

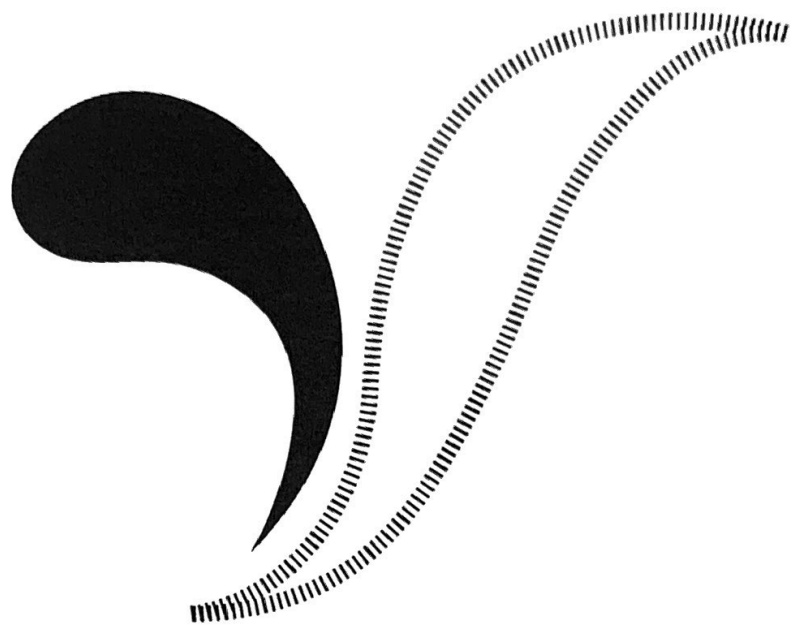
ANGELA LÜHNING
& ROSÂNGELA PEREIRA DE TUGNY
[ORGANIZADORAS]

ETNOMUSICOLOGIA NO BRASIL

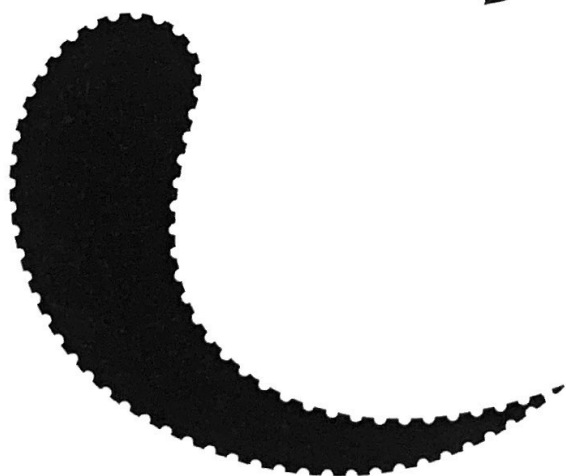


EDUFBA

ANGELA LÜHNING
& ROSÂNGELA PEREIRA DE TUGNY
[ORGANIZADORAS]



ETNOMUSICOLOGIA NO BRASIL



Salvador
EDUFBA
2016

2016, autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

PROJETO GRÁFICO

Amanda Lauton Carrilho

CAPA

Amanda Lauton Carrilho, composição a partir da ilustração “Poesia de Rua” de Eder Muniz

REVISÃO

Paulo Bruno Ferreira da Silva

NORMALIZAÇÃO

Maria Raquel Gomes Fernandes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ficha Catalográfica elaborada por: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

· E84 Etnomusicologia no Brasil / Angela Lühning, Rosângela Pereira de Tugny,
organização. – Salvador : EDUFBA, 2016.
323 p.

ISBN 978-85-232-1553-8

1. Etnomusicologia - Brasil. 2. Música - História e crítica - Brasil. I. Lühning,
Angela, org. II. Tugny, Rosângela Pereira de, org.

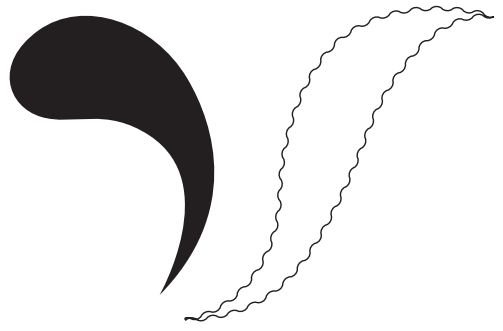
CDD: 780.89

Editora afiliada à



EDITORA DA UFBA

Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
Fax: +55 71 3283-6160
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br



CULTURAS MUSICAIS AFRO-BRASILEIRAS

PERSPECTIVAS PARA CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS ETNOEDUCATIVAS EM MÚSICA

GLAURA LUCAS
LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
LUCIANA PRASS
FÁBIO HENRIQUE RIBEIRO
RUBENS DE OLIVEIRA AREDES



