

# A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM MÚSICA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL

## THE FORMATION OF LICENSING IN MUSIC FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL DIVERSITY

Andeson Cleomar dos Santos 1  
Simone Marques Braga 2

**Resumo:** Esta investigação teve por objetivo pesquisar como a diversidade cultural estava sendo abordada na formação inicial dos estudantes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana e também se a mesma fazia parte das práticas pedagógicas iniciais dos licenciandos, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, que teve como instrumentos de coleta a análise da matriz curricular e de atividades acadêmicas do curso. A investigação se apoiou em alguns autores (PENNA, 2014; DAMATTA, 1981; LARAIA, 2001; ROCHA, 1988; e BORGES, 2010), leis e documentos como a Lei nº 11.645/08, Parecer CNE/CP 03 e Resolução CNE/CP 01/2004, entendendo a importância de se contemplar as culturas e histórias de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo da formação inicial de professores de música. Como considerações finais, notou-se que o curso de Licenciatura em Música mostrou-se preocupado com a diversidade cultural, estando presente tanto na formação inicial dos estudantes como também na atuação inicial dos bolsistas. No entanto, ao considerarmos os conhecimentos e saberes desenvolvidos no curso relacionados a cultura ocidental europeia, a diversidade não é abordada de forma equilibrada, diante das necessidades de desenvolver uma educação igualitária culturalmente.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação docente. Legislação. Música.

**Abstract:** This investigation aimed to research how cultural diversity was being addressed in the initial training of students in the Music Degree Course at the State University of Feira de Santana and also if it was part of the initial pedagogical practices of undergraduate students, as scholarship holders of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship. It is a qualitative and quantitative research, whose collection instruments were the analysis of the curriculum and academic activities of the course. The investigation was supported by some authors (PENNA, 2014; DAMATTA, 1981; LARAIA, 2001; ROCHA, 1988; and BORGES, 2010), laws and documents such as Law No. 11,645 / 08, Opinion CNE / CP 03 and Resolution CNE / CP 01/2004, understanding the importance of contemplating the cultures and histories of African, Afro-Brazilian and indigenous matrices in the curriculum of the initial training of music teachers. As final considerations, it was noted that the Music Degree course was concerned with cultural diversity, being present both in the initial training of students as well as in the initial performance of scholars. However, when considering the knowledge and knowledge developed in the course related to Western European culture, diversity is not approached in a balanced way, given the needs to develop an egalitarian education culturally.

**Keywords:** Curriculum. Teacher training. Legislation. Music.

---

Mestrando em Etnomusicologia pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9076871121780067>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3208-2667>. E-mail: andesoncleomar@gmail.com | 1

Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9255918788752985>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0264-9036>. E-mail: moninhabraga@gmail.com | 2

## Introdução

O Art. 26-A da Lei 9.394/99, alterada pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, foi um grande avanço no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural existente no país. Posteriormente, esta lei foi modificada a partir da Lei 11.645/08, que manteve a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, mas acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos da educação básica, referentes ao ensino fundamental e médio. A referida lei sinaliza que os conteúdos referentes às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas devem ser contemplados, sobretudo nas áreas de Arte, Literatura e História. Contudo, é importante ressaltar que a mesma não contempla a educação infantil e nem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim, carece de diretrizes para se trabalhar os conteúdos indicados em outros níveis de ensino.

Conhecer essa legislação foi de interesse do pesquisador que, além de sua identidade étnica enquanto indígena Pankararu, também como futuro professor na área de Educação Musical, teve a iniciativa de investigar como a diversidade cultural, sobretudo, as referentes às culturas indígenas estão sendo contempladas na formação e atuação dos licenciandos no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Vale ressaltar, que este interesse também foi objeto de investigação em pesquisa desenvolvida através da Bolsa de Iniciação Científica (IC), nos anos de 2015 e 2016, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Todos estes motivos, somados a Lei 11.645/08, incentivaram a presente proposta de investigação.

Sobre a diversidade cultural, o Brasil possui uma grande riqueza cultural e artística que de fato deve ser integrada ao ensino escolar e na formação inicial de professores. Assim, apesar da Lei 11.645/08 se referir apenas a obrigatoriedade da abordagem conteúdos referentes às histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígenas em alguns níveis de ensino, é um caminho para que a valorização de manifestações culturais, diversidade cultural e relações étnico-raciais, cheguem a escola.

Já para o nível superior também há legislação e documentos que se dirigem às relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a exemplo do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas, bem como também a Resolução CNE/CP nº 01 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 que regulamentam e estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mas como estas leis e documentos se refletem no curso de Licenciatura em Música da Uefs?

