UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

AILTON MARIO NASCIMENTO

A MÚSICA AFRICANA ENTRA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Itabuna – BA
2019

AILTON MARIO NASCIMENTO

A MÚSICA AFRICANA ENTRA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Memorial Descritivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Jorge Amado, Itabuna, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Célia Regina da Silva

Itabuna - BA
2019

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

N244m

Nascimento, Ailton Mario, 1966-

A música africana entra na escola : uma proposta pedagógica para a educação musical / Ailton Mario Nascimento. – Itabuna : UFSB, 2019. -

142f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.

Orientador: Dra. Célia Regina da Silva.

1. Música – Instrução e estudo. 2. África – Canções e música. 3. Educação básica - Música. I. Título.

CDD – 372.87

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

AILTON MARIO NASCIMENTO

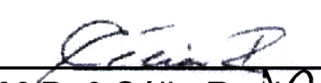
A MÚSICA AFRICANA ENTRA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Memorial Descritivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Jorge Amado, Itabuna, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Célia Regina da Silva

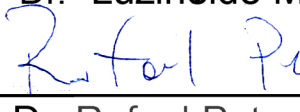
Aprovado em 02 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

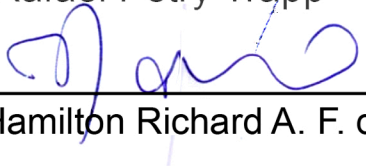


Prof.ª Dr.ª Célia Regina da Silva – UFSB

Prof.ª Dr.ª Luzineide Miranda Borges – UESC



Prof. Dr. Rafael Petry Trapp – UFSB / UNEB



Prof. Dr. Hamilton Richard A. F. dos Santos – UFSB

Itabuna - BA
2019

“Em África, quando morre um ancião arde uma biblioteca,
desaparece uma biblioteca inteira
sem que as chamas acabem com o papel.”
Amadou Hampâté Bâ (1900-1991)
Escritor e etnólogo malinês.
Escrito em um muro da escola Parque São Cristóvão.

"Nós devemos retornar a imaginação institucional das sociedades africanas à sua tradição de criatividade através da mais larga escala possível da ciência e da tecnologia, e nestas bases rearticular uma teoria e uma práxis que são apropriadas às suas situações. Nós devemos reconstruir a identidade da qual os povos africanos se tornaram alienados pelas vicissitudes da história e de sua própria amnésia." Joseph Ki-Zerbo, Político e educador de Burkina Faso.

Agradecimentos

À minha Mãe e ao meu Pai, em memória. Eles que tanto fizeram por mim e por minha educação. Em especial, “mainha”, sempre incansável no aconselhamento, torcida e expectativa quanto à minha formação acadêmica e sucesso profissional, minha maior amiga e incentivadora, que mesmo discordando inicialmente da minha escolha pela música, enquanto profissão, nunca mediu esforços para que meu sonho de adolescente se tornasse realidade.

À toda minha família, em especial, minha filha Nina Yara e meu filho Luca Iberê, duas grandes inspirações que motivam todas as conquistas de minha jornada.

À Ana Cláudia Souza, por todo carinho, suporte, sugestões, paciência e torcida pela minha pesquisa desde o anteprojeto, passando pelo trabalho de campo à finalização do presente texto e Caderno de Atividades Musicais. Certamente eu não conseguiria estes resultados sem a tua ajuda e incentivo.

Às colegas e aos colegas da primeira turma do curso de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER – UFSB), que no calor das nossas discussões, onde transpareciam nossas semelhanças e diferenças, foram agentes instigadoras/es do crescimento intelectual e pessoal. Servidores/as da SECAD – CJA (Secretaria Acadêmica – Campus Jorge Amado) sempre tão prestativos/as, competentes e comprometidos/as. Assim como toda equipe de Professoras e Professores do PPGER, que com sua competência, coragem, combatividade e compromisso com uma educação transformadora, tanto me ajudaram. Nossa convivência ao longo de dois anos me fez repensar muitas coisas.

À Profa. Flavia Candusso que tão gentilmente me deu tantas dicas na formulação do meu anteprojeto de pesquisa e depois indicou a escola onde eu iria desenvolver o trabalho de campo.

À Profa. Rosângela Accioly Lins Correia que, mesmo sem na época me conhecer pessoalmente, auxiliou na formulação/revisão do meu anteprojeto de pesquisa.

À NeMaria (Neliane Maria da Cunha), artista que assina as Ilustrações do Caderno de Atividades Musicais, a contribuição que você, com seu talento e criatividade, deu a esse trabalho, é fantástica! E Estevam M. Moreira Neto, responsável pela diagramação do Caderno de Atividades Musicais pela competência e profissionalismo.

Ao curso de Mestrado em Etnomusicologia da UFBA, professoras e colegas, por me proporcionarem a oportunidade de pensar tantas questões em torno da música, em suas relações com as sociedades e as culturas.

Ao Mamadou Gaye, um senegalês residente em Salvador, que de pronto atendeu ao meu apelo e mobilizou seus contatos em África para obter uma tradução coerente da canção Fanta Mankané (ele próprio não fala esse idioma, mas alguns de seus familiares).

À Profa. Célia Regina, minha orientadora que com sua sabedoria, compromisso com uma educação transformadora e, sobretudo, paciência para sublevar meus momentos de ansiedade, soube como delimitar meus conceitos, estratégias e objetivos, sem nunca tolher minha autonomia enquanto pesquisador. Agradeço pela atenção e por sempre se dispor a me ajudar em todo meu percurso acadêmico. Nunca vou esquecer que no nosso primeiro dia de aulas no mestrado, na apresentação individual de cada estudante eu tinha mencionado minha preocupação com o custeio das viagens semanais de Salvador para Itabuna (nesse período eu estava desempregado, residindo em Salvador, e o curso não dispunha de bolsas de estudo) e durante o intervalo você me falou incisiva, “--não desista!” Eu não desisti! Obrigado!

À toda comunidade da Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, alunas, alunos, funcionárias, funcionários, diretora, vice-diretoras, professoras, professores, mães, pais, responsáveis e familiares dos/das estudantes. Em especial às crianças do 3º ano “E“ pelo carinho, paciência e por terem permitido que eu participasse nesse período, de suas vidas e de sua educação. Vocês que me receberam tão bem! Minha eterna gratidão pela oportunidade de poder conviver e aprender um pouco com vocês.

E a todas e todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização desta etapa de minha trajetória profissional.

E não poderia esquecer, aos Orixás, Caboclos, Erês e Encantados que tanto tem me ajudado e guiado nessa trajetória.

Meu sincero muito obrigado!!!

Resumo: O presente memorial apresenta os objetivos e as ações do projeto de pesquisa e intervenção “A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB), Mestrado Profissional. Por meio de aulas de música ministradas a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como repertório músicas africanas de diversos países, o projeto objetivou criar possibilidades de acesso e democratização do ensino e aprendizagem de músicas africanas, contribuindo para a formação musical das crianças em diálogo com questões étnico-raciais. O texto discute os desafios e a relevância da inserção das músicas africanas na escola básica como fator de promoção da alteridade e fortalecimento das identidades e reflete sobre as possíveis razões da invisibilização e desconhecimento desses repertórios em nossa educação musical. Também apresenta o produto final da pesquisa em formato de Caderno de Atividades Musicais, material paradidático para subsidiar a prática pedagógica de professores(as) sobre músicas e musicalidades de África no Ensino Fundamental, contribuindo assim, para a formação de um corpus epistémico-metodológico que possa auxiliar na fundamentação de processos educacionais antirracistas do ponto de vista musical.

Palavras-chave: Música africana; educação musical; identidade negra; ensino fundamental.

Abstract: This memorial presents the objectives and actions of the research and intervention project “African Music Enters School: A Pedagogical Proposal for Music Education”, developed in the Graduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations (PPGER). / UFSB), Professional Master. Through music classes given to students of the 3rd year of elementary school, with repertoire of African music from various countries, the project aimed to create possibilities for access and democratization of the teaching and learning of African music, contributing to the musical formation of children in dialogue with ethnic and racial issues. The text discusses the challenges and relevance of the insertion of African music in elementary school as a factor promoting alterity and strengthening identities and reflects on the possible reasons for the invisibility and ignorance of these repertoires in our music education. It also presents the final product of the research in the format of a musical activity booklet, a paradidatic material to support teachers' pedagogical practice on African music and musicality in elementary school, thus contributing to the formation of an epistemic-methodological corpus. help in the foundation of anti-racist educational processes from the musical point of view.

Keywords: African music; musical education; black identity; elementary school.

SUMÁRIO

Apresentação		10
Justificativa		13
Procedimentos metodológicos da pesquisa		16
As especificidades do trabalho de campo		17
PARTE 1 – PERCURSO FORMATIVO E DE PESQUISA		22
1.1	Percurso pessoal	22
1.2	Percurso profissional	23
1.3	Percurso acadêmico	25
1.4	Percurso no PPGER	27
PARTE 2 – IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL		30
2.1	Os dados da pesquisa e o contexto do racismo no Brasil	30
2.2	Educação para as relações étnico-raciais	35
2.3	Música africana no ensino das relações étnico-raciais	40
2.4	Escola e identidade negra	43
PARTE 3 – TRABALHO DE CAMPO: O senhor fala francês, tio?		50
3.1	História de Abiyoyo (resumo)	53
3.2	A questão ética	55
3.3	A metodologia de ensino	57
3.4	*Djemberem* no Parque São Cristóvão	61
3.5	Gravação/Mostra de Artes/Encerramento	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS		66
REFERÊNCIAS		71
APÊNDICE – 1		
APÊNDICE – 2		
Caderno de Atividades Musicais		
Álbum de Figurinhas		

Apresentação

O projeto de intervenção propôs, por meio de um curso de música para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, criar possibilidades de acesso e democratização do ensino/aprendizagem de música africana na Bahia, tendo como repertório músicas africanas de diversos países. Considerando esta prática musical uma forma de resistência e de reinvenção indenitário-diaspórica, cabe uma explicação: discuto os desafios e a relevância da inserção da música africana na escola básica como fator de promoção da alteridade e fortalecimento das identidades e reflito sobre as possíveis razões da invisibilização e desconhecimento desses repertórios e musicalidades em nossa educação musical.

O fazer musical na Bahia evidencia-se principalmente de matrizes culturais africanas, não obstante aqui ainda se conheça muito pouco sobre o grande complexo de gêneros e estilos musicais africanos. No bojo deste projeto de pesquisa está a discussão da questão étnico-racial-identitária afro-brasileira e a valorização positiva de um bem cultural africano: sua música.

No Brasil, o educador que queira articular educação, cultura e relações étnico-raciais em sala de aula precisa se atualizar sobre o conhecimento de aspectos positivos do continente africano, a exemplo da música, cinema, literatura, dança, artes plásticas, moda, esporte, ciência, economia, tecnologia, filosofia e outras produções. A pesquisa trabalhou com os alunos não apenas as melodias e letras das canções, mas também uma contextualização do ambiente cultural em que a experiência musical africana se assenta e interage.

O projeto teve como objetivo despertar nas crianças o gosto pela prática musical utilizando a música africana como forma de educação alternativa para fazer frente à massificação dos meios de comunicação e para que elas percebam suas possibilidades criativas e a riqueza cultural de seus antepassados africanos. Para tanto, desenvolveu-se como intervenção um curso de música democratizante, que criasse possibilidades de acesso ao ensino/aprendizagem de música africana na Bahia. Ele traz propostas pedagógicas e metodológicas para o ensino das relações étnico-raciais por meio da música de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a Lei 10.639/03.

Foi proposto um conjunto de atividades pedagógicas baseadas em músicas tradicionais africanas de diversas etnias com o intuito de favorecer o fortalecimento da identidade negra. Os participantes foram iniciados na prática do canto coletivo e da flauta doce, receberam conhecimentos sobre compreensão e análise musical e foram familiarizados com os instrumentos musicais africanos. Estabeleceu-se diálogo com o projeto político-pedagógico da escola e com os outros projetos ali desenvolvidos e foi elaborado de um caderno de atividades com o material criado para o curso. Os objetivos tiveram dois princípios norteadores:

- a articulação do canto com a prática instrumental;
- o estabelecimento de diálogo entre o contexto étnico, cultural e social e conhecimento musical prévio dos alunos.

O curso que fez parte do projeto de intervenção ocorreu no período de agosto a dezembro de 2018 e teve como público-alvo crianças do 3º ano E da Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, na cidade de Salvador. Os encontros tiveram duração de uma hora e meia cada e ocorreram às quintas-feiras, das 13:30 às 15h na escola, localizada no bairro de São Cristóvão, em Salvador (BA).

Os conhecimentos sobre flauta doce e canto coletivo foram ministrados por meio de contação de histórias, sessões expositivas, sessões de audição, exercícios rítmicos e sessões práticas do instrumento.

Entre os resultados esperados estavam: mudanças no imaginário das crianças a respeito da África e dos povos africanos e aumentar seu conhecimento artístico; apresentações artísticas comentadas das crianças sendo socializadas com a comunidade escolar e seu entorno; elaboração de material paradidático no formato de caderno de atividades, para estimular novas práticas pedagógicas de educação musical.

A pesquisa foi realizada de agosto a dezembro de 2019, num total de vinte encontros de uma hora e meia de prática musical, contação de histórias, leitura de poesia, projeção de filmes, etc. Foram também realizadas seis visitas de observação/acompanhamento das atividades com as professoras regentes e três eventos de apresentações musicais e diálogo com a comunidade escolar, com destaque para a roda de conversa “*Djemberem*” no Parque São Cristóvão, realizada no dia 23 de novembro de 2018, com a participação de estudantes e uma professora da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira).

Na escola a convivência com os demais profissionais era cordial e colaborativa. De modo geral, todos que trabalhavam na instituição, como seguranças, equipe de limpeza, auxiliares de classe, professoras/es, coordenação pedagógica, equipe da secretaria, direção e vice-direção, demonstravam muito comprometimento e empenho com os projetos educacionais desenvolvidos na escola e não foi diferente com a minha participação, me acolheram muito bem e ao meu projeto, que era identificado pela instituição como mais uma ferramenta de luta por uma educação antirracista, dentre várias desenvolvidas na escola.

Várias vezes, principalmente quando eu visitava a turma pela manhã para observações nas aulas das professoras regentes eu almoçava num pequeno restaurante de um jovem casal, numa rua próxima à escola e certa vez, conversando com o dono que era bem falante e simpático, mencionei que ministrava aulas de música na escola Parque São Cristóvão e ele prontamente disse que a sua filha estudava lá, e deveria ser minha aluna. Quando falou o nome dela e as características, eu a reconheci de imediato. Era uma menina esperta, espirituosa e muito popular na classe, pois era uma das mais falantes e participativas.

Numa conversa com a turma sobre o papel dos idosos na formação das crianças (a partir do contexto da canção Zinyamaredu, que consta no caderno de atividades musicais), a aluna (Maria Estela), filha do casal do restaurante em que almoçava, me falou que seus pais tinham um restaurante e se eu conhecia. Eu disse que sim e foi interessante perceber seu orgulho no fato de o professor comer no restaurante de seus pais. Depois ela ainda iria revelar sua origem indígena por parte dos avós maternos, quando propus um exercício onde todos deveriam trazer algo muito significativo de sua casa para mostrar e contar para a turma porque isso era importante. Nesse dia eu havia lhes contado a história sobre as bonecas *Abayomi*, como eram um objeto significativo para as crianças escravizadas. Ao longo da conversa surgiu o termo etnia e a pergunta: o que é etnia? Na minha tentativa de elucidar o termo citei exemplos das muitas etnias indígenas brasileiras e foi então que Maria Estela nos disse que era neta de índios por parte de sua mãe, mas quando perguntei qual a etnia, qual o povo indígena pertenciam seus antepassados? Ela falou que não sabia.

Eu disse que seria bom se ela perguntasse aos pais e aos avós sobre suas origens étnicas (nome do povo, nome da língua etc.). Fiquei sentido e tocado pela lacuna de informações e invisibilidade indígena, que, assim como os afro-

brasileiros/as são sistematicamente alijados/as de suas origens. Houvesse uma maior participação das famílias no projeto[1], poderíamos ter tratado desse tipo de questão de modo mais efetivo.

Justificativa

No Brasil, as músicas africanas[2] não desfrutam de boa visibilidade, já que geralmente são tratadas com visões estereotipadas, generalistas e pouco apoiadas em conhecimentos empíricos consistentes e/ou pesquisas científicas. Apesar dos grandes vínculos históricos e culturais que ligam o Brasil ao continente africano, o conhecimento consistente dos brasileiros acerca da produção científica, cultural e artística dos povos africanos é muito escasso.

> (...) os fenômenos musicais brasileiros historicamente vinculados às culturas africanas, são revestidos de adjetivos que em si refletem o que chamaria de clichês de africanidade: "é uma música cheia de ritmo", "é percussiva", "alegre". Ao lado destes adjetivos, que seriam positivos, encontramos outros menos favoráveis, comentados por leigos e que a caracterizaram como "primitiva", "musicalmente pobre" e "ruidosa". (PINTO, 2004, p. 2).

Faz-se necessário portanto, um olhar sobre as culturas afro-brasileiras e africanas capaz de elevar a autoestima das nossas crianças e jovens e de colaborar com a promoção do reconhecimento de aspectos positivos da sua ancestralidade.

Apesar das mudanças nos rumos das metodologias de Educação Musical no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI, e também com a recente Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade de inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica, o ensino de música nas escolas e principalmente a formação dos professores de música ainda passam ao largo de incorporar estudos sem estereótipos, que dialoguem com todo o potencial e a riqueza das musicalidades africanas. Nesse sentido, é preciso abandonar a música clássica europeia como referencial único e supremo de qualidade musical.

---

[1] Inicialmente foi enviado um comunicado aos responsáveis, explicando sobre o projeto e, posteriormente, também um convite para uma conversa/entrevista, mas a participação foi muito baixa.
[2] Com o termo músicas africanas, nos referimos às músicas originárias do Continente Africano, sejam elas tradicionais ou contemporâneas.

No texto “Que ‘Negro’ é esse na Cultura Negra?”, de Stuart Hall (2003), o autor se pergunta e nos pergunta: “Mas que negro é esse? Que cultura é essa de que estamos falando?” Para Hall (2003),

> a cultura popular negra em termos etnográficos não existe de forma pura, mas como o resultado de confluências de mais de uma tradição cultural e de negociações entre as posições que ele chama de dominantes e subalternas e de estratégias de ressignificação.

Segundo Hall (2003), a música negra se manifesta, se concretiza e se visualiza através do corpo. Ao mesmo tempo em que as culturas negras têm uma estética própria, elas também são adaptações que vão se conformando em espaços onde estão presentes outras culturas. Assim se estabelecem as trocas e diálogos entre tradição e modernidade, sagrado e profano nas culturas negras. De forma circular e não excludente, tendências e conceitos aparentemente opostos se harmonizam num todo orgânico de grande potência estético-comunicativa. Veja-se por exemplo o caso da música dos blocos “afro” na Bahia do anos 1970 e 1980, que simbolizaram uma revolução estética com repercussões socioculturais de grande impacto no Brasil.

Este cenário que vemos na cultura afro-brasileira é também um fator de motivação para esta pesquisa. O legado africano à cultura brasileira é vastíssimo e fundamental para sermos o que somos. Contudo, dado o alto grau de violência envolvido na transferência forçada das dezenas de milhões de africanos para o Brasil na diáspora e na construção do novo mundo, o brutal processo de exclusão socioeconômica do pós-abolição, que até hoje impera em nosso país, e os estereótipos, preconceitos e ignorância daí decorrentes, o conhecimento dos brasileiros acerca de África, povos africanos ou africanidades normalmente está totalmente vinculado à escravidão e suas mazelas. É como se não houvesse nada anterior ou posterior ao holocausto da diáspora negra. Na área musical seguimos o mesmo padrão, assim, vale a pena relembrarmos a reflexão proposta por Nilma Lino Gomes,

> Ao discutirmos a identidade do negro brasileiro não podemos dissociá-la de seu processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados se acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória (GOMES, 1995, p. 44).

Em parte, o desconhecimento sobre música africana no Brasil está relacionado à questão da qualidade musical, ou ao “mito da qualidade musical”. Felipe Trotta, em seu artigo “Música Popular e Qualidade Estética”, diz que nosso referencial de qualidade musical se baseia nas obras dos principais compositores da história da música europeia, ou seja, Bach, Beethoven, Mozart, Schubert, Chopin, etc. E assim nos apropriamos da teoria musical, das estruturas e formas musicais ensinadas nas escolas de música tradicionais de todo o mundo:

> A conjugação de características estéticas específicas (alto grau de elaboração harmônico-melódica), condições de experiência (audição silenciosa), consumo elitizado (nobreza e classes abastadas) e personalização do criador (o “artista”) estabelece uma referência de qualidade musical. Todas as outras práticas musicais das sociedades ocidentais adquirem maior prestígio à medida que seus elementos se aproximam deste referencial. No universo da canção popular, a legitimidade de categorias musicais tende a aumentar quando são empregados alto teor de individualização do autor, grande complexidade harmônico-melódica, sofisticação poética e sonoridade de arranjo rica em contrapontos e variações de texturas instrumentais; ou seja, adotam critérios de valoração musical emprestados dos critérios norteadores de qualidade derivados da obra dos autores referenciais, “eruditos” (TROTTA, 2007, p. 5).

A música africana é essencialmente orgânica e integrativa. Segundo a pesquisadora Lilian Abreu Sodré, a experiência musical africana compreende som, palavra e movimento como elementos de um conjunto indissociável. “A integração de movimento, ritmo, dança, fala e canto como ocorre na cultura tradicional da África negra deixou de ser notada nos tempos modernos” (SODRÉ, 2012, p. 12).

Essa integração de movimento, ritmo, dança, fala e canto e sua natural organicidade entram em contradição com a postura normativa escolar tradicional, baseada em filas com as crianças sempre sentadas. A tradição africana se funda na roda, na disposição em círculo e numa concepção integral do ser humano.

> Os objetivos da educação musical nas culturas africanas são orientados para o ser humano. No entanto, a educação musical moderna em países africanos não foi derivada do conteúdo teórico e dos princípios performáticos da música tradicional. Modelos pedagógicos para o ensino de qualquer aspecto das práticas musicais tradicionais africanas devem ser fundados em um autêntico pensamento musical africano e, com base nisso, desenvolver técnicas modernas, ao mesmo tempo em que suscitam sensibilidades interculturais que melhorariam a interação moderna e mundial (NZEWI, 1999, p. 72).

Em termos teóricos, este projeto relaciona-se com a descolonização dos saberes e a pós-colonialidade epistemológica propostas por Boaventura de Sousa

Santos em sua coletânea Epistemologias do Sul, de 2009. Segundo esta linha de pensamento, para que se promova a justiça social, que pressupõe igualdade de oportunidades, é preciso que se promova uma justiça cognitiva em oposição à injustiça cognitiva histórica do mundo ocidental capitalista. Produzir conhecimento é, necessariamente, definir relações de poder.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

O procedimento metodológico da pesquisa foi iniciado por uma revisão bibliográfica. A pesquisa também fez uso de uma abordagem qualitativa com observação participante, com a realização no desenvolvimento da pesquisa-ação de uma etnografia da sala de aula, acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala, registros audiovisuais, entrevistas e produção de relatos de campo.

A pesquisa-ação, em se tratando do campo da Educação, pressupõe sempre uma prática ou intervenção, que visa ao aprimoramento ou mesmo à inovação metodológica específica daquela área. No caso da presente pesquisa, há uma visível interseção entre o campo educacional (educação musical e educação para as relações étnico-raciais) e a etnomusicologia, já que o repertório de canções africanas está no âmbito dos temas tradicionais de estudos etnomusicológicos. Nos últimos anos, os termos etnomusicologia engajada, pesquisa participativa e pesquisa-ação participativa (dentro do campo da etnomusicologia) se popularizaram e, de certa forma, representam hoje uma forte tendência e característica desse campo no Brasil, onde teoria e prática se unem na luta pela transformação social e desmistificação da possibilidade de uma pesquisa neutra.

Por exemplo, o trabalho do grupo Musicultura, sob a coordenação do Professor Samuel Araújo[3], dentro do conjunto de favelas da Maré, Rio de Janeiro, tem como objetivo principal pesquisar as práticas musicais da própria comunidade e

[3]Araújo, Samuel *et al*. "A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na maré, Rio De Janeiro". Trans. Revista Transcultural De Música (España), Num 10, 2006b. Disponível em http://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexoes-sobre-uma-experiencia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro. Acesso em 26 jul 2019. Cambria, Vincenzo. "Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e Etnomusicologia". In: Araújo, Samuel; Paz, Gaspar; Cambria, Vincenzo (eds). Música em Debate: Perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 199–211, 2008.

apresenta um alto nível de horizontalidade decisória nas práticas e análises daí decorrentes sobre sua realidade sociocultural, que são divulgadas também em formatos acessíveis à população local.

Cabe ressaltar que as metodologias de pesquisa-ação e etnografia já vêm sendo utilizadas em conjunto por vários pesquisadores no campo da etnomusicologia brasileira e latino-americana. Esse projeto, portanto, acompanha essa tendência.

A pesquisa-ação foi desenvolvida com base no oferecimento de um curso de música africana na Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, na cidade de Salvador, objetivando propiciar meios para que as crianças participantes do projeto pudessem experimentar e entender melhor a sua afrobrasilidade por meio do conhecimento e vivência das musicalidades africanas. O intuito das atividades pedagógicas foi levar as crianças a refletirem sobre como se deu a constituição étnico-racial do povo brasileiro, quem somos nós e o papel e o lugar do negro na cultura e sociedade brasileira.