APRESENTAÇÃO

A história recente do Brasil vem testemunhando a consolidação de algumas políticas públicas voltadas a ações afirmativas para a população afrodescendente, ao mesmo tempo em que o ensino de música institucionalizado no Brasil vem passando por transformações significativas. Diante dessa conjuntura, este texto discute e analisa perspectivas e desafios para a aplicação conjunta de duas leis relativas a esse processo, a saber: a lei n.º 10.639/2003, que define “História e cultura afro-brasileiras” como temáticas obrigatórias na educação básica, e a lei n.º 11.769/2008, que trata da música como conteúdo curricular obrigatório. Destacam-se aqui os aspectos relacionados à inserção e abordagem de saberes musicais de culturas afro-brasileiras no universo da formação escolar, tendo como base o diálogo e a interseção entre etnomusicologia e educação musical. As reflexões realizadas no texto denotam que conhecimentos produzidos nesses dois campos têm potencial para nortear concepções e práticas de ensino de música nas escolas com vistas a contemplarem adequadamente as especificidades dos saberes musicais afro-brasileiros. No entanto, embora defendendo que pesquisas, sobretudo etnomusicológicas, acerca dessas culturas musicais possibilitem aos professores de música um importante acervo conceitual, simbólico e estético dessas práticas, sua efetiva incorporação às dimensões educativo-musicais na escola e, conseqüentemente, a promoção de uma educação musical multicultural e interétnica no Brasil, vê-se condicionada a um conjunto de fatores sociais e políticos, ainda em processo de construção.

INTRODUÇÃO

O Brasil é o país fora da África com a maior população de negros no mundo, representando mais da metade de seus habitantes.¹ Em meio a esses indivíduos, destaca-se uma grande quantidade de grupos e comunidades afrodescendentes, espalhada pelo país, que vem mantendo e recriando tradições culturais herdadas de seus antepassados, as quais articulam saberes e valores próprios que configuram formas particulares e contra-hegemônicas de existência. Dentre elas, estão festas, ritos e eventos, em que a música é central na condução de um conjunto de ações. Ao mesmo tempo, novas práticas sociais mediadas pela música, acentuadamente marcadas pela projeção de uma identidade negra, sempre foram – e continuam sendo – criadas e desenvolvidas ao longo da história, sobretudo em espaços urbanos. Apesar desses números e dessa vitalidade cultural, foi apenas nas últimas décadas que se efetivaram conquistas sociais mais concretas para essa população, muito em decorrência da luta de movimentos negros. Entre avanços e retrocessos, algumas políticas públicas voltadas a ações afirmativas para a população afrodescendente vêm sendo instituídas. A lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é uma delas, definindo “História e cultura afro-brasileiras” como temáticas obrigatórias na educação escolar básica.²

Paralelamente, no cenário complexo do ensino escolar formal no Brasil, a área de música ganhou maior projeção e responsabilidade no âmbito da educação básica a partir da lei n.º 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB), vigente no país desde o ano de 1996, incluindo, nas definições legais normativas da educação nacional, a obrigatoriedade da música como conteúdo curricular das escolas. (BRASIL, 2008c; 1996)

.....

- 1 Dados do último censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010. (IBGE, 2016)
- 2 Essa lei foi atualizada em 2008, como Lei n.º 11.645, de forma a incluir conteúdos de culturas indígenas.

Diante desse cenário, este texto discute e analisa perspectivas para a aplicação conjunta dessas leis, isto é, para a inserção e abordagem de saberes musicais de culturas afro-brasileiras no universo da formação escolar. As reflexões realizadas ao longo do texto estão orientadas por aportes teóricos, metodológicos e empíricos desenvolvidos nos campos da etnomusicologia e da educação musical, sobretudo relativamente ao universo das culturas no Brasil. Nas inter-relações entre essas áreas de construção do saber, buscamos identificar as interseções e os diálogos profícuos, bem como pontos divergentes que representam desafios a serem transpostos.

De um lado, a etnomusicologia é a disciplina por excelência que tradicionalmente vem estudando as expressões musicais como práticas sociais culturalmente construídas, destacando as especificidades contextuais das significações e dos comportamentos das performances musicais, e promovendo o estudo e o diálogo intercultural. No âmbito dos estudos musicais no Brasil, é o campo da etnomusicologia que tem produzido e divulgado, nas últimas décadas, maior volume de conhecimento acadêmico acerca das práticas músico-culturais de afrodescendentes. O diferencial nesses estudos está na busca de profundidade e maior aproximação conceitual e perceptiva relativamente às idiosincrasias dessas práticas culturais, através das experiências etnográficas. Além das pesquisas de cunho interpretativo, vêm crescendo no país propostas de pesquisa aplicada e de pesquisa-ação participativa, bem como, projetos de extensão universitária colaborativos, em que os participantes das tradições em estudo são também protagonistas nas decisões e ações empreendidas. Todos esses processos vêm contribuindo, assim, para a visibilização social desses grupos e de suas expressões culturais.

Por outro lado, o debate acerca do que é música e de quais elementos das culturas musicais devem pautar concepções e práticas educativas no contexto escolar, tem ganhado projeção, sobretudo a partir da década de 2000, trazendo para o cerne das questões

educacionais, reflexões emergentes de lutas, movimentos e conquistas sociais de grupos e saberes tradicionalmente excluídos do ensino de música na esfera formal da educação. Esse debate emerge em um momento crucial da educação brasileira, em que as diretrizes nacionais para a educação básica pautam suas proposições na relação tripartida entre diversidade, pluralidade e igualdade (BRASIL, 2009, 2010, 2012a), dialogando tanto com perspectivas que vêm se consolidando no cenário internacional, a partir de direcionamentos principalmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quanto com demandas que compõem singularidades da cultura brasileira na contemporaneidade. Assim, a fim de respeitar e promover a diversidade, a partir da pluralidade de saberes necessários para tal feito e da igualdade de oferta e condições de acesso, o Brasil avançou consideravelmente nos últimos anos, publicando documentos que reconhecem a legitimidade, a importância e as singularidades da educação para populações em itinerância (BRASIL, 2012b), da educação quilombola (BRASIL, 2012d), da educação indígena (BRASIL, 2012c), da educação no campo (BRASIL, 2002, 2008a) e do diálogo necessário entre os saberes diversos para a promoção de uma educação brasileira multicultural.