Como grande parte dos estudantes do curso tem o primeiro contato com a atuação docente junto a escola através da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>1</sup>, inicialmente, no ano de 2015, junto a Bolsa IC, se pensou em verificar as práticas adotadas pelos bolsistas nas escolas assistidas pelo PIBID, transformando-se no primeiro contexto de investigação. Contudo, em 2016, com a renovação da Bolsa e após coletar e analisar os dados desta atuação inicial surgiu a curiosidade de verificar se tais práticas se relacionavam com a formação inicial dos estudantes ofertada pelo Pibid. Tal curiosidade ampliou o contexto da pesquisa, agora também voltado para o curso, por meio da verificação da matriz curricular e de atividades acadêmicas desenvolvidas.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma e até onde a diversidade cultural está sendo contemplada na formação e práticas pedagógicas iniciais dos licenciandos em Música da Uefs. Já os objetivos específicos são: 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.

---

1 O Pibid, iniciativa do governo federal através de uma das ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é um Programa Institucional que incentiva a formação inicial de estudantes de licenciaturas e a formação continuada de professores atuantes em escolas públicas da Educação Básica. A articulação entre universidades e escolas da rede pública de ensino também busca favorecer a qualidade de ensino das escolas públicas.

O artigo tem uma estrutura de cinco seções, as quais constam quatro subtópicos e as considerações finais. No subtópico “Lugar de Fala do Pesquisador”, procuro apresentar meu “lugar de fala” enquanto indígena Pankararu, nordestino e brasileiro. Já no subtópico referente a “Revisão Bibliográfica” apresento alguns autores da área da Educação Musical, da Antropologia, Sociologia e Etnomusicologia, assim como documentos e leis que tratam da temática diversidade para a discussão que apresento. As características da pesquisa, assim como as ferramentas de coleta, tratamento, análise dos dados e às atividades/ações que foram desenvolvidas durante o processo investigativo serão apresentados no subtópico referente à Metodologia. No subtópico referente à Análise, faço a exposição dos resultados alcançados, que após cruzamento entre os mesmos são apresentados nas considerações finais.

A partir dessa investigação, busca-se apresentar uma análise descritiva dos processos de formação e atuação dos licenciados em música da Uefs na perspectiva da diversidade cultural, bem como viabilizar uma reflexão de aspectos importantes da educação formal, no que se refere ao currículo de formação docente em música e ao seu ensino na escola.

### Lugar de Fala do Pesquisador

Estima-se que antes da chegada dos europeus, havia mais de 5.000.000 indígenas em todo território brasileiro, com seus costumes diversos e singulares, com uma diferenciada forma de enxergar e viver a vida. No entanto, essa diversidade foi ignorada e cruelmente massacrada por um pensamento etnocêntrico daqueles que aqui chegavam. Só na região Nordeste foram identificadas 119 etnias, hoje extintas, o que aponta o quão devastador foi esse contato entre os indígenas e os invasores (CIME, 2001).

É importante ressaltar, que os habitantes desse território não se chamavam índios, mas sim pôr seus nomes e pelos nomes das etnias às quais pertenciam. Índios foi como os europeus chamaram esses habitantes, pois as Índias eram o destino dos mesmos. Assim, apesar de Índio também significar aquele que é originário da terra, passou a ser considerado um nome pejorativo.

Segundo dados do censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, atualmente, a população indígena brasileira é de 896,9 mil. Dentre esse quantitativo, 502.783 indígenas vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Ainda segundo o censo, há mais de 305 etnias e 274 línguas (IBGE, 2010). Os Povos Indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305,873 mil. Em seguida, o Nordeste conta com 208.691 mil, seguido da região Centro-Oeste, com 130.494 mil, Sudeste, com 97.960 e em menor número, na região Sul, com 74,945 mil.

Os 517 anos de existência dos povos indígenas brasileiros, não foram suficiente para a extinção. Nossos antepassados lutaram e resistiram para que hoje tenhamos o mínimo de condições para continuar lutando pelos nossos direitos. Os povos indígenas preservam suas culturas e as fortalecem em seu dia-a-dia. Boa parte da população brasileira ainda vê o indígena como algo associado ao passado, como algo que existiu e que hoje não existe mais. Se existe, está bem distante de sua realidade.

Isso é reflexo da história que vem sendo contada pelo dominador, e é reproduzida pelas grandes mídias e até mesmo nos livros didáticos, onde os indígenas, nas poucas vezes que aparecem, são associados sempre ao “início da história do Brasil”. Assim, não se aborda sobre os indígenas antes da chegada dos europeus. Vale ressaltar, que anterior a essa “chegada” já exista uma organização social, caracterizadas por suas culturas, músicas, danças, crenças, arte, etc. Após o período da invasão, catequização, escravidão, os indígenas são apagados da história, sendo lembrado nos dias atuais em uma ótica exótica e primitiva, que fortalece os estereótipos que se tem sobre esses povos.

Acerca desses estereótipos, em pleno século XXI, ainda se ouve que indígena é aquele que mora no mato, vive da caça e da pesca, anda nu, tem o cabelo liso, quase nenhum pelo no corpo e a pele vermelha. O dinamismo, próprio das organizações sociais e do comportamento humano, é ignorado: “o homem tem capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los” (LARAIA, 2001, p. 95).