Pudemos constatar que, embora tenha havido um centro propositivo e norteador na figura do docente, o compromisso com uma visão de trabalho não preconcebido e não predeterminado em suas possibilidades estava na metodologia de oficinas musicais, bastante explorada nas vertentes de música contemporânea, o que nos faz reservar espaço para o inusitado, para a criatividade dos participantes e para uma autogestão do grupo em relação a seus rumos como um espaço para o experimental. Isto será apresentado de forma mais detalhada nas partes 3 e 4 deste memorial.

O projeto tentou expressar uma visão de música baseada numa cartografia das musicalidades africanas, na noção de territorialidade constituída pelo continente africano e nas representações identitárias produzidas na diáspora africana. Criamos uma abordagem metodológica para a educação musical com recorte étnico-racial, ou seja, localizada na interseção entre educação musical e educação para as relações étnico-raciais.

As especificidades do trabalho de campo

Na pesquisa-ação e de campo, ministrei um curso de música tendo como repertório músicas africanas de diversos países. Para a realização da pesquisa que desenvolvi no Colégio Parque São Cristóvão, me aproximei do método etnográfico

como forma de observar o cotidiano escolar: a interação na sala de aula, entre corpo docente e discente e dos setores administrativos e pedagógicos. Com relação à etnografia, vale ressaltar que ela em si é um método de pesquisa e ao mesmo tempo uma teoria de conhecimento. Embora aqui não se possa falar em etnografia densa, segundo Clifford Geertz (1989), como este estudo apresenta as características básicas desse método de pesquisa, vi-me inclinado a fazer aproximações e diálogos teóricos que não necessariamente implicam a escolha de uma teoria única que tudo organiza e direciona.

Desse modo, em várias partes do presente memorial, esbocei uma reflexão sobre as relações étnico-raciais e educação baseada nas falas dos interlocutores e nas observações produzidas na pesquisa de campo e alguns referenciais teóricos que dialogam com as questões que submergiram no desenvolvimento do projeto de intervenção.

Numa pesquisa participante (ou etnografia da sala de aula) e na pesquisa-ação, a subjetividade do pesquisador na sua relação com o campo e com os pesquisados sempre estarão presente de certa forma. No caso em questão, onde o pesquisador, além de participante, é também, por sua condição de professor, músico, afrodescendente, condutor e proponente das atividades, esta subjetividade se apresentou de forma constante ao longo do trabalho de campo e, de certa forma, norteou as reflexões explícitas e implícitas para a finalização do projeto.

Embora não se possa falar de reflexividade, categoria analítica que só viria a ser criada/adotada várias décadas depois, dois exemplos clássicos de trabalhos antropológicos, que de certa forma ajudaram a estruturar o que hoje chamamos de “trabalho de campo”, já traziam as inquietações e subjetividades dos pesquisadores tanto ante seus objetos quanto em relação a si próprios, inseridos naquelas situações inusitadas das pesquisas.

Com a publicação póstuma dos textos de seus diários em 1967, Bronislaw Malinowski, criador das bases do método etnográfico no início do século XX, foi duramente criticado pela evidente antipatia que nutria pelos nativos, seus excessos de preocupação com contaminação e doenças, desejos lascivos e angústias. Já a segunda edição do diário, em 1989, abordada de outra maneira, foi considerada um documento de humanização do antropólogo em seu embate por adaptação às durezas do trabalho de campo. Na própria definição de etnografia do autor, podem-se ver pistas dessa subjetividade latente do trabalho antropológico:

> Na Etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos. Na Etnografia, entre o material informativo bruto – tal como se apresenta ao investigador nas suas observações, nas declarações dos nativos, no caleidoscópio da vida tribal – e a apresentação final confirmada dos resultados é, frequentemente, enorme (MALINOWSKI, 1976, p. 19).

Como acima, as subjetividades me atravessavam nos atos simultâneos de ensino e de observação. Como professor, eu era um dos atores fundamentais do processo; como pesquisador, deveria posteriormente refletir e analisar apoiado nas observações de campo. A função de observador era sem dúvida a mais sensível, suscetível à produção de intersubjetividades: eu deveria selecionar os fatos mais relevantes para seguir a trilha do que eram as minhas hipóteses (acerca do diálogo entre relações étnico-raciais e educação musical) ou para descobertas até então insuspeitas. Assim, na direção do que afirma Malinowski (1976) na citação acima mencionada sobre o trabalho etnográfico, muito além de uma simples descrição de fatos objetivos, “na etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador” (Ibid.).

Em “Tristes Trópicos”, as dúvidas, lamentações e divagações de Claude Lévi-Strauss (no meio do texto ele escreve uma peça de teatro – A Apoteose, de Augusto) refletem uma presença ostensiva e consciente de fatores subjetivos no texto que humanizam a figura do pesquisador e dão uma boa amostra das profundas influências e interferências na psique que o trabalho etnográfico pode ter.

> Sobretudo, interrogamo-nos: que viemos fazer aqui? Com que esperança? Com que finalidade? O que é exatamente uma pesquisa etnográfica? O exercício normal de uma profissão como as outras, com essa única diferença de que o escritório ou o laboratório estão separados do domicílio por alguns milhares de quilômetros? Ou a consequência de uma escolha mais radical implicando um questionamento do sistema no qual nascemos e crescemos? Breve iria fazer cinco anos que eu saíra da França, largara minha carreira universitária; enquanto isso, meus condiscípulos mais ajuizados galgavam-lhe as etapas; os que, como eu outrora, haviam se inclinado para a política eram, hoje, deputados, em breve ministros. Quanto a mim, eu corria os desertos perseguindo detritos de humanidade. Quem ou o que me levara afinal, a jogar para os ares o curso normal da minha vida? Era um estratagema, um hábil desvio destinado a me permitir a reintegração em minha carreira com vantagens suplementares e que seriam levados em conta? Ou minha decisão expressava uma incompatibilidade profunda com o meu grupo social, do qual, acontecesse o que acontecesse, eu estava fadado a viver

> cada vez mais isolado? Por um paradoxo singular, minha vida aventureira mais me devolvia o antigo universo do que me abria um novo, ao passo que este que eu pretendera dissolvia-se entre meus dedos. Assim como os homens e as paisagens a cuja conquista eu partira perdiam, quando eu os possuía, o significado que eu esperava, assim também a essas imagens decepcionantes, conquanto presentes, substituíam-se outras, guardadas por meu passado e às quais eu não dera nenhum valor quando ainda pertenciam à realidade que me cercava. (LÉVI-STRAUSS, 1996. p. 356).

Assim como Claude Levi Strauss, eu me perguntava, por vezes, se não teria escolhido o caminho mais difícil e complexo: ter escolhido trabalhar com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, entre 8 e 9 anos de idade, com duas temáticas que normalmente não dialogam. Podia ter feito um projeto sobre o ensino coletivo de flauta doce ou violão na escola sem o recorte étnico-racial e, com isso, teria uma farta bibliografia de referência, pois a intercessão entre música e negritude/africanidade no ensino formal de Educação Musical no Brasil ainda é muito recente, incipiente tanto na escola básica quanto na universidade. Mas a escolha deste caminho desconhecido e desafiador ainda me parece a escolha acertada, pois é necessária e urgente no momento histórico que atravessa a sociedade brasileira. A intenção é contribuir com estratégias pedagógicas que possam fazer valer a obrigatoriedade do que preconiza a Lei 10.639/03 no que tange ao ensino de música no Ensino Fundamental.

Estrutura do texto

O presente memorial está estruturado em cinco partes:

- Na primeira apresento o percurso da pesquisa e do meu encontro com esta temática.
- Na segunda, discuto sobre escola e relações étnico-raciais para a construção discursiva sobre uma identidade negra no Brasil.
- Na terceira[4], apresento um relato etnográfico da pesquisa-ação que desenvolvi na Escola Parque São Cristóvão.

[4]A parte 3 deste memorial foi apresentada em forma de comunicação oral e minicurso em alguns congressos, dentre eles, XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - XV ENECULT (comunicação oral); VII Congresso Baiano de Pesquisadorxs Negrxs – VII CBPN (comunicação oral); 1º Roda Koringoma de conversas, debates e toques musicais sobre temas de pesquisa e prática musical das Artes Musicais Africanas e da Diáspora Africana na Educação Musical (minicurso); II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste – II COPENE NORDESTE (minicurso), além da aceitação para publicação na Revista Exitus, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

- No Apêndice 1, estão as fotos do trabalho de campo e alguns documentos do projeto.
- No Apêndice 2, apresento o Caderno de Atividades Musicais intitulado "*Djemberem*"[5]: a música africana entra na escola, que traz histórias, letras de músicas e planos de aula utilizados na pesquisa como contribuição e incentivo para que professores em sala de aula promovam o ensino de músicas e histórias africanas. Apresento também o Álbum de Figurinhas com as personagens da história principal – "História de Abiyoyo".

[5] Casa dos saberes e resolução de conflitos do povo Balanta da Guiné Bissau. Disponível em: https://vimeo.com/32512796.

PARTE 1 – PERCURSO FORMATIVO E DE PESQUISA

O presente memorial descreve minha trajetória pessoal atrelada a um contínuo processo de ensino-aprendizagem com a música. O trabalho musical com crianças e jovens é de suma importância para mim; estou convencido de que uma boa educação musical é requisito fundamental para se promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sensório-motoras e criativas.

1.1 Percurso Pessoal

Apesar de ter passado pelo curso de Filosofia, eu sempre estive fortemente ligado à arte e à prática musical e, quando vi a oportunidade de aplicar minha prática docente a um mestrado profissional como Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e em especial ao ensino de música africana para crianças, identifiquei que este seria o momento de sistematizar o que tenho feito ao longo da minha carreira enquanto músico e professor de iniciação musical para crianças.

Ainda quando criança, meu ambiente familiar me proporcionou o contato com a obra de Roberto Carlos, Nelson Gonçalves, Martinho da Vila, Elis Regina e vários outros artistas da MPB que se apresentavam nos programas de TV dos anos 70, como A Buzina do Chacrinha, Almoço com as Estrelas e Programa de Flávio Cavalcanti. Dos colegas de escola, eu tive pouca influência musical. Lembro que aos 11 ou 12 anos, assistia toda semana ao programa Som Brasil, apresentado por Rolando Boldrin, e assim descobria o mundo da música sertaneja de raiz como também a música alternativa dos festivais, como Grupo D'alma, Elomar, Xangai e Cláudio Nuti. Recordo que meus colegas não se interessavam por esses estilos musicais. Depois, com 16 anos, passei a ouvir música clássica europeia[6] por influência dos cursos que

[6] Ao mencionar o clássico, refiro-me àquilo "que corresponde a padrões considerados perfeitos e atemporais numa determinada época; que é considerado um modelo; que é ensinado na escola; autor ou obra cujo valor é reconhecido por todos". (Disponível em: http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cl%C3%A1ssico. Acesso em: 28/8/2019). Nesse sentido a expressão música clássica europeia será usada nesse texto para referir-se ao conjunto de gêneros e estilos musicais originários do continente Europeu, normalmente designados no Brasil, pelos termos genéricos: música clássica; música erudita, ou ainda, música de concerto. Tento assim, demarcar, no campo linguístico, um ato de resistência às colonialidades semânticas implícitas e pré-concebidas nos termos genéricos supracitados.

fiz, como o de Habilitação Básica em Artes/Música (nível médio) e o Curso Preparatório de Música da UFBA.

Aos 21 anos, as redes de amizades e o circuito cultural alternativo de Salvador exerceram grande influência na minha musicalidade e gosto musical. Nessa fase eu seguia a filosofia rastafári e ouvia e tocava música *reggae,* atuando como baixista em alguns coletivos e bandas do cenário *underground do reggae* baiano em finais dos anos 80 e inicio dos 90 do século XX. Posteriormente, ouvi muito a música *new age* e a música indiana. Contribuindo para essas escolhas, estava o meio social naturalista/vegetariano em que eu convivia nesse momento.

Um momento em que me recordo de uma música muito significativa na minha vida foi quando ouvi *Wassiyé*, de Habib Koité. A música é uma homenagem ao nascimento de sua filha. Na época, em 2005, comprei o cd e me apaixonei por essa canção, pois também era exatamente o período de nascimento da minha filha. Um amigo africano traduziu a letra para mim. Minha filha tinha um ano, e eu entendi por que eu gostava tanto daquela canção (para além do prazer estético).

1.2 Percurso profissional

Na minha trajetória musical, um grande divisor de águas foi o aprendizado de Balafon[7], durante o período em que vivi em Berlim[8] (2008 a 2012), pois o contato direto e vivencial com músicas tradicionais do oeste africano me proporcionaram acesso não apenas à música[9] (eu que há muito tempo já ouvia vários gêneros musicais africanos) mas, sobretudo, a outras musicalidades[10] que dialogavam bem de perto com minha ancestralidade. Este foi também o período em que comecei uma pesquisa sobre estilos violonísticos africanos, meus primeiros contatos com a *Katanga*

[7]Instrumento milenar africano, de percussão melódica. O termo Balafon vem da língua Bambara:"Balan" refere-se ao instrumento e "fô", significa "tocar". Um mestre de balafon é chamado "Balafola". Precursor do xilofone, o Ballafon é originário do Oeste africano. Na parte superior, possui placas de madeira afinadas geralmente em escala pentatônica. Na parte inferior as cabaças servem como ressonadores. Isto exige um formato curvo e amarrações em couro e cordas. É tocado com duas baquetas com pontas recobertas por borracha.

[8] Berlim na contemporaneidade, como também as outras grandes metrópoles europeias, é uma cidade de população multiétnica, onde se tem acesso a manifestações culturais de diversos povos dos cinco continentes. É nesse sentido que o contato com músicos e instrumentos africanos em Berlim é muito mais fácil e provável do que em Salvador, Rio de Janeiro ou São Paulo, para quem queira pesquisar e aprender sobre essas culturas musicais.

[9] Música como produto cultural concreto, peça musical e obra de arte delimitada.

[10] Musicalidades enquanto processos de concepção, expressão, prática, transmissão e compreensão musicais.

music, Highlife, African Finger Picking, Mali Blues, etc., todos estilos violonísticos africanos.

Em 2016, trabalhei na Escola Modelo Arlete Magalhães, na rede municipal de educação de São Francisco do Conde, onde a música *N`kosi Sikelele* fazia parte do repertório de flauta doce e canto-coral de todas as turmas em que eu lecionava. Depois de cantarmos a música e conversarmos sobre o seu contexto histórico na África do Sul, um garoto do 3º ano do ensino fundamental I pediu a palavra e disse: -- Eu odeio a África! Ao questioná-lo do porquê, não houve resposta, depois de algumas aulas fiquei sabendo que o mesmo era evangélico.

Também em 2016, logo após retornar ao Brasil depois de anos vivendo na Europa, ministrei um curso de violão em estilo africano no museu Solar do Ferrão em Salvador e daí surgiu a ideia de formar um grupo musical para aprofundar as pesquisas em torno do violão em estilos africanos e montar um repertório focado em seus compositores violonistas, além de arranjos para temas tradicionais da música africana. Formamos a Camerata Wa Bayeke, grupo musical de estudos sobre violão em estilo africano, iniciado em Janeiro de 2017, com o objetivo de promover ações de formação em música e culturas africanas para a valorização da produção instrumental de herança africana. “Wa Bayeke”, era o pseudônimo de Jean Bosco Mwenda (1930–1991), um importante guitarrista africano que influenciou várias gerações de músicos na África.

A oralidade na transmissão/recepção de conhecimentos fez parte de todos os processos de aprendizagem neste projeto. O repertório da camerata abrangeu peças instrumentais, canções de compositores/violonistas africanos da chamada "*katanga music*" com arranjos específicos para o instrumento, canções tradicionais africanas do repertório da música clássica mandingue (basicamente, canções do repertório tradicional de balafon e kora), além de arranjos para grandes marcos da música africana, a exemplo da canção “N'kosi Sikelele”, “Sodade”.

E nesse percurso que venho traçando com a musicalidade africana, constato que apesar dos grandes vínculos históricos e culturais que ligam o Brasil ao Continente Africano, ainda é escasso o conhecimento mais sistematizado dos brasileiros a cerca da produção científica, cultural e artística dos povos de África. No Brasil, as músicas de origem africana sofrem uma grande invisibilidade, já que são geralmente tratadas e percebidas a partir de visões estereotipadas, generalistas e pouco apoiadas em conhecimentos empíricos consistentes e ou pesquisas científicas

sobre a área. E foi nesse contexto que surgiu a ideia de concorrer ao mestrado profissional no PPGER.

1.3 Percurso Acadêmico

Estudei música a partir de 1982, tendo concluído o curso de Habilitação Básica em Artes-Música (Ensino médio) no Colégio Estadual Severino Vieira em 1985, e aprofundado meus conhecimentos no Seminário de Música da UFBA (Universidade Federal da Bahia), onde estudei violão clássico com a Profa. Hedyr Cajueiro, na AMA (Academia de Música Atual) e no Curso de Harmonia e improvisação com o Prof. Aderbal Duarte.

Em 2014.1, concluí a Licenciatura em música pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Em 2014.2, cursei o Mestrado em Etnomusicologia na Universidade Nova de Lisboa e o Mestrado em Estudos Africanos na ISCTE-IUL - Lisboa, Portugal. Oportunidade em que pude me aproximar de forma acadêmica dessa temática que há muitos anos me interessava e a qual me sentia ligado. Na disciplina História Oral (Mestrado em Estudos Africanos) fiz um Dossiê sobre “A Música Africana em Lisboa: dos anos 80 aos anos 90”, onde entrevistei três músicos africanos de diferentes vertentes musicais através de um questionário que versava sobre a sua trajetória profissional e a visão pessoal sobre aceitação e inserção da música e dos músicos africanos na cena musical de Lisboa e outras questões relacionadas. Tive o prazer da troca de experiências e o privilégio de ouvir histórias do Sr. Armando Tito (hoje aos seus 72 anos), com suas enriquecedoras histórias do início de sua carreira, quando aos 13 anos tocou pela primeira vez em Cabo-Verde, com Cesária Évora, que tinha 15 anos. Os dois iriam se reencontrar anos mais tarde em Portugal na formação do legendário conjunto “A voz de Cabo Verde”. Na disciplina História da Etnomusicologia (Mestrado em Etnomusicologia) fiz dois trabalhos que versavam sobre o tema música africana: Ideia em Etnomusicologia e Tábua Cronológica. E na disciplina Ateliê de Televisão (Mestrado em Etnomusicologia), produzi um documentário curta metragem – “Cafukadivelas” -- que retratava a performance de rua com o coletivo de artistas Santomenses residentes em Lisboa. Essa experiência foi de suma importância e me proporcionou uma aproximação com

a cultura Santomenses e o conhecimento de certas similaridades entre a música tradicional de São Tomé e Príncipe e a brasileira.

Após concluir a graduação, cursei a Especialização em Educação Musical e Ensino de Artes na UCAM-PROMINAS e Especialização em Africanidades e Cultura Afro-brasileira na UNOPAR - Universidade Norte do Paraná.

Um fato marcante na minha formação musical foi a ausência das músicas africanas e afro-brasileiras nas minhas vivências na escola de música da UFBA, durante os anos de aprendizado no Curso Preparatório de Música daquela instituição, entre os 16 e 19 anos de idade. Uma ausência que só seria conscientemente por mim percebida, anos depois, já iniciando a trajetória como professor de música. Eu me percebia limitado a uma concepção de música e, principalmente, de musicalidades hierarquizadas, que embora eu não acreditasse e não defendesse de forma consciente, se revelava, por exemplo, na minha escolha de repertório para aulas. Apesar de abranger também a música popular brasileira, as escolhas eram geralmente norteadas por critérios eurocêntricos de qualidade musical, ou seja, grande complexidade harmônico-melódica, refinamento lírico-poético, riqueza de contra pontos e texturas instrumentais nos arranjos.

Considero que a maior discrepância da minha formação musical e, que, infelizmente, continua em voga no Brasil, é a orientação eurocêntrica das escolas de música e da maioria dos grandes projetos sociais que utilizam a música como ferramenta. Esta discrepância gera uma série de preconceitos, recalques e ignorância, que só são superados pela busca e esforço pessoal de cada músico, mas que nos ambientes escolares e acadêmicos continuam sendo passados de geração à geração.

Quando pensei em ingressar no mestrado aqui no Brasil, considerei que sendo educador musical, gostaria que minha história e experiências musicais subjetivas, tanto como ouvinte, assim como músico profissional, deveriam estar presentes no projeto de intervenção que gostaria de desenvolver.

Vale ainda salientar a importância e a peculiaridade de um projeto idealizado e promovido por alguém que fala não apenas como um pesquisador e admirador, mas, sobretudo, como alguém que busca uma conexão com uma parte velada de sua ancestralidade musical, como afro-brasileiro.

1.4 Percurso no PPGER

Desde a seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Raciais a partir da bibliografia dada, pude articular os temas e textos debatidos no curso com o meu tema/objeto de pesquisa, a saber, -- o ensino de música africana na escola fundamental, como fator de fortalecimento e construção/reconstrução de identidades negras. Nesse período, com satisfação, enviei resumo e fui selecionado para apresentar a comunicação Orquestrando a Juventude da Bahia: uma análise crítica da política de estado para a educação musical na Bahia, 2009 – 2017, em dois congressos: o 13º Fórum Social Mundial (Salvador-BA) e 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas Raciais e Étnicas (Vitória-ES). Os trabalhos selecionados foram parte dos artigos apresentados como trabalho final das disciplinas: Políticas Públicas e Relações Raciais e Imperialismos e Descolonizações e da disciplina Ensino e Arte na Diáspora.

Como trabalho final da disciplina Ensino e Arte na Diáspora, apresentei o artigo Camerata *Wa Bayeke*: prática instrumental africana na Bahia, como forma de resistência e reinvenção identitária-diaspórica, cujo resumo para comunicação foi aceito em três importantes eventos científicos: ICTMLatCar2018 (*International Council for Traditional Music* - Conselho Internacional de Música Tradicional, Música e Dança na América Latina e no Caribe), ABE-AFRICA (I Encontro da Associação Brasileira de Estudos Africanos) e 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas Raciais e Étnicas.

Na disciplina: Políticas Públicas e Relações Raciais, com a Professora Célia Regina da Silva, pude ver dentre outras coisas, como as políticas públicas, ou seja, os governos e seus programas ratificam e mantém a desigualdade e a estratificação social através da manutenção dos privilégios das classes dominantes combinados com a continuidade de invisibilidade e falta de representação social das camadas subalternas da população brasileira, em especial, os negros e indígenas, o que coloca claramente a questão do marcador étnico-racial no centro destas desigualdades. Nesse sentido o texto “Interculturalidade e Educação na América Latina”, de Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo, foi de grande auxílio para a minha melhor compreensão sobre esta temática.

Também nessa disciplina pude apresentar um seminário sobre o texto: Música e Diversidade Cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do

multiculturalismo na formação do professor, de Renan Santiago e Ana Ivenicki (2016), em que os autores defendem “uma perspectiva de educação musical, que abarque em termos de repertório e de conceitos, a diversidade musical”. Isso, em contraposição ao ensino conservatorial, que, segundo eles (embasados em diversas pesquisas e documentos referenciais da área), “se choca com os fundamentos contemporâneos e regulamentados pela legislação brasileira para a educação, ou seja, uma educação inclusiva das diferenças e promotora da criatividade, senso crítico e autogestão”.

Na disciplina Imperialismos e Descolonizações com a Professora Francismary Alves da Silva, vimos que na história canônica da cultura e da arte brasileiras, como também da latino-americana, uma tendência ou característica constante das elites produtoras dessas narrativas oficiais, sempre foi a tentativa, geralmente frustrada, de aproximação aos padrões culturais, movimentos artísticos e mesmo, dos modos de vida dos povos europeus (mais recentemente essa tendência de imitação segue mais os modelos da cultura estadunidense).

O componente Ensino e Arte na Diáspora foi ministrado pela Profa. Cynthia Barra. Logo no início tivemos o prazer de conhecer a série “Diálogos Ausentes”, do Itaú Cultural, produzida em 2016. Ano em que a presença de obras e de artistas negros em diversas áreas de expressão da cultura e da arte brasileiras foram protagonistas, estabelecendo um debate sobre a representação e invisibilidade da arte negra no Brasil.

Através de textos como, “Arte Afro-brasileira para quê?”, dos autores Alexandre Araújo Bispo e Renata Felinto, e também, “Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte”, da autora Dilma de Melo Silva, construímos um conhecimento sobre história da arte negra brasileira e debatemos conceitos como oralidade, afro-brasilidade e arte negra, no cenário da arte brasileira.

No componente Estágio/Residência, com a Profa. a Cynthia Barra tive a primeira oportunidade de apresentar o meu projeto de pesquisa e receber comentários e recomendações que foram muito valiosos no processo de formulação e reformulação da proposta do projeto de ação/intervenção.

Na disciplina Fundamentos dos Processos de Ensino-aprendizagem nas Relações Étnico-raciais com o Prof. Rafael Siqueira de Guimarães, pude aprender qual a diferença entre decolonial, descolonial e pós-colonial, que muito além de semântica, é histórica, e para isso lemos e discutimos textos de alguns dos principais

nomes da escola do pensamento Pós-colonial como Avar Brah e Gayatri Spivak, além de conhecermos um pouco da história do pensamento decolonial na América Latina, lendo autores como Ramón Grosfoguel, Walter D. Mignolo, Gloria Anzaldúa, Albert Memmi, e ainda a discussão de gênero e sexualidade com autoras como Viviane Vergueiro Simakawa.

