

História e culturas indígenas em pesquisas sobre a formação e atuação de professores de música no contexto escolar

Indigenous history and cultures in research on the formation and performance of music teachers in the school context

Simone Marques Braga¹

Andeson Cleomar Santos²

Cláudia Elisiane Ferreira Santos³

Resumo: o artigo apresenta duas pesquisas que fomentam discussão do conteúdo de história e culturas indígenas na formação e atuação de professores de música no contexto escolar. Dentre os objetivos se destacam identificar de que forma a diversidade cultural foi contemplada na formação e nas práticas pedagógicas dos bolsistas do PIBID, e coletar e registrar cantos/toantes/linhas/toré de estudantes indígenas da universidade, pensando na produção de um material etnopedagógico. As investigações se apoiaram em autores (PENNA, 2014; DAMATTA, 1981; LARAIA, 2001; ROCHA, 1988; BORGES, 2010), leis e documentos contemplando essa temática. Metodologicamente, os dados foram coletados a partir de entrevistas e pesquisa das atividades desenvolvidas e da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da xxxx. Dos resultados alcançados, nota-se que o curso mostrou-se preocupado com a formação docente na perspectiva da diversidade cultural, estando presente tanto na formação como também na atuação inicial no PIBID. No entanto, ao considerarmos os conhecimentos e saberes relacionados a cultura ocidental europeia, a diversidade não foi abordada de forma equilibrada. Nesse sentido, a iniciativa de coletar e registrar materiais

¹ Doutorado em Educação Musical (UFBA - 2014), Mestrado em Educação Musical (UFBA - 2009), Especialização em Regência Coral e Docência Superior (UNASP/Centro Universitário - 2006), Especialização em Artes (UNEB/IAT - 2004), Licenciatura em Educação Artística (Hab. em Musica - Conservatório Brasileiro de Música/Centro Universitário -1996) e Bacharelado em Piano (Habilitação em Piano - Conservatório Brasileiro de Música/Centro Universitário-1994). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, atua junto ao Curso de Licenciatura em Música. Na UEFS, também coordena o Programa de Extensão de Formação e Práticas Performáticas (Performa) e as ações vinculadas Piano a 4 Artes e JAM na UEFS.

² Graduado em Licenciatura em Música (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS) onde foi bolsista de Iniciação Científica (FAPESB). É pesquisador do núcleo de pesquisa da UEFS intitulado "Estudo Contemporâneo em Música" (CNPq). Pós Graduado em Educação Musical pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Mestrado em andamento no programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia - UFBA, na área de Etnomusicologia

³ Doutora em Música - Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2018). Bacharel em Musica (habilitação Regência Coral) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), Especialista em Educação a Distância pela PUCRS (2012) e Mestre em Música - Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2014). Atua como professora na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) nas áreas de Regência,Canto Coral e Educação Musical, atuando também como coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto Artes/Música

didáticos dessas culturas é uma forma de contribuir para a dissolução desse equilíbrio, ao servir como um instrumento para disseminar o conhecimento sobre culturas indígenas.

Palavras-chave: culturas indígenas, formação de professores, educação musical.

Abstract: the article presents two researches that encourage discussion of the content of history and indigenous cultures in the formation and performance of music teachers in the school context. Among the objectives, we highlight the identification of how cultural diversity was contemplated in the training and pedagogical practices of PIBID scholars, and to collect and record songs/toantes/lines/toré of indigenous students from the university, thinking about the production of ethnopedagogical material. The investigations were based on authors (PENNA, 2014; DAMATTA, 1981; LARAIA, 2001; ROCHA, 1988; BORGES, 2010), laws and documents covering this theme. Methodologically, the data were collected from interviews and research of the activities developed and from the curricular matrix of the Music Degree course at xxxx. From the results achieved, it can be seen that the course was concerned with teacher training from the perspective of cultural diversity, being present both in training and also in the initial performance at PIBID. However, when considering the knowledge and knowledge related to Western European culture, diversity was not approached in a balanced way. In this sense, the initiative to collect and register teaching materials from these cultures is a way to contribute to the dissolution of this balance, by serving as an instrument to disseminate knowledge about indigenous cultures.

Keywords: indigenous cultures, teacher education, music education.

Introdução

No ano de 2015, não havia uma tradição no ensino de música escolar na rede pública da cidade de xxxxxxx. Apesar de práticas musicais desenvolvidas em algumas escolas públicas, a exemplo de fanfarras ou oficinas do Programa Mais Educação, financiadas pelo Governo Federal, essas ocorriam prioritariamente em atividades de caráter extracurricular, sobretudo realizadas no contra turno. Todavia, sendo o componente curricular Arte o espaço legalmente reconhecido para contemplar o conteúdo música na escola (Lei 13.278/2016⁴),

⁴ A lei estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Artes. Mais informações: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>

surgiu a necessidade de se realizar um mapeamento junto a esse componente, para verificar alguns aspectos como as atividades desenvolvidas, sobretudo relacionadas com música, o perfil do professor responsável, os recursos e os espaços físicos disponíveis.

Paralelo a essa necessidade, em agosto de 2012, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), através do Subprojeto xxxxxxxxxxxx⁵, vinculado ao Curso de Licenciatura em Música da xxxxxxxxxxxx (xxxxxxxxx), passa a desenvolver aulas de música em caráter curricular no componente Arte. No primeiro ano, as aulas foram desenvolvidas em duas escolas públicas locais, passando para cinco nos anos seguintes. Essa iniciativa foi agregada a necessidade de se conhecer a situação da música no componente Arte nas escolas públicas locais, sendo transformada em uma proposta de investigação. Assim, essa pesquisa intitulada “xxxxxxxxxxxxxxxxx” foi elaborada em 2015 tendo por objetivos mapear e analisar práticas pedagógico-musicais curriculares realizadas na rede pública local. O mapeamento foi realizado junto a escolas da rede estadual de ensino em função a dois aspectos: 1) facilidade em obter contato das mesmas, disponível no site da diretoria de ensino estadual local; 2) escolas localizadas na zona urbana, em detrimento a algumas escolas da rede municipal.

