

Isso é macumba, tia!

A interseção entre religião, repertório cultural a partir do Canto coral na formação de músicos e educadores

Comunicação

GTE 7 - Educação musical e relações étnico-raciais

Érica Campos de Paula
Universidade Federal da Bahia - UFBA
ericadepaula.comunicacao@gmail.com

Irma Ferreira Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
fsyrma@gmail.com

Priscila Moret Pio Maciel Lima
Conservatório Brasileiro de Música - CBM
priscilapiolima@gmail.com

Resumo: Este estudo investiga a relação entre religião e repertório cultural, buscando entender como as crenças individuais influenciam a adesão de estudantes de graduação a um determinado repertório musical. O foco recai na formação desses estudantes como músicos e educadores, seja na Licenciatura ou como professores particulares de seus instrumentos. Para isso, revisamos as leis 10.639/03 e 11.645/08, que promovem a inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e indígena na educação. Desenvolvido por três pesquisadoras da área de Educação musical, com ênfase nas vozes e relações étnico-raciais, o artigo se baseia em um grupo de alunos do curso de Música da Universidade Federal da Bahia, envolvidos na disciplina de Canto coral. A metodologia utilizada consistiu em uma análise crítica dos dados coletados, culminando na conclusão de que é essencial reforçar o papel da música como um meio de fortalecimento da identidade cultural e racial. Além disso, destacamos a importância da universidade na formação de profissionais capacitados para lidar horizontalmente com a diversidade dos grupos sociais. A pesquisa teve início após a resistência de parte da turma em interpretar canções por fazerem referência a divindades do candomblé. A partir dessa situação, refletimos sobre a interseção entre Educação musical e as Relações Étnico-Raciais, abordando temas como Racismo Estrutural, Branquitude, Identidade Racial e Pluralidade Cultural, tendo como referência autores como Valnei dos Santos Souza, Luan Sodré, Sueli Carneiro e a escrita inspirada na Escrivência de Conceição Evaristo.

Palavras-chave: Educação musical; Canto coral; racismo religioso.

Abertura ao diálogo

Podemos pensar de que forma o ensino das artes, mais especificamente da música, pode contribuir com o processo de construção e desconstrução dos saberes do educando no âmbito de sua formação ética e cidadã, estimulando valores de respeitabilidade às especificidades culturais de outros povos, outras raças por meio de seu aprendizado(...) (Candusso e Santos, 2015, p. 05)

A reflexão sobre a hegemonia cultural presente nas instituições de ensino, seja no contexto da Educação básica ou universitária, tem se tornado cada vez mais recorrente no meio acadêmico. Assim, se por um lado observa-se um crescente índice nas discussões sobre pluralidade cultural nos ambientes educacionais, por outro nota-se uma tentativa de manutenção desses padrões hegemônicos.

Tomando como princípio metodológico a Escrivivência cunhada por Dona Conceição Evaristo, recorreremos às vozes de Valnei Souza, Luan Sodré, Flávia Candusso, Stela Guedes Caputo, Bárbara Carine e Sueli Carneiro, num coro epistêmico que entrelaça Educação musical, Relações Étnico-raciais, Racismo, Branquitude e Pluralidade Cultural. Nosso objetivo é refletir sobre a interferência das crenças religiosas individuais na formação de músicos e educadores musicais no contexto da graduação em Música, assim como, perceber se uma abordagem pedagógica decolonial e afro-centrada pode reverberar na aceitação ou rejeição da aplicação do repertório afro-brasileiro, considerando o advento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil 2003, 2008).

Como motivação utilizamos a experiência no estágio docente na disciplina de Canto coral, por uma das autoras, então mestranda da Universidade Federal da Bahia, onde a recusa por parte da turma em relação ao repertório e à abordagem pedagógica fomentaram a criação de um questionário, que alimentou as discussões deste artigo. No repertório, estavam presentes as canções Eu e água, de Caetano Veloso e Canto de Iemanjá, de Vinicius de Moraes e Baden Powell, tendo como base rítmica o ijexá, executado pelo trio de atabaques e agogô, em uma proposta de interpretação dos arranjos que também envolvia a tentativa de independência em relação à partitura e a introdução do movimento corporal.

No processo de análise do questionário, observamos a relação individual dos(as) alunos(as) com o repertório e a abordagem das aulas, buscando

compreendê-la, em cruzamento com as nossas experiências como educadoras musicais/pesquisadoras e considerando a perspectiva de uma Educação musical que admite a diversidade como fundamento e valoriza a função de representatividade identitária e cultural da música (Souza, Santos e Santos, 2021).