Quando pessoas com essas visões estereotipadas se deparam com um indígena nordestino, de pele negra, cabelo *black*, morando na cidade, inserido na universidade, fazendo uso de

tecnologias digitais, há um choque que provoca frases preconceituosas, por vezes agressivas, como: “isso não é coisa de índio”, “você não parece índio”. Infelizmente, nota-se o quão forte foi e ainda é, a visão etnocêntrica e equivocada que os dominadores divulgaram e divulgam sobre os indígenas. É uma visão, enraizando na sociedade, que não concebe e considera o dinamismo presente nas organizações sociais. Dinamismo este que acompanhou os europeus que aqui chegaram. Esses já não são os mesmos, pois já não usam as mesmas roupas, não moram nas mesmas casas, não usam os mesmos transportes, diferente da visão da sociedade acerca dos indígenas, que ainda querem ver o indígena do século XVI. Como afirma Laraia (2001, p. 101):

Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema.

Assim, os indígenas que ocupam as diversas regiões brasileiras, 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. Não pode haver generalizações, cada povo tem suas particularidades, que mudam de povo para povo, apresentando singularidades ao longo do tempo, às quais devem ser respeitadas, a exemplo das presentes na história do Povo Pankararu.

O Povo indígena Pankararu está localizado no alto do sertão pernambucano, distribuídos nos municípios de Jatobá, Tacaratu e Petrolândia, próximo ao rio São Francisco. A população atual dos Pankararus é de 8.184 indivíduos (SIASI/SESAI, 2014) e seu território tradicional é de 14.294 hectares. Socialmente, o povo Pankararu se agrupa em pequenos núcleos familiares e tem como base econômica a agricultura e pecuária em pequena escala, além da produção de objetos relacionados à arte indígena. Na atividade agrícola, evidencia o plantio de feijão, milho, mandioca entre outros, quanto à pecuária criam-se bovinos, suínos, aves e caprinos. No âmbito artesanal a produção é focada no uso de recursos naturais para elaboração de bolsas, aiós, colares, pulseiras, maracás, flautas, potes, tachos entre outros artefatos, e cargos públicos de caráter estaduais, municipais e privados como professores, motoristas, enfermeiros, auxiliar de serviços gerais entre outros.

Assim como todos os povos indígenas, os Pankararu tem sua espiritualidade relacionada ao culto aos Encantados<sup>2</sup>, que fortalecem a cultura e alimentam a espiritualidade do povo. Os Encantados são representados pelos Praias<sup>3</sup>, roupas que só os 3 homens podem usar, e com identidade oculta. Em todos os momentos os Pankararu recorrem aos Encantados, seja para agradecer ou para pedir uma benção. O Tauá (barro branco) é a tinta dos Pankararu, assim como o Praiá ele é um elemento diacrítico<sup>4</sup> do povo, retirado das grandes serras do território Pankararu, o Tauá é usado nas pinturas corporais durante os rituais e está ligado a espiritualidade do povo, assim como também é usado nas pinturas artesanais, nas artes.

Os principais rituais sagrados são: A Corrida do Imbu, considerada a principal tradição do povo, que acontece anualmente com a queda dos primeiros imbus maduro e tem duração de três meses. Já o Menino do Rancho e as Três Rodas são rituais que acontecem durante todo o ano, para agradecer quando se alcança uma bênção ou simplesmente pela alegria de ver os Praiá dançando. Nesses rituais há vários tipos de danças como a Roda, na qual os Praiá formam um cordão (fila) e dançam no sentido anti-horário pensando na ancestralidade do povo.

Essas tradições culturais/espirituais do povo Pankararu, fortalecem em mim, enquanto pesquisador indígena o sentimento de pertencimento, de orgulho e gratidão por fazer parte dessa etnia. O ser indígena está muito longe da aparência física, da cor da pele, o tipo de cabelo ou de

2 Força Encantada são Mestres protetores do povo Pankararu. Alguns são escutados da natureza, outros são indígenas que já se encantaram, ou seja, não passaram pelo estado de morte, se encantando após o “falecimento” por merecimento quando estiverem na terra.

3 Roupas feitas de caroá com duas partes que cobrem todo o corpo do homem que veste, enfeitada com penas de galo (penacho) de peru (chapéu) e cinta de pano. Tocam os instrumentos musicais maraca e a gaita.

4 Diacrítico segundo a antropologia é um sinal que distingue um povo de outro, características particulares de cada povo.

um estilo de vida, longe de visões errôneas e estereotipadas. O Brasil não possui uma única cultura, somos um país pluriétnico. Portanto, não se pode alimentar uma visão equivocada e generalizada dos povos indígenas e nem colocar dentro de padrões não indígenas. Os rituais, a comida, a dança, as músicas, a língua, fisionomia, variam de povo para povo. Claro que haverá algumas semelhanças, como por exemplo, o respeito e amor pela natureza, mas, cada etnia tem suas particularidades e suas especificidades, a exemplo dos povos indígenas, cabendo à sociedade brasileira e ao Estado respeitá-los.