Sobre a análise de práticas pedagógicas musicais, em se tratando de uma pesquisa vinculada a um grupo de pesquisa e também cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da xxxxxxxx, foram agregadas investigações discentes que ampliaram os objetos pesquisados, a exemplo das duas investigações apresentadas neste artigo. A primeira intitulada “xxxxxxxxxxxxx” foi realizada nos anos de 2015, 2016 e 2017. Essa buscou verificar de que forma a diversidade cultural, sobretudo referente às culturas indígenas, fazia parte das práticas pedagógicas iniciais dos licenciandos, enquanto bolsistas nas escolas assistidas pelo PIBID e verificar se a diversidade cultural estava sendo abordada na formação inicial dos mesmos, no curso de Licenciatura em Música da xxxx. A constatação acerca dessa formação e, conseqüentemente da atuação inicial influenciou uma segunda investigação intitulada “xxxxxxxxxxxxx”, realizada no ano de 2018. A investigação teve dentre os seus objetivos produzir materiais que pudessem auxiliar na formação inicial de professores de música como também fornecer recursos para que algumas das culturas indígenas fossem contempladas no ensino de música na escola. Vale ressaltar que as investigações tiveram foco em culturas indígenas em decorrência a origem dos pesquisadores, pertencentes a comunidades indígenas do nordeste brasileiro. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo apresentar as duas pesquisas que

⁵ Mais informações do Subprojeto no Blog: <http://xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx>

de certa forma dialogam com a educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores para implementação das histórias e culturas indígenas nos currículos escolares.

1. Referencial teórico

O Brasil é um país pluriétnico de singularidades e especificidades musicais as quais são vivenciadas de maneiras distintas em cada cultura, com conceitos, práticas e funcionalidades específicas, que devem ser apresentadas e trabalhadas em todos os níveis de educação. Contudo, há muitos equívocos sobre esta singularidade cultural. É preciso desconstruir estereótipos criados em torno de comunidades étnicas brasileiras como os quilombolas e indígenas. Penna (2014, p.96-97) diz que:

é preciso focar a contribuição negra e indígena em nossa cultura como um processo dinâmico, evitando tomar práticas culturais com emblema fixo, como muitas vezes acontece em livros didáticos. Pois a própria cultura se transforma e se enriquece com intercâmbios, reapropriações, ressignificações, renovações.

E para além de focar essas contribuições, é necessário evidenciar o protagonismo dessas culturas no dinamismo da formação do povo brasileiro. Até por que, infelizmente, uma considerável parte da população brasileira apresenta visões errôneas sobre alguns grupos étnicos, a exemplo dos indígenas, lembrados apenas no dia 19 de Abril. Neste dia, algumas escolas promovem em suas ações pedagógicas, atividades como se “fantasiar e brincar de índio”, o que acaba intensificando as visões errôneas sobre estas culturas.

Essas visões estereotipadas, do indígena exótico, descrito pelos colonizadores quando aqui chegaram em 1500, continua presente no pensamento da sociedade do século XXI de que todos os indígenas vivem da caça, da pesca, andam nus, vivem em ocas. Mas, isso não se sustenta, por vários motivos, primeiro que não se pode generalizar, segundo que toda cultura é dinâmica, e terceiro devido a alguns questionamentos: como vão pescar, caçar se os rios estão poluídos? E as matas que estão sendo desmatadas?

Já que nesta data os indígenas são lembrados, que seja de uma forma mais realista, como realmente vivem hoje, inseridos em suas lutas. Muitas vezes, essas visões errôneas são reflexo de uma concepção cultural etnocêntrica, sendo pertinente aos professores refletirem sobre esta questão. Primeiramente, é preciso considerar questões acerca de cultura e etnocentrismo.

A palavra cultura está presente em nosso cotidiano, porém, muitas vezes utilizada de forma equivocada. Por exemplo, quando se diz que uma pessoa tem mais cultura que outra, por ter acesso a determinados espaços “usa-se cultura como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação” (DAMATTA, 1981, p. 1). No senso comum, essa sofisticação é associada a determinadas culturas, a exemplo da cultura europeia que historicamente foi utilizada como principal referência para a sociedade brasileira, como reflexo do processo histórico de imposição dessa cultura em detrimento a outras. Ainda no senso comum, muitos associam a cultura à arte de forma geral, ao contemplar pinturas, escultura, teatro, entre outros.

De fato, a arte é uma produção cultural, mas a cultura não se resume só a arte, esta é bem mais complexa e se insere em diversos lugares e em várias formas como no estilo de vida de determinados grupos, na forma de se vestir, comer, andar, dormir. Nessa concepção, a Antropologia usa o conceito de cultura para interpretar o comportamento de determinados grupos na sociedade e do indivíduo sobre o meio: “Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DAMATTA, 1981, p. 2).

Assim, cultura é tudo aquilo que o ser humano produz, consciente ou inconscientemente, em um determinado contexto, pertencendo a um respectivo grupo, com significados e funções específicas. Desta forma, as culturas se caracterizam por determinadas crenças, espaços e também visões de mundo. Essas visões causa espanto e a idéia do “eu”, que está fora do “meu mundo” é concebido como estranho: “Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas” (LARAIA, 2001, p. 67).