A disciplina O Livro e suas Potências: linguagem, materialidades e dispositivo pedagógico foi também ministrada por profa. Cynthia Barra. Pudemos ver as outras faces de um livro através das perguntas: Por quê? Para quem? Como foi feito? Como foi concebido? A quem serve? Quais interesses defende (explicita e implicitamente)? Na última aula, com o Prof. Visitante Elias Renglifo, assistimos sua instigante exposição sobre os “Livros de Comunidade”, um conceito/formato de livro coletivo de pequenas comunidades rurais do Peru, um trabalho que já conta quatro décadas e que certamente deve ter inspirado projetos como a Cartografia Social da Amazônia, que também tomei conhecimento através dessa disciplina.

PARTE 2 - IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

2.1 Os dados da pesquisa e o contexto do racismo no Brasil

O racismo é um elemento central na estruturação das relações sociais brasileiras. Nação que teve a mão-de-obra escravizada como pilar fundamental de sua economia por quase quatro séculos, e última nação a extinguir legal e definitivamente o regime escravocrata, o Brasil ainda hoje permanece sob forte influência dos modos colonialistas e racistas de vida. A ideia de “inferioridade” do(a) negro(a) e “superioridade” do(a) branco(a) permanece de forma velada nas relações sociais e disseminada no “*modus operandi*” das nossas instituições e esferas de poder econômico e político. Se antes essa suposta inferioridade era argumento para justificar e validar a escravidão, hoje é argumento subliminar, não dito mas considerado, para justificar a pobreza de uns e os privilégios de outros na grande desigualdade socioeconômica em que se encontra o país.

No texto “Quinhentos Anos de Contato -- por uma teoria etnográfica da contra-mestiçagem”, Márcio Goldman (2015) ilustra sua teoria sobre as relações afro-indígenas no Brasil Colônia com o estranho conto de Jorge Luís Borges, onde o autor conta a história de um padre missionário no Caribe de 1517 que se compadece do sofrimento dos índios que se extenuavam no trabalho infernal das minas de ouro antilhanas e propõe ao imperador Carlos V, a importação de negros africanos que se extenuassem no mesmo trabalho infernal, e que dessa curiosa variação de um filantropo devemos uma infinidade de fatos históricos e culturais, desde o “*blues* de *Handy*” (música de chamada do celular) aos 500 mil mortos na guerra de secessão norte americana. E isso está totalmente de acordo com o pensamento de Paul Gilroy e Stuart Hall, quando afirmam cada um a seu modo, de que não haveria modernidade sem a presença dos negros nas Américas, quando afirmam o grande trabalho civilizatório dos povos africanos na Diáspora, no seu encontro com as culturas ameríndias e europeias.

No início do século XX, época em que o flagelo do regime escravocrata ainda ecoava no imaginário da sociedade brasileira e muitas pessoas tinham parentes próximos que tendo nascido antes da abolição da escravatura em 1888, experienciaram uma concepção de mundo e humanidade segregada e fortemente hierarquizada entre gente plenamente humana (brancos/as), gente quase humana

apesar de livres (pretos/as e mestiços/as, alforriados/as ou nascidos/as “livres) e gente sub-humana (pretos/as e mestiços/as escravizados/as), ganha força no Brasil as teorias eugênicas[11], também conhecidas como “racismo cientifico”, que pretendiam promover uma faxina racial na população brasileira.

Para a pesquisadora Gislene Santos,

> A Europa civilizada, branca, era tomada como paradigma para a compreensão da cultura do novo mundo, como se fosse possível fazer um transplante de valores. A biologia será a chave mestra para esta compreensão e, como já foi dito, fornecerá os elementos pelos quais a ideia de raça se transformará em racismo científico. (SANTOS, 2002 p.55).

A partir de conceitos da Psicanálise e da Psiquiatria, a Psicanalista Neusa Souza em seu livro “Tornar-se Negro” (1983), um estudo inovador em Psicologia, analisa as dificuldades emocionais do negro, que vai negar a sua própria imagem em função da violência racista de seus algozes históricos que tentam a todo custo destruir a identidade do sujeito negro. É desse modo que, segundo a autora, surge o ideal de ego branco forçosamente imposto ao negro e a lacuna entre o seu ego de sujeito negro e o seu ideal de ego branco forjado – ou sua “máscara branca”.

A violência (em todas as suas dimensões) gerada pelo racismo é o fator central do processo identitário da pessoa negra no Brasil, rejeitada pelo seu aspecto exterior. Ao analisar a ascensão social do negro na história brasileira e a dinâmica intrapsíquica na construção de sua emocionalidade, a autora demonstra a objetificação que lhe rouba a humanidade e nos exorta, por fim, a lutar incessantemente pelo empoderamento do povo negro e a superação da baixa autoestima atrelada ao ideal de ego forjado, que desvirtua as regras identificatórias estruturantes do sujeito. Toda essa violência psíquica requer um alto grau de consciência para reverter esse quadro

> Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. A sociedade escravista, ao transformar o Africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado os padrões de

[11]Eugenia, teoria do final do século XIX que buscou produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas, Darwinismo Social e Racismo Científico. Francis Galton cunhou o termo eugenia em 1883, dando continuidade a precursores como Robert Knox e Thomas Henry. Huxley. Mais tarde, no século XX, essas teorias seriam usadas para justificar mais e mais assassinatos de seres humanos de raças tidas com “inferiores” com no holocausto nazista.

> interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983, p. 19).

Os espaços escolares não estão isentos dos valores racistas. Na pesquisa realizada, coletei um importante depoimento sobre o papel e os limites da escola na luta antirracista, as condições adversas de trabalho e a aprendizagem das crianças nas escolas públicas. A entrevista foi realizada no dia 10.12.2018, com o coordenador "Paulo"[12], que foi com quem tive os primeiros contatos via e-mail e telefone para até conseguir oficializar o espaço de pesquisa-ação na escola. Nessa entrevista conversamos sobre vários assuntos, como os direcionamentos da escola com relação aos apelos massificados da mídia e aos condicionantes socioculturais da família, religião, comunidade, refletimos também sobre nossas expectativas e limitações enquanto educadores, atravessados por todas essas questões. Destaco aqui alguns trechos dessa conversa/reflexão.

As condições adversas de trabalho, ensino e aprendizagem nas escolas públicas são uma constante no Brasil. Em torno desse tema muitos são os estereótipos e as ideais pré-concebidas. Por isso nada melhor para separar mitos e realidade acerca desse tema, que o depoimento de quem vive o dia a dia de uma dessas escolas.

A luta antirracista do ensino público básico e fundamental confronta-se com as adversidades presentes na rede pública de ensino, como a quantidade de crianças por sala, por exemplo. Pude perceber na pesquisa de campo que realizei que o número excessivo de crianças por turma, dificulta e muito, um acompanhamento mais próximo por parte dos/as professores/as, muitas vezes gerando também a troca constante do/as regentes em sala. Para alcançar o famoso "domínio de classe", muitas vezes são utilizados métodos que estimulam a meritocracia, com pontuações ou prêmios para os melhores desempenhos para quem se comporta nas aulas.

No cotidiano escolar muitas são as estratégias das/os professoras(es) para manter a disciplina e a concentração necessárias ao aprendizado, como distribuição de "prêmios" por cumprimento de regras estabelecidas, ou até medalhas por melhor comportamento, e estratégias do tipo. E são coisas simples, e que normalmente funcionam nessa faixa etária. A questão é, até que ponto esse método pode camuflar

[12]Os nomes dos interlocutores da pesquisa foram aqui trocados, como forma de preservar a identidade dos colaboradores. Sobre essa escolha falarei mais na terceira parte, que dedico descrever e analisar a pesquisa de campo realizada.

certos padrões de comportamento “indesejáveis” sem que as crianças realmente os supere pelo aprendizado de novos padrões de comportamento? Ou seja, sem a verdadeira percepção de que o silêncio, a disciplina e a cordialidade podem ser legais. Uma mudança nesse sentido, apenas pela motivação do prêmio, é localizada no tempo/espaço da aula com aquele/a professor/a específica/o e não uma verdadeira e duradoura mudança comportamental.

Outro fator importante a ressaltar é com relação a representatividade em sala de aula. Na escola pesquisada, boa parte dos/das professores/as é formada por negros e negras. Que nem sempre podem compartilhar dos mesmos valores e ideologias, como por exemplo, existem professores/professoras evangélicas que se por um lado passam a ser identificados com o grupos dos evangélicos, poderá por outro lado não ser pelos adeptos do candomblé. Mas sem dúvida, a representatividade é de extrema importância em sala para ser constituída a empatia e o sentimento de pertencimento a sala de aula, naquele contexto de ensino-aprendizagem. Os encontros diários de várias horas com as professoras regentes possibilitam melhores interações e o estabelecimento desses vínculos afetivos[13].

Na pesquisa também pude perceber a relevância para o reconhecimento de autoridade legítima sem autoritarismo, esta é uma questão importante de ser ressaltada, pois poderá barrar a postura racista que algumas crianças já trazem da família ou de outras instâncias. Podendo através desse reconhecimento de autoridade enxergar no professor como um exemplo a ser seguido, como também reconhecer possíveis inibições de comportamentos racistas e preconceituosos quando forem apontados pelos/pelas professores/as.

Como sabemos, o racismo estrutura a sociedade brasileira. Diante dessa realidade, mesmo escolas com projetos[14] afrocentrados como a Escola Parque São Cristóvão não estão isentas de ainda conviverem com situações explícitas de racismo, como afirma o coordenador “Paulo”:

---

[13]Importante frisar que o projeto inicial previa dois encontros de 1/5 horas por semana mas em função da disponibilidade da escola e da Secretaria de Municipal Educação me foi disponibilizado um encontro de 1/5 horas por semana. Devido a carga horária disponibilizada, o projeto foi desenvolvido com um encontro de 1,5 horas por semana. Isso exigiu que eu tivesse que pensar em novas estratégias para dinamizar a nossa interação. Daí o surgimento de recursos metodológicos como, contação de histórias, *Djemberem*, leitura de poesias, jogos de figurinhas etc.

[14]O PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Parque São Cristóvão, "Projeto Baobab", prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, além da inclusão de alunos/as especiais e projetos de parceria com a comunidade do entorno.

> você percebeu que a gente trabalha aqui na escola com história e cultura afro-brasileira o tempo todo, [porém ainda] tem criança do quinto ano que xinga o outro de macumbeiro e fala que o cabelo do outro é cabelo de “Bombril”, “Assolan”, que utiliza nomes ofensivos pro cabelo do outro, que entre eles ainda aparece xingamentos raciais, em especial xingamentos de intolerância religiosa quando fala da história das religiões de matriz africana. Então, se a gente fica cinco anos martelando na cabeça deles com várias situações colocando pra eles e ainda tem um outro que chega no quinto ano, depois de cinco anos conhecendo essas coisas, mostrando que o racismo que ele aprendeu fora da escola é mais forte do que o antirracismo que a gente ensinou durante esse tempo todo, então a gente percebe que nem todo mundo vai chegar lá (Entrevista com o coordenador “Paulo”, 10/12/2018).

Por outro lado, é também no espaço escolar que essas crianças se depararão com o conhecimento para ampliar a percepção das relações étnico-raciais e seu pertencimento muito mais positivo e com posicionamento político e crítico, como também nos assinala o professor Paulo:

> Ao mesmo tempo a gente também chega no quinto ano com muitos alunos brigando contra a família para que não alise mais o cabelo. Meninos querendo que o cabelo cresça pra andar de *black* e não com a cabeça raspada. Então a gente também tem a situação contrária, de alunos que ao longo do tempo tinha uma postura e com o tempo vai se gostando mais, vai se olhando no espelho, vai se achando mais bonito se vendo mais bonito, vai ficar se achando melhor, no sentido de melhor consigo mesmo, mas que ele vai aprendendo a gostar de si, do seu corpo, da sua história dos seus pares.

Na pesquisa pude da mesma forma perceber, como o conhecimento sobre músicas africanas e sobre alguns aspectos da coletividade de algumas culturas em África é capaz, de por sua vez, desenvolver habilidades necessárias para a etapa da infância e que poderão ser boas estratégias para se alargar a compreensão que se tem sobre o continente africano e suas formas de sociabilidade. Nas oficinas ministradas durante a pesquisa-ação valorizamos o aprendizado da música a partir da valorização de noções como coletividade, circularidade, oralidade. Dessa forma, foi introduzido o canto coletivo, como forma de valorizar a participação em conjunto, coletiva. Na aula de música, no momento das canções, quando estavam cantando era que eu conseguia unificar a turma. E de modo geral, a partir do conhecimento mais aprofundado da turma sobre o projeto e o que se tratava as músicas africanas passou a haver um envolvimento mais consistente da turma com o projeto.

2.2 Educação para as relações étnico-raciais

Em prefácio ao mais novo livro de Nilma Lino Gomes, “O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” (2017), o sociólogo e pensador português Boa Ventura de Souza Santos cita alguns dos conceitos centrais da filosofia e militância emancipadora de sua obra, tais como: “Epistemologias do Sul”, “Sociologia das Ausências” e “Pedagogias Pós-abissais”, aproximando-os do livro que ali apresenta e dos movimentos negros ao longo da história, como uma “tradução intercultural” ou mesmo uma intercessão entre o conhecimento nascido na luta social e o conhecimento acadêmico, na construção de novas propostas cognitivas e políticas.

Apesar da "história oficial” e toda carga de negatividade por ela atribuída aos povos africanos e às populações negras da diáspora, aprendemos que africanos(as) escravizados(as) não foram passivos(as) diante das injustiças do sistema escravocrata, basta lembrar das inúmeras rebeliões insurgências, revoltas coletivas, fugas do cativeiro para quilombos nas florestas distantes, a longa lutas pela derrubada do sistema escravista etc. E assim, o papel do Movimento Negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios sobre a questão racial no Brasil e a partir dos anos 1970 um sistematizador das dinâmicas de sobrevivência para a ascensão social, econômica e política das populações afro-brasileiras, em forma de reivindicações e propostas que se tornariam três décadas depois as políticas de Estado para combate ao racismo e às desigualdades raciais da sociedade brasileira (como as politicas afirmativas), assim é sintetizado pela autora.

> Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização -- com todas as tensões, os desafios e os limites --, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p. 18).

É nesse sentido que, para a compreensão da discriminação racial e das desigualdades socioeconômicas no Brasil em toda sua complexidade, o Movimento Negro politiza o conceito de raça, não mais como categoria biológica, mas sim como marcador social fundamental e estruturante das nossas relações sociais, políticas e econômicas.

O ponto de vista étnico-racial na educação é normalmente entendido pelo senso comum como um contraponto a uma visão universal e, portanto, não transpassada pelo “filtro político-ideológico” étnico-racial, defendido e reivindicado por movimentos minoritários do cenário acadêmico e político-decisório institucional brasileiro. Mas na verdade, esse filtro étnico-racial não é exclusividade dos pesquisadores(as) ligados(as) aos campos de conhecimento negros ou ameríndios, por exemplo. É preciso lembrar que os pensamentos acadêmicos hegemônicos, sobretudo, nos campos da educação brasileira, estão indelevelmente marcados por vetores geográficos e raciais (e de gênero), ou seja, são eles europeus, brancos (e masculinos).

O que defendemos no bojo desses movimentos de minorias representativas (embora no caso de negros/as no Brasil seja um paradoxo, já que somos a maioria numérica da população) é uma perspectiva que tenta visibilizar e afirmar aspectos negados, invisibilizados ou tornados ausentes dos campos acadêmicos de produção de conhecimento por conta da hegemonia de um saber dominante europeu e a subalternização desses outros saberes não oriundos dessa matriz étnico-racial europeia.

A noção de que a escola no Brasil enquanto instituição nega a existência da população negra por meio dos estereótipos e de invisibilidade e assim reproduz e reforça o racismo institucional, é hoje um consenso para grande parte dos pesquisadores(as) do campo educacional, a exemplo de Gomes (2003, 2006), Silva (2011), Silva (2010), que demonstram as mentalidades e práticas racistas, presentes na escola brasileira. Os nossos currículos escolares que sempre silenciaram as culturas e histórias afro-brasileiras, africanas e ameríndias, passam a partir dos anos 2000 a incluir tais temáticas como resultado de décadas de lutas dos movimentos sociais negros e indígenas.

Até o início dos anos 1960 ainda predominava no senso comum, e também nas ciências humanas, uma visão otimista de cunho funcionalista da educação escolar enquanto instância central no processo de superação das desigualdades sociais, econômicas e da construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. A escola era vista então como uma entidade neutra, apoiada em princípios racionais e objetivos, visando uma transformação democrática da sociedade.

Pierre Bourdieu foi um dos pensadores pioneiros na demonstração e denúncia da escola como aparelho reprodutor das desigualdades sociais, através da

hierarquização de bens simbólicos, e por extensão, dos indivíduos, comunidades e grupos étnico-raciais produtores desses saberes. Inverte-se assim, a perspectiva de análise das relações socioculturais dentro da escola, seus reflexos e interdependências com as macroestruturas sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Na escola, todos assistem as mesmas aulas e fazem as mesmas avaliações, obedecem as mesmas regras. Mas, na prática, não têm as mesmas chances, já que alguns partem de uma condição mais favorável do que outros para atenderem as demandas escolares, pautadas em conteúdos curriculares onde os saberes, valores e interesses selecionados e tidos como *"*desejáveis*",* são os das classes dominantes.

> É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Os papéis de dominação e subalternidade já tão evidentes nas estruturas econômicas, sociais e políticas, segundo Bourdieu, também estariam de forma indelével, presentes nas estruturas e no "*modus operandi*" escolar ocidental contemporâneo.

> Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode–se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 40).

A escola estaria, portanto, inserida em estruturas hierárquicas de conhecimento, onde indivíduos provenientes de extratos socioeconômicos privilegiados (e, portanto, dominantes) tenderão, de modo consciente ou inconsciente, a manter uma estrutura epistemológica conservadora, que os favorecem e legitimam em suas tradicionais posições de privilégios e dominação.

Dessa forma,

> certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue–se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre

> língua culta e falar popular. Os indivíduos e instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica. A imposição da cultura (arbitrário cultural) como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 38).

O ensino da música é um bom exemplo para pensarmos algumas das contradições entre o capital cultural das famílias, lares, bairros dos/das discentes e algumas das habilidades requisitadas para o aprendizado musical, como nos conta o professor Paulo: “Eles estavam numa fase mais agitada do que eles estão hoje, a questão da prática é difícil, isso aí é difícil pro clássico da lição de casa de português e matemática, você imagina pra de música”. Em outro momento, irá salientar a relação das comunidades populares com o silêncio: “A gente vive num lugar onde as pessoas tem dificuldade de se concentrar. A gente percebe nos bairros quando a gente anda que o silêncio é uma coisa difícil no bairros populosos”. E complementa:

> Tem muita gente que não respeita o direito do silêncio do outro, o direito de você tá em paz em sua casa vendo televisão às 8, 9 horas da noite, com 3, 4 carros parados na rua, cada um com seu paredão. Então a gente tem uma situação em Salvador [com] muita música tocando independente do que a gente considere como música boa pra gente ou não, mas muita música tocando em muitos lugares do mundo musical. Os corpos muito dançantes e ao mesmo tempo nos lugares populosos, imagina só que que é Salvador, o que é a periferia, onde mora 500 pessoas numa rua de 100 metros de distância, o respeito à privacidade, ao silêncio é uma coisa difícil de construir e sem silêncio a construção da concentração é mais difícil (Entrevista com o coordenador “Paulo”, 10/12/2018).

Dessa forma, Paulo assinala das vicissitudes do que é conviver com uma cultura divergente do que representa a disciplina dos corpos que às vezes é imposta em sala de aula, e em algumas necessárias para o aprendizado coletivo.

No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei 9394/96) o direcionamento das normatizações da educação básica brasileira aponta cada vez mais para uma valorização positiva das diversidades como fator constituinte das comunidades escolares, enquanto miniaturas do corpus populacional brasileiro em seus aspectos culturais, étnicos, raciais, sócio-comportamentais e biológicos em todas as suas instâncias. Ou seja, questões de gênero, capacidades e limitações físicas e mentais, preferências sexuais, questões étnico-raciais dentre outras.

Com a promulgação da lei 10.639/03 de 2003, alcançamos um marco fundamental da luta histórica dos movimentos negros organizados do Brasil, que trouxeram para o debate político brasileiro a pauta de uma educação antirracista, o combate ao mito da democracia racial elegendo a educação como espaço de desconstrução e superação do racismo, dos preconceitos presentes tanto na escola como nas relações socioculturais e político-econômicas em nosso país. Ou seja, pela primeira vez a utopia de uma escola não racista era materializada em legislação, e não mais apenas, como diretrizes gerais e orientações que poderiam ou não serem seguidas pelas várias instâncias de gestão educacional da federação (secretarias de educação dos Estados e dos municípios) e por fim, gestão escolar e coordenação pedagógica.

Com a promulgação da lei supracitada, que instituiu o ensino obrigatório de história e de cultura africana e afro-brasileira na totalidade das escolas brasileiras, promoveu-se um grande aumento das discussões sobre essa temática e o consequente diagnóstico da principal dificuldade para a implementação da lei que era a falta de pesquisadores(as) com um olhar mais qualificado e específico nessa temática, capazes de ampliar as discussões e contribuir na formação de professores, como também, na produção de materiais didáticos apropriados para abordar o tema.

Neste mesmo período, com a criação de iniciativas de ações afirmativas nas universidades públicas, muitos(as) alunos(as) negros(as) tiveram acesso a essas universidades e passaram a desenvolver novos conhecimentos em relação a esse campo de conhecimento, de sorte que hoje temos um grande número de dissertações, teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso sobre a temática. Mas com todos esses inegáveis avanços, nota-se que ainda estamos longe do entendimento da maioria da população sobre a trajetória cultural riquíssima dos povos africanos e afro-brasileiros. É preciso um maior investimento na formação dos professores para que seja essa uma luta de todos, negros, brancos, indígenas mestiços e de todos os grupos étnicos, no sentido de uma maior reflexão crítica sobre as nossas construções identitárias raciais. Precisamos descolonizar o pensamento a fim de descolonizar o currículo.

É de fundamental importância nesse processo de formação identitária, o conhecimento do legado civilizatório que brasileiros(as) e africanos(as) tem produzido ao longo do tempo. A música africana (ou músicas africanas) é parte fundamental

desse vasto legado que inclui filosofia, matemática, arquitetura, agricultura, artes, dentre outros.

2.3 Música Africana no ensino das relações étnico-raciais

Nesse sentido, a música africana é um grande exemplo de diversidade, refinamento, inovação, inventividade, excelência, e também sucesso na África, na Europa e em todo ocidente. As tradições musicais africanas são riquíssimas e extremamente diversas, pois apesar dos estereótipos dominantes, sobretudo no Brasil, que as restringem à cultura percussiva, a música africana é um patrimônio cultural tão valioso e diverso, tão antigo em seus gêneros tradicionais e tão atual em suas formas contemporâneas que torna-se imprescindível às crianças e juventude brasileiras nas escolas, mídias sociais e meios de comunicação em geral um maior contato, aproximação e vivência dessa riqueza.

Estudos de inúmeros pesquisadores, dentre eles: Erich M. Von Hornbostel, Gerard-Kubik, John Low, John Blacking, David Rycroft, Simha Aron, comprovam que as musicalidades dos povos africanos não se restringem á percussão, apesar de ter aí a sua marca identitária. Os africanos sempre produziram música e instrumentos melódicos tais como: *Balafon, Kora, N'gone, N'goneJeli, Gambre, M'Bira* e muitos outros. Dessa profusão de instrumentos percussivos e melódicos tradicionais e do contato, influência e fusão de elementos das músicas afro-americanas, como Rumba, Merengue, Salsa, Calipso, Jazz, Funk, Blues dentre outros. Com os gêneros e estilos tradicionais africanos surgiram as Big Bands africanas nos anos de 1950 e 1960. Grupos como, *OK Jazz, African Jazz, Orchestre Kinois Jazz,"Cobiana Jazz", Orquestra Baobab,* no âmbito de gêneros musicais como *Highlife e "Juju music"*. E artistas como, Franco Luambo, Pépé Kallé, King Sunny Adé dentre outros, eram prenúncios do que viria a ser nos anos 1970 com o gênero musical e movimento cultural, *AfroBeet* e seu maior expoente o músico e ativista político Fela Kuti.

Presente na formação destas orquestras, a guitarra era instrumento fundamental e de função não apenas rítmico-harmônica, mas também melódica. A inserção da guitarra nos arranjos dessas bandas nos remetem à sonoridade de instrumentos africanos milenares, a exemplo de*: Kora, N'gone, N'goneJeli, Balafon e M'Bira*. Com o início da indústria fonográfica em África, percebe-se uma grande

influência da música africana e dos guitarristas africanos, no desenvolvimento da música pop mundial.

Em relação à invisibilidade da diversidade musical africana, principalmente seus aspectos melódicos e harmônicos, afirmam Tiago de Oliveira Pinto e Priscila Gomes Correa na apresentação do Dossiê: Música e Pensamento Africano (2018), no qual foram organizadores:

> Existe um imaginário amplamente difundido entre nós, emitido tanto por estudiosos quanto por leigos, de que música africana, e, por conseguinte a afro-brasileira, se pauta essencialmente no “tambor”, e naquilo que o tambor emite, no “ritmo”. O termo “música” raramente aparece nestas avaliações. Tampouco se desconfia, dentro deste entendimento, que há sistemas de uma teoria musical mais elaborada ligada às práticas musicais tradicionais africanas. É evidente, que estes conceitos não correspondem à realidade. São preconceitos, simplesmente. (PINTO; CORREA, 2018, p.6).