Por fim, consideramos que as relações estabelecidas entre os impedimentos impostos por algumas religiões e as limitações culturais de seus integrantes, reforçam a importância da universidade na formação de profissionais, sobretudo educadores, capazes de lidar de forma horizontal com a diversidade cultural e racial da sociedade.

De onde e por que falamos?

Enquanto valor civilizatório africano, o falar é antes de tudo um ato de orientar, um ato de cuidar e de abençoar. A escuta, por sua vez, é um território fecundo e sedento desta orientação e do acolhimento; lugar este então repleto de outros saberes cujo propósito também é o de re-orientar aquele ou aquela que lhe orienta (Souza, Santos e Santos, 2021, p. 5).

Compreendendo o nosso eu como parte da construção de um pensamento firmado no coletivo que une passado, presente e futuro, para essa escrita nos apoiamos na Escrivência cunhada por Dona Conceição Evaristo (2020), que a descreve da seguinte forma:

A Escrivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. (...) Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual (Evaristo, 2020, p. 39).

Assim, aproximamos discurso e vivência, nos aproximando também de quem nos lê, seja pelas concepções ideológicas convergentes ou divergentes ou ainda pelas vivências em comum. Abrimos mão da falsa imparcialidade acadêmica para demonstrar o que afeta e mobiliza a docência e a escrita, assim como mobiliza

a criação e a fruição artística de cada uma em consonância e reverenciando os territórios e ancestralidades da comunidade discente.

Com a fala Érica de Paula

Minha formação musical foi construída a partir da diversidade cultural, no entanto, desde o início da experiência docente, os campos de atuação mostraram repetidas vezes o peso do racismo tão presente em nossa cultura, em uma de suas facetas mais perversas - a intolerância religiosa. Com mais de vinte anos na educação básica, não experimentei nenhum sequer sem vivenciar uma reação negativa às músicas tradicionais de matriz africana ou indígena. Desse modo, pensar a música a partir dos atravessamentos raciais, principalmente pelo viés do racismo religioso, faz parte de minha constituição como docente.

A frase "tia, isso é macumba" ecoa como um chavão sem graça, que se repete geração após geração quando os instrumentos de percussão se apresentam de forma mais explícita, trazendo à tona a relação intrínseca entre música popular brasileira e as tradições religiosas afro-diaspóricas e indígenas. Em algum momento, essas referências palatáveis no samba, no funk ou na MPB, se tornam indigestos e passam a representar "o mal" ou algo muito estranho, quase estrangeiro para algumas pessoas.

Assim, quando iniciei à docência em nível superior, trazer essas discussões à tona se tornou uma premissa básica. A experiência de tentar transformar, nas crianças, o preconceito em interesse e o desconhecimento em respeito, agora, com os futuros professores de outras tantas crianças, passa a ter uma outra dimensão e outro alcance.

Com as crianças, vivenciei recortes diferentes entre si, em escolas das redes pública e privada de educação básica e em projetos sociais. Nas escolas, independente da rede, a abordagem incluindo as culturas afro-diaspóricas e indígenas precisou sempre de um trabalho extra de letramento racial, discussões e dinâmicas das mais diversas para sensibilizar, descristalizar e reverter o curso aparentemente natural do convívio baseado na intolerância. Já nos projetos sociais, com uma equipe igualmente implicada em produzir um ambiente de equidade e valorização da cultura brasileira, a realidade é diferente. Os tambores, os ritmos da

música autóctone ou afro-referenciadas conduzem as escolhas artísticas e as crianças e jovens chegam entendendo o ambiente e se portam a partir disso.

Por fim, vale dizer que cursei a Licenciatura em música na UFES, em Vitória, ES, onde iniciei a vida docente, passando por São Paulo e depois, retornando ao Rio de Janeiro, minha cidade natal, onde me tornei professora das redes públicas de ensino. Nesse retorno, o Canto coral foi se tornando o centro de maior interesse e atuação, e pensar a abordagem da voz a partir de uma perspectiva contra colonial orientou meus percursos acadêmicos, me levando a UFBA, primeiro pela especialização em Regência coral e atualmente no mestrado em Educação musical.

Com a fala Irma Ferreira

Sou uma mulher preta, candomblecista, soteropolitana, do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Graduada em Canto lírico, mestre em Performance e doutoranda em Educação musical e pós-graduanda em História e cultura afro-brasileiras. Sou uma cantora lírica que canta macumba.