Esse choque de culturas pode ser benéfico e também influenciador de um dos processos característicos da cultura que é a sua dinamicidade, reflexo de constantes mudanças: “[...] uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro” (LARAIA, 2001, p. 96). E nesse processo, a cultura orienta a visão do homem no mundo e determina “normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações” (DAMATTA, 1981, p. 2). Assim, o etnocentrismo nada mais é do que: “Uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos a partir de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1988, p.5).

Desta forma, o etnocentrismo está presente no dia-a-dia, seja de forma sutil ou extremamente agressiva a exemplo de como os colonizadores europeus agiram em relação aos indígenas brasileiros e povos africanos. Os colonizadores europeus perceberam na organização social desses grupos étnicos, para além da diferença física, um comportamento cultural diferente, os classificando como povos “primitivos”. Assim, “cada cultura ordenou a seu modo o mundo que a circunscreve e que esta ordenação dá um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais” (LARAIA, 2001, p. 92).

Diante dessas questões, o desafio é desenvolver um ensino que considere a diversidade cultural. Na perspectiva de Santiago e Ivenicki, o multiculturalismo pós-colonial é um caminho para se chegar a valorização da diversidade cultural, pois “questiona a produção e reprodução das diferenças, e não objetiva somente o acordo, diálogo ou tolerância entre diferentes culturas, mas também hibridismos entre as culturas” (SANTIAGO, IVENICKI, 2016, p. 218). Em Educação Musical, Penna (2014, p. 90) traz sua percepção de como o multiculturalismo deve perpassar as práticas educacionais artísticas:

a proposta multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo.

Santiago e Ivenicki também apontam para o desafio de promover o ensino de música nesta perspectiva multicultural:

pensar em métodos e alternativas para se ensinar música nas escolas regulares de um país extremamente plural como o Brasil, respeitando a diversidade cultural dos(as) estudantes e lutando contra todos os tipos de discriminações e preconceitos que estão presentes nas escolas, deve ser visto como um outro grande desafio a ser enfrentado pela educação musical brasileira contemporânea (SANTIAGO e IVENICKI, 2016, p. 212).

Os autores também sinalizam para a importância da universidade contemplar esses desafios na formação inicial de professores de música:

A teoria precisa se comunicar com a prática a fim de tentar preparar adiantadamente o(a) professor(a) de música antes que este(a) enfrente episódios causados por choques entre culturas, e para tal, defende-se que todas as disciplinas do currículo da formação de professores(as) de música devam conter conteúdos relacionados à diversidade cultural e ao multiculturalismo (SANTIAGO e IVENICKI, 2016, p. 228).

Nesse processo, os professores possuem papel importante na formação dos indivíduos. É através do domínio de ferramentas que lhes foram apresentadas antes, durante e depois da sua formação acadêmica, que os educadores auxiliarão os alunos a construir um pensamento crítico, sobre suas ações e assuntos do cotidiano, interferindo de forma significativa e participativa na sociedade. Sobre esta formação acadêmica, Borges (2010, p. 77) fala que “é preciso que os cursos de licenciaturas apresentem disciplinas que discutam a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, oferecendo assim embasamento teórico aos futuros professores”. Já Passos (2014, p. 184) argumenta que os cursos de licenciaturas devem contribuir na formação de professores, auxiliando que os mesmos possam abordar diferentes diversidades discentes na educação básica ao “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, incluindo também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos”.

Teoricamente, no âmbito acadêmico, a diversidade cultural está sendo referenciada a partir de iniciativas legais e resoluções que regem os currículos de cursos de licenciaturas e também orientações referentes a conteúdos a serem contemplados na educação básica. Nesse sentido, em 2004, foram aprovados o Parecer CNE/CP 03 e a Resolução CNE/CP 01 que estabelecem e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O texto da Resolução CP/CNE n° 1 reforça a importância de se abordar a diversidade na formação de professores:

A presente Resolução instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Cultura Afro-Brasileira Africana, a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

É de extrema importância pensar em uma formação multicultural na graduação de profissionais em várias áreas do conhecimento, sobretudo nos cursos de licenciaturas, responsáveis por formar professores que atuarão nas redes de ensino públicas e privadas e que devem lidar com a diversidade cultural nas escolas. Assim, o Conselho Nacional de Educação na Resolução n° 1, em seu Art. 1°, inciso I, diz que as instituições deverão oferecer disciplinas que contemplem essas culturas:

as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem

como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE /2004” (BRASIL, 2004. Art. 1º).

Já na Constituição Federal de 1988, no artigo 215, é expresso que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 2005, art. 215). Nessa perspectiva, sendo a Constituição Federal como a lei maior que rege e orienta as ações do nosso país, cabe às instituições educacionais, principalmente de ensino superior proporcionar esse contato e vivências culturais a partir da diversidade cultural brasileira.

Em 2009, como reforço às conquistas anteriores, foi aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Plano tem como base estruturante seis Eixos Estratégicos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2009, p. 28). Em relação ao segundo eixo, o documento reforça que uma formação inicial ideal deve possibilitar aos futuros profissionais uma base para que em suas práticas pedagógicas possam contemplar a diversidade cultural de nosso país.

Desta forma, o Plano apresenta algumas ações que devem ser realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a exemplo de “desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes” (BRASIL, 2009 p. 43). E também para ações a serem desenvolvidas na escola como a identificação e combate de manifestações de preconceitos, racismo e discriminação, que conseqüentemente, poderão refletir nas ações do cotidiano.

Todavia, anterior a estas ações, o documento aponta para uma preocupação com a garantia ao acesso dos cidadãos brasileiros, principalmente comunidades étnico-raciais, para todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso, o Plano Nacional se caracteriza como um mecanismo de garantia ao acesso desses indivíduos a todos os níveis de ensino. O plano tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL 2009, p.27).