No âmbito da massificação cultural, ninguém está mais vulnerável ao racismo que as crianças. O bombardeio diário de notícias negativas sobre pessoas negras retratadas nas telenovelas como subalternas, incapazes, marginalizadas, ou quando muito, "redimidas e salvas" pela união com passos brancas -- os negros e negras de sucesso nessas histórias, normalmente foram adotados (as) por famílias brancas ou tem companheiros/companheiras brancos/brancas. Some-se ainda os jornais e programas sensacionalistas da TV (e também do rádio e internet) que veiculam incessantemente crimes praticados em sua maioria por negros(as), a guerra da polícia contra traficantes de drogas, que são quase sempre jovens negros das periferias das grandes cidades, as piadas racistas na internet etc. Além, evidentemente, da avalanche de notícias negativas sobre o continente africano: guerras, doenças, calamidades e pobreza extrema. Tudo isso se soma no sentido da percepção de uma falsa negatividade latente da negritude, que as crianças negras terão muito trabalho em suas futuras trajetórias para superar e se aceitarem como seres plenos capazes e confiantes dos seus potenciais.

Daí surgem as respostas para os questionamentos de por que uma educação musical com repertórios musicais e contextos africanos (ou afro-brasileiros, ou ameríndios)? Resposta: Para que se possa construir outras epistemologias a partir de metodologias mais próximas de uma perspectiva equânime e não racialmente hierarquizada de saberes, é preciso oferecer, disponibilizar, desvelar, dar visibilidade a saberes historicamente excluídos e ou subalternizados em todos os campos de

conhecimentos cientificamente validados pela academia. Ao mesmo tempo, para desconstruir noções generalizantes e que conferem status de universalidade a conceitos geográficos, temporal, e racialmente construídos (na Europa), tão presentes na educação musical baiana e brasileira. Conceitos estes, assimilados de forma velada e ou indireta, que levam a um provável senso de hierarquia musical em relação a gêneros, estilos e as preferências a eles associadas, dando a falsa ideia de uma superioridade "qualidade"[15] artístico-intelectual dos fazeres musicais europeus em relação às outras tantas formas tradicionais, clássicas e contemporâneas de músicas e musicalidades não oriundas de matrizes étnico-culturais (e portanto raciais) europeias.

Apropriar-se das canções, musicalidades e fazeres musicais africanos é uma maneira de revelar um aspecto fundamental de uma história que durante muito tempo foi contada pelos colonizadores de modo parcial e muitas vezes deturpado. E que nem sempre as intuições escolares tem como incentivar conhecimentos trazidos pelos/as estudantes de suas trajetórias para sala de aula. Nesse sentido, posso considerar que tive alguma sorte, ao ser selecionada a turma que iria realizar o projeto, como conta o coordenador Paulo, que a classificou como muito musical:

> Quando indiquei o terceiro ano B, no começo do projeto, foi porque lá tem dois meninos que se identificam muito com a religião afro-brasileira: um é *ogã* e o outro, segundo a avó dele, nunca foi num terreiro, mas ele fala de Iansã, diz que quer ser rodante que quer dançar. "João Vitor" desde muito que está com a gente aqui. Ele mostra a gente, sabemos que ele toca desde o primeiro ano quando a gente tem nossas mostras ele toca o atabaque, acho que no grupo 5 ele já chegou a tocar. E ele tem ensinado pros colegas dele. Você vê os colegas que não tem nenhuma relação com religião de matriz africana, religiosidade, e que "João Vitor" tem ensinado pra eles como toca o Ijexá, como toca o congo de ouro, eles tocam na mesa, tem hora que é até insuportável de tanto que eles querem batucar. Então foi por isso que indicamos a turma. Apesar de ser uma turma indisciplinada, que a gente sabia que ia ter indisciplina. Quando eu conversei com as vices, eu falei assim: -- eu acho que é uma boa para a turma, porque vai tá junto com o professor de música a principio e é um momento que a gente vai poder mostrar para esses meninos que estão sendo levados pelo "João Vitor" para conhecer outros ritmos e outras formas de pensar a música, de dar uma expandida. Posso estar enganado, mas nos poucos momentos que eu passei por lá "João Vitor" sempre foi o que tava muito ligado, um dos protagonistas (Entrevista com o coordenador "Paulo", 10/12/2018).

[15]Nesse sentido, ver o texto Música Popular e Qualidade Estética, de Felipe Trotta (2007), onde o autor aponta as razões do porquê consideramos normalmente as musicalidades europeias e os estilos musicais mais próximos a essas tradições como de qualidade superior aos outro que dessas matrizes se afastam.

Assim, tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa-ação numa turma que alguns dos/as estudantes traziam consigo algumas referências de musicalidade africana, a partir da suas inserções com religiões de matriz africana ou referências trazidas do candomblé.

2.4 Escola e Identidade Negra

De acordo com Anete Abramowicz e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2015), o "sujeito negro" é uma categoria essencializada, construída em pressupostos e contra-argumentos racializados, que pretendiam se contrapor, tanto aos estereótipos racistas dos/as supremacistas brancos/as, quanto à sublevação "apaziguadora" dos postulados combativos da militância negra, por parte dos/as defensores/as do mito da democracia racial brasileira (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015).

Esta entidade teórica -- o negro, a negra -- desconstruída pelos estudos culturais dos anos 70, 80 e 90, que demonstraram a forma contemporânea líquida da fluidez identitária, dos transnacionalismos, das formas híbridas de identificação cultural, sexual, de gênero etc., com consequências imediatas na multiplicação de possibilidades de identificação ou não identificação étnico-racial, permanece no debate étnico-racial brasileiro contemporâneo como uma conquista na luta pela superação da ideologia do branqueamento[16] e ruptura com o mito da “democracia racial brasileira”[17].

Ao defendermos a urgência do contato, estudo e valorização da produção musical africana (e não apenas musical, mas artística, cultural, científica, filosófica, econômica) nas escolas da Bahia, não estamos de nenhum modo, defendendo uma visão romântico-nostálgica e essencialista de retorno a uma África mítica do plano ideal. Pretendemos isso sim, transcender a um passado, na perspectiva de um futuro e presente roubados, silenciados, invisibilizados e estereotipados. A esse respeito, ver a obra de Cheick Anta Diop [18], e o livro de, George G. M. James “Legado roubado”.

---

[16]A esse respeito ver o livro “Peles Negras Máscaras Brancas”, de Franz Fanon (2008).

[17] Dentro de uma vasta bibliografia eu destacaria “Tornar-se Negro” de Neusa Souza (1983), “Identidade, cidadania e democracia”, de Kabenbengele Munanga (1994) e “Movimento negro educador”, de Nilma lino Gomes (2017).

[18]Cheikh Anta Diop.The African origin of civilization: myth ou reality? George G. M. James “Legado roubado”.

No texto “Infancialização, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas”, Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018) teorizam a partir de conceitos filosóficos africanos e ameríndios (a saber, filosofia Ubuntu e filosofia Teko Porã)[19] relacionados à infância e chegam ao novo conceito de “infancialização" como possibilidade disruptiva de "perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida". (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p.3).

Tendo como referência o contexto cultural dos povos Xhosa e Zulu (povos Bantu) é construído o conceito de infancializar como uma condição de experiência humana privilegiada, que possibilita assumir de modo radical a instabilidade da vida.

Ainda segundo os autores, com base nas filosofias Ubuntu e Teko Porã, a instabilidade seria condição para a existência e categoria ontológica da mesma. Nesse sentido, torna-se necessário ao processo epistemológico que compreenda a diversidade como coexistência de visões de mundo distintas e igualmente válidas.

> (...) com objetivo de trazer – ao âmbito educacional – as relações de construção do indivíduo na coletividade, reconhecendo e respeitando a diversidade numa visão planificada, onde os seres vivos vivem numa relação de interdependência. Tais conceitos abandonam a perspectiva colonizadora de que somos preparados para dominar, enfatizando que seres humanos, animais não-humanos e o meio ambiente não estão à disposição e devemos tratar os seres vivos sem utilitarismo, ou seja, como parte de nós. (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p.1).

Segundo os autores, no contexto linguístico-cultural dos povos *Xhosa* e *Zulu*, a infância (*Ubuntwana)* é vista como um elo entre ancestralidade, o porvir e a materialidade do aqui/agora/presente. *Ubuntwana* representa a realidade em contínua transformação/produção no território da instabilidade que a tudo [re]formula e [re]significa.

> A hipótese ubuntu é de que a instabilidade da vida inviabiliza as soluções simplistas e gerais. Por essa razão, não devemos procurar uma alternativa universal; mas, reconhecer que a pluriversalidade -- a coexistência de visões de mundo distintas e igualmente válidas -- é uma possibilidade que retrata melhor a experiência da vida e os conflitos que enfrentamos no mundo (RAMOSE,1999; 2010; 2011 apud, NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p.1).

A partir da filosofia de Mogobe Ramose (filósofo sul-africano) no contexto da cosmovisão cultural ubuntu, tem-se o conceito de polidiálogo como basilar para a concepção e construção dessa “infancialidade” proposta pelos autores.

---

[19]Povos Bantu: Xhosa e Zulu - Região Sul da África, e Povos Guarani - Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

> Um aspecto importante é justamente o conceito de polidiálogo. A noção de que dialogar não é um processo com objetivo final pré-estabelecido. Não raramente, a finalidade do diálogo é interpretada um tipo de resultado dialético que supera as partes anteriores. O polidiálogo é o reconhecimento de que existem pontos de vistas que são incompatíveis. Porém, precisamos enfrentar justamente esses pontos sem buscar consenso ou um equilíbrio final. Em termos ramoseanos, o que caracteriza o ser – entendido como a natureza de tudo que existe, incluindo humanos – é a instabilidade. (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p.6).

No atual momento sócio-político brasileiro, marcado por inúmeros retrocessos aos direitos humanos, onde os campos progressistas das ideias parecem impotentes frente a uma avalanche de conservadorismo que ameaça até mesmo os diretos civis e democráticos conquistados com tanta luta por gerações passadas, é fundamental que para além de críticas e denúncias contra o sistema educacional e sociocultural brasileiros (que são, sem dúvidas, necessárias), seus epistemicídios e estereótipos contra negros(as) e africanos(as), sejamos mais propositivos(as) com iniciativas e projetos educacionais alicerçados em bases teóricas emancipatório-decoloniais.

De acordo com Nilma Lino Gomes,

> A denúncia nunca sairá da luta do povo negro. É preciso denunciar o racismo. Sempre. Entretanto o amadurecimento da militância negra foi mostrando que além de denunciar era necessário, também, apresentar propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas, investir na formação dos professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira. (GOMES, 1997, p. 21).

É na coragem de pesquisadores(as) dispostos(as) a forjar com seus trabalhos teóricos e práticos outras metodologias que apontem para outros epistemologias nascidas em outros lugares de fala, que celebre a diversidade, que abrace as diferenças, o nosso lugar. Aí devemos estar com todo nosso ímpeto capacidade e persistência, recordemos da audácia, resistência, abnegação e inventividade de pioneiros como o maestro Abigail Moura e sua Orquestra Afro-Brasileira[20].

No texto “Confluências entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos de uma *Praxis* Curricular Outra a partir das

[20]Abigail Cecílio de Moura (Patrocínio de Muriaé, Minas Gerais, 1904 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1970). Arranjador, regente, compositor, trombonista, baterista, poeta. Na virada para os anos 1930, muda-se para o Rio de Janeiro, onde ganha a vida como baterista e trombonista. Em 1942 funda a Orquestra Afro-Brasileira, projeto que perduraria 30 anos de atuação, com dois discos, *Obaluayê*(1957) e *Orquestra Afro-Brasileira* (1968). Raridades ambos, o primeiro LP ganhou edição em CD em 2003, encartada em brochura baseada na pesquisa do antropólogo especializado em música Grégoire de Villanova.

contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire", Michele Guerreiro Ferreira e Jansen Felipe da Silva (2018), afirmam:

> Partimos do entendimento de que a presença da herança colonial nos currículos escolares tenta silenciar as Histórias e as Culturas Afro-Brasileiras e Africanas como também dos Povos Indígenas. Salientamos que, em virtude do protagonismo dos movimentos Sociais Negros e Indígenas, este silenciamento foi perturbado, tornando obrigatórios nos currículos dos sistemas de ensino brasileiro os componentes que versam sobre tais temáticas desde a alteração à LDB proposta pela lei 10.639/2003 (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 77).

A educação contribuindo para que nos descubramos hospedeiros, segundo Freire:

> Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação? Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE 2005, p.34 apud, FERREIRA; SILVA, 2018, p. 101).

Segundo Boaventura de Souza Santos (2010), o pensamento moderno ocidental vê a realidade como um sistema de distinções visíveis e invisíveis, mantidas por linhas de separação mútuas, de modo que, tudo o que se encontra no lado oposto ao visível torna-se inexistente, e assim irrelevante, ininteligível, um outro sem existência. O que o autor chamou de pensamento abissal. "(...) A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha" (SANTOS, 2010, p. 32 apud GARCIA; DANTAS, 2018, p. 168).

Na primeira parte do artigo, "A Fotografia Revelada Pela Lente dos/das Adolescentes Quilombolas: Cultura Identidade e Gênero" (2018), as pesquisadoras Maria de Fátima Garcia e Ana Ionara Dantas fazem uma leitura da formação identitária brasileira e afro-basileira em finais da século XIX, pela análise das fotografias de época. São expostas diferentes identidades em processo de construção. A superioridade branca dos europeus(as) dominadores(as) e seus/suas descendentes, versus a subalternidade dos africanos(as) escravizados(as). Os primeiros querem demonstrar a bondade e a benevolência dos colonizadores(as). Já os segundos, mesmo quando libertos tentam pela fotografia com produção de figurino e maquiagem, afastar-se da identificação com a escravidão que até pouco tempo estavam submetidos(as) (ou os seus genitores). Através do uso de símbolos de status social e

poderio econômico nas fotografias, os negros(as) alforriados(as) tentavam demonstrar sua nova condição de livres, pois não bastava ser livre.

> (...) a forma de se retratar como os ditos brancos da sociedade, fazendo uso de seu modo de vestir e posar à europeia, numa tentativa de abrir caminho naquela sociedade exigente, competitiva e racista, e de se fazer aceita (ou tolerada). essa era uma forma de tentar se esquivar dos estigmas da escravidão – não sendo esse um caso de aculturação, mas de estratégia de (...) ascensão e sobrevivência (KOUTSOUKOS, 2010, p. 93, apud GARCIA; DANTAS, 2018, p. 169).

Segundo Anibal Quijano,

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

Para Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), o século XIX assistiu a normatização da infância em suas etapas e a ideia de criança como um ser concreto e determinado pelas “fases” correspondentes às faixas etárias suas conquistas e desenvolvimento motor, cognitivo, comportamental etc. Nas ciências biológicas e suas interações com as ciências humanas, o campo da psicologia foi onde pedagogia e a futura filosofia da educação iriam fundamentar suas teorias e abordagens metodológicas que se pautavam (e ainda hoje se pautam) em padrões de normalidade comportamental para cada faixa etária, tomando a criança como um adulto em formação, portanto, como um projeto de adulto. A idade passa então a ser a principal categoria para se identificar e delimitar os comportamentos desviantes.

É a partir da década de 1990 que se consolidam novas perspectivas e novas formas de abordagens na disputa de narrativas desse campo teórico e se constitui a sociologia da infância como nova área de conhecimento, que pensa acriança como um ator social, sujeito de seus processos de socialização e elemento ativo na construção de sua infância.

Com o surgimento de novas temáticas, novas metodologias de investigação foram sendo elaboradas para o estudo e entendimento das crianças como entes plurais, transpassadas por interseccionalidades que as diferenciam e como agentes produtoras de culturas a partir delas próprias.

> A criança e sua infância saíram do interregno em que estavam colocadas. A sociologia da infância realizou algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais

> e, também, prescreveu novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 49).

É nesse sentido que uma sociologia da infância no Brasil só pode ser pensada considerando-se os marcadores étnico-raciais, de gênero, sexualidade, classe social e limitações físico-cognitivas. Sendo as relações-raciais, parte fundamental da vida sociocultural brasileira, não se pode prescindir dessa especificidade para pensar as nossas crianças e suas infâncias.

Outro aspecto fundamental de um olhar interpretativo-metodológico é considerar para além da escola (espaço normalmente escolhido por grande número de pesquisadores(as) do campo), outros espaços contemporâneos de atuação infantil como, venda de doces e pedido de esmolas nos semáforos, trabalhos domésticos, prostituição, trafico de drogas, dentre outros.

Além do acima exposto, destacamos a necessidade da participação ativa da criança nos processos de entendimento e descrição das problemáticas presentes no seu percurso de socialização e os jogos/disputas de poder a ele inerentes.

É interessante notar como as pedagogias fundamentadas em cosmovisões africanas e afro-diaspóricas se interligam, se comunicam numa teia de sentidos convergentes que caminham na mesma direção. Quando comecei a escrever as histórias do *Djemberem*, e ainda durante todo o período do projeto, eu não tinha conhecimento de como os contos africanos e afro-brasileiros e também a recriação funcional desses histórias foi um importante recurso didático nas escolas fundadas a partir dos terreiros de candomblé na Bahia dos anos de 1970, 80 e 90.

Dessa forma, relembramos aqui, a título de reconhecimento, algumas das pioneiras pesquisadoras/ativistas da causa para o empoderamento do povo negro da Bahia, que articularam educação formal e experimentações pedagógicas inovadoras a partir dos modos de ensino/aprendizagem das comunidades dos terreiros de candomblé e das cosmologias africanas. Ou seja, a partir do respeito e escuta da palavra dos mais velhos/as e dos mitos fundadores dessas tradições. Foram pessoas como a Profa. Dra. Ana Célia da Silva, Profa. Ms. Ivete Sacramento, Profa. Arany Santana, dentre várias outras, que forjaram o que hoje se compreende como o sentido e o valor educacional do movimento negro brasileiro, que sempre foi pensado tendo como fio condutor a educação.

No artigo “A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, o pesquisador Thiago Molina ao fazer um levantamento dos princípios pedagógicos de experiências exitosas no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação escolar na cidade de Salvador, em períodos anteriores à lei 10.639/03, nos traz esse pequeno e significativo depoimento da pedagoga Vanda Machado, sobre a criação em 1999, do Projeto Político Pedagógico da Escola Irê Ayó:

> Começava a nascer esse projeto político-pedagógico de inspiração na cosmovisão africana, na cosmovisão afro-brasileira e eu comecei a julgar que estava dentro das possibilidades e potencialidades daquelas crianças. Esse projeto teve enorme visibilidade. O MEC batizou a escola como escola de referência. Eu comecei a pensar nessa escola enquanto formação de professores. A inspiração estava em que o africano é um contador de histórias. Como ele aprende ciências? Ele aprende ciências, aprendendo a história dos filhos do seio da Terra. Dessas histórias vão saindo histórias de dentro da história, ciência de dentro da ciência até que o sujeito encontre sua própria história. O sujeito está inserido na história. O sujeito está inserido na escola do mundo. Então, vamos fazer isso com as crianças. Vamos contar histórias que acontecem na comunidade enfocando as diversas ciências. E qual a missão? A missão continua sendo criar uma epistemologia de educar crianças afrodescendentes e não afrodescendentes, porque é ampla a colocação para que serve esta escola, e criar ações pedagógicas, ações de educar que propiciem a transdisciplinaridade, inspiradas na cosmovisão africana. (MACHADO, 2004, p. 114. Apud MOLINA, 2013, p. 08).

Após 20 anos, inspirados no mesmo manancial de cosmologias africanas, aqui estamos nós criando histórias a partir de canções africanas para ilustrar algumas tradições culturais e valores éticos-morais de África, assim como para dar suporte e contexto ao aprendizado musical de crianças brasileiras, num contexto de valorização da diversidade em geral e, em especial, das culturas africanas e afro-brasileiras.

Vale ressaltar que todos os/as autores/as aqui citados/as nessas aproximações e diálogos teóricos convergem em alguns pontos de ancoragem epistemológica, com fortes compromissos com a transformação da sociedade na perspectiva das lutas decoloniais, antirracistas e de superação das dicotomias entre subalternidades e dominações imperialistas, tanto no nível macro quanto no nível micro das políticas em todos os seus sentidos.

PARTE 3 - TRABALHO DE CAMPO: o senhor fala francês, tio?

Na minha primeira visita ao 3º ano “E” da Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, na cidade de Salvador, eu tinha uma boa expectativa, iria apresentar-lhes o projeto[21], conversar um pouco sobre África e músicas africanas, ouvir, perguntar, responder questões, enfim, criar uma interação inicial com a turma. E assim transcorreu, durante mais de meia hora nós conversamos sobre mitos e verdades sobre a África, sobre os preconceitos ou estereótipos sobre músicas africanas, como era de se esperar, a questão cultural africana e a macumba vieram ao debate (alguns alunos são evangélicos), mas eu garanti que as músicas que iríamos cantar e tocar não tinham nada a ver com religiões de matriz africana, não eram músicas religiosas e que as culturas africanas não são apenas religião, são também filosofia, arte e tecnologia. Também expliquei que o “Marcelo” (ele estava presente) continuaria sendo o professor de música deles, e o nosso projeto com músicas africanas começaria no segundo semestre, logo depois das férias de meio de ano (estávamos em 24/05/18).

Respondi várias questões pessoais, como por exemplo: o senhor é de Ogum, tio? A sua conta é igual a minha, eu também sou de Ogum, perguntou um garoto muito falante de quem eu já tinha ouvido falar, ele é Ogã[22] confirmado em um terreiro de candomblé e aos 08 anos de idade, já toca muito bem atabaques dentro do universo rítmico (“toques”) do candomblé. Eu lhe expliquei que sou um admirador do Candomblé, mas não sou iniciado e ele comentou com um colega que também é candomblecista, “ah, ele é frequentador”. Então veio a pergunta mais interessante e enigmática (também bastante reveladora): -- O senhor fala francês, tio? -- Como assim, francês? -- É que eu não tô entendendo nada.

Eu disse que falava português e perguntei se os outros entendiam o que eu falava, eles disseram que sim. Disse que ele devia estar se referindo ao meu sotaque diferente, ou à falta de sotaque baiano (eu vivi 20 anos fora da Bahia) e dei exemplos

---

[21]A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical. Projeto de pesquisa/ intervenção, requisito necessário para integralização do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

[22]*Ogã* (do iorubá -ga: "pessoa superior, chefe", com possível influência do jeje *ogã*: "chefe, dirigente") é o nome genérico para diversas funções masculinas dentro de uma casa de candomblé. É o sacerdote escolhido pelo orixá para estar lúcido durante todos os trabalhos. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ogan&oldid=49691225>. Acesso em: 04 nov. 2018).

de diferentes sotaques das diferentes regiões do Brasil. Um outro menino disse que esteve em Brasília com sua mãe, e as pessoas não entendiam bem o que ele falava por causa do sotaque. Essa pergunta foi como um sinal de que eu estava diante de um grande desafio, e que muitas das minhas certezas seriam colocadas à prova. Tinha que estar atento e aberto para mudanças, pois quando tudo parecia evidente e seguro para mim, podia ser francês (ininteligível) para alguns deles.

Ao abordar a questão da dialética e das possíveis dicotomias entre teoria e prática na representação etnográfica a partir do pensamento de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, Turino (1999) nos demonstra que, a busca insaciável de classificação, categorização e teorização do sensível, vai gerar a tendência (resquício iluminista, comum ao pensamento acadêmico tradicional) por generalizações de categorias que abarquem a totalidade da humanidade, e que invariavelmente mostram-se insuficientes para representar a totalidade da complexidade social e antropológica.

Depois da nossa conversa, o professor Marcelo perguntou se eu queria conduzir alguma atividade, mas eu disse que queria só participar e observar. O professor tocou pífano e as crianças acompanharam batendo palmas e percutindo as carteiras, um momento muito interessante de improvisação musical. Então o professor pediu que as crianças afastassem as carteiras e formamos um grande círculo todos sentados no chão. Ele distribuiu copos plásticos e deu comandos, como descansa copo (todos deviam equilibrar o copo na cabeça), isso fazia com que eles se concentrassem e ouvissem as instruções do professor (as crianças dispersavam bem rápido e eram 25 nesse dia), percebi que essa era uma prática já incorporada ao cotidiano das aulas de música. Num dos intervalos para reorganização da atividade (foram várias interrupções por indisciplina ou dispersão de alguém), perguntei a uma menina sentada do meu lado, você gosta das aulas de música? E respondeu, --“Eu só não gosto de música que não canta!” Entendi que era referência às práticas apenas instrumentais, como aquela música com copos. E pensei, no meu projeto ela vai gostar, pois, vamos cantar bastante. Já no final da aula mostrei às crianças o som da Kalimba[23] (tinha o instrumento na mochila mas não tinha dito nada sobre ele) toquei

[23] A Kalimba é um instrumento musical pertencente à família dos lamelofones, sendo da categoria dos idiofones dedilhados. Os primeiros lamelofones surgiram no Vale de Zambeze, próximo ao atual Zimbábue, na África Subsaariana. Eram feitos de materiais como madeira da palmeira de ráfia, bambu e outras matérias vegetais; datam de cerca de 1000 a.C. Posteriormente, esse instrumento se espalhou

um pouco, elas gostaram muito e fizeram uma fila para experimentar. Saí do encontro achando ter causado uma boa impressão. E pensando, vai dar certo!

Depois de várias idas e voltas à Secretaria Municipal de Educação de Salvador para conseguir que fosse autorizada minha pesquisa na escola (sempre estava faltando alguma coisa no ofício, como e-mail da orientadora, depois papel timbrado, carimbo etc), consegui a autorização em meados de junho, o projeto devia começar na primeira semana de julho. Nessa altura, na impossibilidade de adquirir um Balafon (eu toquei Balafon durante o período que residi em Berlim, Alemanha), eu já tinha comprado um xilofone, para garantir que além do acompanhamento de violão as crianças tivessem contato com um som melódico mais africano, depois, como não consegui subsídio da universidade nem da escola, comprei com meus próprios recursos, 30 flautas doce para garantir a execução do projeto. Quando, ainda no final de junho os professores da rede municipal decretaram greve (reivindicavam reajuste de salários e cumprimento do plano de carreira), que se estendeu até o inicio de agosto.