A minha prática musical e pedagógica sempre esteve imersa no universo da música de concerto, onde, por uma estrutura colonial e colonizadora, eu não me enquadraria. Devido a violências veladas e explícitas, por um tempo, suprimi traços inerentes a minha identidade racial e cultural para ocupar esse espaço, até compreender que essa anulação não me protegeria da ação dos racismos e preconceitos.

Os padrões de violência se estabeleciam nas escolhas dos papéis reservados a mim, nas reações de espanto com a minha presença, nos comentários racistas disfarçados de elogio, nas piadas sobre minha religião, na falta de representatividade positiva ou no veto de minhas escolhas acadêmicas.

Como professora, observo que a falta de diálogo entre as ferramentas pedagógicas e os atravessamentos vivenciados pelos alunos(as) resultam na repetição desses padrões que anulam singularidades, por vezes ocasionando o desestímulo e a desistência, sobretudo, dos alunos(as) negros(as). Minha prática como professora e pesquisadora busca unir as questões técnicas necessárias para a formação de um cantor lírico considerando as subjetividades inerentes à suas

identidades raciais e socioculturais, compreendendo o papel da música como uma ferramenta no enfrentamento dessas questões.

Com a fala Priscila Pio

A prática musical entrou cedo na minha vida. Aos três anos já cantava na igreja, aos seis, iniciei os estudos no piano e, desde então, a música sempre esteve presente. Hoje sou bacharel em Letras português-latim (UFRJ), pós-graduada em Educação musical (CBM-FLADEM) e licencianda em música (CBM).

Não foi de uma hora pra outra que me vi no lugar de educadora. Desde criança já me via professora, porém, ao ingressar na graduação em Letras, entendi rapidamente que não gostaria de ser porta-voz da chamada norma culta da língua nas escolas, e foi o Canto coral que aos poucos me empurrou para a Educação. A música coral faz parte da minha formação musical e profissional e nesse ambiente atuo em várias funções, dentre as quais, corista, regente, pesquisadora e educadora musical.

O contato com a música popular brasileira me foi negado por muito tempo. Quando criança, ouvia de longe a lambada e o sertanejo que tocavam no bar da esquina; na época de São João, assistia sozinha os ensaios da quadrilha da escola; nas festividades da cidade, passávamos correndo por onde estivesse acontecendo o Boi Bumbá. Tudo era proibido. A música clássica, entretanto, não só era permitida como era incentivada, compreendida como alta qualidade musical que elevava a inteligência do ouvinte e praticante.

Na adolescência, comecei a frequentar as lojas de CD e adquirimos o primeiro aparelho de som. Ouvia rádio, gravava e copiava a letra das preferidas. Minha mãe abria a porta do quarto e esbravejava “tem que converter esse rádio”. A proibição do contato com a cultura brasileira de uma forma geral, gerou em mim, uma pessoa já privilegiada por ser branca, inúmeros preconceitos disfarçados de direitos e respeito. Me lembro de ouvir e repetir frases como “Eu respeito a religião do outro, mas não podemos ser amigos” ou “Isso é direito meu, não estou fazendo mal a ninguém”.

O letramento racial e de gênero atrelado à consciência do meu lugar dentro do sistema da branquitude me fazem uma educadora musical que pensa a música,

para além de sua face do entretenimento, como ferramenta política, que dialoga transversalmente com questões mais profundas que a organização de sons, que compreende as possibilidades da voz não apenas como instrumento musical, mas também como instrumento de posicionamento sociocultural.

Caminhos da investigação

Partindo do cruzamento dessas três vivências com as bases teóricas em comum, nos voltamos para o campo de pesquisa buscando ouvir as vozes de educadores em formação, dentro do ambiente acadêmico. Para a coleta de dados, foi aplicado um formulário online aos 80 estudantes de graduação em Música, da Universidade Federal da Bahia, matriculados na disciplina de Canto coral. O contexto da investigação se deu nas atividades desenvolvidas junto à professora Érica de Paula, em seu estágio docente, obtendo respostas de 41% da turma a 14 perguntas com foco na discussão sobre a relação entre religiosidade e repertório cultural.

A partir das respostas, seguimos para a análise dos discursos, buscando compreender como a relação religião-repertório cultural pode interferir na formação de estudantes da graduação em Música, sobretudo os de Licenciatura, e como determinada abordagem pode reverberar na aceitação ou recusa por parte desses(as) estudantes em trabalhar repertório baseado na cultura afro-brasileira.