### Revisão Bibliográfica

O Brasil é um país pluriétnico de várias 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 negros, 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.

Essa visão estereotipada, 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, essa visão errônea é 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, a 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 causam espanto e a ideia do “eu”, que está fora do “meu mundo” é concebido como estranho: “Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas 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 à 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).

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. Assim, 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. 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. 1°).

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).

As culturas indígenas, juntamente 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 na área de música 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, hoje ainda limitada, 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 à 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 à 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 desta pesquisa 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. Todavia, esta responsabilidade deve perpassar por questões desde administrativas às questões e situações de ensino.

## **Metodologia**

Realizada entre os anos de 2015 e 2017, trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, visto que foram coletados tanto dados quantitativos, quanto dados qualitativos. No sentido quantitativo, foi feita a verificação do percentual das disciplinas relacionadas com a temática diversidade cultural na matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da Uefs (Licemus). Assim, como o percentual de atividades que contemplem a diversidade na atuação inicial dos bolsistas do Pibid de Música. Qualitativamente, foi feito um levantamento analítico das ementas e atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da Uefs e das práticas pedagógicas musicais adotadas pelos bolsistas no Pibid que abordavam a diversidade cultural.

Como esta pesquisa também foi desenvolvida concomitante a Bolsa de IC, os procedimentos metodológicos foram os mesmos adotados no plano de trabalho da bolsa, realizado em duas etapas, em anos consecutivos: 1) a primeira focando a atuação inicial dos estudantes junto ao Pibid; 2) a segunda voltada para a formação inicial desenvolvida no curso de Licenciatura em Música da Uefs. Como instrumentos de coleta de dados, na primeira etapa foi adotado a aplicação de questionários junto aos licenciandos que atuavam no Pibid. Já na segunda etapa, foi realizada pesquisa documental acerca da matriz curricular e análise das atividades do curso que contemplavam questões de diversidade cultural.

Após a coleta e análise desenvolvida na primeira etapa, foi constatado que culturas indígenas não foram referenciadas na atuação dos bolsistas do Pibid por falta de conhecimento dos mesmos acerca dessas culturas. Logo, com o objetivo de possibilitar esse conhecimento e contribuir com a valorização de culturas indígenas na formação inicial de professores da Uefs, 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 à colaboração do Subprojeto Musicando a Escola (Pibid de Música da Uefs) 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.

Além da aplicação do questionário foi realizada uma pesquisa documental. 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 contemplavam 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 consultadas plataformas digitais do *facebook* (<https://www.facebook.com/groups/1400335506849227/>) e do Blog do Pibid de Música da Uefs (<http://musicapibid.blogspot.com/>). Nesses espaços foram feitas sondagens de arquivos e postagens disponibilizadas.

No que se refere a matriz curricular do curso na época, 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, contactou-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 de revisão do Projeto Pedagógico do Curso.

Também foi realizada pesquisa nas comunidades virtuais ligadas ao curso para coletar atividades ou eventos desenvolvidos, que contemplassem a diversidade cultural. Duas comunidades foram objetos de análise: a rede social do curso disponibilizada na comunidade virtual do *facebook*, a página do Licemus e o Blog do Subprojeto Musicando a Escola, pertencente ao Pibid de Música da Uefs. A página do Licemus é destinada principalmente aos estudantes e professores do curso. Lá são postados todos os eventos promovidos pelo curso, bem como os eventos do Departamento de Letras e Artes, assim como de outras áreas que vem a interessar aos participantes do grupo. Também são divulgadas atividades desenvolvidas pelos professores e estudantes, no formato de textos e mídias (vídeos, áudios e imagens).

Após acesso em cada comunidade, foram selecionados e baixados arquivos que divulgavam atividades relacionadas à temática. Após o *dowland*, estes foram descritos e organizados em uma tabela, com dados que pudessem caracterizar as atividades, contendo as seguintes informações: 1) nome da atividade; 2) ano de realização; 3) local; 4) objetivo; 5) caráter da atividade; 6) tema envolvido; 7) repertório; 8) participantes; 9) duração.

## Análise

A análise dos dados será apresentada em duas etapas: 1) a primeira dos dados coletados acerca da atuação inicial dos licenciandos, a partir da atuação dos mesmos junto ao Pibid de Música; 2) a segunda apresentando os dados coletados na formação inicial dos estudantes.