No nosso primeiro encontro, logo depois do final da greve, contei a história de Abiyoyo (que apresentarei adiante), criação minha baseada em canção e contexto do livro A Música Africana na Sala de Aula, da autora Lilian Abreu de Sodré (2012).

Depois de afastar as carteiras e liberar espaço, formamos uma grande roda (utilizando o exercício respiratório dinâmico e divertido, balão furado), depois de alguns movimentos para relaxamento muscular, convidei as crianças a encherem os pulmões pelas narinas erguendo os braços esticados até acima da cabeça e soltarem o ar pela boca de uma só vez (nesse momento todos se jogam no chão, e isso já é esperado). Repetimos 3 vezes. Em seguida, pedi que todos se sentassem no chão e perguntei se queriam ouvir uma história da África, a resposta foi prontamente, sim!

---

pela África, desenvolvendo-se em cada etnia de forma diferente. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Kalimba&oldid=45675431>. Acesso em: 04 nov. 2018).

3.1 **História de Abiyoyo** (resumo[24])

A comunidade de uma pequena vila na África do Sul, vivia aterrorizada com a proximidade de um gigante misterioso chamado "*Abiyoyo*".

Fanta uma menina muito esperta (e que, junto com os seus 4 amiguinhos toca vários instrumento musicais africanos), ouve sua avó conversando baixinho na cozinha com sua mãe sobre um sonho que tivera na noite anterior e que o "*Abiyoyo*" iria chegar na aldeia outra vez. Quando questionadas por Fanta (sobre o que seria o tal "*Abiyoyo*"), as duas desconversam e dizem que ela teria ouvido mal e que não existia o tal "Abiyoyo".

No dia seguinte, e quando todos fogem para a floresta por preverem a vinda do gigante, cinco crianças da aldeia (Fanta, Mirian, Felipe, Amadú, e Buba) resolvem se esconder e esperar a chegada do desconhecido misterioso. Eles fazem música para não sentir medo, criando uma nova canção (Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, yoyo, yoyo, Abiyoyo, yoyo, yoyo) e quando o gigante chega, ele começa a dançar na roda junto com as crianças. Eles se divertem muito, ficam amigos e brincam a tarde inteira.

No outro dia de manhã, quando os adultos voltam da floresta ficam muito surpresos com o ocorrido (o fato de as crianças terem ficado amigas do gigante). E nesse dia todos/as aprenderam que, nem tudo que é diferente e desconhecido, é mal ou perigoso.

Em seguida, identificamos alguns instrumentos musicais africanos: nomes e timbres. Dembé, Balafon, Kora, Mbira, através da mostra de fotos ilustrativas e exercícios de percussão corporal (num encontro posterior, falamos sobre e ouvimos o som desses instrumentos através de vídeos e slides). E finalizamos com o aprendizado da melodia e da letra canção Abiyoyo (aperfeiçoamento, pois todos já haviam cantado durante a contação da história), e prática de exercícios rítmicos dentro do contexto da história. A partir dessa história geradora foram criadas várias outras, ainda ambientadas em África e diretamente associadas à aprendizagem de flauta doce, no sentido de estímulo e facilitação do processo.

Esse encontro seria lembrado por mim como atípico, pois, nunca mais em outras oportunidades, conseguimos um nível tão bom de concentração e participação

[24] A versão integral da história encontra-se nos apêndices desse texto – Caderno de Atividades Musicais.

geral, a imagem da grande roda silenciosa e atenta durante a contação da história ficaria marcada na minha lembrança e foi uma pena não termos uma foto desse momento tão significativo.

Segundo Angela Lühning (1991), existem duas vertentes distintas na etnomusicologia, uma que se aproxima mais da musicologia e outro mais alinhada com a antropologia em função do próprio desenvolvimento histórico da disciplina.

> As duas vertentes principais podem ser caracterizadas da seguinte maneira: aquela que fica mais perto da musicologia se interessa menos pelo contexto antropológico da música, e muito mais pelos parâmetros musicais em si. Ela procura as leis gerais da música através da comparação, independente da cultura de origem, e a função específica da música nela. A outra vertente mais perto da antropologia entende a música como expressão do comportamento social do ser humano e estuda a música dentro do contexto cultural, como diz Allan P. Merriam, um dos mais famosos defensores desta vertente. Ela é *"the study of music in culture"* e quer mostrar o singular e específico (MERRIAM 1964, p. 7 apud LÜHNING, 1991, p. 107).

Como transparece de nosso relato e observações, seguimos a segunda vertente, considerando as implicações e até mesmo, como no caso de nossa pesquisa as possíveis funcionalidades socioculturais do trabalho educativo musical.

O fato da turma ter na escola uma reputação estigmatizada, de ser uma turma difícil, com déficit de aprendizagem, indisciplina e baixo rendimento escolar, os tornavam um típico desafio declarado para qualquer metodologia de ensino, e os colocavam em evidência na escola enquanto “turma problema”. Muito embora seja bastante evidente o grande potencial criativo do grupo, especialmente o talento musical, eles ganharam evidência na comunidade escolar pelas diversas ocorrências de ordem disciplinar e pela dificuldade de concentração da maioria dos integrantes do grupo.

Uma lógica que através da música pode ser ressignificada, reconstituída em outros parâmetros, já que as crianças estão ali ambientadas, de certa forma acostumadas com as estratégias convencionais das/os professoras(es) e da escola, a lógica escolástica. Nesse sentido modos peculiares de aprendizagem que resgatem (ou tragam) dinâmicas mais pautadas na oralidade, na ludicidade e numa horizontalidade das relações, onde a hierarquia esperada entre professora/professor e alunos/as não precise todos os dias se travestir de autoritarismo na tentativa de salvaguardar a primazia da sequência de conteúdos preestabelecidos e que poucas vezes dialoga diretamente com o cotidiano social, familiar e até mesmo escolar das

crianças. Para além do conteúdo, a forma de ensinar e aprender pautadas em outras lógicas de construção de conhecimento vai encontrar muita dificuldade de ser assimilada, principalmente quando colocada de modo pontual: encontros de uma hora e meia, uma vez na semana. Essa foi a disponibilidade da escola, eu passei a executar o projeto no horário reservado para as aulas de música, com a presença do professor de música, já que legalmente, segundo me informaram, eu não poderia ministrar aulas às crianças sem a presença de um profissional, servidor público ou contratado para essa finalidade.

3.2 A questão ética

E nesse sentido eu tinha muitas inquietações (ou dúvidas) de ordem éticas. Por exemplo: eu poderia no trabalho incluir fotos das crianças? Links com vídeos de aulas ou apresentações? Já que apesar de não identificá-las pelo nome verdadeiro e nem pela identificação real da turma (a letra que acompanha o número da série), eu teria de situar o leitor do texto numa certa concretude sobre de onde viriam os dados da pesquisa? Assim, decidi que (como é usual nesses casos) revelaria o nome e o bairro da escola como também a série (3º série do fundamental I), pois a faixa etária das crianças era ao meu ver um dado fundamental para a compreensão do trabalho e das problemáticas nele envolvidas. Também o nome dos/as professores/as auxiliares de classe coordenadores/as e qualquer funcionário/a da escola, ou pais, mães e responsáveis pelas crianças, que participassem da pesquisa com depoimentos ou respondendo aos questionários não seriam idetificados/as.

No texto “A imagem e a ética na encruzilhada das ciências”, Carlos Caroso (2004) chama a atenção para o fato de que, não é um item para a seleção de projetos das agências de financiamento de pesquisas do governo federal (nesse momento histórico, 2004), um parecer ético, assim como grande parte das instituições de nível superior brasileiras não exige que os projetos de seus pesquisadores, docentes e estudantes sejam avaliados por comissões de ética, e ainda que a discussão sobre ética no trabalho de campo, na coleta de dados e divulgação de resultados, não seja um item normalmente encontrado em projetos de pesquisa no Brasil, especialmente na área das humanidades.

> É importante lembrar que a constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, considera o uso de imagens da pessoa como parte dos direitos individuais de qualquer cidadão. Desde aquele momento, pesquisadores de campo que utilizam fotografia e filmagens em seus estudos tornaram-se mais sensíveis a essa questão. Suas ações agora já não são reguladas apenas pelos princípios éticos de sua ciência, às vezes limitados ao consentimento informado daqueles que se pretende fotografar ou filmar. Também passaram a envolver maiores cuidados com a divulgação dos registros, com o objetivo de preservar as identidades das pessoas, evitando expor situações delicadas do ponto de vista dos valores morais, religiosos, políticos, educacionais, de classe social, modéstia pessoal, traumas resultantes de estigmas individuais ou coletivos etc. (CAROSO, 2004, p.137).

Mais tarde eu me depararia ainda com algumas interessantes situações de ordem prática e ética geradas pelo uso (ou pelo menos a explanação) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em entrevista com três ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), apresentei o TCLE e notei duas situações bem diversas: com duas das auxiliares. O TCLE apesar de ter despertado uma certa tensão, pois com ele tudo parecia muito “oficial” e sério, apesar de eu ter informado que queria apenas um relato sobre as impressões que elas tinham dessa turma na comunidade escolar, consegui relatos valiosos e ao meu ver bastante verdadeiros das impressões que elas tinham da turma. Então vieram nas falas, confirmações de algumas das minhas impressões sobre a turma: a questão da indisciplina, a falta de concentração de muitos e casos bastante significativos de dificuldade de aprendizagem (que não raramente geram déficits de aprendizagem), e também nos casos mais graves (como o “garoto corredor” que estava sempre em movimento pela sala ou correndo pelo pátio), haviam questões de ordem familiar, e isso o coordenador pedagógico “Paulo” já tinha comentado.

Como também percepções novas, de como as crianças reagiam distintamente às aulas das professoras regentes de classe e ao restante das atividades complementares do currículo como música, dança, artes plásticas, inglês e educação física. No primeiro caso, com as professoras regentes, o sentido de respeito à autoridade e condução das atividades era sempre bem maior do que com os outros professores de atividades lúdicas ou complementares. Nesse segundo caso, a bagunça e a dispersão eram sempre mais acentuadas. As duas ADIs elogiaram bastante o trabalho da nova professora titular (a turma passou por um período de vários meses em que as vice-diretoras da manhã e da tarde assumiram provisoriamente a turma depois da professora ter se afastado do trabalho), que já

tinha sido professora dessa turma no 1º Ano e agora no 3º Ano ainda guardava um vínculo emocional muito forte com as crianças, o que favorecia o seu trabalho de educadora. Estávamos já em finais de novembro e depois de pouco mais de dois meses de ter assumido a classe, no geral, já apresentava significativas melhoras no nível de concentração e aprendizagem. Eu também constatei isso em algumas visitas à turma.

Nesse sentido, é mágica a distinção feita por Rubem Alves entre professor e educador, em seu livro “Conversas com quem gosta de ensinar” (1980):

> Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 1980, p.11).

Mas na entrevista com a terceira ADI, que por sinal era a que mais tinha trabalhado com a turma, notei que o fato de eu ter lhe apresentado o TCLE, apesar dela não ter assinado nem ter lido mais atentamente, causou um certo constrangimento (ou timidez), pois ela se limitou praticamente a ressaltar as qualidades positivas das crianças: “eles tem um pouco de dificuldade com o comportamento, mas é uma turma boa, se adequam ao professor, precisa de uma certa insistência, mas eles obedecem, ouvem bastante... São meninos bons! Como a escola é de tempo integral, eles passam o dia todo aqui, às vezes à tarde já estão cansados e querem fazer outra coisa... Querem ficar dispersos, brincar, são crianças... São muitas atividades... Eles sentem a pressão...” Resolvi então questionar em relação às outras turmas, se via diferenças? Ou estão dentro da média? Respondendo que sim, nas outras turmas o comportamento é bem parecido. Essa última afirmação me chamou atenção, seriam essas características (e principalmente as dificuldades) comuns a todas as classes da escola?

3.3 A metodologia de ensino

Durante a execução do projeto muitas foram as estratégias e atividades pedagógicas que fugiam do que normalmente se emprega em aulas de música. A princípio eu tinha na programação as histórias (a maioria criadas por mim) associadas às canções africanas que norteariam o aprendizado musical, ao mesmo tempo que possibilitariam reflexões sobre ancestralidade e conhecimento de diversos aspectos

de modos de vida africanos, relacionando-os com a vivência e o cotidiano das crianças, além da exibição de alguns filmes e slides. Com a sucessão dos encontros (também leituras e conversas com amigos/as pesquisadores/as), fui migrando para outros recursos didáticos, a exemplo de leitura de poesia (Tenta, Paulina Chiziane, 2018), confecção do “Djemberem” (num primeiro momento as crianças assistiram o filme documentário, depois desenharam uma casa dos saberes numa caixa de papelão e na semana seguinte eu levei uma cabaninha com um tapete africano, onde todos quiseram entrar, inclusive a “Marizélia”, aluna especial que tem dificuldades de locomoção e comunicação. Depois o tema do Djemberem voltaria na roda de conversa que fizemos com estudantes da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) durante a semana do 20 de novembro, comparecendo dois estudantes da Guiné Bissau e seis brasileiros (dentre eles, uma estudante e liderança quilombola, “Dona Marta”) e uma professora.

Por três vezes tentei organizar uma dinâmica de memória afetiva (cada um de nós levaria para a escola um objeto que gosta muito e contaria para os outros porque aquilo lhe é tão importante), mas nunca funcionou, pois as crianças não conseguiam se lembrar (uma semana de intervalo era demasiado distante). Também, para garantir que a maioria participasse das dinâmicas com flauta doce (embora todos tivessem ganhado uma flauta, alguns nunca mais a levaram para a escola).

Algumas vezes (seis vezes ao todo) fui à escola pela manhã, apenas para observar as crianças na aula da professora regente, o trabalho e estratégias das professoras (durante os três primeiros meses, duas professoras se revezavam entre manhãs e tardes provisoriamente, enquanto era resolvida a questão da vinda de uma professora definitiva para a turma). Apesar de produtiva e agradável para mim no início, pois duas meninas (“Leandra” e “Catarina”) insistiram para me mostrar os seus progressos com a flauta, a aula foi bastante conturbada com indisciplinas, brigas, choros, como já era de costume no 3º “E”. E já próximo ao final da aula, “Alessandra” (a menina que se negou a participar da minha primeira aula e posteriormente passou também a participar) começou um desentendimento com “Rafael”, um menino com cabelos muito compridos e amarrados atrás, que estava sentado logo atrás dela. Os dois se empurravam e discutiam (não dava para entender o porquê ou quem começou), a professora estava na porta da sala acabando de contornar outra confusão por indisciplina. Eu observava a movimentação, de repente, ouvi: -- sua bicha! Era Alessandra falando para Rafael, e isso se repetiu por 4 ou 5 vezes entre

pequenos empurrões e ameaças mútuas de socos, até que ela levantou da carteira, se afastou dele (por segurança) e berrou furiosa: Sua bicha!!! Sua bicha!!!

A professora que resolvia uma outra questão com outro aluno na porta e o abraçava, continuou entretida na mesma ocorrência, era como se não tivesse ouvido nada (mas, da forma com que a menina gritou acho bem improvável não ter ouvido). Eu fiquei bastante tocado com o ocorrido mas achei que por questões éticas, não devia interferir (eu não estava ali como professor, minha função era observar, pelo menos enquanto eles não partissem para a violência física declarada). Fiquei aguardando uma reação da professora, que não ocorreu. Então anotei no meu diário de campo para futuras reflexões, ou pelo menos, registro do fato.

Uma mudança importante e decisiva para a continuidade do processo de aprendizagem, foi o que chamei de “assimilação do caos”. No início eu sempre afastava as carteiras para dar espaço e formar uma grande roda com as crianças, no início isso funcionou bem e foi necessário para contar as primeiras histórias e realizar as primeiras aulas com flauta doce, mas na medida em que íamos avançando com os encontros isso se mostrou como um fator a mais de dificuldade e dispersão. Mesmo quando fazíamos a roda, era comum que alguns ficassem fora brincando com figurinhas ou simplesmente correndo de um lado para o outro (esse era um aluno específico que quase nunca ficava sentado ou parado, só quando estava “batendo figurinhas” com os colegas), também tentamos por duas vezes fazer a aula no auditório (uma sala bem grande sem carteiras), mas ali com um grande espaço livre (para correr, pular, gritar, brigar etc.), a dispersão de alguns ia contagiando os outros e acabava inviabilizando as dinâmicas.

Foi quando então, comecei a adotar outras dinâmicas, quando entrava na sala colocava o áudio de algumas músicas já trabalhadas (e que eles gostavam de cantar) num volume suficiente para encobrir a convers a, o batuque nas carteiras e a correria (a aula começava logo depois do lanche da tarde) e era o sinal de que era “hora de música africana”, sem a necessidade de falar ou chamá-los verbalmente a atenção. Também deixei de reorganizar o espaço, o que seria o ideal para mim, mas percebi que isso poderia estar sendo visto inconscientemente pelas crianças como uma intromissão arbitrária no espaço deles.

Notei que era preciso me colocar no lugar das crianças para avaliar melhor a funcionalidade dos meus “ideais de organização” em sala de aula. E a esse respeito é imprescindível relembrar um dos relatos do etnomusicologo Anthony Seeger, sobre

sua convivência entre os Kisêdjê no Parque Indígena do Xingu, em seu livro *Os índios e nós (1984).*

> Há ainda outra questão: toda pesquisa de campo é, até certo ponto, uma violação da sociedade que é estudada, pois os antropólogos, às vezes, têm de fazer perguntas difíceis e desagradáveis. Mesmo em termos de alocação de seu próprio tempo, um informante deve escolher entre responder a perguntas e fazer qualquer outra coisa. Um pesquisador pode causar outras privações à comunidade, ao comer o alimento de suas roças, ao exigir cuidados por ignorar as convenções sociais e perigos naturais, ou ao insistir em obter respostas claras sobre assuntos em que a ambiguidade é preferível. O segundo grupo de questões sobre o trabalho de campo de um pesquisador deve gravitar em torno de respostas a perguntas como: "Por que lhes foi importante responder a suas perguntas?", " Por que foram eles tão pacientes?", " O que os fez aceita-lo?" e " O que é que representava para eles?". (SEEGER, 1980, p. 25).

E então passamos a ter mais produtividade com uma maioria de crianças que estava normalmente interessada nas atividades e passei a não insistir com os "batedores de figurinhas", os conversadores e corredores, apenas convidar. Tínhamos um número suficiente para conduzir as ações de modo que mesmo que "a turma do fundão" estivesse de certa forma inserida no contexto das ações, eles sabiam qual música estávamos tocando e quando cantávamos ou usávamos o corpo (palmas, por exemplo) todos participavam. Acho que para quem visse de fora, a cena pareceria caótica, oito a dez crianças na frente próximos a lousa (eu usava também recursos de escrita alternativa para assimilação das melodias), tocando flauta, mais umas quatro espalhadas pela sala também tocando enquanto um grupinho de meninos sentados no chão "batia figurinhas" e algumas meninas apenas conversavam.

Essa foi uma estratégia que encontrei para viabilizar um aprendizado mínimo de flauta doce e domínio das melodias das canções por parte significativa da turma, com destaque para as meninas que eram sempre maioria no time das "flautistas assíduas". Mas com a proximidade do final do ano letivo (e, consequente, final do curso, seria apenas um semestre) eu propus à turma que compartilhássemos as músicas e histórias com os colegas e até mencionei o fato de já ter sido abordado por várias crianças de outras turmas que perguntavam se eu não ia ensinar flauta para elas também. Então combinamos de fazer uma apresentação musical com as canções já assimiladas e fiquei surpreendido, pois, todos queriam tocar, mesmo os que tinham feito no máximo uma aula (ou uma tentativa), quando perguntados diziam que já sabiam tudo.

No dia da apresentação, o nosso público foi o segundo ano, o evento seria no auditório (e eu já temia pelo comportamento da turma). Eu fiz cópias bem grandes das melodias das canções (Zinyamaredu e N´kosi Sikelele), pois as crianças estavam acostumadas a tocar seguindo as notas dispostas na lousa, onde eu ia apontando e orientando com o ritmo. Sabia que só uns três podiam tocar as músicas de cor (de memória), mas no dia só contamos com uma estante de partituras e houve muita confusão, pois eu queria que os maiores ficassem atrás e os menores na frente, mas todos queriam ficar na frente. Até começarmos a tocar e cantar houve bastante confusão, cara feia, empurrão e bastante tensão.

3.4 Djemberem no Parque São Cristóvão

No dia 22 de novembro de 2018 realizamos uma roda de conversa e nossa segunda apresentação musical. Eu perguntei para as crianças se gostariam de conhecer alguns estudantes africanos e tocar para eles/as (antes eu já havia checado com uma professora da UNILAB se seria possível uma visita à escola e ela gostou da ideia). A turma gostou da proposta e marcamos o evento para duas semanas depois. Esse foi o cartaz do evento que coloquei na entrada e em alguns ponto da escola. Ficou acertado com a direção que outras turmas também participariam da roda de conversa.

Djemberem no Parque São Cristóvão:
conversa sobre africanidades e consciência negra

Escola Municipal do Parque São Cristóvão 22/11/2018 às 09:00 h.

Fig. 1 Cartaz da Roda de conversa

Projeto A Música Africana entra na Escola

- ***Músicas e histórias africanas com o 3º ano B***
- ***Participação de estudantes da UNILAB***

No dia do evento as crianças estavam bastante ansiosas, eu levei três estantes de partitura para que todos pudessem enxergar as notas e cheguei bem cedo para ensaiar um pouco. Na verdade, eu também tinha uma grande expectativa em relação ao *Djemberem*. Que tipo de diálogo, interação e aprendizado resultaria desse encontro?

Iniciamos o evento cantando Maravilha, uma composição de minha autoria que serve bem para uma interação grupal, pois a execução é literalmente coletiva, enquanto o coro repete uma frase mântrica: Ôh, ôh, maravilha ê.... Ôh, ôh, maravilha... Eu toco violão e canto outra letra e melodia que se encontra com a primeira em alguns pontos. O “pequeno Ogã” da turma tocou atabaque nessa música. Em seguida, tocamos Zinyamaredu e N´kosi Sikelele que soaram bem melhor que da última apresentação. Em seguida, demos boas vindas às visitas e eu pedi que eles se apresentassem, todos foram muito simpáticos em relação ao evento, à apresentação musical e de modo geral ressaltaram a importância da consciência negra e do dia (20/11) nacional da consciência negra no processo educativo. A fala dos estudantes da Guiné Bissau, “Adolfo” e “Tamires”, despertou muito interesse, pois eu havia lembrado de que o *Djemberem* era uma tradição da Guiné Bissau (também encontrada em outros países africanos com outros nomes) e “Adolfo” que é da etnia Balanta (grupo étnico majoritário do país, que tem mais de vinte etnias), nos falou mais detalhes sobre essa tradição do seu povo.

A diretora, que estava presente, tomou a palavra num intervalo enquanto as coordenadoras organizavam a troca das turmas participantes, só aí fiquei sabendo que iríamos tocar mais uma vez. E essa foi uma intervenção encantadora, pois a diretora, que é uma mulher muito carismática e falante, nos contou toda história da escola: como ela anos atrás, levou certa vez uma pequena cobra, encontrada na escola, num vidro para a Secretaria de Educação como forma de demonstrar o perigo que as crianças estavam expostas em função das péssimas condições do prédio antigo e do terreno (um charco, que alagava com as chuvas).

E depois, como ela organizou uma queima de pneus na rua da escola, por onde passaria em visita ao bairro, a comitiva do presidente Lula, e como, a partir desse ato de protesto contra as más condições de trabalho e à falta de instalações minimamente adequadas para abrigar as crianças (que teve bastante repercussão na imprensa local), eles conseguiram com apoio do governo federal um terreno na mesma rua, onde foi erguido o prédio atual da escola, com instalações dignas para o

trabalho educativo. Também contou como teve o cuidado de enviar o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, “Projeto Baobab”, para publicação no diário oficial do município, pois assim sabia que estaria assegurada, independente de quem estivesse na próxima gestão, a continuidade do processo de valorização da cultura afro-brasileira, com um ensino pautado em valores democráticos, valorização da diversidade e sintonia com implementação da lei 10.639, na escola.

Depois que tocamos pela segunda vez, abrimos para perguntas das crianças, que quiseram saber, dentre outros coisas, os instrumentos musicais da Guiné, “a cultura de lá”, as forma de penteados ou como se usam os cabelos? (perguntas de alunos do 5, ano). Mas o que mais chamou a atenção de todos foram as perguntas do 3º Ano “E”. -- Vocês tem televisão lá? E quando a “Tamires” respondeu que sim, veio a réplica: -- Mas é de plasma? Tem figurinhas lá? (eles não entenderam e então as crianças mostraram as figurinhas). Os estudantes africanos se esforçavam para demonstrar que a vida numa cidade africana (os dois vinham de áreas urbanas) em nada diferia da vida em uma cidade brasileira, uso de celulares, computadores, automóveis etc. E o espanto das crianças, que inicialmente foi engraçado, aos poucos nos revelava o nível de desinformação, ou informação estereotipada que ainda predomina em grande parte da população brasileira (os africanos residentes no Brasil sempre se queixam sobre o nível de desinformação geral dos brasileiros sobre a África). Mas que por outro lado, impressionou aos estudantes guineenses, pois demonstraram conhecimento sobre o repertório musical africano, como o hino Nacional da África do Sul, algumas tradições africanas, como o *Djemberem*, e personalidades, como Nelson Mandela.