Considerando apenas os estudantes que responderam ao questionário como participantes, optamos por substituí-los por numerais, mantendo assim o sigilo de suas declarações. Por fim, apresentamos a análise dos dados no tópico Percepções cruzadas, organizada em três subtópicos de discussão: Quem são os alunos(as) que falam? Educando educadores; O que a fé tem a ver com isso?

Percepções cruzadas

Quem são os alunos(as) que falam?

O perfil da turma estabeleceu-se da seguinte maneira: na Licenciatura temos 6 mulheres (3 pretas, 2 pardas, 1 branca), 6 homens (1 preto, 2 pardos e 3

brancos); no Canto, 1 mulher preta; na Música Popular, 4 mulheres (1 preta, 3 pardas, 3 brancas), 7 homens brancos; em Instrumento, 1 mulher branca e 1 homem pardo e em Composição e Regência, 2 homens brancos.

A partir desse contexto, podemos visualizar uma amostra do atual sistema de ensino superior no Brasil, onde a participação de pessoas negras continua em minoria, mesmo com a ação fundamental dos movimentos negros e da implementação de legislações como a Lei 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), e as leis de cotas, entre as quais a 12.711/2012 e a 12.990/2014 (Brasil, 2012, 2014). As repercussões desse cenário no cotidiano são variadas, impactando setores fundamentais da estrutura social, como educação, saúde, segurança pública e economia. As raízes desse quadro estão interligadas aos sistemas de branquitude e racismo, assim como a maneira como se manifestam no Brasil. Nesse sentido, Sueli Carneiro afirma que

A discriminação do negro nos instrumentos didáticos ou pedagógicos é apenas um aspecto da desigualdade no acesso à educação, que se manifesta nos índices superiores apresentados pelos negros quanto a analfabetismo, repetência e evasão escolar, e na participação percentual ínfima em níveis universitários (Carneiro, 2019, p. 94).

A hegemonia cultural que se revela nas instituições que configuram o sistema educacional, reflete a estrutura decorrente desse padrão. Nesse quadro, onde as universidades de música frequentemente priorizam as referências culturais do norte global em detrimento das contribuições da cultura negra, a necessidade de discutir a pluralidade cultural se torna ainda mais premente, o que nos leva ao pensamento de Luan Sodré Souza, Marcos Santos e Valnei Souza Santos:

Ao passo que localizamos a música como base para construção de um discurso, somos instigados a fazer uma análise do visível e invisível ali presente, evitando as armadilhas que falsas percepções impeçam processos analíticos da música enquanto verbo, fonte de saberes, representação identitária e cultural (Souza, Santos, Santos, 2021, p. 12)

Dessa forma, é fundamental enxergar a música não apenas como um fenômeno sonoro, mas como um veículo de representação cultural e social. Essa perspectiva é um passo importante para transformar um panorama que favorece a

invisibilidade e a exclusão de saberes que são marginalizados dentro da estrutura social.

Educando educadores

Considerando que mais de um terço dos participantes desta pesquisa cursa Licenciatura e que os estudantes dos outros cursos estarão aptos a ensinar seu instrumento, percebemos a relevância da formação acadêmica na dissolução de preconceitos e na instrumentalização de futuros docentes para uma ação educativa democrática e respeitosa. É importante refletir como se daria, para profissionais com restrições de repertório, a relação educador/aluno numa realidade onde se faz obrigatório por lei abordar a cultura afro-brasileira nas instituições de ensino do país, como traz Bárbara Carine, ao tratar das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008):

A letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular. Isso significa que não é facultativa a abordagem da educação para as relações étnico-raciais em toda a extensão curricular, tanto nos componentes curriculares (...) como em todo o percurso formativo educacional formal, no Brasil desde o grupo IV, com as crianças de 4 aninhos, até o final da escola básica, adentrando nas universidades nos cursos de pedagogia e nas Licenciaturas – afinal de contas, quem vai atuar nas escolas educando a estudentada acerca dessas questões? (Pinheiro, 2023, p. 57).

Nesse sentido, partindo de uma concepção sobre a Educação musical, que respeite e valorize a intersecção entre religião e repertório cultural, destacando a importância das tradições orais e musicais, a intervenção nas aulas de Canto coral foram pensadas com o objetivo de levar aos ensaios vivências complementares à proposta do professor regente, buscando um olhar contra hegemônico e com referências da música brasileira, principalmente a de matriz africana.