É nessa vertente, que concebe a educação musical a partir do respeito e da promoção da diferença, rumo a uma proposta multicultural de formação em música, que este texto se insere. O desafio para estudiosos e educadores que consideram a importância fundamental da força e do poder da música como fenômeno da cultura é promover nas instituições de ensino uma educação musical que, de forma consciente, coerente e contextualizada com a complexidade e os valores que permeiam cada cultura, promovam, de fato, um diálogo entre saberes e entre os diferentes sujeitos promotores desses saberes. Para isso, tal diálogo deve ser pautado na diversidade e no direito à igualdade, de tal forma a não estigmatizar determinadas culturas e não relegar saberes historicamente excluídos a pano de fundo das ações educativo-musicais.

Partimos, portanto, do pressuposto de que saberes construídos nos universos da etnomusicologia e da educação musical, no Brasil, podem fortalecer concepções e ações de formação em música no cenário da educação básica brasileira, considerando-se a pluralidade cultural do país. Idealmente, acreditamos que o conhecimento etnomusicológico produzido, tanto sobre culturas musicais afro-brasileiras quanto com os protagonistas dessas práticas sociais, podem fortalecer dimensões teóricas e práticas para a abordagem desses conhecimentos no âmbito escolar, como também para oxigenar o próprio ensino de música na escola, em geral.

No entanto, a reflexão sobre a viabilização prática dessas propostas faz emergirem duas questões centrais e complementares, as quais orientam nosso debate neste texto: 1) como garantir a inclusão de práticas musicais (de) afrodescendentes na educação básica de tal forma a que sejam respeitadas suas especificidades epistemológicas, simbólicas e estéticas? 2) como estudos e conhecimentos produzidos, sobretudo no âmbito da etnomusicologia no Brasil, podem efetivamente dialogar com concepções e práticas educativas em música, de forma a favorecer a abordagem adequada de saberes das culturas musicais afro-brasileiras na educação básica?³

Nesse sentido, partimos nossas discussões da contextualização histórica sobre a educação no Brasil, com destaque para o que diz respeito à população negra, seguindo para uma reflexão sobre o cenário da educação musical em geral no país, apontando possibilidades e desafios para a promoção do diálogo e da interseção com a etnomusicologia, condição, a nosso ver, necessária para o tratamento adequado da diversidade musical afro-brasileira nas escolas formais. Pautamos ainda nossas discussões em pesquisas

.....

- 3 Essa reflexão pode contribuir para, cada vez mais, buscarmos a superação do racismo no Brasil que tem, como característica peculiar, sua velação a partir de ideologias dominantes da mistura de raças e miscigenação nacional que promoveram certa valorização de conteúdos e conhecimentos de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Entre os saberes negligenciados nesse processo, estão os das populações negras do país.

documentais e bibliográficas, contemplando conhecimentos científicos produzidos a partir de interações consolidadas em trabalhos de campo relacionados às culturas afro-brasileiras.

OS NEGROS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Apesar da forte presença de afrodescendentes no Brasil, a relação entre brancos e negros no país, assim como em outros lugares do mundo, tem sido pautada, muitas vezes, por imposições, privações e desigualdades que relegaram a cultura negra à subalternidade. Vindos de várias regiões do continente africano para o Brasil, escravizados, os afrodescendentes povoaram as inúmeras regiões do país e com sua força de trabalho tiveram grande responsabilidade no desenvolvimento nacional. A escravidão explícita durou até o final do século XIX, mas o preconceito e o racismo mantiveram ex-escravos e seus descendentes por quase outra centena de anos apartados dos acessos a diversos itens da vida social da sociedade envolvente, entre eles, a educação escolarizada.

A legislação para a educação de negros no Brasil diz muito sobre as tensas relações interétnicas entre brancos e negros no país: os primeiros ocupando os lugares de prestígio e os cargos que decidem as leis e os rumos da nação, tendo, portanto, acesso à educação muito tempo antes que os negros; os segundos, sendo afetados diretamente pela legislação criada pelos primeiros, mas lutando sempre, de todas as formas, pelos seus direitos.