3.5 Gravação/Mostra de Artes/Encerramento

No mês de dezembro, ainda participamos de uma gravação de áudio com outras turmas da escola (cada turma com uma música distinta), promovida pelo professor “Marcelo” e estudantes de Licenciatura em Música da UFBA, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que desenvolviam projetos na escola. Nessa oportunidade vivi uma experiência marcante, passei na sala de aula da turma para ensaiar um pouco e distribuir flautas com os que não trouxeram e organizar as coisas. Eles estavam terminando uma atividade de matemática com a professora, e ela me disse que “Danilo” não iria, pois não tinha terminado a atividade

e também em função do comportamento. O “Danilo” era um garoto negro de óculos, muito falante e risonho, no início não participava muito ativamente das atividades com flauta doce, mas nos últimos encontros notei que ele estava muito interessado e se dedicando a aprender as músicas na flauta.

Ele estava sentado bem no fundo da sala e chorava, muito triste, olhando para o livro de matemática. Eu identifiquei que se tratava de exercícios de multiplicação e adição e lhe disse que terminasse logo a tarefa, comecei a ler o enunciado do problema e fui logo advertido por uma menina sentada a sua frente: -- A pró falou que não é pra ajudar ele, depois ela mesma apontou para o livro e disse baixinho: -- Eu não já falei que a resposta é 100 (ele tinha escrito 80). Ainda faltavam umas três questões, as lágrimas continuavam descendo pelos cantos do óculos. Ao final ele também foi para a gravação com o grupo, mas ficou muito viva na minha memória a imagem daquele menino tão esperto, falante, alegre e sensível, que para minha surpresa, não conseguia resolver questões bem simples de multiplicação/adição. Com alguns outros essas dificuldades de aprendizagem eram mais visíveis. E mais uma vez me deparava com situações onde percebemos o quão duro para uma criança pode ser o processo educativo em relação ao cumprimento/acompanhamento do currículo oficial. Aquele garoto, por certo, tinha outras “inteligências”, artísticas e emocionais, mas para o cumprimento do currículo oficial e assimilação dos conteúdos propostos para o 3º ano, eram expostas suas dificuldades com matemática, que talvez fossem lhe marcar para o resto de sua trajetória escolar.

Na penúltima semana de aulas aconteceu uma grande mostra de artes, onde todas as crianças participaram, ora em apresentações de dança, ora de música, ou ainda maculelê e capoeira. No dia em que apresentamos me chamou a atenção o número elevado de apresentações de dança, vários números de dança afro, dança dos orixás, maculelê e até um número de ballet. Em seguida vieram as apresentações de música, tocamos o mesmo repertório da última vez: Maravilha, Zinyamaredu e N´kosi Sikelele.

E na última semana de aulas, eu voltei a fazer a atividade do *Djemberem*, agora com um jogo que eles entravam na cabana e retiravam ao acaso uma palavra-chave (Felicidade, Alegria, Amizade, Coragem, Compromisso, Respeito, Música, Negritude, Africanidade, Disciplina, Amizade, Escola, Família, Conhecimento, Educação, Sabedoria), a liam em voz alta e discutíamos um pouco sobre seu

significado. Depois comemos torta e bebemos refrigerante (eles estavam ansiosos/as, pois já tinham visto as guloseimas).

No texto “Com as pessoas: reflexões sobre colaboração e perspectivas de pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira”, os autores Vincenzo Cambria, Edilberto Fonseca e Laize Guazina (2016) nos chamam a atenção para as mudanças de perspectivas na etnomusicologia contemporânea:

> Uma conhecida definição da etnomusicologia, proposta por Jeff Todd Titon (1997, p. 91, tradução nossa), concebe-a como “o estudo das pessoas que fazem música” ou, num sentido mais amplo, “o estudo das pessoas que experienciam a música”. Se hoje muitos de nós endossariam facilmente essa definição básica, ela não pode ser assumida como se representasse bem o tipo de trabalho que tem sido feito, ao longo dos anos, em nossa disciplina. Titon, obviamente, está ciente disso. Essa frase, que tem sido amplamente citada fora de seu contexto original, não foi proposta por seu autor como uma definição do campo, mas como uma tentativa de representação de um paradigma geral que caracterizaria a fase mais recente de sua história. O tipo de trabalho que Titon considera como resultante desse paradigma, que ele definiu como “nova pesquisa de campo”, entre outras coisas, seria caracterizado por: uma epistemologia mais humanística e reflexiva (que enfatiza a “compreensão” mais do que a “explicação”); uma crescente preocupação com as relações de poder e com os aspectos éticos; (....) (CAMBRIA, FONSECA E GUAZINA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, embora não seja uma “Descrição Densa”, segundo Geertz, se enquadra nas características básicas da etnografia, já que houve um trabalho de campo, uma convivência com o grupo, um exercício de imersão no universo escolar, tentando compreender a realidade daquele grupo, num período de cinco meses de encontros regulares, com aulas de música (e diversas outras dinâmicas lúdico-educativas) para uma turma do 3º ano do fundamental I.

Durante a execução do projeto, foram desenvolvidas algumas metodologias de ensino e recursos didáticos para o ensino de uma educação musical mais inclusiva, com a valorização das culturas africanas, destacando-se a contação de histórias associadas às canções africanas, que balizaram o aprendizado musical ao mesmo tempo em que possibilitaram reflexões sobre ancestralidade e conhecimento de diversos aspectos de modos de vida africanos, relacionando-os com a vivência e o cotidiano das crianças, além da confecção do *Djemberem*: casa dos saberes e resolução de conflitos. Nesse sentido, as atividades de intervenção realizadas na pesquisa se fundamentaram nessa interface entre educação musical e fortalecimento da identidade étnico-racial.

Quando retornei a escola cinco meses após o término do projeto em maio de 2019, as crianças estavam um pouco mais crescidas e um pouquinho mais “maduras”, algumas caras novas e outras ausentes, as que não conseguiram passar para a quarta série. Ficaram muito felizes em me rever, eu expliquei que fiquei com muito pouco tempo, mas não tinha esquecido delas e perguntei o que elas achavam de dar continuidade aos encontros de música, agora não exclusivamente com músicas africanas, mas também com músicas brasileiras.

Todos gostaram muito da proposta e nós retomamos os encontros. Já prevendo as festividades de São João, eu iniciei o aprendizado da melodia Asa Branca, e passei a levar um triângulo, que todos queriam tocar o novo instrumento.

Só então pude ouvir a música de “Flávia Caroline”, eu lembrava que ela tinha composto um música a partir de um exercício para casa que eu havia proposto, mas com o barulho intermitente da turma eu não consegui gravá-la cantando e no final do ano com as apresentações eu acabei não conseguindo retomar a gravação.

No dia que gravamos ela estava bem nervosa e inicialmente não conseguia lembrar da melodia (ela seguiu o meu método e escreveu a melodia separada da

letra), mas depois de algumas tentativas conseguimos registrar e depois em casa quando pude ouvir e entender a canção, eu me dei conta do quanto podem ser potentes as ações pedagógicas, tendo a música e musicalidades como instrumento. E o quanto podem ser inusitadas as coincidências de uma etnografia. A menina compositora era a mesma que 9 meses atrás, no nosso primeiro encontro, tinha dito que só não gostava de “música que não canta”. Pois agora ela conseguia fazer suas próprias “músicas cantadas”, apesar de como várias outras crianças, ter perdido a sua flauta.

Esta é canção composta por “Flávia Caroline”,

A Vida

sol la si la la
do re la si sol
mi la r ela sol

si si sol la la
re do la si sol
la mi re do si 2x

Só caminhando para a vida
com você aqui

Caminhando com a vida
com você aqui
Feliz assim 2x
(“Flávia Caroline”)

E nesse mesmo dia “Flávia Caroline” me mostrou mais uma composição, já que a primeira era “antiga” (de sete meses atrás) e ela mal se lembrava da melodia. Essa soava mais *pop* e ela parecia bastante orgulhosa de sua música.

Um sonho de criança

Quando vou ver você sempre está sozinho
Na minha casa ou no caminho
Vou viajar e sempre estou sozinho ô ô, ô ô

Eu viajo olho pro alto
E consigo enxergar o futuro
Tô contente tô sorridente
E qualquer coisa eu ganho presente 2x

É só um sonho de criança
Então pode entrar na dança
É só um sonho de criança
Então 123 vai

Eu viajo olho pro alto
E consigo enxergar o futuro
Tô contente tô sorridente
E qualquer coisa eu ganho presente 2x

Também me marcou muito quando em nosso reencontro, ao perguntar se alguém tinha contado alguma das histórias em casa para a mamãe ou pai, ou irmãos/irmãs, “Isabel”, uma menina muito esperta de olhos grandes e vivos, me contou como certa vez numa brincadeira de desafio de contação de histórias com outras meninas da escola (colegas de outras classes) na sala de artes plásticas, elas fecharam a porta, apagaram a luz cada uma a contou uma história e quando chegou a sua vez, ela contou a história de Abiyoyo, as meninas ouviram muito atentas e ao final elas riram muito do Abiyoyo ter dançado junto com as crianças.

Na festa de São João da escola nós tocamos Asa Branca com flautas e violão e cantamos “O xote das meninas”. Todos gostaram muito da experiência. E no mês de julho, uma consultora de turismo, que acompanhava um grupo de estudantes norte-americanos, me ligou contando que levaria o grupo de estudante da Universidade de Oklahoma para conhecer a escola e a vice-diretora tinha dado o meu contato. Ela me esclareceu que o grupo composto por estudantes de baixa renda, em sua maioria, afrodescendentes, estava no Rio de Janeiro e na próxima semana chegaria a Salvador para a última etapa da viagem e gostariam muito de conhecer a escola e o seu trabalho de luta e resistência antirracista. A visita seria no dia 19 de julho e dentre outras atrações, as crianças do 4º ano “E” iriam se apresentar.

No dia da visita toda a escola estava ansiosa e mobilizada para esse evento. Os estudantes americanos e sua professora foram recebidos com muita satisfação pelas crianças e toda comunidade escolar. A curiosidade era mútua, tanto brasileiros quanto americanos, e apesar da barreira linguística se mostravam bastante receptivos ao contato. A consultora foi a intérprete oficial do encontro.

Depois de conhecer as instalações da escola e entrar em algumas salas de aula, nos reunimos no auditório para as apresentações musicais. As crianças do 4º “E” foram as primeiras a se apresentarem. Eu expliquei rapidamente que se tratava de um projeto de mestrado, onde trabalhamos durante um semestre com canções

africanas e histórias a elas associadas. Tocamos Zinyamaredu e cantamos Maravilha. As crianças fizeram questão de se apresentar em ingês, *my name is ...*

Dois meses depois eu troquei e-mails com “Lisa”, a professora americana, e ela me relatou que:

> Os alunos gostaram muito. A maior parte do grupo foi do Departamento de *Human Relations*, portanto, a visita foi muito relevante. Eles gostaram muito como a escola usa os temas etno-raciais para alavancar o ensino e desenvolver autoestima. Acharam as apresentações lindas!
> Vou passar a informação sobre seu mestrado para os professores “W. M”. e “C. F”. Vou tentar passar a informação para alguém do departamento de educação. Vamos manter contato.
> Mais uma vez, obrigada pela visita. Att, “Lisa”
> (*“L. K.” DIRECTOR OF OU PROGRAMS IN BRAZIL AND CO-COORDINATOR OF LATIN AMERICAN PARTNERSHIPS COLLEGE OF INTERNATIONAL STUDIES University of Oklahoma”).*

Penso que minha pesquisa cumpriu com os objetivos inicialmente propostos no anteprojeto, colaborando para a democratização do ensino/aprendizagem de músicas Africanas na escola fundamental e resultando como produto final, um Caderno de Atividades Musicais com os conteúdos e metodologias desenvolvidas durante a realização do projeto, no sentido de estimular os/as professores/as da área no desenvolvimento de novas formas de ensino musical e novas propostas pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais através da música, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da lei 10.639/03. Contribuindo assim, para a formação de um corpus epistémico-metodológico que possa auxiliar na fundamentação de processos educacionais antirracistas do ponto de vista musical.

Após a defesa do memorial e do produto final (Caderno de Atividades Musicais) junto à banca de mestrado, consolidei e finalizei a elaboração do Álbum de Figurinhas[25] que havia previsto no decorrer da pesquisa (e que menciono no Caderno de Atividades Musicais).

[25] A ideia do Álbum de Figurinhas surgiu ao observar algumas das brincadeiras que meninos/as faziam no recreio da escola, e uma das preferidas era “bater figurinha”. Resolvemos então criar um álbum com os/as personagens da história do *Abiyoyo*, podendo ser incorporado nas diversões e aulas de músicas das escolas.

O que foi até agora visto me leva a convicção de que há muito o que ser feito no sentido de uma educação antirracista, com currículos e conteúdos que contemplem a diversidade étnica e sociocultural brasileira. É tarefa urgente o combate a todos os tipos de discriminações, -- como o racismo, a intolerância religiosa, machismo, sexismo, homofobia, dentre outras questões --, e a criação de novas abordagens sobre relações étnico-raciais.

Das histórias que foram contadas, as músicas que cantaram e tocaram, dessa experiência o que fica na formação das crianças que participaram do projeto de intervenção no parque São Cristóvão? Tudo indica que fica a musicalidade, o gosto pelo tocar, pelo cantar, e um fato que me surpreendeu, foi a autoria de canções e a contação de histórias por parte de algumas estudantes.

Finalizo este texto com a poesia Tenta, da escritora moçambicana Paulina Chiziane (2018), utilizada num dos encontros, e que reflete metaforicamente a ousadia e utopia necessárias para a construção de mudanças educacionais.

Tenta (Adptado)

Não é possível percorrer o perímetro do mundo… mas tenta!

Não é possível comer todos os frutos do planeta… mas tenta!

Não é possível abraçar todas as pessoas do mundo… mas tenta!

Tenta segurar moedas na mão fechada por uma hora, consegues?

Tenta abraçar a pessoa amada por uma simples hora, consegues?

Tenta guardar o terreno do teu quintal dentro da gaveta, consegues?

Ou tenta colocar a lua no bolso para que ninguém mais veja

Coloca o rio dentro de casa para que ninguém mais beba

Segura o vento com as mãos ou tapa o sol com a peneira

Não consegues?

Então o mundo nunca pode ser teu! (Paulina Chiziane, 2018)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes In: BENTO, Maria Aparecida (Org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Cartografias em Educação Infantil o espaço de diáspora. In FARIA, Ana Lúcia; BARREIRO, Alex; MACEDO; Eliana; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange (Organizadores). *Infâncias e pós-colonialismo*: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015, pp.155-179.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

ARAÚJO, Samuel et al. É possível outro mundo? Pesquisa musical e ação social no século XXI. In: Aharonián, Coriún (org). *Música/musicologia y colonialismo. Montevidéu*: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán, p. 159-180, 2011b.

ARAÚJO, Samuel et al. A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na maré, Rio De Janeiro. Trans. Revista Transcultural De Música (España), Num 10, 2006b. Disponível em http://www.sibetrans.com/trans/articulo/148/a-violencia-como-conceito-na-pesquisa-musical-reflexoes-sobre-uma-experiencia-dialogica-na-mare-rio-de-janeiro. Acesso em 26 jul 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasilia: MEC, 2004. Disponível em: https://goo.gl/SkkXfl.

CAMBRIA, Vincenzo. Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e Etnomusicologia. In: Araújo, Samuel; Paz, Gaspar; Cambria,Vincenzo (eds). *Música em Debate*: Perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 199–211, 2008.

CAMBRIA, Vincenzo; FONSECA, Edilberto e GUAZINA, Laize. Com as Pessoas: reflexões sobre colaboração e perspectivas de pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira. In Lühning, Angela e ,Tugny, Rosângela Pereira de (Org.). Etnomusicologia no Brasilhttp://www.edufba.ufba.br/2017/05/etnomusicologia-no-brasil/. Salvador: EDUFBA 2016, p.67-98.

CAROSO, Carlos. A imagem e a ética na encruzilhada das ciências. In: Victora C, Oliven RG, Maciel ME, Oro AP, organizadores. *Antropologia e Ética – debate atual no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2004. p. 137-150.

CHIZIANE, Paulina*. Tenta*. Belo Horizonte: Ed.NANDYALA, *2018.*

Dicionário Infopédia. (Disponível em<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cl%C3%A1ssico. Acesso em: 28/12/2017).
Dicionário Michaeleis. Disponível em: < http://michaelis.uol.com.br/busca?id=oWpX Acesso em: 10.01.2018.

DJEMBEREM. *Es i Tiempo do Djemberem*. Disponível em : https://vimeo.com/32512796

DIOP, Cheikh Anta. The African origin of civilization: myth ou reality? Westport: Lawrence Hill, 1974. [Tradução: Mercer Cook.].

_____. Origem dos antigos egípcios. In: História Geral da África, A África.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008antiga, vol. II, São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, Org. G. Mokhtar, 1983.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos de uma *Praxis* Curricular Outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire". In GARCIA, Maria de Fátima e SILVA, José Antônio da (Org.). Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (Des)Colonizador. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 74-114.

GARCIA, Maria de Fátima; DANTAS, Ana Ionara. A Fotografia revelada pela lente dos/das adolescentes quilombolas: cultura, identidade e gênero. In GARCIA, Maria de Fátima e SILVA, José Antônio da (Org.). Africanidades, Afrobrasilidades e Processo (Des)Colonizador. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 156-199.

GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa*: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-41.

GILROY, Paul. 2001. *Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUERRA, D. M. J. Cabeças (bem-)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural. Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador: UFBA, 2004.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*: Identidades e mediações Culturais. Belo. Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

JAMES, George G. M. Stolen legacy. Simon and Schuster, 2013 [1954].

KUBIK, Gerhard. *African Guitar Vestapol Productions* - Livro e vídeo 2003.

_____. Pesquisa Musical Africana dos Dois Lados do Atlantico, *Revista USP* – Artigo 2008.

KALIMBA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Kalimba&oldid=45675431>. Acesso em: 04 nov. 2018.

LEVI- STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Nei. A presença africana na música popular brasileira. ArtCultura 6.9 2006.

LOW, Jhon. 1982. A History of Kenyan Guitar Music 1945-1980. African Music 6.2: 17-36.
_____. *African Fingerstyle Guitar*, 2007.

LÜHNING, Angela. Métodos de trabalho na etnomusicologia reflexões em volta de experiências pessoais. *Rev. de C. Sociais*, Fortaleza, V. XXII, N. 0 s (1/2) : 105-126, 1991.

MACHADO, V. *Ilê Axé*: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonj. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. In: SECULT. Lei 10.639/03: caderno de textos do professor. Salvador: Smec, 2005. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental.* (Coleção Os Pensadores, v.43). São Paulo: Edit. Abril, 1976.

MOLINA, T. S. A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: GT21, 2013, p.13. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_3444_texto.pdf Acesso em: 05 de março de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) *A cidadania em construção*: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NETTL, Bruno. The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts University of Illinois Press, 2005.

NOGUEIRA, Marcos Pupo. Porque estudar Música “Erudita”. In: *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NZEWI, Meki. **Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern**, International Society for Music Education: ISME. International Journal of Music Education 1999; os-33; 72. Disponível em: http://ijm.sagepub.com.

OGÃ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ogan&oldid=49691225>. Acesso em: 04 nov. 2018.

PINTO, T. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética na música afro-brasileira. *África*, n. 22-23, p. 87-109, 9 dez. 2004.

PINTO, Oliveira; CORREA, Priscila Gomes (Org). Dossiê: Música e Pensamento Africano. Revista África(s), Vol.5, Nº. 9, 2018. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/africas/issue/view/295/showToc>. Acesso em 30 jul 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-129.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*, Edições Almeida SA. Coimbra 2009.

SEEGER, Anthony. *Os índios e nós. Estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980, pp. 133-181.

SODRÉ, Lilian Abreu. Música Africana na Sala de Aula. São Paulo: Duna Dueto Editora, 2012.

SODRÉ, Lilian Abreu. Música Africana na Sala de Aula. São Paulo: Duna Dueto Editora 2012.

TROTTA, Felipe da Costa. MÚSICA POPULARE QUALIDADE ESTÉTICA – III encontro de estudos multidisciplinares em cultura. UFBA, Salvador 2007.

TURINO, Thomas. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. Horiz. antropol., Porto Alegre , v. 5, n. 11, p. 13-28, Oct. 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831999000200013&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 Nov. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000200002.

Apêndice 1

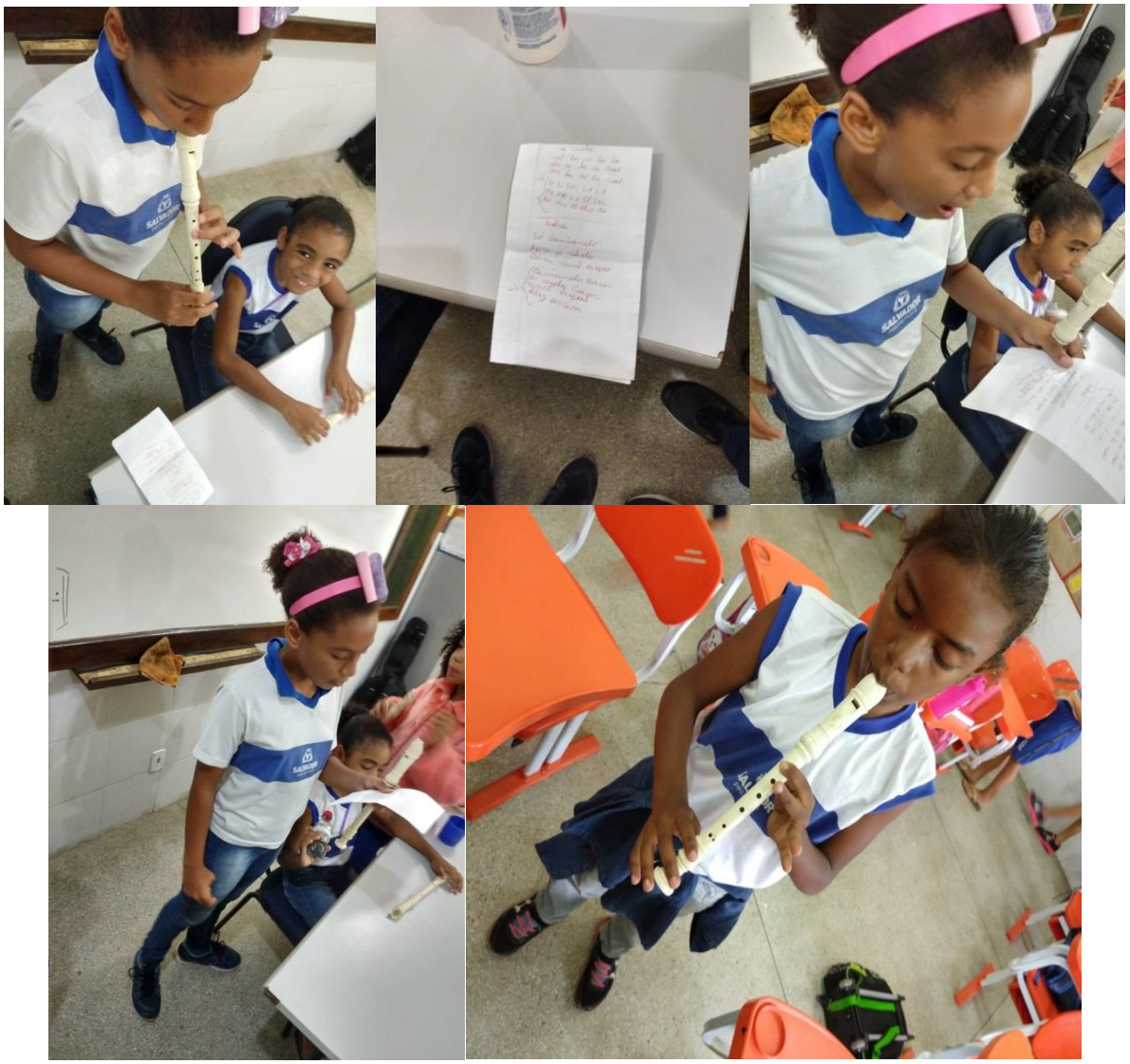
1 – Painel de Fotos (fotos arquivo pesquisador)

Confecção inicial do *Djemberem* – (Set, 2018)

Jogo com palavras-chaves para conversa no *Djemberem* – (Dez, 2018)

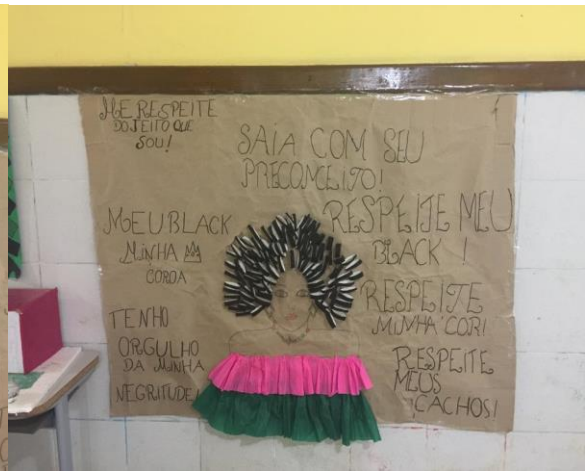
Encontros do Projeto (Ago-Dez, 2018)

Encontros do Projeto – Apresentação da menina compositora (Ago-Dez, 2018)



Apresentações comentadas – Música e Contação de Histórias para o 2º ano (Nov, 2018)

Pelas paredes da Escola – Educação Antirracista



Apresentações durante a pesquisa – (Ago-Dez, 2018)

Figura 1 Djemberem no Parque São Cristóvam - 22/11/2018

2 – Documentos

Universidade Federal do Sul da Bahia Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER)

Salvador, 28/08/2018

Prezados (as) Pais, Mães e responsáveis,

Eu, Ailton Mario Nascimento, aluno regularmente matriculado no PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais), do Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), da unidade de Itabuna, desenvolvo o projeto de pesquisa intervenção intitulado “A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical”, sob orientação da Professora Dra. Célia Regina da Silva, e escolhi como espaço de pesquisa/intervenção a Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor Joao Fernandes da Cunha, na cidade de Salvador.
Estou trabalhando com a turma do/a seu/sua filho/filha às quintas-feiras à tarde. Como forma de possibilitar o desenvolvimento da musicalidade, eles receberão uma flauta doce para ser utilizada nos encontros do projeto e para exercitar as músicas em casa, por isso é importante trazer a flauta nas quintas-feiras para a escola.
No curso serão construídos conhecimentos em canto-coletivo e flauta doce, através das técnicas de “contação de histórias”, exercícios rítmicos e sessões práticas de canto-coletivo e flauta doce, articulados com o desenvolvimento da criatividade. Assim conto com a colaboração de vocês e das crianças.
Muito atenciosamente,

Ailton Mario Nascimento (Thon Nascìmêmtos)
Tel: (71) 99288-3995
E-mail: thonaci@gmail.com

Universidade Federal do Sul da Bahia Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER)

Salvador, 07/12/2018

Prezados (as) Pais, Mães e Responsáveis,

Gostaria de convidar-lhes a participar do estudo denominado “A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical”, sob orientação da Professora Dra. Célia Regina da Silva. O encontro para uma rápida conversa será na segunda feira, dia 10/12/2018 às 11:00 na Escola Parque São Cristóvão.