No âmbito estadual, há também documento específico acerca da diversidade e relações étnico-raciais e que também aborda a formação de professores. Em 06 de junho de 2014, o

Governador do Estado de xxxxx e a Assembleia Legislativa sancionaram a Lei nº13.182, correspondente ao Estatuto da Igualdade Racial e do Combate à Intolerância Religiosa do Estado de xxxxx. Este estatuto reforça a importância de se contemplar as culturas étnico-raciais na formação de professores que, conseqüentemente, refletirá em suas ações não só nos espaços escolares, mas em qualquer outro espaço educacional. Na seção I, do Direito à Educação em seu Art. 25, diz que:

O Estado adotará ações para assegurar a qualidade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas unidades do Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino, em conformidade com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando a estrutura e os meios necessários à sua efetivação, inclusive no que se refere à formação permanente de educadores, realização de campanhas e disponibilização de material didático específico, no contexto de um conjunto de ações integradas com o combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas (xxxxx, 2014, p. 19).

Assim, é também dever do estado não só de promover práticas didáticas do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas, mas também voltar-se para recursos financeiros destinados a essas ações, pois exige a contratação de profissionais qualificados nesta questão. Sobre esses recursos financeiros, no âmbito da xxxx, há um programa de ações afirmativas, que em 2017 completa 10 anos de existência. Intitulado “Programa de Política de Acesso, Permanência e Pós-Permanência”, o programa é voltado para o estudante de diferentes etnias da xxxx, onde são explicitadas metas que a instituição deverá desenvolver, sobretudo para possibilitar o acesso e a permanência desses estudantes. Uma de suas metas é a implantação de componentes curriculares obrigatórios para todos os cursos, sobretudo, inseridos nas licenciaturas, que devam abordar questões referentes aos povos de matriz indígenas (xxxx, 2009, p. 26).

Sobre os estudantes indígenas, uma das ações do programa, foi estruturar uma residência para os provenientes de comunidades indígenas. É importante ressaltar que hoje na xxxx há pouco mais de 70 indígenas, distribuídos em todas as áreas de conhecimento, em diversos cursos. Na residência indígena⁶, atualmente moram 25 estudantes que representam 10 etnias de dois estados do Nordeste (Pernambuco e Bahia): Pankararu-PE, Tuxá-BA, Atikum-BA, Fulni-ô-PE, Kaimbé-BA, Pankará-PE, Pankararé-BA, Truká-PE, Tumbalalá-BA e Tupinambá-BA.

⁶ A Residência indígena da xxxxx é a única localizada dentro de um campus universitário de iniciativa pública no estado.

As culturas indígenas, junto com às culturas africanas e afro-brasileiras, por serem referenciadas legalmente, os cursos de licenciaturas devem estar atentos a ofertar uma formação que as incluam. Todavia, na pesquisa realizada por Santiago e Ivenicki (2009) nota-se que em relação às culturas indígenas não há uma produção acadêmica tão considerável como as que contemplam as culturas europeias, afro-brasileiras e africanas.

Entre os anos de 1989 a 2015, os autores realizaram um levantamento bibliográfico consultando a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), os anais do eixo de Educação Musical dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Na Revista da ABEM foram levantados 09 artigos multiculturalmente explícitos, o que representou somente 2,43% do total dos artigos deste periódico. Já nos anais da ANPPOM, o levantamento apontou 06 trabalhos multiculturais correspondente apenas 0,84% dos trabalhos do eixo de Educação Musical dos congressos da ANPPOM. Essa produção pode refletir a situação de alguns cursos de licenciatura, inclusive a inexpressiva abordagem das culturas indígenas.

Numa perspectiva multicultural, a fim de identificar a presença do multiculturalismo na formação e atuação de seus licenciandos, os autores também investigaram três instituições superiores do Rio de Janeiro que ofertam cursos de Licenciatura em Música. Em relação a matriz curricular desses cursos “é crítica a situação da musicalidade indígena: Nenhuma disciplina, de nenhum departamento, de nenhuma instituição aqui analisada” (SANTIAGO, IVENICKI, 2016. p, 229). Por um lado, é possível que isso aconteça devido a falta de profissionais qualificados em abordar essas temáticas ou poucos autores escrevendo sobre a cultura indígena, o que acarreta na falta de materiais didáticos. Assim, a realização de pesquisas a exemplo das duas apresentadas nesse artigo confirma a responsabilidade das licenciaturas em abordar relações étnico-raciais e a história e o ensino de algumas culturas, como também problematizar preconceitos trazidos pelos licenciandos, para auxiliar que na atuação futura a diversidade cultural seja contemplada.

[...] a inserção de músicas de cultura oral, sobretudo negras e indígenas, defendida em leis e documentos (BRASIL, 2008, 2016a, 2016b), deve ir além do conhecimento e compreensão de conceitos, documentos e leis acerca das relações etnoraciais. As vivências musicais dessas culturas devem ser acompanhadas de uma profunda discussão, reflexão e, conseqüentemente, transformação na formação dos professores de música, para que sejam capazes de lidar com situações presentes no ensino de música na escola, quais sejam: 1) o preconceito acerca de determinados repertórios e instrumentos musicais; 2) o mito em torno da execução de determinados instrumentos, a exemplo de tambores; 3) o mito da associação desses instrumentos com o que erroneamente são denominados como provenientes de “música de macumba” (BRAGA et al, 2017, p. 9).