A pesquisa se iniciou no campo de atuação dos licenciandos, enquanto bolsistas do Pibid, na perspectiva de investigar de que forma a diversidade cultural estava sendo contemplada em suas práticas pedagógicas, por meio da aplicação do questionário. O questionário, aplicado entre final de 2015 e 2016, teve 20 questões, sendo 11 de caráter fechado, 8 de caráter aberto e uma para considerações a serem acrescentadas pelos participantes, caso achassem pertinente. As questões foram organizadas e agrupadas nas seguintes categorias: 1) infraestrutura e espaço da música na grade curricular; 2) legislação; 3) atuação. As categorias traduzem informações sobre a atuação inicial dos bolsistas, a contextualização do espaço da música na escola, o conhecimento dos mesmos de leis e documentos educacionais que abordem a diversidade cultural. As respostas serão analisadas e apresentadas em função a essas categorias e não pela ordem do questionário.

Nas três primeiras questões foram solicitados dados pessoais do bolsista, enquanto que na quarta questão, estes deveriam informar o tempo de atuação no Pibid. Sobre o período de atuação dos bolsistas no Pibid, a maioria estava atuando ou atuou a mais de dois anos. Apenas um bolsista tinha pouco mais de um ano de atuação.

Em relação à infraestrutura, nas respostas da quinta questão, notou-se que o espaço de atuação desses bolsistas se concentrava na sala de aula, conforme resposta de nove bolsistas. Outra porcentagem considerável se refere aos espaços laboratório de informática e auditório, sendo

utilizados por seis bolsistas para as aulas de música. Quanto aos recursos utilizados, na quinta questão pode-se dividir as respostas em dois grupos: 1) os materiais referentes aos instrumentos musicais; 2) equipamentos.

Em relação aos instrumentos musicais, notou-se um número considerável de instrumentos de percussão, onde oito bolsistas sinalizaram que a escola possuía para o ensino de música. Na sequência, vem o violão como instrumento utilizado nas aulas por cinco bolsistas, seguido do teclado, com quatro respostas, flautas, que obteve três respostas, e instrumentos de banda de música/ banda de fanfarras, duas respostas. Sobre os equipamentos, oito bolsistas disseram que as escolas possuíam caixa amplificadora, microfones e aparelho de som, e cinco disseram que a escola tinha mesa de som.

Acerca da legislação educacional sobre diversidade cultural, a questão 16 teve como objetivo sondar o conhecimento de legislação dos bolsistas. Nove bolsistas afirmaram conhecer a lei 11.769/08, enquanto cinco responderam conhecer também a lei 11.645/08. Dois bolsistas afirmaram também conhecer as leis 8.069/90 e a Lei 13.006/14 e apenas um revelou conhecer a Lei 9.975/99. Apesar dos bolsistas terem assinalado que conheciam as leis educacionais que contemplavam a diversidade cultural, na questão 17, notou-se confusão em relacionar leis com seus respectivos textos. Somente houve acertos com os textos das Leis 11.645 e Lei 11.769. Na primeira, quatro bolsistas sinalizaram que a mesma referia-se ao estudo da história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Enquanto que na segunda, oito bolsistas identificaram que a música deveria ser conteúdo obrigatório no componente curricular Arte.

Vale ressaltar, que algumas leis foram apresentadas para verificar se entre tantas, os bolsistas identificariam às referentes à diversidade. Outro detalhe é que o questionário foi aplicado anterior à aprovação da Lei 13.278, que estabelece a inclusão dos conteúdos música, artes cênicas, dança e artes visuais nas aulas de Arte. Razão pela qual, esta não foi referenciada entre as leis apresentadas.

Na questão 7, em relação a atuação, notou-se que a música popular se inseria no conteúdo mais trabalhado, sendo destacada na resposta de dez bolsistas. Oito bolsistas responderam também trabalhar com identidade musical e diversidade cultural em suas práticas pedagógicas. Sete responderam trabalhar com parâmetros musicais e quatro com teoria musical. A música tradicional também foi apresentada por três bolsistas e a música erudita por dois.

Ainda sobre os conteúdos trabalhados em sala, na questão 8 notou-se que as culturas africanas e afro-brasileiras eram as que estavam mais presentes nas práticas pedagógicas dos bolsistas, sendo sinalizada por nove bolsistas. A cultura midiática veio logo em seguida, tendo sete bolsistas sinalizando dentre os conteúdos abordados. A cultura sertaneja foi apontada por seis bolsistas. Dois bolsistas responderam que envolvem a cultura europeia em suas práticas e a quilombola e indígena foi citada por apenas um bolsista.

Na questão 9, os bolsistas apresentaram algumas das formas em que os elementos das culturas contempladas eram abordados em suas práticas pedagógicas. Nota-se que um número maior de sete bolsistas respondeu que são feitas aulas sobre a história, música, dança ou costumes desses povos. A segunda maneira mais utilizada foi respondida por seis bolsistas através da exibição de filmes, vídeos ou documentários sobre o tema. As respostas com menor quantidade apontou que o trabalho foi desenvolvido através de seminário, oficinas, entre outros. Por fim, apenas um respondeu selecionando a opção outros, onde especificou que em sua escola é desenvolvido anualmente o Projeto Africanidade.