O texto de apresentação às “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2004) tece um panorama histórico importante, evidenciando como os negros e os saberes das culturas afro-brasileiras foram demasiadamente negligenciados no cenário da educação formal brasileira. De acordo com o texto, o decreto n.º 1.331 de 1854 estabelecia “[...] que nas

escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores [...]”, o que, na prática, significava a sua ausência no cenário da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 7) Como reflexo das discussões iniciadas em 1870 com vias à abolição da escravidão, o decreto n.º 7.031-A de 1878 estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e, em decorrência dessa definição, diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Mesmo sem acesso à educação formal, muitos negros liam e escreviam e, inclusive, constituíram grupos e clubes autônomos de leitura e escrita. (MELLO, 1994)

É importante destacar que em 1888, ano da “Abolição da Escravidão”, 95% dos afrodescendentes no país já eram livres. (NARLOCH, 2006) Todavia, durante um longo período, a população negra não recebeu atenção de políticas públicas de inclusão social, como ações específicas de educação, por exemplo. (BRASIL, 2004) Posteriormente, já no século XX, a Frente Negra Brasileira lutou em plena Era Vargas⁴ em prol dos direitos dos negros e vários jornais – a chamada “imprensa negra” – foram constituídos no país. (SANTOS, 2011) Mas a educação de negros e negras continuava à margem das preocupações dos governos. Passaram-se 100 anos da “abolição” e após muitas lutas do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, e de outros movimentos sociais no país, em 1988 ocorre a promulgação da nova Constituição Federal, quando então o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana.⁵ Mas foram necessários outros anos até que em 2003

.....

- 4 Era Vargas é o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua (de 1930 a 1945). Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Getúlio Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas”. (ERA..., 2016)
- 5 Uma das conquistas da Constituição Federal de 1988 é a universalização do acesso à educação básica sem distinção de raça.

fosse sancionada a lei n.º 10.639/2003, que de forma mais precisa, instituiu a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no contexto das escolas de educação básica do Brasil. Essa lei surge como resultado de um movimento crescente no país que inclui uma ampla discussão e campanha dos movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro, acerca de ações afirmativas para inclusão de afrodescendentes a melhores condições de vida, além da criminalização do racismo.⁶ Dentre essas ações afirmativas, a criação de cotas, nas universidades, para estudantes egressos de escolas públicas autodeclarados negros,⁷ bem como a titularização de terras para comunidades quilombolas,⁸ estão no foco central de

.....

- 6 Sancionada em janeiro de 1989, a lei n.º 7.716 determina punição a quem comete crime de discriminação racial e regulamenta, na Constituição Federal, que o crime de racismo é inafiançável e imprescritível.
- 7 É importante destacar que no Brasil, historicamente, as universidades públicas têm sido aquelas com maior qualidade de ensino e até o final da última década, com raras exceções, eram frequentadas por uma maioria de estudantes brancos de classes média e alta. A primeira proposta de cotas para negros em universidades públicas federais surgiu na Universidade de Brasília (UnB), em 1999. A proposta apresentada ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (1999), previa uma cota de 20% de vagas para estudantes negros. Em 2001, duas universidades já haviam adotado o sistema de cotas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A partir de 2007, várias universidades passaram a oferecer vagas para estudantes cotistas egressos de escolas públicas, inclusive aqueles autodeclarados negros. Em 2012, a inserção de cotas para egressos de escolas públicas, e egressos de escolas públicas autodeclarados negros em universidades públicas passa a ser lei nacional (lei n.º 12.711/2012). Com o ingresso desses grupos sociais, outras temáticas e outras realidades invadem as salas de aula das universidades exigindo ajustes e adequações. Para ampliar a discussão, ver Steil (2006).
- 8 Entre os antropólogos brasileiros, a discussão sobre comunidades remanescentes de quilombos está já bastante socializada. (ARRUTI, 2006; O'DWYER, 2002) Entretanto, para pesquisadores menos familiarizados com o campo, vale pontuar que “comunidades remanescentes de quilombos” tornou-se uma categoria jurídica após a promulgação da Constituição de 1988 que, em seu artigo 68, das Disposições Transitórias, garantiu que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (BRASIL, 1988) A partir de então, um grande movimento iniciou no Brasil para reconhecimento e mapeamento dessas comunidades negras, e posterior elaboração de laudos antropológicos através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Dados oficiais da Fundação Cultural Palmares apontam 2.474 áreas de remanescentes de quilombos certificadas no Brasil até 2015. (COMUNIDADES..., 2016)

muitos trabalhos atuais nas áreas de educação, antropologia, ciências sociais, entre outras. Nessa mesma direção, esse debate alcança também o campo da música, sendo abordado nas áreas da etnomusicologia e da educação musical.

Dessa forma, é importante ressaltar que as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana [...]” (BRASIL, 2004) representam um marco da legislação educacional brasileira por ser o primeiro documento que, a partir de uma perspectiva abrangente de educação pautada na diversidade cultural do país, dá ênfase a orientações mais específicas para inclusão de conhecimentos da cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil.

Em 2008, coincidentemente no mesmo ano em que foi definida a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, foi sancionada no país a lei n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008b), que reitera a obrigatoriedade da inserção da temática “História e cultura afro-brasileira” nos currículos escolares, já definida anteriormente, acrescentando que também devem fazer parte desse contexto de ensino escolar conteúdos relacionados à história e à cultura indígena. Essa lei explicita que “História e cultura afro-brasileira e indígena” são eixos transversais que devem ser contemplados em todo o currículo escolar, envolvendo os seus diferentes componentes curriculares e disciplinas. No entanto, a lei aponta que o ensino de música, das demais artes, de literatura e história brasileiras, abordem, de forma especial, em suas práticas de ensino, a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

A definição legal da obrigatoriedade do ensino desses conteúdos na educação institucionalizada é uma grande conquista para toda a sociedade. No entanto, sua consolidação, de fato, passa pelo realinhamento de concepções de ensino e de hierarquização de saberes que permeiam as escolas do país; pela formação de professores capazes de lidar com a complexidade das diferentes culturas que marcam a nação brasileira; pela sistematização de estratégias de

ensino que contemplem a diversidade de saberes, ações e significados subjacentes a tais culturas; pela elaboração de materiais didáticos condizentes com as particularidades estéticas, conceituais, perceptivas e performáticas dessas culturas, entre outros aspectos.