Sobre a história e o ensino de culturas indígenas, a concepção de mundo para os indígenas difere-se das dos não-indígenas, sendo para os mesmos a natureza percebida como parte do ser humano, e as Artes, relacionadas à espiritualidade ancestral. Por este motivo, a palavra música possui nomenclaturas diferenciadas a depender de cada comunidade indígena, conforme aponta Santos (2018, p. 9-10):

[...] não se há uma palavra que se possa traduzir música [...] *Toantes, linhas, cantos, cantigas* são alguns dos nomes que podem ser equivalentes a este termo, algumas dessas “músicas” ou todas elas, a depender do povo, podem ser chamadas de *toré*.

Um dos elementos diacríticos dos indígenas nordestinos é o Toré, que está presente na cultura de todos os povos indígenas, porém, de forma diferente. Em algumas comunidades, é uma dança, em detrimento a outras, que o concebem como um ritual com caráter mais religioso. Isso se dá por conta do processo histórico desses povos, onde em um determinado período da história, duvidava-se da existência de indígenas nesta região brasileira, sendo preciso que pesquisadores, a exemplo Mário de Andrade, Carlos Estevam e Marechal Rondon, visitassem esses povos, para comprovar se havia ou não práticas indígenas em seus respectivos territórios. Assim, as manifestações culturais das etnias do Nordeste passaram a ser chamadas de Toré.

2. Metodologia

Apesar das pesquisas terem em comum o universo composto por estudantes da xxxx, sejam os bolsistas do PIBID, licenciandos de música ou os que moram na Residência Indígena, metodologicamente há algumas diferenças, conforme a descrição a seguir:

2.1. Pesquisa “xxxxxxxxxx”

Essa investigação teve caráter quali-quantitativo, visto que foram coletados tanto dados quantitativos, quanto dados qualitativos. No sentido quantitativo, foi verificado o percentual de atividades que contemplavam a diversidade na atuação inicial dos bolsistas do PIBID de Música e também o percentual das disciplinas relacionadas com a temática diversidade cultural na matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da xxxxx. Qualitativamente, foram analisadas ementas e atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da

xxxx e as práticas pedagógicas musicais adotadas pelos bolsistas no PIBID que abordaram a diversidade cultural.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar de que forma e até onde a diversidade cultural foi contemplada na formação e nas práticas pedagógicas iniciais dos licenciandos em Música da xxxx. Já os objetivos específicos foram: 1) conhecer a matriz curricular do curso e localizar componentes curriculares que contemplem a diversidade cultural; 2) investigar as atividades acadêmicas do curso que contemplem a diversidade cultural; 3) investigar as práticas pedagógicas adotadas pelo PIBID no ensino de música nas escolas assistidas; 4) identificar o cumprimento da Lei 11.645/2008 nas práticas pedagógicas adotadas pelo PIBID de Música nas escolas investigadas; 5) propor uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos relacionados às culturas indígenas.

Como instrumentos de coleta de dados, na primeira etapa foram adotados a aplicação de questionários junto aos licenciandos que atuavam no PIBID. A elaboração do questionário foi cautelosa e um tanto demorada, sendo as questões refeitas algumas vezes até chegar à versão final, ao qual objetivou informações mais ricas e diretas. Acerca dessa elaboração, Hill e Hill (2005) consideram uma responsabilidade relevante escrever as perguntas de maneira transparente e bem definida, pois “devemos ficar atentos ao uso de palavras polissêmicas, bem como evitar escrever perguntas que contenham uma mistura de conjunções e disjunções” (HILL e HILL, 2005, p. 98) para que as respostas apresentadas não permitam diferentes interpretações, o que complicaria na análise e organização dos dados.

No primeiro momento, após a elaboração, o questionário foi disponibilizado virtualmente nos grupos do *facebook*, vinculados ao curso e ao Subprojeto xxxxxxxx. Acreditou-se que a aplicação de questionário virtualmente seria mais aceita, devido a flexibilidade de tempo para os respondentes e pela facilidade na hora de organizar e analisar os dados coletados. Entretanto, por conta do retorno inexpressivo dos bolsistas, outro mecanismo foi desenvolvido. Os questionários então foram impressos e entregues presencialmente, ao favorecer o alcance de uma amostra significativa. Após essa estratégia, houve quantidade relevante de respostas, tendo a participação de 10 bolsistas, correspondendo a metade dos bolsistas vinculados ao programa na época da realização da coleta, em 2015 (total de 20 bolsistas).

Após a coleta e análise desenvolvida na primeira etapa, foi constatado que a cultura indígena não foi referenciada na atuação dos bolsistas do PIBID por falta de conhecimento dos mesmos acerca dessa cultura. Logo, com o objetivo de possibilitar esse conhecimento e contribuir com a valorização da cultura indígena na formação inicial de professores da xxxx,

foi pensado o desenvolvimento de oficinas ministradas pelo pesquisador, através da socialização de vivências musicais do povo Pankararu.

As oficinas buscaram possibilitar aos participantes conhecer e sistematizar vivências musicais do povo Pankararu para serem trabalhadas em sala de aula. A atividade só foi possível graças a colaboração do Subprojeto xxxxxxxx (PIBID de Música da xxxx) e dos componentes Mitologia e Práticas Musicais dos Indígenas brasileiros (LET 676) e Formação de Contadores de Histórias (EDU 925), por viabilizarem espaços para que as oficinas pudessem ser realizadas: Seminário do Subprojeto e em aulas dos dois componentes. É importante sinalizar que na oficina desenvolvida no componente Formação de Contadores de História, o pesquisador contou com a participação e auxílio do indígena xxxxx xxxxxxxx, pertencente à etnia Kaimbé5, também matriculado no componente e estudante do curso de Filosofia da xxxx.