Estou trabalhando com a turma do/a seu/sua filho/filha às quintas-feiras à tarde. No curso foram construídos conhecimentos em canto-coletivo e flauta doce, através das técnicas de “contação de histórias”, exercícios rítmicos e sessões práticas de canto-coletivo e flauta doce, articulados com o desenvolvimento da criatividade. Assim conto com a colaboração de vocês para a conclusão dessa pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, te identificar, será mantido em sigilo.

Sou o pesquisador envolvido com o referido projeto, Ailton Mario Nascimento (Thon Nascìmêmtos), aluno regularmente matriculado no PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais), do Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), da unidade de Itabuna. Contato pelos telefones Tel: (71) 99288-3995 e E-mail: thonaci@gmail.com.

Muito atenciosamente,

Ailton Mario Nascimento (Thon Nascìmêmtos)

Universidade Federal do Sul da Bahia Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER)

Eu, , RG estou sendo convidada/o a participar de um estudo denominado, “A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical”, sob orientação da Professora Dra. Célia Regina da Silva.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Ailton Mario Nascimento (Thon Nascìmêmtos), aluno regularmente matriculado no PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais), do Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), da unidade de Itabuna e com ele poderei manter contato pelos telefones Tel: (71) 99288-3995 e E-mail: thonaci@gmail.com.

Me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Salvador, 06 de dezembro de 2018.

Ailton Mario Nascimento

Djemberem

Palavras chaves para conversa com a turma

Felicidade Alegria Amizade Coragem Compromisso Respeito Música Negritude Africanidade Disciplina Amizade Escola Família Conhecimento Educação Sabedoria Djemberem

Obonso

Música Tradicional de Gana

O obonso nissania
Na obonso nissa

(Nós somos crianças e estamos brincando com pedras)

sol sol do sol sol la sol
fa mi mi re re <u>mi</u>

sol sol do sol sol la sol
fa mi mi re re <u>do</u>

Kamiolê

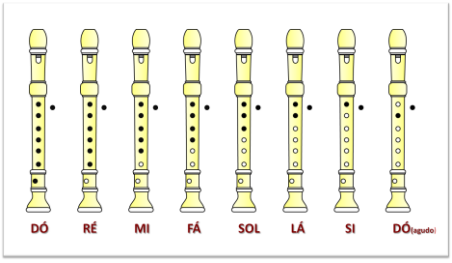
Música Tradicional do Congo

Kamiolé kamiolê kamiolê io lele kamiolê (duas vezes)
Komiolé uangoaiê kamiolê io lele uangoaiê (duas vezes)

(Consegui! Tenho o que queria. Oba, que bom! A vitória é minha)

sol sol <u>sol</u> fa fa <u>re</u>

la la la sol fa fa <u>mi fa</u> sol sol <u>mi</u>



Djemberem no Parque São Cristóvão:
conversa sobre
africanidades e consciência negra

Escola Municipal do Parque São Cristóvão 22/11/2018 às 09:00 h

Projeto A Música Africana entra na Escola

- ***Músicas e histórias africanas com o 3º ano B***
- ***Participação de estudantes da UNILAB***

Apêndice 2

Produto Final:

- **Caderno de Atividades Musicais**

- **Álbum de Figurinhas**

Autor: Thon Nascìmêmtos

"Djemberem": a música africana entra na escola
- Caderno de Atividades Musicais -

2019

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Autor:
Ailton Mario Nascimento (Thon Nascìmêmtos)

Ilustrações:
Neliane Maria da Cunha (NeMaria)

Editoração:
Estevam M. Moreira Neto

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

N244d
Nascimento, Ailton Mario, 1966-

Djemberem : a música africana entra na escola / Ailton Mario Nascimento. – Itabuna : UFSB, 2019. -
39f.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música popular - África. 3. Planos de aula. I. Título.

CDD – 781.63
CDU – 780.7

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

Impresso no Brasil em novembro de 2019 pela
Fast Design – Prog. Visual Editora e Gráfi ca Rápida Ltda.
CNPJ: 00.431.294/0001-06 – I.M.: 165.292/001-60
e-mail: fastds.graf@gmail.com

Sumário

Apresentação 01

O percurso de construção do caderno
de atividades 03

Repertório Musical 05

Histórias do Djemberem: História 1
"Abiyoyo" - A história do gigante 06

Histórias do Djemberem: História 2
Este som é tão bom!!! A música dos passarinhos ..14

Histórias do Djemberem: História 3
"Zinyamaredu" - A história de Vovó Stella ...15

Planos de aula 1 16

Planos de aula 2 18

Planos de aula 3 21

Repertório complementar 23

Apêndice 28

Glossário 32

Apresentação

O presente caderno de atividades faz parte do Projeto de Ação/Intervenção, A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical, desenvolvido na Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, na cidade de Salvador de agosto a dezembro de 2019, é parte do projeto submetido ao Programa de Pós-Graduação de Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), no âmbito do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Se destina a educadores/as que queiram trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira com seus/as estudantes através da música, mas não só, já que as histórias podem e devem ser adaptadas às circunstâncias pedagógicas trazendo informações que poderão se conectar a diversas disciplinas.

O objetivo central do projeto foi o de através de um curso de música, criar possibilidades de acesso e democratização de ensino/aprendizagem de música africana na Bahia. Como produto final foram criadas propostas pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais através da música, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 10.639/03.

Esse trabalho também pretende, a despeito de seu tamanho reduzido e da brevidade de suas proposições, servir de estímulo para professores/as e

pesquisadores/as brasileiros/as buscarem (ou criarem) novas metodologias de ensino pautadas em novas epistemologias, onde o eurocentrismo e seus desdobramentos não sejam mais tomados como universais.

Algumas das músicas que apresento no caderno, como as músicas "Abiyoyo" e "Zinyamaredu" constam no livro "Música Africana na Sala de Aula" (2012), da Professora e Pesquisadora Lilian Abreu Sodré. A música "Este som é tão bom" é de minha autoria, como também todas as histórias deste caderno.

Além dos planos de aula, ressalto a utilização de outros recursos pedagógicos no desenvolvimento desse projeto como a leitura de poesias, jogo de figurinhas, "Djemberem". Devido à dificuldade de atenção de várias crianças e dos constantes conflitos que ocorriam durante as aulas, apresentei para elas a tradição do povo "Balanta", da Guiné Bissau, o "Djemberem" ou a "Casa dos Saberes" e de como é utilizada para a resolução de conflitos.

As histórias tem a principal função de ambientar e contextualizar as músicas trazendo de forma lúdica informações sobre geografia, história, cultura, filosofia, arte, música, etc., de diversos povos africanos. Para acompanhar as histórias há um link no caderno, que encaminha às músicas que se encontram gravadas no canal do YouTube (título do canal: A Música Africana entra na Escola) com a intenção de associar as histórias com o aprendizado musical.

O percurso de construção do caderno de atividades

A minha experiência com educação musical infantil em consonância com a LDB 9394/96, tem o intuito de valorizar a diversidade na educação e o cumprimento da lei 10639/03 quanto ao ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos.

O trabalho musical com crianças é muito importante para mim, porque estou convencido de que uma boa educação musical é um requisito fundamental para se promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sensório-motoras e habilidades criativas, além de possibilitar uma valorização positiva de nossa ancestralidade. Foi sempre uma preocupação minha o uso de diversos métodos didáticos para despertar o entusiasmo e a alegria com a música.

Dessa forma, foram desenvolvidas algumas metodologias de ensino e recursos didáticos para o ensino de uma educação musical mais inclusiva, com a valorização das culturas africanas e seus marcadores de ancestralidade com o povo brasileiro. Com destaque para a contação de histórias, associadas às canções africanas, que nortearam o aprendizado musical, ao mesmo tempo que possibilitaram reflexões sobre ancestralidade e conhecimento de diversos aspectos de modos de vida africanos, relacionando-os com a vivência e o cotidiano das crianças.

A execução da pesquisa partiu da história de *Abiyoyo*[1] (baseada num canto tradicional da África do Sul) como história geradora, que a partir dela surgem várias outras sempre ambientadas no continente africano e diretamente associadas ao desenvolvimento musical e o aprendizado de instrumentos, especialmente o de flauta doce.

Minha proposta é criar possibilidades de acesso e democratização à aprendizagem de músicas africanas, sem deixar de estimular a criatividade e obedecendo a dois princípios norteadores:

1) articulação do canto à prática instrumental;

2) estabelecimento de diálogo com o contexto étnico/ancestral, cultural, social e o conhecimento musical prévio das crianças participantes, realizando antes da contação das histórias um momento que chamei de sensibilização, para levantar questionamentos e provocações de temas que poderão complementar o sentido das histórias.

O projeto através da oralidade e da ludicidade, explorou:

[1]Ver em SODRÉ, Lilian Abreu. **Música Africana na Sala de Aula**, Duna Dueto Editora 2012. O tema da canção (Abiyoyo) se trata de um gigante que aterrorizava os habitantes de uma pequena comunidade na África do Sul, a partir desse mote criamos a história.

- A percussão corporal;
- O canto coletivo;
- A flauta doce

O caderno é composto por 4 partes:

- na primeira são apresentadas as histórias;
- na segunda são apresentados os planos de aula;
- na terceira apresento as produções complementares produzidas durante a execução da pesquisa;
- na quarta o glossário dos termos musicais específicos utilizados no caderno.

Repertório Musical

Abiyoyo – Música tradicional da África do Sul - https://youtu.be/uCAiIaUontc
Este som é tão bom – Composição de Thon Nascìmêmtos (Ailton Mario Nascimento) - https://youtu.be/YZjeKNae3Jc
Este som é tão bom 2 (versão para os pequenos com apenas duas notas) - https://youtu.be/Nxl6t31GfvI
Zinyamaredu – Música tradicional do Zimbábue - https://youtu.be/i2ktmQl9_ac
Fanta Mankané – Música tradicional do Mali - https://youtu.be/vWufj9UkRhE
N´kosi Sikelele – Hino Nacional da África do Sul - https://youtu.be/BuNL91-9NTs

História 1 - "Abiyoyo" - A história do gigante

Sensibilização: Após uma breve introdução explorando conceitos sobre territorialidades, como por exemplo, a questão: A África é um país ou um continente? Na África tem cidades ou só florestas? Será estimulada a participação de todas as crianças para que expressem suas impressões e ao final refletimos sobre como percebemos as diferenças entre as pessoas. Finalizada a rodada de questionamentos, dá-se início a história.

Numa pequena vila no interior da África do Sul, viviam cinco crianças, cinco amiguinhos. Eram duas meninas e três meninos: Fanta, Miriam, Felipe, Amadú e Buba. Eles tocavam vários instrumentos africanos: Djembé, Balafon, Kora, M` bira, Flauta e a sua brincadeira favorita era fazer música, cantar e dançar juntos.

Um certo dia, a Fanta, que era uma menina muito esperta e muito curiosa , estava em casa brincando e ouviu (quando ouviu) a vovó conversando baixinho com a mamãe na cozinha. A vovó dizia: -- Amanhã nós temos que ir pra floresta! Todo mundo vai se esconder na floresta, porque o Abiyoyo vai chegar! Eu vi no sonho, ele está vindo! -- Não vovó, não é possível, dizia a mamãe. Há muito tempo ele não aparece. Acho que você está enganada. Mas a vovó continuava afirmando, -- ontem eu tive um sonho muito nítido! O Abiyoyo está vindo!

Depois de um tempo a Fanta foi na casa da vovó e perguntou: -- Ei vovó, eu ouvi você falando com a mamãe do Abiyoyo. Mas o que é Abiyoyo? Aí a vovó falou, -- Abi, o que? Não Fanta, eu não falei isso, nem sei que palavra é essa. Você se enganou! -- Ah, tá certo, disse Fanta. Então foi pra casa e falou: -- Ei mamãe, eu ouvi você falando com a vovó do (ou sobre?) Abiyoyo. Mas o que é Abiyoyo? Abiyoyo? Perguntou assustada a mamãe. -- Não Fanta você ouviu mal. Não existe essa palavra. Então ela percebeu que as duas tinham um segredo e não queriam lhe contar e disse, -- ah... entendi mamãe!

Depois de brincar muito com os amiguinhos naquele dia, Fanta perguntou se alguém sabia o que era Abiyoyo. Felipe disse já ter ouvido seu pai falar disso com um amigo, mas ele não explicou o que era. Da mesma forma, Miriam disse também já ter ouvido isso em casa, mas ninguém quis lhe explicar de que se tratava. Assim, continuaram a brincar, tocar e dançar até o sol ir embora, e foram pra suas casas.

No outro dia quando acordaram, a vila estava uma grande confusão! Os adultos, correndo de um lado pro outro diziam: -- Crianças acordem! peguem suas coisas! Nós vamos todos para a floresta! Vamos ficar um tempo lá! Ele está vindo! O Abiyoyo! -- Mas o que é Abiyoyo? Perguntavam as crianças. E os adultos só diziam, -- é o gigante da floresta! Agora não temos tempo para explicar! Vamos rápido! É perigoso! Temos que fugir daqui.

Aí, Fanta chamou os amiguinhos e perguntou: -- Ei, vocês topam a gente se esconder atrás da pedra grande (havia um pedra muito grande que ficava atrás do *Djemberem* (casa dos saberes e de resolução de conflitos). Ninguém nunca tinha visto o tal gigante, pois, sempre que ele se aproximava e os mais velhos o viam em sonhos de premunição, todos fugiam para esconderijos na floresta e esperavam que ele fosse embora para retornarem a suas casas. Primeiro tiveram medo e hesitaram um pouco, mas depois um por um foram dizendo, -- eu topo, eu topo, eu também! E se esconderam atrás da pedra.

Enquanto isso, formou-se uma grande fila com pessoas, cavalos e carroças saindo da aldeia em direção à floresta. Os pais e mães dos amiguinhos lhes chamavam impacientes: -- Ei Fanta! Ei Amadú! Miriam cadê você? Onde estão essas crianças? Mas como a fila era muito longa, e já tinha saído da vila, eles pensaram que as crianças deviam estar lá na frente e também foram andando e saindo da vila.

Quando todos já tinham saído da vila e só se ouvia o som do vento balançando as folhas das árvores, as crianças saíram do esconderijo. Felipe ficou muito assustado e começou a chorar, dizendo, -- Fanta! Olha o que você fez! Agora estamos sozinhos aqui! O Abiyoyo vai comer a gente! Mas a Fanta se lembrou do que falavam os mais velhos e disse: -- Calma! Quando fazemos música não temos medo de nada, não é mesmo? E ele disse: -- É, meu pai sempre

diz isso! E Miriam também lembrou que sua mãe dizia o mesmo. Então disse Amadú: -- Vamos pegar os instrumentos!

E trouxeram os instrumentos para o centro da aldeia começando logo a tocar. Buba no Djembé, Amadú no Balafon, Fanta pegou o Kora, Felipe tocando M` bira, Miriam com a Flauta.

Depois de alguns minutos de improvisação, o Amadú criou uma nova melodia no Balafon e logo o Buba acompanhou com um ritmo no Djembé, Felipe fez um acompanhamento no M`bira, Miriam reforçava a melodia na flauta e Fanta largou o Kora e começou a cantar a melodia com uma letra: -- Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, yoyo, yoyo, yoyo, Abiyoyo, yoyo, yoyo. E logo estavam todos dançando cantando e tocando felizes, numa roda

bem no meio da aldeia vazia (a essa altura, muito concentrados/as na nova música coletiva, não tinham mas medo e nem lembravam do gigante).

Foi então que ouviram um barulho muito forte que fazia até a terra tremer. Ficaram assustados/as, mas o Buba, sem parar o ritmo do Djembé, -- Dizia, gente! Não vamos parar! Continuem tocando! Então notaram que o barulho estava no mesmo ritmo da música (obedecia à mesma pulsação).

De repente, surgiu uma sombra enorme, encobrindo as crianças e todo o centro da vila. Era a sombra do Abiyoyo. Então ele entrou na roda e continuou marcando o ritmo da música com os passos, junto com as crianças. Eles se divertem muito, ficam amigos e brincam a tarde inteira.

Depois que o sol foi embora, muito cansadas, as crianças dormiram sobre a barriga do Abiyoyo. Com muito cuidado ele as colocou no Djemberem e foi embora bem de mansinho.

No outro dia de manhã, quando os adultos voltaram da floresta ficam muito surpresos de

verem as crianças ali e perguntaram: -- Crianças, vocês ficaram aqui? Mas, o Abiyoyo, não veio? -- Sim, ele veio! -- Ele fez mal pra vocês? -- Não! Nós fizemos música e brincamos a tarde inteira! Ele é muito legal! E agora é nosso amigo! Os adultos ficaram com caras de bobos. Não podiam acreditar naquela história, pois, achavam que o gigante era perigoso, mesmo sem nunca terem o visto de perto. E nesse dia todos aprenderam que, nem tudo que é diferente e desconhecido, é mal ou perigoso.

História 2 - Este som é tão bom!!! A música dos passarinhos

Sensibilização: Para essa história-canção, começamos conversando sobre como cantar e tocar instrumentos fazem bem, perguntando quem gosta de cantar, quem já ouviu os sons dos pássaros e suas melodias, salientando a importância do contato com a natureza e sua preservação.

Essa é uma melodia que Miriam compôs em homenagem ao som dos passarinhos que ela tanto gostava e que sempre lhe acompanhavam cantando, quando ela tocava flauta pela manhã bem cedo. Seu pai havia lhe ensinado três notas: sol, lá, si. E todo dia de manhã bem cedo ela treinava as notas com várias combinações e vários ritmos. Um dia quando estava bem concentrada treinando as suas notinhas, percebeu que os passarinhos cantavam junto com o som da flauta, como se respondessem à sua música.

Então ela criou sua primeira música: Este som é tão bom, este som que é tão bom:

si, lá, sol, si, lá, sol, si, lá, sol, lá, si, lá, sol.

Logo depois iniciamos a canção e o aprendizado das notas musicais, permitindo o aprendizado das notas sol, lá, si, de uma forma lúdica e embasada numa história, o que faz com que eles/elas não esqueçam da melodia.

História 3 - "Zinyamaredu" - A história de Vovó Stella

Sensibilização: Iniciamos conversando sobre ancestralidade e a importância dos mais velhos nas sociedades tradicionais. Vamos destacando a participação dos mais velhos na vida das crianças e solicitando para que lembrem e contem histórias dos seus avôs/avós.

Retomando a história Abiyoyo, a avó de Fanta (vovó Stella) era considerada como sábia, pois era idosa e no continente Africano todos os idosos são muito respeitados e considerados como sábios. Muitas pessoas a procuravam (vovó Stella) em sua casa ou no Djemberem para contar seus problemas e pedir-lhe conselhos. Depois de ouvi-los com atenção e fazer algum comentário ela pedia que a pessoa repetisse uma frase e meditasse no seu sentido: "A alma que habita em mim, ilumina o meu caminho". Ela dizia isso cantando uma canção tradicional do Zimbábue, país de onde ela era oriunda -- ela se mudou para a África do Sul para ficar com o seu marido que tinha ido para lá para trabalhar nas minas de ouro e acabaram ficando no país e a família aumentou, com o nascimento de filhos, filhas e netos/netas. E cantava assim: -- Zinyamaredu, Dejkaua Djeka, ah... Zinyamaredu, Dejkaua Djeka, a partir das notas:

sol, sol, lá, si, si, do, do, do, si, si, lá, sol, sol, lá, si, si, lá, lá, lá, sol, sol.

A pessoa repetia a frase (a canção), ia para casa, meditava no sentido daquelas palavras e com a luz da própria alma conseguia resolver todos os problemas e se enchia de felicidade.

Plano de aula 01

METODOLOGIA:

1) Em primeiro lugar, conduzimos os participantes à descontração e relaxamento, necessários a uma atmosfera colaborativa. Dispostos em roda são conduzidos num exercício respiratório dinâmico e divertido (denominado de balão furado). As crianças enchem os pulmões pelas narinas, erguendo os braços esticados até acima da cabeça e soltam o ar pela boca de uma só vez, soltando também os braços ao mesmo tempo.
2) Em segundo lugar, começa a exposição / discussão da temática proposta para o encontro.

DESENVOLVIMENTO:

A partir de exercícios de relaxamento e descontração, trazer os participantes (as crianças) mais para perto do seu íntimo, possibilitando uma melhor percepção corporal e presença colaborativa no grupo. Utilizar o tema proposto como foco dinamizador de um diálogo e aproximação estética, intuiti-

va, criativa e não apenas racional, de uma educação musical centrada em valores africanos, tais como, organicidade, circularidade, coletividade e colaboração. Isso vale para todas aulas.

O que o aluno poderá aprender com essa aula:

Familiarizar-se com nomes de instrumentos musicais africanos; desenvolver o senso rítmico e melódico.

Conteúdos

Exploração dos recursos sonoros corporais para trabalhar os elementos da linguagem musical: som, silêncio, altura, timbre, intensidade, duração, ritmo e melodia. Ressaltando aspectos como: lateralidade, percepção auditiva, afinação vocal e motricidade.

Público: Educação Fundamental I

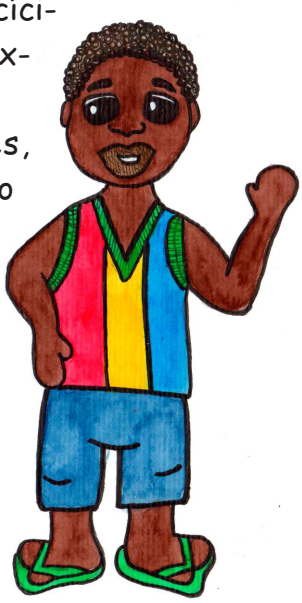
Estratégias – Recursos da aula

Sugestões de Atividades

- **Atividade 1** – Contação de história: Abiyoyo
- **Atividade 2** – Identificação de instrumentos musicais africanos, alguns nomes e timbres, como: Djembé, Balafon, Kora, M`bira, através da mostra de slides e pequenos vídeos ilustrativos.
- **Atividade 3** –Aprendizado da melodia e da letra canção

Abiyoyo, e prática de exercícios rítmicos dentro do contexto da história.

*Com crianças maiores, pode-se por exemplo, "imitar" o som da Djembé: com joelhos flexionados alternar duas batidas de mãos (direita e esquerda) nas coxas e duas batidas de mãos no peito, alternado entre os sons médio e grave, tá tá.... tum tum... (o acento rítmico recai sobre a primeira batida).



Avaliação

- Se a criança vivenciou ou não os momentos musicais;
- Se a criança reconheceu o som de alguns instrumentos musicais;
- Se identificou alguns tipos de instrumentos musicais africanos.

Plano de aula 02

O que o aluno poderá aprender com essa aula:

Desenvolvimento do senso melódico além de se iniciar na prática de Flauta Doce.

Conteúdo

Exploração dos recursos sonoros corporais para trabalhar os elementos da linguagem musical:

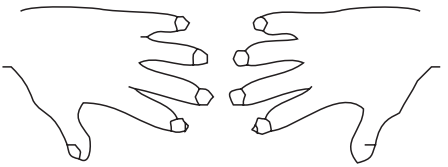
som, silêncio, altura, timbre, intensidade, duração andamento, ritmo e melodia. Ressaltando-se aspectos como: lateralidade, percepção auditiva, afinação vocal e motricidade.

Público: Educação Fundamental I

Estratégias – Recursos da aula

- **Atividade 1** – História de Miriam: "Este som é tão bom, este som que é tão bom".
- **Atividade 2** – Aprendizado da melodia e da letra canção, usando as mãos em três alturas como representação das diferentes alturas dos sons, si, lá e sol.

1) Elevar os braços na altura dos ombros com as palmas das mãos para baixo e dedos apontando um para o outro e cantar: si....
2) Abaixar um pouco as mãos na altura do peito e cantar: lá...
3) Abaixar as mãos na altura da barriga e cantar: sol...



- **Atividade 3** – Iniciação à Flauta Doce, depois de algumas informações sobre o instrumento e a forma de produção do som com a flauta (postura, forma correta de soprar e colocação eficiente dos dedos nos orifícios do instrumento).