Com vistas a analisar os dilemas que caracterizam a inserção desses saberes culturais na realidade educacional brasileira, destacamos, a seguir, elementos que, ainda na contemporaneidade, estão na base das definições de conteúdos e perspectivas de formação no ensino de música nas instituições formais de ensino. Sem a intenção de generalizar a diversificada realidade da educação musical no Brasil, problematizamos tendências que, construídas historicamente no cenário cultural do país, limitam, em alguns casos, as possibilidades de construirmos uma educação musical interétnica e multicultural.

EDUCAÇÃO MUSICAL E ETNOMUSICOLOGIA: UM DIÁLOGO FUNDAMENTAL

Práticas educacionais são fundamentalmente processos de transmissão cultural, estando

[...] diretamente relacionadas com as *técnicas* aplicadas, com as *normas* vigentes e com os *valores* compartilhados pelos indivíduos, no contexto de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico. (RODRIGUES, 2011, p. 9, grifo do autor)

Certos valores e normas localizados culturalmente se naturalizam como “senso comum”, reivindicando validade universal e aceitação geral e inquestionável. Essas ideologias dominantes proporcionam uma compreensão de mundo de forma amplamente compartilhada, ainda que sobre esse pano de fundo, relativamente estável e homogêneo, ideias, posicionamentos e ações divergentes, ou mesmo

conflitantes, promovidas por subgrupos, ou em contatos interculturais, evidenciem a heterogeneidade interna e a dinâmica que impulsiona transformações ou favorece continuidades culturais, desafiando ou confirmando as ideologias dominantes.

Se, por um lado, esses processos verificam-se internamente a diversas culturas e grupos sociais, por outro, sabemos o quão especialmente potentes eles se deram no seio das sociedades euro-ocidentais, com suas concepções historicamente construídas de superioridade cultural e, conseqüentemente, de validade e aplicabilidade universal de suas concepções e de seus valores. As sociedades colonialistas impuseram aos vários cantos do mundo seus modelos, saberes e instituições, e igualmente invisibilizaram e minimizaram as formas de ser e de perceber o mundo e a vida, os sistemas epistemológicos e as expressões estéticas de outras culturas e outros grupos sociais. (SANTOS, 2010a, 2010b)

É nesse cenário que as práticas educacionais no âmbito da música, no Brasil, são percebidas neste texto, e é a partir dele que refletiremos sobre o possível impacto da etnomusicologia sobre a educação musical institucionalizada, com vistas à abordagem de culturas musicais afro-brasileiras diversas no universo escolar.

A aproximação teórica entre saberes da educação musical e da etnomusicologia não é recente e vem sendo promovida e discutida, no Brasil, a partir de motivações e perspectivas variadas. (ARROYO, 1999, 2002, 2003; LUCAS, 1995; LUCAS et al., 2003; PRASS, 2005; QUEIROZ, 2010; STEIN, 1998) Pesquisas etnomusicológicas sobre culturas musicais diversas, ao longo do século XX, em geral, dedicaram parte de seus esforços à compreensão de práticas, situações e estratégias de formação em música, abrangendo processos de enculturação que se dão no cotidiano da vida social; caminhos estabelecidos para o ensino formal especializado; modos como tradições musicais são transmitidas e perpetuadas através de gerações, entre outras dimensões da complexa teia que caracteriza a formação musical humana.

Influenciada por essas pesquisas e outras no campo das Ciências Sociais, a Educação Musical, a partir da segunda metade do século XX, redefiniu caminhos, problematizou orientações socialmente estabelecidas para o ensino de música e passou a adotar uma abordagem sociocultural dialógica em suas reflexões e práticas, na medida em que elevou a importância de se entender a música como construção social, culturalmente construída. (ARROYO, 2002, p. 20) Nessa mesma direção, a pesquisa etnográfica como caminho metodológico para o conhecimento educativo-musical passa a ser adotada a partir das últimas décadas do século passado (LUCAS et al., 2003), servindo de base tanto para a investigação de processos de ensino-aprendizagem em contextos culturais locais quanto para iluminar a prática pedagógica em ambientes formais escolares. (QUEIROZ, 2010)

Não obstante, certas bases ideológicas espelhadas nos modelos formais conservatoriais eurocêntricos, com pretensões de universalidade conceitual, estética, de prática social e de transmissão, veem-se reproduzidas, sob vários aspectos, em muitos ambientes de educação musical, não apenas das sociedades europeias, mas também, evidentemente, em muitos lugares do mundo sobre os quais essas se lançaram. Tal é o que se verifica, por exemplo, em grande parte dos cursos de graduação em música no Brasil e, em especial, os de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores de música do ensino formal escolar. Nesses ambientes, observa-se a perpetuação de um conceito de música, entendido como “senso comum”, sendo tomado aprioristicamente como universal ou hierarquicamente de maior valor. Essa ideia de música, em geral, objetificada, tende a colocar o foco de um processo educacional mais sobre o conteúdo, ou melhor, sobre o resultado final relativamente a um modelo pré estabelecido a ser reproduzido com fidelidade, do que sobre as pessoas e o desenvolvimento significativo de sua musicalidade, suas

habilidades e sua capacidade expressiva, com atenção especial às suas referências identitárias.⁹