Já na segunda etapa, foi realizada pesquisa documental acerca da matriz curricular e análise das atividades do curso que contemplavam questões de diversidade cultural. O objetivo desta parte da pesquisa foi fazer um levantamento de documentos e registros existentes referentes às disciplinas da matriz curricular, bem como das atividades desenvolvidas pelo curso de Licenciatura em Música que contemplam a diversidade cultural. Desta forma, foi pensado em espaços que funcionassem como vitrine de registros de documentos e acontecimentos do curso e das atividades desenvolvidas pelo PIBID, onde alunos, professores e outros participantes do mesmo tivessem acesso. Foram consultados plataformas *online* digitais do *facebook* (<https://www.facebook.com/xxxxxxx>) e do Blog do PIBID de Música xxxxx (<http://xxxxxxxxxxxxx>). Nesses espaços foram feitas sondagens de arquivos e postagens disponibilizadas. Já as ementas das disciplinas foram acessadas por meio de solicitação das mesmas ao Colegiado do Curso.

No que se refere à matriz curricular do curso, inicialmente, foram localizados componentes com nomenclaturas que tivessem relação com a temática diversidade cultural. Para confirmar esta seleção inicial, foi necessário checar as ementas dos respectivos componentes. Para tanto, contatou-se o Colegiado do Curso de Música, ao qual possibilitou o acesso às mesmas. Com as ementas disponíveis, o próximo passo foi verificar o conteúdo das mesmas para que pudessem ser analisadas. Além do acesso a matriz curricular, a conversa com a Vice Coordenação do Colegiado de Música também favoreceu conhecer o processo atual de revisão do Projeto Pedagógico do Curso. Algumas informações cedidas nesta conversa estão diluídas na análise da matriz curricular.

2.2. Pesquisa “xxxxxxx”

A segunda pesquisa teve caráter qualitativo ao coletar e registrar músicas provenientes das comunidades aos quais os estudantes indígenas da xxxx pertenciam. O objetivo da investigação foi coletar e registrar cantos/toantes/linhas/toré dos povos indígenas que estão representados por seus estudantes na xxxx, pensando na futura produção de um material etnopedagógico que auxiliasse os licenciandos e professores de música em suas práticas pedagógicas.

A coleta de dados foi realizada com os estudantes da xxxxx que residiam ou não na Residência Indígena, mas que frequentavam este espaço para manutenção de práticas culturais do seu povo e/ou como um espaço de articulação política do movimento estudantil indígena. Foram feitas entrevistas semiestruturadas, divididas em dois momentos: para o primeiro, foi elaborado um roteiro cujo objetivo foi compreender qual a importância e localização da música na cultura desses povos, coletando informações sobre o uso das músicas nas suas práticas culturais, seus significados e funções, e, no segundo momento, os participantes deveriam selecionar e entoar algum desses cantos/toantes/linhas/toré, os quais foram registrados em gravação de áudio e posteriormente, foi realizada uma transcrição aproximada destes cantos em uma partitura musical, para compor o material final.

3. Resultados

Sobre a pesquisa “xxxxxxx”, da análise da atuação dos licenciandos, enquanto bolsistas do PIBID de Música, nota-se que a diversidade cultural não foi uma temática tão simples de ser trabalhada. Metade dos participantes sinalizou não ter tido nenhuma dificuldade. Contudo, a outra metade sinalizou que o preconceito discente acerca de outras culturas, muitas vezes proveniente de crenças religiosas, dificultou o trabalho. Todavia, alguns utilizaram como estratégia a execução de músicas variadas, “pois os estudantes ressignificavam aquele gênero através da vivência musical” (Bolsista 1).

Ainda, sobre a atuação nota-se como o ensino da música no âmbito das atividades do PIBID da xxxx estava sendo desenvolvido. Essa verificação é defendida pelos autores Santiago e Ivenicki (2016), por considerarem importante conhecer práticas pedagógicas voltadas para a escola, sobretudo, se estão relacionadas com a abordagem da diversidade cultural. Assim, observou-se que as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade cultural estão contemplando várias culturas e que há um conhecimento de leis acerca destas questões

por parte dos bolsistas. Estes também têm consciência da importância desses conteúdos na formação básica para os cidadãos, contudo, na perspectiva da Lei 11.645/2008, nota-se que culturas indígenas não foram contempladas, apenas a afro-brasileira por ser mais próxima do contexto social dos bolsistas.

A partir desta análise, verificou-se que o PIBID proporcionou aos graduandos o contato mais cedo com a realidade escolar, funcionando como espaço de discussão e construção de ferramentas e mecanismos de ensino-aprendizagem para as aulas de caráter teórico do curso, ao possibilitar que os bolsistas trouxessem suas experiências para construir novos mecanismos que se adaptam não só ao contexto escolar, mas a diversas realidades educacionais. Esse exercício da articulação entre teoria e prática é defendida pelos autores Santiago e Ivenicki (2016), que apontam para essa ação como estratégia de formação para que os licenciandos possam lidar com desafios que surgem na sala de aula, principalmente relacionados à diversidade cultural e as relações étnico-raciais.

Quanto a esses desafios, notou-se que nas aulas assistidas pelo PIBID de Música da xxxx haviam propostas que tentaram driblar os mesmos, tanto relacionados a infraestrutura das escolas, como também relacionados a questões de diversidade cultural, ao favorecer espaço para discussão e reflexão sobre discriminação, tolerância, respeito, preconceito e diversidade. Entretanto, em relação a atuação dos bolsistas verifica-se que a Lei nº 11.645/2008 foi cumprida parcialmente, já que culturas indígenas não foram contempladas. Essa lacuna referente à abordagem dessas culturas também é percebida na formação ofertada pela universidade.