A exploração da voz de formas diversas e a sensibilização para os ritmos afro-brasileiros, foram trabalhados através de atividades que incluíram: exercícios de respiração; prática vocal aliada ao movimento corporal; exploração de diferentes ressonadores vocais; compreensão dos ritmos utilizados no repertório;

retirada da partitura; utilização de instrumentos de percussão como apoio para a execução musical e a compreensão da afinação, ritmo e entradas.

Pudemos observar ao longo do processo que essa abordagem pedagógica obteve respostas vocais muito interessantes. Apesar de apresentar resistência em cantar sem o apoio da partitura, a turma desenvolveu alguma autonomia, sendo capaz de executar uma das canções tendo a percussão como base para afinação e entradas.

Algumas respostas ao questionário trazem a percepção da turma sobre a abordagem pedagógica adotada nas atividades. O participante 7 declara: "Eu achei incrível a preparação vocal, com certeza levarei para a vida. A questão também de soltar o corpo se desprender e curtir a música" (Participante 7), o que é complementado pela fala da participante 9 quando diz "foram ótimas as atividades de aquecimento que fizemos no início da aula" e continua "Achei bom termos conhecido um dos ritmos brasileiros de matriz africana, através dos instrumentos" (Participante 9).

O que a fé tem a ver com isso?

Além de necessário pra formação de um músico, devido à expansão no repertório, o conhecimento cultural, é importante para o crescimento ético, social; ajuda-nos a perceber que o outro EXISTE e faz parte de nossa história (Participante 6).

Começando por uma das vozes que ecoam em consonância com as nossas, apresentamos o retorno dos(as) estudantes sobre a experiência vivida nas aulas de Canto coral em relação à sua religiosidade. Para essa análise, conjugamos cinco perguntas: Qual a sua religião (caso tenha uma)? Você tem algum impedimento religioso em relação ao repertório musical? Você teve experiências com ritmos afro-brasileiros durante o Ensino fundamental ou médio? Durante os ensaios do coral, você sentiu algum desconforto em cantar com o ritmo *ijexá* acompanhado de atabaques e agogô? Sentiu algum desconforto ao cantar a música Canto de lemanjá?

De acordo com a identificação religiosa dos participantes, 50% são cristãos, 41% entre ateus e agnósticos, 5,9% candomblecistas e 3,1% de judeus. Analisando

os dados, constatamos que 92% dos participantes afirmam não ter impedimentos religiosos ou sentir desconforto, como demonstram as declarações do participante 6, licenciando branco que declarou não ter religião, teve experiências com ritmos afro-brasileiros durante sua formação escolar e comenta sobre a experiência nas aulas:

Acredito que foi muito importante essa presença afrobaiana dentro do repertório da academia, que por sua vez ainda possui um caráter eurocentrado. Me senti extremamente contente, com a sensação de missão cumprida (Participante 6).

Outro participante, licenciando, pardo, espírita, também teve experiência com ritmos afro-brasileiros e afirma:

Para mim não causa nenhum constrangimento a abordagem de quaisquer temáticas de cunho religioso, seja lá qual for a sua procedência (...) achei a abordagem da professora Érica bastante original pelo fato de utilizar os atabaques junto ao coro. Gostei também da maneira pela qual ela realizou o aquecimento vocal. (Participante 9)

Já a Participante 20, protestante, estudante de música popular, mulher preta, que teve experiência com ritmos afro-brasileiros afirma que:

Deu uma alegria na experiência, não que os ensaios estivessem tristes, mas o modo como as músicas foram conduzidas e a soma dos instrumentos provocou uma vitalidade maior, perceptivo até no canto do coral (Participante 20).

Essa amostragem indica que, ao serem expostos à cultura afro-brasileira durante a formação escolar, as crenças dos estudantes não afetam sua disposição em participar das atividades. Por outro lado, as respostas que indicam impedimento ou desconforto sugerem a necessidade de melhorar a formação dos(as) professores(as) de música e a relação entre educadores(as) e alunos(as) nesse contexto. As duas situações reforçam a importância da inclusão das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Stela Guedes Caputo, ao citar o ensinamento de um líder nagô sobre a "árvore do esquecimento", destaca a importância de preservar essas culturas no ambiente escolar.

Ao reproduzir uma visão homogênea da sociedade, a escola colocaria as diferenças culturais a andar em torno da árvore do esquecimento. Seria ela própria, uma grande árvore do

esquecimento na qual alunos negros e suas culturas, suas religiões, suas formas de ver o mundo estariam a dar voltas até que esqueçam completamente sua história (Caputo, 2012, p. 209).