Aprendizado da música "Este som é tão bom", de minha autoria, e que também é extraída da história dos cinco amiguinhos. Essa é uma melodia que Miriam compôs em homenagem ao som dos passarinhos que ela tanto gostava e que sempre lhe acompanhavam cantando quando ela tocava flauta pela manhã bem cedo. "Este som é tão bom, este som que é tão bom". Isso permite o aprendizado das notas: sol, lá, si, de uma forma lúdica e embasada numa história, o que faz com que eles não esqueçam da melodia. Sugerimos que se associe o número 1 à nota si, o número 2 à nota lá e o número3 à nota sol.

* É aconselhável, principalmente com crianças menores, começar com uma versão reduzida da música com apenas duas notas:

si e lá: si, lá, si, si, lá, si, si, lá,
si, lá, si, lá, si.

E depois que dominarem a primeira versão introduz-se a segunda com si, lá, sol. Que, aliás, foi o mesmo processo de Miriam quando estava iniciando com a flauta.

Avaliação

- Se a criança vivenciou ou não os momentos musicais;
- Se a criança reconheceu as diferentes alturas dos sons;

- Se a criança conseguiu acompanhar as mudanças de posições das notas.

Plano de aula 03

O que o aluno poderá aprender com essa aula:

Desenvolvimento dos sensos rítmico e melódico além de continuidade da iniciação na prática de Flauta Doce.

Conteúdo

Exploração dos recursos sonoros corporais para trabalhar os elementos da linguagem musical: som, silêncio, altura, timbre, intensidade, duração andamento, ritmo e melodia, ressaltando-se aspectos como: lateralidade, percepção auditiva, afinação vocal e motricidade.

Público: Educação Fundamental I

Estratégias – Recursos da aula

- **Atividade 1** – "Zinyamaredu", A história de Vovó Stella
- **Atividade 2** – Aprendizado da melodia e da letra canção. Como sugestão, podemos dispor as crianças em roda e cantar com o acompanhamento de palmas (encostando as palmas das mãos com dedos para cima em frente ao peito, e sem muito volume sonoro, mas com sincronia entre todos) na pulsação da música. Nas passagens instrumentais entre as repetições dos versos, dobrar a divisão rítmica (onde era uma batida passam a ser duas) com movimentos de sobe e desce das mãos: ora os dedos da mão direita batem na palma da mão

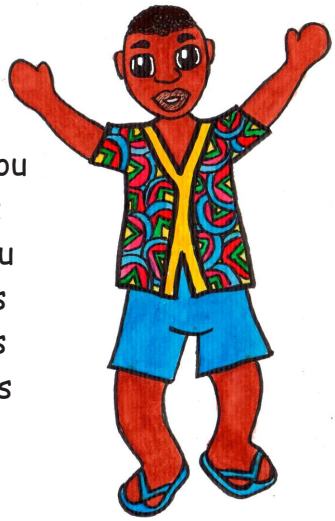
esquerda, ora os dedos da mão esquerda batem na palma da mão direita.

- **Atividade 3** – Iniciação à Flauta Doce. Continuando o aprendizado do instrumento, a melodia dessa canção, além das três notas iniciais (sol, lá, si) da canção anterior, nessa canção é introduzida a nota dó, portanto, quatro notas: sol, lá, si, dó.

"Zinyamaredu"

sol, sol, lá, si, si
do, do, do, si, si, lá
sol, sol, lá, si, si
lá, lá, lá, sol, sol

"A alma que habita em mim, ilumina o meu caminho".



Avaliação

- Se a criança vivenciou ou não os momentos musicais;
- Se a criança conseguiu acompanhar as mudanças de posições das notas associadas aos nomes das mesmas.

Repertório complementar

As próximas músicas necessitam de uma certa maturidade técnica que normalmente não se atinge antes da 3º série. Desta forma, com crianças pequenas aconselhamos apenas o canto e acompanhamento rítmico, deixando o aprendizado da flauta doce para mais tarde.

N´kosi Sikelele
(Hino Nacional da África do Sul)

Nkosi sikelel'i Afrika
Maluphakanyisw' uphondo lwayo
Yizwa imithanda zoyethu
Nkosi sikelela, thina lusapho lwayo
(fá sustenido = fá#)

sol sol sol la si si la la sol
si si si si do do, si si si la
sol sol sol la si si la si do s
la sol fa# sol la sol
la sol sol fa# sol la sol

A música N´kosi Sikelele, Hino Nacional da África do Sul[2], pode ser contextualizada (e assim foi

[2]O hino nacional da África do Sul é uma canção híbrida (desde 1997), que combina versos do Hino Nacional do governo do *apartheid*, "Die Stem van Suid-Afrika" e o Hino Popular do Congresso Nacional Africano e outras organizações negras: o "Nkosi Sikelel' iAfrika". Isto o torna, talvez, o único hino nacional com duas partes cantadas em

durante o projeto) com a história real do apartheid, da luta antiapartheid e da história de vida de Nelson Mandela. Ou seja, a história do sistema de dominação e privilégios das pessoas brancas de um lado, em detrimento da subjugação e desfavorecimento das pessoas negras do outro lado de um "muro imaginário" que se erigiu naquele país africano. O sistema legal mais desigual do mundo contemporâneo, com suas escolas para negros/as e escolas para brancos/as; hotéis para negros/as e hotéis para brancos/as; assentos nos ônibus para negros/as (nos fundos) e assentos nos ônibus para brancos/as (na frente); bebedouros públicos para negros/as e bebedouros públicos para brancos/as; piores empregos para negros/as e melhores empregos para brancos/as, e assim por diante.

Também é importante mencionar que a liberdade de Nelson Mandela, preso político do regime do apartheid foi durante muitos anos pauta permanente dos movimentos negros brasileiros, estadunidenses e de todos movimento progressistas do mundo. Advogado e líder rebelde, Mandela ficou 27 anos na prisão em função de

tons diferentes. A sua letra inclui cinco das onze línguas oficiais da África do Sul, sendo ela composta por Enoch Sontonga. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hino_nacional_da_%C3%81frica_do_Sul.

sua militância contra o regime de segregação racial e depois que foi liberto em 1990 em virtude das pressões internacionais é eleito em 1994 o primeiro Presidente negro da África do Sul. Aí então, a música que foi durante anos um símbolo da luta antiapartheid tornou-se o Hino Nacional do país e símbolo do continente Africano e da luta antirracista mundial.

Deus abençoe a África
Que suas glórias sejam exaltadas
Ouça nossas preços
Deus nos abençoe, porque somos seus filhos

Fanta Mankané

Música tradicional do Mali

Fanta Mankané beialon Fanta Ba mankené 2x
Niê Misse sogosoro ye son
Niê Saga sogosoro ye son
Niê Ba sogosoro ye son
Niê Yege sogosoro ye son
Fanta Mankané beialon Fanta Ba mankené 2x

mi mi sol sol sol re si la
mi mi sol sol sol sol si la 2x
re si re si sol la re si re si sol la
re si re si sol la re si re si sol la
mi mi sol sol sol re si la
mi mi sol sol sol sol si la 2x

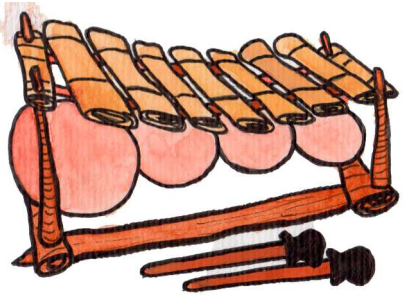
Fanta Mankané é uma cantiga de *Griot*[3] . Música tradicional da etnia Mandinga[4] ou Mandinka (ou ainda Malinke), traz em sua letra uma mensagem que sintetiza a fraternidade e o sentido de interdependência e responsabilidade sobre a coletividade tão presentes nas mais variadas culturas africanas.

Na canção, Fanta (nome próprio feminino) está doente e sua família contrata músicos (*griots*) para "curá-la" (tocando para ela). Os *mandingues* são famosos pela sua musicalidade e instrumentos musicais como, Djembé, Balafon, Kora e muitos outros.

Fanta está doente, todo mundo sabe. A mãe da Fanta também está doente 2x
Se, no entanto, eu tiver carne, eu darei
Se, no entanto, tiver carneiro, vou oferecer
Se, no entanto, tiver carne de cabra, oferecerei a você
Se, no entanto, também tiver carne de peixe, vou oferecer-lhe algumas
Fanta está doente, todo mundo sabe. A mãe da Fanta também está doente 2x

---

[3]*Griot* (também grafado griô; com a forma feminina griote), jali ou jeli (djeli ou djéli na ortografia francesa), é o indivíduo que na África Ocidental tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Existem *griots* músicos e *griots* contadores de histórias. Ensinam a arte, o conhecimento de plantas, tradições, histórias e aconselhavam membros das famílias reais. Muitos são intelectuais instruídos no Alcorão por influência islâmica, o que explica porque a maior parte da epopeia africana origina em países com forte presença islâmica na vida, pensamento, arte e história da comunidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Griot.



[4]*Os mandingos* (em *mandingo*: *Mandinka*) são um dos maiores grupos étnicos da África Ocidental, com uma população estimada em 11 milhões. São descendentes do Império Mali, que ascendeu ao poder durante o reinado do grande rei *mandingo Sundiata Keita*. *Os mandingos* pertencem ao maior grupo etnolinguístico da África Ocidental - o *Mandè* - que conta com mais de 20 milhões de pessoas (incluindo os diúlas, os bozos e os bambaras). Originários do atual Mali, os *mandingos* ganharam a sua independência de impérios anteriores no século XIII e fundaram um império que se estendeu ao longo da África Ocidental. Migraram para oeste a partir do rio Níger à procura de melhores terras agrícolas e de mais oportunidades de conquista. Através de uma série de conflitos, primeiramente com os *fulas* (organizados no reino de *Fouta Djallon*), levaram metade da população *mandingo* a converter-se do animismo ao islamismo. Hoje, boa parte dos *mandingos* em África são muçulmanos, com algumas pequenas comunidades animistas e cristãs. Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, cerca de um terço da população mandinga foi embarcada para a América como escravizados, após a captura em conflitos. Uma parte significativa dos afro-americanos nos Estados Unidos são descendentes de *mandingos*. *Os mandingos* vivem principalmente na África Ocidental, particularmente na Gâmbia, Guiné, Mali, Serra Leoa, Costa do Marfim, Senegal, Burquina Faso, Libéria, Guiné-Bissau, Níger, Mauritânia, havendo mesmo algumas comunidades pequenas no Chade, na África Central. Embora bastante dispersos, não se constituem no maior grupo étnico em qualquer dos países em que vivem, exceto na Gâmbia. Disponível em:
http://culturaguine.blogspot.com/p/mandingas.html .

Apêndice

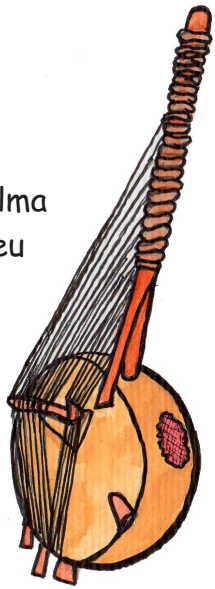
Apresento aqui material complementar produzido para os encontros do projeto.

Abiyoyo
Canto tradicional da África do Sul

Abiyoyo, Abiyoyo,
Abiyoyo, Abiyoyo
Abiyoyo, yoyo, yoyo
Abiyoyo, yoyo, yoyo

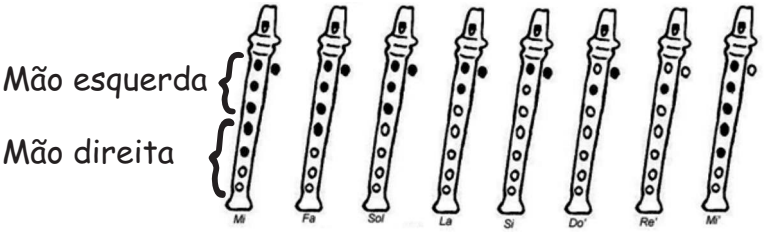
‖:mi si ré ré si la si sol :‖ 2x
‖:si la si si la sol mi sol la sol :‖ 2x

Zinyamaredu
Canto tradicional do Zimbábue



Zinyamaredu, Dejkaua Djeka ah
Zinyamaredu, Dejkaua Djeka (A alma que habita em mim, ilumina o meu caminho)

sol sol la si si
do do do si si la
sol sol la si si
la la la sol sol



1 - Poesia Tenta (Paulina Chiziane)

A leitura desse poema foi uma tentativa de refletir sobre o potencial de cada um, a autoestima, a motivação e a coragem necessárias para que o "mundo seja nosso". Depois de ouvirem o poema discutimos sobre qual o sentido dessa poesia.

Tenta (Adptado)

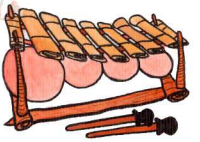
Não é possível percorrer o perímetro do mundo...
mas tenta!
Não é possível comer todos os frutos do planeta...
mas tenta!
Não é possível abraçar todas as pessoas do
mundo... mas tenta!
Tenta segurar moedas na mão fechada por uma
hora, consegues?
Tenta abraçar a pessoa amada por uma simples
hora, consegues?
Tenta guardar o terreno do teu quintal dentro da
gaveta, consegues?
Ou tenta colocar a lua no bolso para que ninguém
mais veja

Coloca o rio dentro de casa para que ninguém mais beba
Segura o vento com as mãos ou tapa o sol com a peneira
Não consegues?
Então o mundo nunca pode ser teu!
(Paulina Chiziane, 2018).

2 - *Djemberem*: casa dos saberes e resolução de conflitos

Num primeiro momento as crianças assistiram o filme documentário "*Es i Tiempo do Djemberem*". Disponível em: https://vimeo.com/32512796. Depois desenharam uma casa dos saberes numa caixa de papelão e na semana seguinte eu levei para a sala de aula uma cabaninha (tipo barraca de *camping*), com um pano africano de tapete, onde todos quiseram entrar. E certa vez usamos o *Djemberem* em combinação com um jogo, onde eles entravam na cabana e retiravam ao acaso uma palavra-chave (Felicidade, Alegria, Amizade, Coragem Compromisso, Respeito, Música, Negritude, Africanidade, Disciplina, Amizade, Escola, Família, Conhecimento, Educação, Sabedoria), liam a palavra em voz alta e discutíamos um pouco sobre seu significado.

3-Figurinhas de bater

Djemberem		
Djemberem		
Djemberem		

Glossário

Djembé - O Djembé é o tambor africano mais conhecido no mundo. Está associado ao império do Mali, que surgiu no ano de 1230, e que incluía partes do que hoje é a Guiné, Mali, Burkina Faso, Costa do Marfim e Senegal. Alguns pesquisadores acreditam que a origem do tambor possa ser mais antiga. O seu formato sugere que ele possa ter sido criado a partir do pilão, cuja percussão no preparo de alimentos ainda hoje é um dos primeiros sons ouvidos pela manhã nas aldeias do oeste africano. Na Guiné, um grupo musical típico usa três Djembês e três dununs. Os Djembês com afinação mais aguda são para os solistas e os outros instrumentos tocam acompanhamentos. Um grupo de Djembê e dunun tradicional não toca musica para as pessoas ficarem sentadas ouvindo. O ritmo é criado para dançar, cantar, bater palmas ou para trabalhar. A distinção ocidental entre músicos e plateia é inapropriada dentro de um contexto tradicional. Um ritmo raramente é tocado como uma performance, mas sim como uma interação entre músicos, dançarinos, cantores e observadores, formando um só grupo, onde os papéis geralmente se modificam na medida que a música progride.

Balafon - Instrumento milenar africano, de percussão melódica. O termo Balafon vem da língua Bambara:"Balan" refere-se ao instrumento e "fô", significa "tocar". Um mestre de Balafon é chamado "Balafola". Precursor do xilofone, o Ballafon é originário do Oeste africano. Na parte superior, possui placas de madeira afinadas

geralmente em escala pentatônica. Na parte inferior as cabaças servem como ressonadores. Isto exige um formato curvo e amarrações em couro e cordas. É tocado com duas baquetas com pontas recobertas por borracha.

Kora - O Kora é um tipo de harpa de pescoço longo do povo Malinke da África Ocidental. O corpo do instrumento é composto por um longo pescoço de madeira que passa por um ressonador de cabaça, coberto por uma placa de som de couro. Vinte e uma cordas de couro ou nylon são presas na parte superior do pescoço com anéis de ajuste de couro. As cordas passam por uma ponte entalhada (10 cordas de um lado da ponte, 11 do outro) e são ancoradas na parte inferior do pescoço com um anel de metal. Na performance, o instrumento repousa no chão na posição vertical, e o músico toca o instrumento enquanto está sentado. Ele aperta as cordas com o polegar e o indicador de cada mão, enquanto os dedos restantes seguram dois postes perfurados na parte superior da cabaça. Com um alcance de pouco mais de três oitavas, o kora é ajustado movendo os anéis de couro localizados na parte superior do pescoço. O vale do rio Gâmbia é um dos principais centros para a reprodução deste instrumento. Suas origens são obscuras, mas é tradicionalmente associada à realeza, às classes dominantes ou às práticas religiosas. O kora era usado tradicionalmente por músicos do sexo masculino principalmente para acompanhar narrações, recitações e canções em homenagem a um patrono. Hoje

existem também mulheres que tocam esse instrumento.

M´bira - O M´bira é um instrumento musical africano, tradicional do povo Shona de Zimbábue (também de Moçambique). Consiste em uma placa de madeira (geralmente equipada com um ressonador) com lâminas de metal escalonadas, tocada segurando o instrumento nas mãos e arranhando (ou dedilhando) as lâminas com os polegares. Os musicólogos o classificam como um lamelofone da família idiofônica dos instrumentos musicais. Na África Oriental e Austral, existem muitos tipos de M` bira, geralmente acompanhados pelo hosho, um instrumento de percussão. Geralmente é um instrumento importante tocado em cerimônias religiosas, casamentos e outras reuniões sociais. Embora seja um instrumento antigo, foi produzido e exportado comercialmente pelo etnomusicólogo Hugh Tracey a partir da década de 1950, popularizando o instrumento fora da África com o nome de "Kalimba".

https://en.wikipedia.org/wiki/Mbira

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://goo.gl/SkkXfl.

CHIZIANE, Paulina. **Tenta.** Belo Horizonte: Ed.NANDYALA, *2018.*

Djemberem. ***Es i Tiempo do Djemberem***. Disponível em : https://vimeo.com/32512796
OGAN. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em:** https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ogan&oldid=49691225. Acesso em: 04 nov. 2018.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música Africana na Sala de Aula**. São Paulo: Duna Dueto Editora, 2012.

Autor: Thon Nascìmêmtos

Historia de Abiyoyo
Album de Figurinhas

2019

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida,
desde que citada a fonte.

Autor:
Ailton Mario Nascimento (Thon Nascìmêmos**)**

Ilustrações:
Neliane Maria da Cunha (NeMaria)

Editoração:
Ricardo Vagner de Jesus Tosta

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

N244d
Nascimento, Ailton Mario, 1966-

Djemberem : a música africana entra na escola / Ailton Mario Nascimento. - Itabuna : UFSB, 2019. -
39f.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música popular - África. 3. Planos de aula. I. Título.

CDD - 781.63
CDU - 780.7

Elaborada por Raquel da Silva Santos - CRB-5ª Região/ 1922

Impresso no Brasil em novembro de 2019 pela
Fast Design - e-mail: fastds.graf@gmail.com

1

ABIYOYO
DANÇANDO

2

ABIYOYO

3

BUBA COM
DJEMBÊ

4

BUBA

Apresentação

Este Álbum de Figurinhas é parte integrante do produto final do Projeto de Pesquisa e Intervenção "A Música Africana entra na Escola: uma proposta pedagógica para a educação musical", desenvolvido no âmbito Programa de Pós-graduação[1] em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB), Mestrado Profissional.

Por meio de aulas de música ministradas a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como repertório músicas africanas de diversos países, o projeto objetivou criar possibilidades de acesso e democratização do ensino e aprendizagem de músicas africanas, contribuindo para a formação musical das crianças em diálogo com questões étnico-raciais.

Dentre as várias estratégias metodológicas desenvolvidas, a contação de histórias foi a mais marcante. Assim foi criada a História de *Abiyoyo*[2](baseada num canto tradicional da África do Sul) como história geradora e a partir dela surgem várias outras, sempre ambientadas no continente africano e diretamente associadas ao desenvolvimento musical e o aprendizado de instrumentos, especialmente o de flauta doce.

O projeto de intervenção teve como público-alvo crianças da Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, da cidade de Salvador.

A ideia do álbum de figurinhas surgiu ao observar algumas das brincadeiras que meninos/as faziam no recreio da escola, e uma das preferidas era "bater figurinha". Resolvemos então criar um álbum com os/as personagens da história do *Abiyoyo*, podendo ser incorporado nas diversões e aulas de músicas das escolas.

1 O texto aborda os desafios e a relevância da inserção de músicas africanas na escola básica como fator de promoção da alteridade e fortalecimento das identidades e reflete sobre as possíveis razões da invisibilização e desconhecimento desses repertórios em nossa educação musical. Também apresenta o produto final da pesquisa em formato de caderno de atividades musicais (do qual o presente álbum faz parte), material paradidático para subsidiar a prática pedagógica de professores(as) sobre músicas e musicalidades de África no Ensino Fundamental, contribuindo assim, para a formação de um corpus epistêmico-metodológico que possa auxiliar na fundamentação de processos educacionais antirracistas do ponto de vista musical.

2 Ver em SODRÉ, Lilian Abreu. Música Africana na Sala de Aula, Duna Dueto Editora 2012. O tema da canção (Abiyoyo) se trata de um gigante que aterrorizava os habitantes de uma pequena comunidade na África do Sul, a partir desse mote criamos a história.

5

AMADU COM BALAFON

6

AMADU

7

FANTA COM KORA

8

FANTA

História de Abiyoyo (resumo)

A comunidade de uma pequena vila na África do Sul, vivia aterrorizada com a proximidade de um gigante misterioso chamado "Abiyoyo".

Fanta uma menina muito esperta (e que, junto com os seus 4 amiguinhos toca vários instrumento musicais africanos), ouve sua avó conversando baixinho na cozinha com sua mãe sobre um sonho que tivera na noite anterior e que o *"Abiyoyo"* iria chegar na aldeia outra vez. Quando questionadas por Fanta (sobre o que seria o tal *"Abiyoyo"*), as duas desconversam e dizem que ela teria ouvido mal e que não existia o tal "Abiyoyo".

No dia seguinte, e quando todos fogem para a floresta por preverem a vinda do gigante, cinco crianças da aldeia (Fanta, Mirian, Felipe, Amadú, e Buba) resolvem se esconder e esperar a chegada do desconhecido misterioso. Eles fazem música para não sentir medo, criando uma nova canção (Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, Abiyoyo, yoyo, yoyo, Abiyoyo, yoyo, yoyo) e quando o gigante chega, ele começa a dançar na roda junto com as crianças. Eles se divertem muito, ficam amigos e brincam a tarde inteira.

No outro dia de manhã, quando os adultos voltam da floresta ficam muito surpresos com o ocorrido (o fato de as crianças terem ficado amigas do gigante). E nesse dia todos/as aprenderam que, nem tudo que é diferente e desconhecido, é mal ou perigoso.

9

FELIPE COM M'BIRA

10

FELIPE

11

INSTRUMENTO BALAFON

12

INSTRUMENTO DJEMBÊ

13

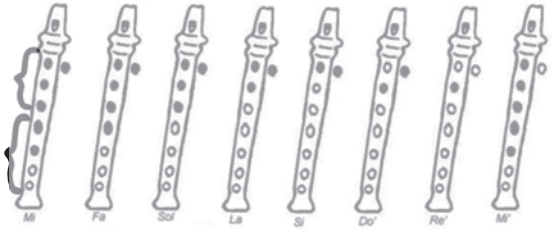
INSTRUMENTO KORA

14

INSTRUMENTO M'BIRA

Mão esquerda

Mão direita



15

INSTRUMENTO FLAUTA

16

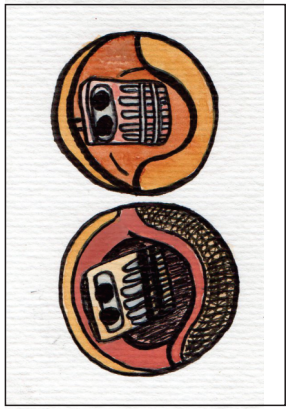
MIRIAM

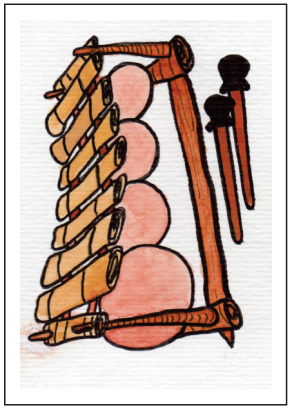
17

ODÁRA

18

MIRIAM COM FLAUTA





ABIYOYO
DANÇANDO

ABIYOYO

BUBA COM
DJEMBÊ

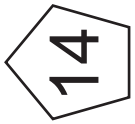
BUBA

FELIPE COM
M´BIRA

FELIPE

INSTRUMENTO
FLAUTA

MIRIAM COM
FLAUTA



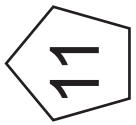
INSTRUMENTO
M' BIRA

INSTRUMENTO
DJEMBÊ

AMADU

AMADU COM
BALAFON

FANTA



INSTRUMENTO
BALAFON

ODÁRA

INSTRUMENTO
KORA

MIRIAM

FANTA COM
KORA