Em relação à formação, nas atividades desenvolvidas pelo curso na época, em sua grande maioria de caráter prático-musical, havia uma valorização da diversidade cultural brasileira que, conseqüentemente ajudava a aproximar os licenciandos a essas questões. Todavia, apesar das temáticas envolvidas serem variadas, assim como na atuação inicial, notou-se uma maior abordagem nas culturas afro-brasileiras e midiáticas, enquanto às culturas indígenas eram apresentadas em menor proporção e sem tanta profundidade. Sem dúvida, que as práticas musicais desenvolvidas durante a graduação contribuem para uma atuação posterior contextualizada e mais eficaz nos sentidos musical e social da diversidade cultural. Diante disso, como subsídios para lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula, em um caráter mais prático, algumas disciplinas ajudavam a lidar com desafios que essas questões trazem ao educador.

Entretanto, a formação não diz respeito apenas às práticas musicais desenvolvidas, mas traduz uma proposta que deve ser refletida na matriz curricular do curso. Assim, sobre a

matriz curricular vigente na época, 28,21% das disciplinas obrigatórias do xxxxx, contemplavam a diversidade cultural contribuindo significativamente para a formação dos futuros professores, no sentido de evocar a consideração da diversidade e das relações entre etnias variadas. Todavia, apesar de uma carga horária pequena, ao analisar o total de horas dos componentes de caráter obrigatório, contribuíam mais em uma perspectiva teórica, com discussões, leitura de textos, documentos e legislações que asseguram a abordagem de diferentes etnias, com o foco em questões teóricas e não prático-musicais. As práticas musicais envolvendo a diversidade eram mais desenvolvidas em disciplinas de caráter optativo ou eletivo, que dependiam da escolha discente de cursar ou não.

Dentre o percentual restante das disciplinas obrigatórias, ou seja, 71,79%, algumas favoreciam o desenvolvimento de conhecimento da cultura europeia ocidental, pois, eram componentes com foco na escrita musical ocidental, como também em seus conceitos musicais, padrão de compor, executar e escutar essas músicas, desenvolvidas a partir da concepção da cultura erudita europeia. Vale ressaltar, que no período da realização dessa pesquisa o Projeto Pedagógico estava em fase de reformulação, onde estavam sendo discutidas mudanças desde a carga horária até a própria matriz curricular⁷.

Independente desse fato, a proporção desequilibrada entre conteúdos de culturas indígenas em detrimento aos demais, nas atividades desenvolvidas e matriz curricular do curso da época pode ter sido reflexo do desconhecimento sobre essas culturas e a escassez de materiais didáticos e produções acadêmicas de forma geral. Esse dado reforça as considerações dos autores Santiago e Ivenicki (2016) sobre a escassez de produções científicas e poucas ofertas de disciplinas na matriz curricular de Licenciaturas em Música que contemplem culturas indígenas. Acerca de materiais didáticos a pesquisa “xxxxxxxxxxxxx” a partir dos resultados alcançados irá contribuir significativamente para os licenciandos e professores de música em suas práticas pedagógicas. Isso por que apesar da coleta ter sido finalizada, os passos seguintes dizem respeito a socialização do material didático organizado.

Sobre as músicas coletadas, o processo de transmissão dos conhecimentos culturais e ancestrais dos povos indígenas ocorre por meio da oralidade, e a aprendizagem dos costumes acontece na vivência na tribo, seja observando os detentores dos saberes (que, na maioria das vezes, são os indígenas mais velhos), como experienciando no dia a dia, razão pela qual, até então, não havia transcrição musical destes cantos. Durante as entrevistas, os participantes

⁷ A partir do ano de 2019 passa a vigorar uma nova matriz curricular.

expuseram alguns aspectos étnicos culturais das populações indígenas, e foi possível observar que há alguns pontos comuns entre povos, assim como muitas especificidades, próprias de cada etnia. Nessa perspectiva, Santos (2017, p. 18) aponta que os povos indígenas, “se diferenciam em aspectos culturais, sociais, espirituais, entre outros, não sendo possível afirmar que existe a cultura e a história indígena, mas que há cultura(s) e história(s) indígenas”, evidenciando, assim, que não é possível generalizar as questões dos povos originários do Brasil.

Desta forma, observou-se que as “músicas” são essenciais na estrutura social destes povos, tendo em vista sua ligação com a espiritualidade, destacando seu lugar no sagrado. Um aspecto que nos chamou atenção foi a descoberta de que um mesmo canto/toante/linha/toré pode estar representado em várias etnias (mesmo que, em algumas, com pequenas variações na melodia, no ritmo, poema, inflexões), conforme a imagem 1 abaixo, a transcrição aproximada⁸ de “No rio de São Francisco”, canto presente nas etnias Tuxá, Truká e Tumbalalá.

The image shows a musical score for the song "No rio de São Francisco". It is written in G major (one flat) and 4/4 time. The score consists of three systems of music. The first system starts with a treble clef and a key signature of one flat. It features a melody with lyrics: "No ri-o de São Fran - cis - co, do ou tro la-do de lá. No lá. Tem du-as ca - bo cla". The second system starts at measure 7 and continues the melody with lyrics: "ín - dia dan - çan - do seu To - ré, beben-do á - gua no seu coi - té, oi ca - bo - cla do ma to só vem fol -". The third system starts at measure 13 and concludes the piece with lyrics: "gá, ca - bo - cla do ma - to só vem fol - gá, oi ca - bo - cla do ma to só vem". The score includes first and second endings for the first system.

Imagem 1: Canto “No rio de São Francisco”

Este fato reflete as semelhanças históricas e culturais das etnias, que sempre tiveram fortes ligações, e onde as trocas de saberes fortaleceram culturalmente e espiritualmente o ser indígena.

Em geral, as músicas trazem elementos específicos de cada povo, como lugares sagrados, a exemplo da Serra Umã dos Atikum, a Serrota para os Pankararé, e o Rio São Francisco para os Tuxá, que representam lugares de força e resistência para os povos.