Essa concepção de música e de prática social musical, torna-se, ideologicamente, o filtro conceitual a partir do qual outras realidades e experiências de “trabalho acústico”¹⁰ vêm sendo historicamente percebidas e abordadas no âmbito da educação musical institucionalizada, em geral. Nesse sentido, experiências e conteúdos musicais de grupos populares, pautados por outros fundamentos epistemológicos, são comumente abordados de forma superficial, o que leva tais saberes a um profundo esvaziamento estético e simbólico. A perspectiva folclorista do passado, de se recortar cantos e ritmos das expressões performáticas das tradições populares, arranjá-las e fixá-las conforme os valores e normas do “senso comum” musical (temperamento, hierarquização de parâmetros sonoro-musicais, adequação da duração, impositação vocal etc.), de modo a serem aprendidas e apresentadas para um público externo, mantém-se corrente em propostas apressadas e irrefletidas de materiais didáticos para suprir a demanda de aplicação conjunta das leis n.º 11.645/2008 e n.º 11.769/2008. Essas reduções não apenas descaracterizam a realidade sonoro-musical tal como entendida e vivenciada por seus praticantes, como minimizam e depreciam essas tradições expressivas, anulando sua complexidade, seus valores, suas regras, e suas formas particulares e alternativas de existência, incluindo as práticas de sociabilidade a elas associadas. A conjunção desses aspectos corrobora a manutenção dessas práticas em um lugar subalterno, o que compromete e limita sua inserção nas realidades escolares, concorrendo, assim,

.....

- 9 A performance apresentacional (TURINO, 2008), por conseguinte, torna-se a prática social por excelência subjacente a essa noção e, conseqüentemente, a demonstração social de sucesso de muitos projetos de educação musical.
- 10 A expressão “trabalho acústico” foi cunhada pelo etnomusicólogo brasileiro Samuel Araújo (1992, p. 217), para referir-se a uma prática que origina-se do “processo abstrato de se trabalhar o tempo acusticamente”, contribuindo assim para desconstruir os condicionamentos colados ao termo música no uso dominante.

para a manutenção do conjunto das ideologias dominantes, conforme abordado anteriormente.

Um exemplo específico referente à realidade musical de várias tradições afro-brasileiras é a importância estética e simbólica da dimensão rítmica e percussiva que, embora verificada recorrentemente, tende a não ser percebida ou adequadamente considerada, em contextos formais de ensino. É comum, em propostas reducionistas, que a complexidade, no âmbito da percussão, de timbres, de relações de alturas, de sutilezas nas durações, de regras contextuais de variações e improvisações rítmicas sejam subvalorizadas, simplificadas, ou até mesmo apagadas ou relegadas a um plano de fundo.¹¹ Outro aspecto comum ao universo das tradições afro-brasileiras é a inter-relação explícita e indissociável entre música, canto, dança e outros gestos corporais, devendo essa concepção ser considerada quando da abordagem dessas tradições em programas educacionais.

Especificamente sobre repertórios pertencentes a contextos de religiosidade, o processo de aprendizagem musical em tais ambientes muitas vezes se confunde com o de iniciação e formação global do devoto na tradição religiosa. Aprender a tocar e cantar no congado ou no candomblé, por exemplo, é aprender a ser congadeiro ou candomblecista.¹² Em geral, a colocação desses repertórios em movimento num ritual é condicionada a regras e a circunstâncias momentâneas, visando à produção de efeitos e de resultados individuais e coletivos.

.....

- 11 Essa hierarquia ficou bem evidente, por exemplo, em edital lançado pela Prefeitura Municipal da cidade de Belo Horizonte, em 2012, voltado para o credenciamento de instituições especializadas na educação musical, para a prestação de serviços de ensino de música aos alunos da rede municipal de educação, do ensino fundamental, visando à implementação da lei n.º 11.769 no município. A remuneração pelos serviços prestados previa um certo valor para professores que trabalhassem a formação teórica e prática em instrumentos de orquestra; um valor inferior (78%) para professores que trabalhassem a formação teórica e prática em instrumentos correntes na música popular urbana, e um valor ainda inferior (60%) para os professores que trabalhassem a formação em instrumentos populares de percussão, todos de matriz afro-brasileira.
- 12 Congado e candomblé são duas tradições religiosas afro-brasileiras bastante difundidas e praticadas no Brasil.

Tais cantos são conduzidos com propriedade e assumem uma existência singularizada pelo momento de performance, podendo durar horas. Acreditamos que repertórios dessa natureza não devam ser arranjados como peças curtas e fechadas, e espetacularizados em apresentações no contexto escolar.

Percebe-se, portanto, que um dos grandes desafios para a promoção de um ensino de música multicultural, pautado no respeito interétnico, é fazer com que culturas musicais tradicionalmente excluídas dialoguem em pé de igualdade com as dominantes, sem que sejam moldadas e redefinidas a partir das referências de quem domina. Nessa direção, fazemos uso das questões postas por Boaventura Santos (2011, p. 30) para refletirmos sobre o que talvez seja o ponto mais nevrálgico desse debate:

Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural.