Sobre a diversidade cultural ser contemplada nos projetos pedagógicos das escolas do Pibid, na questão 10 um bolsista respondeu que não se tem essa proposta nas práticas educacionais por parte da escola. Ao justificar sua resposta, apontou que a diversidade cultural foi contemplada na escola, graças a iniciativa individual de cada educador: “Não tem como ser taxativo, até tem alguma pontualmente. Respondi não, porque não há na escola esta proposta, fica sempre a critério do professor que queira trabalhar e desenvolver essas questões” (Bolsista 2).

Já nove bolsistas sinalizaram que os projetos pedagógicos trabalhados na escola contemplaram a diversidade cultural. Dois bolsistas não descreveram de que forma os projetos pedagógicos abordaram a temática, enquanto que os demais apresentaram alguns projetos que a escola estava desenvolvendo como: “Projeto Sons das Tribos”, “Projeto da Bossa Nova ao Pagode”, “Os 30 anos do Axé Music”, “Africanidade” e “Luz: fonte de sustentabilidade”. Além dos projetos,

na questão 15, onde tinham a liberdade de relatar fatos que consideravam ser relevante sobre o trabalho com a diversidade cultural, alguns bolsistas destacaram também a sua própria prática pedagógica, no que diz respeito às manifestações e a história de matrizes africanas, afro-brasileiras e questões de gêneros musicais brasileiros.

Todavia, apesar da grande maioria dos bolsistas contemplarem a diversidade cultural, na questão 13, a metade sinalizou que não é uma tarefa simples, pelo contrário, é um desafio a ser vencido. Enquanto que cinco bolsistas responderam não ter dificuldades na execução de atividades relacionadas à diversidade cultural, os outros cinco afirmaram terem tido dificuldade, como relataram alguns: “Alunos evangélicos que por causa da sua religião tinham receio de trabalhar com músicas do Axé” (Bolsista 5) ; “Quando um aluno rejeitou a tocar um atabaque dizendo que 15 era de macumba” (Bolsista 10) ; “Preconceito discente” (Bolsista 8) ; “Ao trabalhar os 16 17 gêneros afro-brasileiros alguns estudantes faziam brincadeiras preconceituosas” (Bolsista 3) .

Por fim, na questão 19, sobre a formação dos bolsistas, ao questionar se a diversidade cultural estava sendo trabalhada em sua graduação, apenas um bolsista disse que a diversidade cultural não estava sendo trabalhada. Enquanto que os outros nove afirmaram terem a diversidade cultural trabalhada em sua formação acadêmica. Essas respostas foram checadas e comparadas com os dados coletados na segunda etapa da investigação, por meio da verificação da abordagem da diversidade cultural na graduação, a partir da pesquisa de alguns documentos, sobretudo da análise da matriz curricular do curso.

Inicialmente, foram identificadas disciplinas de caráter obrigatório. No primeiro semestre, foram identificados dois componentes curriculares que se relacionavam à temática após verificação das respectivas ementas: 1) Introdução à Antropologia (CHF 301), com carga horária de 60 horas, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF); 2) Relações Étnico-Raciais na Escola (EDU 311), 60 horas, ofertado pelo Departamento de Educação (EDU). No segundo semestre, também foram identificadas duas disciplinas as quais as ementas contemplavam a diversidade cultural: 3) História Geral da Arte (LET502), com a carga horária de 60 horas; 4) Elementos de Etnomusicologia (LET644), com uma carga horária menor, com 30 horas. Já no sexto semestre, localiza-se uma disciplina: 5) História e Diversidade da Música Brasileira I (LET692), com 45 horas. A disciplina era pré-requisito para que o estudante pudesse matricular nos componentes História e Diversidade da Música Brasileira II (LET693), de 45 horas, ofertada no sétimo semestre.

Na condição de estudante das disciplinas identificadas, ao qual tive a oportunidade de compartilhar em algumas aulas elementos da arte indígena, teço algumas considerações. Apesar de grande parte proporcionar o contato do discente com a relação da diversidade cultural com a sociedade através de épocas e culturas, várias manifestações musicais e formas de se fazer dessas músicas, o papel das mesmas na sociedade, a história das artes e culturas indígenas foram abordados de forma tímida em relação às outras etnias apresentadas. Para o licenciando é interessante compreender a música em cada período da história brasileira, que está ligada diretamente com contexto político de determinadas épocas.

Todavia, na maioria das vezes em que a música brasileira é apresentada, eram destacadas as culturas indígenas apenas no momento da chegada dos colonizadores, o que aponta para uma desconsideração das músicas produzidas anterior a este período. Depois desse período as culturas indígenas sumiam, o que sinalizou para a importância de quem detinha o poder da escrita nos moldes ocidentais, onde se registrava o que julgavam ser conveniente. De certa forma, é complicado para culturas onde a oralidade e o papel dos mais velhos são essenciais para a sua preservação e transmissão dos seus conhecimentos. Esse fato aponta para todo o processo histórico de tentativa de extermínio desses povos.