⁸ A transcrição se define como aproximativa, pois é apenas uma representação da gravação. Isto ocorre diante da dificuldade em encontrar símbolos musicais que sejam precisos para registrar alguns fenômenos sonoros.

Referente às funções dessas músicas para cada povo, o toante Pankararu ilustrado a seguir, por exemplo, é executado em um momento específico do ano dentro de um ritual guiado pela safra do fruto imbu neste povo. As melodias são curtas e repetitivas, e em seu contexto natural são executadas durante várias horas, sendo que estes elementos sonoros estão ligados a outros, como dança, comida, objetos, pintura corporal. Outro aspecto que se destaca é o uso do maracá (instrumento de percussão semelhante a um chocalho) no acompanhamento dos cantos, sendo uma das formas de conexão com o sagrado e de fortalecimento espiritual, utilizado por todos os povos participantes da pesquisa.

Considerações finais

Apesar dos avanços nos últimos anos em relação à formação e a atuação de professores de música no espaço escolar, pesquisas que tenham como objeto de investigação temáticas em torno dessa formação e atuação no contexto escolar são bem-vindas para que a educação musical escolar seja potencializada e consolidada. Nesse sentido, a pesquisa “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx” traz contribuições significativas para o município de xxxxxxxx. Ao agregar diferentes pesquisas discentes com objetos de investigação variados, amplia as possibilidades de contemplar temáticas diversas na formação e atuação de professores de música na escola. Como exemplo as pesquisas apresentadas nesse artigo abordam questões importantes para o espaço legal que esse ensino ocupa no currículo escolar.

De acordo a Lei nº 13.278/16 o conteúdo música, junto com os conteúdos de dança, artes visuais e artes cênicas, devem ser inseridos obrigatoriamente no componente curricular Arte. Componente este que é sinalizado na Lei nº 11.645/08 como um dos espaços para que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena sejam abordados na escola. Assim, as pesquisas apresentadas nesse artigo tornam-se importantes por fomentar discussão sobre a forma em que esses conteúdos, a exemplo das culturas indígenas, estão sendo contemplados no ensino de música escolar. As duas pesquisas se complementam por que discutem questões importantes para esse ensino como a formação de professores e a produção de materiais didáticos que possibilitem por em prática a Lei nº 11.645/08.

Sobre o conteúdo da história e culturas indígenas, os pesquisadores trazem o seu olhar enquanto indígenas ao considerar que a música nessas culturas aparece como um elemento importante na estrutura social das suas respectivas comunidades, ao sinalizar ser imprescindível que cada vez mais os conhecimentos culturais sejam apresentados à academia, no sentido de mostrar à sociedade não indígena as realidades às quais os indígenas brasileiros

pertencem, a partir de suas perspectivas. Acerca da xxxx pelo conjunto dos dados coletados, o curso de Licenciatura em Música da xxxx mostra-se preocupado com a formação de seus licenciandos na perspectiva da diversidade cultural. Apesar das considerações levantadas, a diversidade cultural está presente na formação e atuação inicial dos estudantes e bolsistas do PIBID de Música da xxxx. No entanto, no período da realização da pesquisa “xxxxx” não aconteceu de forma equilibrada, ao considerar o equilíbrio entre saberes, culturas e conhecimentos desenvolvidos no curso, principalmente os relacionados a cultura ocidental europeia, diante das necessidades de desenvolver uma educação igualitária culturalmente. Nesse sentido, a iniciativa de coletar, organizar e registrar materiais didáticos acerca dessas culturas é uma forma de contribuir para a dissolução desse equilíbrio, além de servir como um instrumento para disseminar o conhecimento sobre culturas indígenas, ao contribuir na desmistificação dos estereótipos e discursos que diariamente tentam negar nossas identidades.

Referências Bibliográficas

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro –brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. In: *Revista. Mest. Hist.*, Vassoura, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan/jun., 2010.

BRAGA, S.; SOUZA, L.S.; A.R.M. Mitologia dos orixás: mostra artística interdisciplinar envolvendo alunos de licenciatura. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 175-191, jan./abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de Maio, de 2016. *Obrigatoriedade das linguagens artísticas: visuais, dança, música, teatro.*

_____. Lei nº 11.645, 10 de Março, de 2017. *Obrigatoriedade do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.*

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO Nº 1. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* 17 de julho de 2004.

DAMATTA, Roberto. *Você tem cultura?*. Suplemento Cultural/ Jornal da Embratel. Setembro de 1981.

HILL, M.; HILL, A. *Investigação por Questionário.* Editora Silabo, Lda. 2ª edição - 2ª Reimpressão. Lisboa, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito Antropológico*. 14ª edição. 2001. Editor Ltda. Rio de Janeiro.

SANTOS, A. C. *A formação do licenciando em Música na perspectiva da diversidade cultural*. Monografia (Licenciatura em Música) - departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

_____. *Reafirmação do ser indígena: toantes, linhas e cantos na residência indígena da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Monografia (Especialização em Educação Musical) - Centro Universitário Claretiano, Feira de Santana-BA, 2018.

PASSOS, Joana Célia. As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: O que dizem os currículos anunciados. In: *POIÉSIS* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, n 3., Universidades do Sul de Santa Catarina, 2014.

PENNA, Maura. Poéticas Musicais e práticas Sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: *A música (s) e seu Ensino*. 2º ed.rev. e ampl. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

Programa de Ações Afirmativas da UEFS: Políticas de Acesso, Permanência e Pós Permanência. Feira de Santana – BA, 2009.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*. Editora Brasiliense, 1988.

SANTIAGO, R.; IVENICKI, A. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. In: *OPUS* - Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).