Dessa forma, a reflexão sobre concepções e processos naturalizados da tradição de ensino nos contextos escolares, que tem ganhado fôlego nas últimas décadas, torna-se fundamental para problematizar a inclusão e o tratamento adequado, nesse cenário, de conteúdos referentes a culturas musicais afro-brasileiras. Para que tal inclusão se concretize de forma vinculada às singularidades dessas culturas, há que se considerar, portanto, que suas experiências musicais são pautadas por outras lógicas conceituais e perceptivas, o que exige definições de ensino e aprendizagem vinculadas às suas dinâmicas idiossincráticas.

É nesse sentido que a contribuição da etnomusicologia se torna fundamental, primeiramente, ao fornecer subsídios teóricos para se pensar a diversidade cultural em profundidade e, com isso, evidenciar a dimensão culturalmente específica dos aspectos supostamente

universais que compõem o conceito de música naturalizado de grande parte das instituições escolares, ainda marcadas pelo monoculturalismo dominante, relativizando, assim, suas pretensões de superioridade cultural. Como consequência, contribui politicamente para a inclusão de saberes musicais historicamente marginalizados nos contextos formais de educação musical, de tal forma a que esses saberes sejam representados de maneira condizente com os valores e percepções de mundo de seus produtores, conforme já enfatizado anteriormente neste texto. Uma educação musical assim arejada, capaz de dialogar com diferentes culturas musicais, pode estabelecer laços significativos entre a escola e os protagonistas de expressões culturais afro-brasileiras, possibilitando, enfim, que estes se reconheçam nos espaços escolares institucionalizados.

Embora cientes de que seja fundamental que etnomusicólogos e educadores musicais articulem conhecimentos produzidos nos dois campos, um conjunto de fatores se apresenta como desafios conceituais e de ordem pragmática, no panorama social da atualidade, os quais, por sua vez, decorrem das tensões políticas entre os universos de atuação desses dois campos no âmbito acadêmico, caracterizadas historicamente por relações assimétricas de poder.

Primeiramente, a inserção, em si, da música no âmbito da educação nacional, proporcionada pela lei n.º 11.769/2008, fez emergir desafios para os profissionais da área, aqui sintetizados em três grandes dimensões: 1) a definição de estratégias para a implementação do ensino de música nas diferentes realidades de um país continental como o Brasil, marcado por muitas desigualdades; 2) a caracterização de concepções e propostas de formação musical vinculadas aos desafios que permeiam a formação humana na atualidade; 3) a proposição de caminhos para o ensino de música que dialoguem e interajam com a diversidade cultural subjacente às expressões musicais do país.

No tocante ao terceiro item, soma-se a obrigatoriedade de inclusão de culturas afro-brasileiras no ensino musical. Conforme explicitado neste texto, isso representa uma mudança mais profunda de paradigma, para que não se perpetue a tendência de inserção de elementos sonoros fragmentados e descontextualizados sobre o pano de fundo conceitualmente e esteticamente monocultural. Essa mudança deve começar no interior das estruturas curriculares dos cursos superiores, sobretudo os de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores de música da educação escolar. A inclusão de disciplinas como etnomusicologia, ou outras que abordem a interface entre música, cultura e sociedade, ou ainda, as que tratem especificamente de conteúdos culturais afro-brasileiros e ameríndios deveriam, a nosso ver, ser obrigatórias e ocupar um tempo considerável na grade curricular desses cursos. No entanto, embora crescendo nacionalmente no âmbito da pós-graduação e da pesquisa, no Brasil, a etnomusicologia, ou disciplinas afins, ainda ocupam espaço periférico em cursos de graduação, constando como obrigatórias em pouquíssimos cursos de licenciatura do país. Essa mudança na base da formação do professor é fundamental para que se reverberem transformações conceituais nos espaços escolares, no sentido de superação de noções naturalizadas de música e de seu ensino, correntes em muitos desses contextos.¹³

No que se refere a materiais didáticos de apoio aos processos educacionais, há ainda poucas propostas para abordagem de culturas musicais afro-brasileiras, que apresentem um olhar sensível às especificidades culturais e sociais, comparativamente a outros campos do saber. Além disso, poucos são os etnomusicólogos que

.....

13 É importante ressaltar que o Parecer CNE/CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação, prevê a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos relacionados com as culturas indígena e afrodescendente também nas disciplinas dos cursos de graduação do país.

vêm se ocupando de elaborar propostas conceituais e materiais nesse sentido.¹⁴

Os trabalhos etnomusicológicos sobre práticas musicais de afro-descendentes, em cenários rurais e urbanos, no Brasil, vêm divulgando conhecimentos de variadas sortes, das especificidades estéticas e sociais às etnopedagogias, incluindo resultados de pesquisas colaborativas com comunidades, demonstrando assim o vasto potencial para subsidiar práticas de educação musical nas escolas, afinadas com a legislação, em um viés de promoção de educação multicultural e antirracista. Nosso argumento é o de que esse material constitui um *corpus* abrangente de informações que reúne conhecimentos e saberes que, devidamente contextualizados com a realidade escolar, podem subsidiar a formulação de projetos educacionais relativos às práticas musicais afro-brasileiras. Portanto, alinhando-nos às perspectivas lançadas por John Blacking desde a década de 1970, e reforçadas por diversos outros autores na contemporaneidade (CAMPBELL, 2003; QUEIROZ, 2010), acreditamos que o conhecimento produzido pela etnomusicologia pode propiciar “[...] uma revolução no mundo da música e da educação musical”, desde que os saberes revelados nas investigações etnomusicológicas sejam articulados a reflexões e ações de ensino e à prática da música. (BLACKING, 1973, p. 4; QUEIROZ, 2010, p. 119)

A partir dessas reflexões e de um posicionamento ideologicamente marcado pela convicção de que o diálogo entre educação musical e etnomusicologia pode trazer importantes subsídios para a inclusão das culturas musicais afro-brasileiras no contexto das escolas de educação básica, atendendo, portanto, especificações tanto da lei n.º 11.769/2008 quanto das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, apresentamos a seguir uma análise da produção

.....