Outras disciplinas foram identificadas, as de caráter optativo, com uma carga horária total de 180 horas, o que corresponde a 38 % do total de disciplina ofertadas no curso. Foram identificadas três: 1) Mitologia e práticas musicais afrodescendentes (LET 675), com a carga horária de 60 horas; 2) Mitologia e práticas musicais dos indígenas brasileiros (LET 676), carga horária de 60 horas; 3) Canto Popular Instrumental e Vocal (LET 643), com 60 horas. As disciplinas de Mitologia propicia o entendimento discente de representações musicais da oralidade, base da sua história e cultura, o que facilita entender que a música está relacionada com outras manifestações artísticas como pintura, dança e artesanato, dentro principalmente de sistemas ritualísticos religiosos. Já a disciplina

de Canto Popular proporciona o desenvolvimento de habilidades técnicas vocais para interpretação a partir da execução de canções populares brasileiras, contextualizadas aos 54 conhecimentos históricos e teóricos musicais sobre as músicas. A liberdade discente da escolha do repertório, proporciona que a diversidade cultural seja abordada e exposta na performance final, promovida pela disciplina.

É importante ressaltar que há outras disciplinas que se enquadram nessa perspectiva como Música e Interface, Composições de Micro canções, Improvisação e Criação, Prática Orquestral e Música Baiana (esta última foi ofertada após conclusão dessa pesquisa). No entanto elas eram disponibilizadas com o codinome de “Tópicos Especiais de Estudo em Música - I, II, III e IV”. Segundo a vice-coordenadora do Colegiado do curso, esses componentes “estão se tornando espaços promissores para a ampliação de competências e habilidades para os licenciandos. Os professores responsáveis por esses componentes têm a autonomia de selecionar temáticas da sua área de atuação, para ofertar para os estudantes”. A estrutura de como eram oferecidos não era fixa no Projeto e podia ser alterada a cada semestre. Ou seja, Tópicos Especiais I podia ser uma proposta para o componente e na próxima oferta ter outra proposta.

Um dado significativo nesta análise foi percebido a partir da experiência do pesquisador enquanto estudante do curso, ao vivenciar e certificar com seus colegas que na matriz curricular do curso, além dos componentes identificados, de caráter obrigatório e optativo, era oportunizado espaços, em outros componentes, para que a diversidade cultural fosse contemplada. Eram componentes que iam de encontro com o critério da seleção adotado nesta pesquisa. Estes não possuíam nomenclaturas e ementas que se relacionavam diretamente com a temática, mas possibilitavam que fossem desenvolvidas pesquisas, propostas pedagógicas, atividades e materiais didáticos relacionados a diferentes culturas a exemplo da negra, indígena, entre outras. Quais sejam: 1) Estágio Supervisionado II (LET 687), carga horária de 100 horas; 2) Estágio supervisionado III (LET 688) 105 horas; Estágio supervisionado IV (LET 689) 105 horas; 4) Pesquisa em Música I (LET 679), 30 horas; 5) Pesquisa em Musical II (LET 680) 30 horas; 6) Pesquisa em Musical III (LET 681) 30 horas; 7) Pedagogia do Instrumento (LET 651), 30 horas.

Por fim, sobre as atividades acadêmicas envolvendo a diversidade cultural, foram identificadas 13, sendo organizadas em uma tabela contendo as seguintes informações: 1) nome da atividade; 2) a data que foi realizada; 3) local; 4) objetivo; 5) caráter da atividade; 6) tema envolvido; 7) repertório; 8) participantes; 9) duração. As atividades ocorreram nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017. Todavia, a quantidade maior de atividades se concentrou no ano de 2016. Dessas 13, 07 eram atividades de ensino, 02 de extensão e 04 envolvendo ensino e extensão. Razão pela qual, a maioria das atividades se refere a apresentações musicais promovidas por disciplinas, envolvendo estudantes do curso.

Os objetivos das atividades eram na sua maioria promover práticas musicais discentes, ao contemplar gêneros diversos, proporcionar aos alunos envolvidos a experiência da performance, o contato com o público, ampliar repertório, conhecer e respeitar a diversidade musical e fornecer subsídios para desenvolvimento de habilidades de gestão/organização de apresentações. Sobre a variedade de gêneros, presentes na diversidade cultural, 05 apresentações contemplaram repertório proveniente da Música Popular Brasileira, 01 valorizando ritmos brasileiros, 04 contemplando música afro-brasileira, 01 com temas de cinema, 02 voltadas para o jazz e repertório natalino respectivamente e 01 as culturas e músicas indígenas.

Apesar de o repertório ser variado e auxiliar na aproximação dos licenciandos com a diversidade cultural, havia uma maior inclinação para músicas provenientes da cultura afro-brasileira e midiática. Notou-se também que as músicas evangélica e católica também se destacaram nas apresentações. Vale salientar, que não houve acesso a lista do repertório executado em algumas das atividades, devido a algumas não terem tido programas e outras não tendo sido localizados os mesmos.