Dos cinco participantes que relataram impedimentos para cantar o repertório, 3 expressaram desconforto com o acompanhamento do ijexá, enquanto 2 mencionaram ter tido contato com a música afro-brasileira em sua formação, o que influenciou seus discursos. O participante 6, homem preto, adventista e licenciando, afirmou: “Apesar do impedimento de minha religião, não compactuo com este pensamento.” A participante 4, mulher preta e cristã, que também não teve contato com a música afro-brasileira em sua formação, declarou: “Eu sou monoteísta e a música apresentou um desconforto porque louva ao orixá.” Por sua vez, a participante 2, mulher autodeclarada branca e cristã, graduanda em instrumento, relatou não ter tido contato com ritmos afro-brasileiros até o momento e disse que

O cristianismo é uma religião que preza pela adoração de somente um Deus, e o canto para nós é uma forma de adoração, assim como em outras religiões também. Para mim, como cristã, o fato de cantar para lemanjá, que é uma divindade de outra religião, é sim desconfortável e inviável, pois seria como uma traição ao meu Deus, a quem devo exclusiva devoção. Essa lógica se aplica a qualquer canção direcionada a divindades de outras religiões (Participante 9).

Não se pode afirmar das subjetividades que os dogmas e doutrinas de uma religião despertam no indivíduo e em suas ações, no entanto, essas observações nos levam a considerar o quanto de racismo religioso, disfarçado de direito à liberdade de expressão religiosa, se revela nas sutilezas. Stela Guedes Caputo traz a fala de Ricardo Nery, uma criança que

depois de ser chamado de “filho-do-Diabo”, aos seis anos, por uma explicadora particular e depois de todas as consequências sofridas com a publicação do livro do Bispo Macedo, pergunta: “Eu não entendo, se a gente tem que aceitar a cultura dos crentes e dos católicos, por que eles não podem aceitar a nossa, inclusive na escola?” (Caputo, 2012, p. 85)

Ecos da escrita

As reflexões emergentes deste trabalho nos permitiram traçar relações entre as restrições impostas por determinadas religiões e as limitações culturais enfrentadas por seus adeptos, tanto na formação educacional quanto em uma eventual atuação profissional como educadores. Por outro lado, os testemunhos apresentados revelaram que o contato com músicas de tradição afro-brasileira durante o ensino fundamental favoreceu uma percepção mais ampla da música como um elemento cultural. Este fenômeno foi observado, inclusive, entre participantes cujas crenças religiosas desaprovam a prática de ritmos e a expressão de termos de outras denominações.

Apesar da recusa direta em executar o repertório proposto ter sido pequena em relação ao grupo, sua existência reafirma a importância do esforço de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil 2003, 2008), na garantia do contato com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para alunos(as) em todas as fases da educação básica.

Observamos ainda que a abordagem dada ao repertório afro referenciado na disciplina de Canto coral ampliou o espaço de discussões sobre as relações étnico raciais presentes na prática musical. Vivências como a relatada nesse artigo têm ganhado espaço nas universidades, mas ainda não estão normalizadas e tão pouco impressas fortemente nos currículos, o que é fundamental para a formação de profissionais capazes de lidar horizontalmente com a diversidade dos grupos sociais.

A partir de nossas vivências, aprendemos caminhos, desenvolvemos recursos, nos fortalecemos na certeza de que o trabalho preocupado com as relações étnico raciais pode construir experiências educativas e estéticas potentes e representativas. Com essa base, é possível hoje instigar outro(a)s professore(a)s ou futuro(a)s professore(a)s a trilharem um caminho próprio de desconstrução da colonialidade que costuma guiar nossa prática docente e a nossa fruição artística.

Referências

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm; Acesso em 12 ago. 2024.

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>. Acesso em 12 ago. 2024.

_____. Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm Acesso em 12 ago. 2024.

CANDUSSO, Flávia; SANTOS, Valnei Souza. *A educação musical para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores(as) de música: algumas reflexões preliminares*. In: XXV. Congresso Nacional da ABEM, 2021, [remoto]. Anais. Disponível em http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1079/public/1079-4505-1-PB.pdf. Acesso em 12 ago. 2024.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.) *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores*. [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SOUZA, Luan Sodré; SANTOS, Marcos dos; SANTOS, Valnei Souza. Experiências educacionais africanas na diáspora e experiências afrodiaspóricas na educação: diálogos de saberes desde as práticas culturais. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis, v. 6, p. e12480, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12480>. Acesso em: 12 ago. 2024.