Disponível em: <[http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=141](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=141)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

SOUSA, José Ednardo Soares Costa. Pavão Misterioso. Interprete: Ednardo. In: **Romance do Pavão Misterioso.** RCA Victor. 1974. 1 LP. Faixa 12 (4 min. 21s)

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 10, n. 1, p.07-11, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. **Revista da Abem,** Porto Alegre, v. 16, n. 155, p.25-30, mar. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UNGLAUB, T. R. da R. **O ensino da música no processo educativo: implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado apresentada

ao Programa da Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000211365>. Acessado em 20 de junho de 2010)

VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles. Oração a Tempo. Interprete: Maria Gadú. In: **Mais uma página**. Rio de Janeiro: Sony Music. 2011. 1 CD. Faixa 06 (3 min 27s).

VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. **Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2010. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira; MATOS, Elvis de Azevedo. Aprendizagem Musical Compartilhada: A experiência de solfejo no curso de música da UFC em Fortaleza. In: MAIA, Alberto Filho Maciel et al (Org.). **Práticas docentes em Foco: Diálogos e Experiências** na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015. p. 176-192.

WOLFFENBÜTTEL; BEN, L. D. Folclore e Música Folclórica: Vivências e Concepções de Alunos do Ensino Fundamental. In: **Anais do Décimo Quinto Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música - ANPPOM**. Rio de Janeiro: 2005. (Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao2/cristina\\_rolim\\_luciana\\_del\\_ben.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/cristina_rolim_luciana_del_ben.pdf). Acessado em 31 de maio de 2010)

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE  
ARTES DA E.E.E.P. PAULO PETROLA.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
INSTITUTO DE CULTURA E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)  
QUESTIONÁRIO PARA A APLICAÇÃO COM OS ALUNOS**

01. Quais conteúdos abaixo já foram estudados por você neste ano?

<input type="checkbox"/>	Dança	<input type="checkbox"/>	Música
<input type="checkbox"/>	Teatro	<input type="checkbox"/>	Pintura (artes visuais)

02. Dentre as que você apontou, quais foram os temas abordados? (Se não tiver estudado ou não lembrar de nenhum tema, deixar em branco)

Dança	
Teatro	
Música	
Pintura	

03. Como esses temas foram apresentados na sala de aula?

<input type="checkbox"/>	Texto	<input type="checkbox"/>	Livro
<input type="checkbox"/>	Lousa	<input type="checkbox"/>	Slides
<input type="checkbox"/>	Outro meio. Indique qual:		

04. Quais as aulas que usam essas linguagens e temas que foram indicados acima?

<input type="checkbox"/>	Artes	<input type="checkbox"/>	Outra
Se outra, indique qual:			

05. Você estudou sobre história e cultura afro-brasileira neste ano?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

06. Se você respondeu *sim* à pergunta anterior, indique:

Em qual disciplina?	
Do que se lembra?	
Você gostou?	
Por quê?	

07. Você tem aula de música?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Se sim, indique onde:			

08. Você toca algum instrumento?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
Se sim, indique qual:			

09. O que você conhece ou lembra de música afro-brasileira?

( ) Não conheço nada.

10. Qual o seu estilo musical favorito?


11. Indique uma música favorita que você gostaria de usar na sua aula de música.


**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA E.E.E.P.  
PAULO PETROLA.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
INSTITUTO DE CULTURA E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)  
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR.**

01. O que você conhece sobre cultura afro-brasileira?
02. Qual o seu pensamento sobre essa cultura?
03. Você considera importante sua presença na escola? Por quê?
04. Você aborda essa temática na sala de aula? De que forma?
05. Se você usa, qual a resposta do aluno frente à temática?
06. Quais elementos/recursos didáticos normalmente você usa para ministrar esse conteúdo?
07. Há alguma orientação da gestão sobre a forma de trabalhar a temática? Qual seu pensamento sobre?
08. Você fez alguma formação na área da educação musical? Quem proporcionou?
09. Você fez alguma formação na área da cultura e história afro-brasileira? Quem proporcionou?



**ANEXO A – REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA DA ABEM SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO DO-CENTE ENTRE OS ANOS DE 2006 A 2015.**

BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra; BEAUMONT, Maria Tereza de. A aula de música na escola: Integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e professores.. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p.115-123, mar. 2006.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: Caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p.69-76, set. 2007.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música no ensino fundamental: Um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre.. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p.77-85, set. 2007.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: Uma discussão em aberto. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p.57-64, mar. 2008.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p.75-81, mar. 2008.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p.65-73, mar. 2008.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p.45-52, set. 2008.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p.53-66, mar. 2009.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p.76-83, mar. 2009.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p.113-123, mar. 2009.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p.124-134, mar. 2009.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p.7-18, set. 2009.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p.40-47, mar. 2010.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p.48-57, mar. 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p.73-80, set. 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p.94-106, set. 2010.

FERREIRA, Rui Manoel; BESSA, Rui Manoel. O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p.113-130, jan./jun. 2011.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p.141-152, jan./jun. 2011.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, p.97-104, jul./dez. 2011.

SANTOS, Cristina Bertoni dos; ESCOLA, Aula de Música e. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27, p.79-92, jan./jun. 2012.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27, p.93-104, jan./jun. 2012.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p.61-80, 2012. Número especial 20 anos.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p.118-130, 2012. Número especial 20 anos.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p.23-38, jul./dez. 2012.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p.39-50, jul./dez. 2012.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p.51-61, jul./dez. 2012.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 30, p.91-102, jan./jun. 2013.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, p.35-50, jul./dez. 2013.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, p.63-76, jul./dez. 2013.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, p.91-104, jul./dez. 2013.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, p.51-62, jul./dez. 2013.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 32, p.39-51, jan./jun. 2014.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 33, p.57-76, jul./dez. 2014.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 34, p.42-57, jan./jun. 2015.

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 34, p.58-79, jan./jun. 2015.

**ANEXO B – REFERÊNCIAS DOS VÍDEOS APONTADOS COMO MATERIAIS  
PARA APRENDIZAGEM DO RITMO DE MARACATU**

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: ferro** (Vídeo 01). Vídeo (6 min21s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RMvdSwZPfCE>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: xequere** (Vídeo 02). Vídeo (3 min 01s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=qa\\_I-QMSHE8](https://www.youtube.com/watch?v=qa_I-QMSHE8)>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: alfaia - solene e acelerado** (Vídeo 03). Vídeo (10 min 41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7Gyfc3-XNhA>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: alfaia - coco de maracatu** (Vídeo 04). Vídeo (3 min 21s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dpb2dvP0i\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=dpb2dvP0i_g)>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: chocalho** (Vídeo 05). Vídeo (4 min 10s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B6LV4iRiw6M>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: caixa** (Vídeo 06). Vídeo (4 min 18s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xLftFgCkDFg>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: alfaia – martelo** (Vídeo 07). Vídeo (3 min 17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmVnsy9FVJU>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: alfaia – congada** (Vídeo 08). Vídeo (3 min 03s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J4INwNwFGNw>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

YOUTUBE. **Tutorial Maracatu Cearense: alfaia – imalê** (Vídeo 09). Vídeo (3 min 20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=23Ox-vdbhIg>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

**ANEXO C – FOTOS DE MOMENTOS DA INTERVENÇÃO NOS ANOS DE 2015 E 2016.**