## Considerações Finais

Da análise da atuação dos licenciandos, enquanto bolsistas do Pibid, notou-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 “pois os estudantes ressignificavam aquele gênero através da vivência musical” (Bolsista 3).

Ainda, sobre a atuação, notou-se como foi desenvolvido o ensino da música no âmbito das atividades do Pibid de Música da Uefs. Assim, observou-se que as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade cultural contemplaram várias culturas e que havia um conhecimento de leis acerca destas questões por parte dos bolsistas. Estes também tinham consciência da importância desses conteúdos na formação básica para os cidadãos, contudo, na perspectiva da Lei 11.645/2008, notou-se que as culturas indígenas não foram contempladas, apenas a afro-brasileira por ser mais próxima do contexto social dos bolsistas. Essa lacuna referente à abordagem das culturas indígenas, também foi percebida na formação ofertada pela universidade.

Em relação à formação, nas atividades desenvolvidas pelo curso, 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 sem tanta profundidade. Possivelmente, isso aconteceu pelo desconhecimento sobre esses povos 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.

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. Assim, como subsídios para lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula, em um caráter mais prático, em que algumas disciplinas ajudam 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 dessa pesquisa, 28,21% das disciplinas obrigatórias do curso 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, contribuíram 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, que dependiam da escolha discente de cursar ou não. Dentre o percentual restante das disciplinas obrigatórias, ou seja, 71,79%, algumas favoreceram o desenvolvimento de conhecimento da cultura europeia ocidental, pois, eram componentes que tinham um 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.

Sobre os professores que ministravam as disciplinas obrigatórias que contemplavam a diversidade, destacou-se o fato de que grande parte serem conduzidas por profissionais contratados em caráter temporário. Assim, tão importante quanto à carga horária ou a sua proporção dentro do total de horas do curso, é a responsabilidade das instituições de ensino superior de desconstruir visões errôneas sobre algumas culturas, etnias, para desfazer uma visão estereotipada, preconceituosa e discriminatória. Diante disso, as instituições devem não só ficar atentas nas contratações dos profissionais que atuarão nessa área, mas também ampliar concursos para profissionais que lidem com essas questões como docentes indigenistas e/ou indígenas por exemplos, na busca por uma política afirmativa nas 76 instituições, ao trazer suas realidades de lutas, assim como docentes negros e quilombolas que lidem diariamente com essas temáticas em seu cotidiano.

Contudo, pelo conjunto dos dados coletados, o curso de Licenciatura em Música da Uefs mostrou-se preocupado com a formação de seus licenciandos na perspectiva da diversidade cultural. Assim, apesar das considerações levantadas, a diversidade cultural estava presente na formação e atuação inicial dos estudantes e bolsistas do Pibid de Música da Uefs. No entanto, não acontecia



de forma equilibrada, ao considerarmos o equilíbrio entre saberes, culturas e conhecimentos desenvolvidos no curso, principalmente os relacionados à cultura ocidental europeia, diante das necessidades de desenvolver uma educação igualitária culturalmente.

Em relação a esse desequilíbrio, houve mudanças positivas a partir do ano de 2019. Sendo que a presente pesquisa foi relevante para fomentar discussões acerca da matriz curricular do curso. A pesquisa traduzia não só a inquietação desse pesquisador, relacionada, sobretudo a sua origem étnica, mas também a inquietação de licenciandos do curso, que se deparava em sua atuação inicial com situações em que era necessário envolver não apenas a prática de um repertório variado, mas também elucidar reflexões e discussões entre os estudantes envolvidos.

Essa dificuldade em propor questionamentos, também reverberava na atuação pedagógica da coordenação do Pibid de Música, sendo exigida para a mesma promover atividades que pudessem auxiliar na atuação e, conseqüentemente, complementar a formação inicial dos bolsistas. Essa ação encontrou consonância com considerações de parte do corpo docente do curso e acerca disso, no ano de 2019, após revisão e reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, passou a vigorar nova matriz curricular, sendo ampliadas as ementas e conseqüentemente, componentes curriculares que abordassem a diversidade cultural, trazendo mais equilíbrio entre saberes e conhecimentos pedagógicos musicais ofertados no curso.

## Referências

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.

BRASIL. LDB nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) > Emenda Constitucional Artigo 215, Seção II, DA CULTURA. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, em 11 de agosto de 2005. 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.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacional 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 Jose Carlos Almeida da Silva – Presidente.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769**, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.182**, de 6 de Junho de 2014. ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL E COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA DO ESTADO DA BAHIA: Disponível em: <http://www.sepromi.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=38>

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2009.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População rural e urbana Indígenas no Brasil. BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. 14ª edição. 2001. Editor Ltda. Rio de Janeiro. ISBN 85-7110-438-7.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **“O que é Etnocentrismo”**. pág. 7-22). ISBN: 85-11-01124-2 .1ª edição, 1984. 5ª edição: Editora brasiliense, 1988.

SANTIAGO, R. e 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.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.