14 Um exemplo, relativo a conteúdos indígenas, é o livro *Cantos tikmu'un: para abrir o mundo*, confeccionado por alunos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a coordenação da professora Rosângela Pereira de Tugny, incluindo um DVD, com exemplos audiovisuais, muitos dos quais registrados pelos próprios habitantes da aldeia Maxacali, em Minas Gerais.

etnomusicológica realizada nas últimas décadas no Brasil, buscando evidenciar as possibilidades de essa produção arejar propostas de educação musical rumo a uma efetiva inclusão da diversidade de saberes sociomusicais em seus currículos. Assim, apresentamos um panorama amplo de saberes musicais das culturas afro-brasileiras, embora ainda aquém de abarcar a diversidade existente no país, entendendo-o como um rico e potencial acervo para a formação e a prática educativo-musical de professores de música. Encontraremos nessas pesquisas, elementos estéticos que retratam formas singulares de fazer e de perceber música no contexto dessas culturas e, além disso, dimensões históricas simbólicas que permitem pensar e desenvolver ações de ensino de música contextualizadas com a complexidade que define tal fenômeno no seio dos grupos sociais que o concebem e o praticam.

PRÁTICAS MÚSICAIS AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PESQUISAS ETNOMUSICOLÓGICAS COMO ACERVO POTENCIAL PARA O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL

As principais fontes de informação sobre as práticas musicais de afrodescendentes em períodos anteriores aos anos 1980 são ligadas sobretudo às atividades de folcloristas, muitas vezes vinculados a instituições culturais do país, cujo conhecimento produzido era marcado pela busca de referências para a definição de uma identidade nacional brasileira. Muitos métodos e cartilhas de educação musical no Brasil, produzidos no passado e muito utilizados até hoje, baseiam-se em material adquirido de pesquisas de fundo folclorista.¹⁵ Após esse período, reconhecendo a importância dos registros realizados pelas iniciativas das expedições folcloristas, a etnomusicologia

.....

15 Muitos desses materiais mantinham como base o ensino de valores musicais e padrões sonoros hierarquizados conforme a música euro-ocidental.

brasileira, em processo de institucionalização no país, contribuiu efetivamente para o fortalecimento de olhares investigativos que superassem o paradigma da nacionalização. (TRAVASSOS, 2003)

Em um novo contexto paradigmático, a etnomusicologia no Brasil passou a trabalhar em prol da promoção de novas interseções epistemológicas e interações na produção de conhecimento, sobretudo a partir das abordagens etnográficas das práticas musicais tradicionais, sejam elas urbanas, rurais ou midiáticas, de afrodescendentes, em suas dimensões rituais, estéticas, sociais e culturais. Esse movimento inicial pode ser atestado em estudos como os de Carvalho (1984) e Segato (1984), que publicaram suas teses sobre o xangô da cidade de Recife (Pernambuco), religião afrodescendente de origem yorubá, com culto de possessão, correspondente regional do mais conhecido candomblé ketu da Bahia; Lühning (1990), que abordou a música do candomblé ketu na cidade de Salvador/BA; Pinto (1991), que versou sobre o complexo musical do Recôncavo baiano, incluindo o samba de roda, a capoeira e o candomblé; Araújo (1992) através de tese sobre o samba carioca, entre outros.¹⁶ A partir de então, com o estabelecimento dos programas de pós-graduação em música no país, a consequente produção de teses, dissertações, artigos e eventos acadêmicos no âmbito da etnomusicologia tem crescido de forma significativa.

Hoje, os campos da pesquisa etnomusicológica sobre práticas musicais de afrodescendentes no Brasil são significativamente variados. Entretanto, podem ser compreendidos a partir de universos mais amplos, ligados, por exemplo, a práticas religiosas, atividades

.....

16 Nesse período, outros pesquisadores brasileiros cumpriram um importante papel na consolidação da etnomusicologia brasileira, porém sobre outras temáticas, que não a das práticas das populações negras no Brasil. O primeiro etnomusicólogo brasileiro a doutorar-se foi Manuel Veiga em 1981, cujos estudos tiveram foco em populações indígenas na Bahia e o estudo histórico de modinhas e lundus. Também destacam-se Maria Elizabeth Lucas, cuja tese, de 1990, é sobre a música dos gaúchos em festivais de música nativa, no Rio Grande do Sul; Rafael José de Menezes Bastos com seu trabalho com o povo indígena Kamayurá, e Elizabeth Travassos (1984), que pesquisou, em seu mestrado, a música dos índios Kayabi, do Parque do Xingu.

rituais e sociais diversas, incluindo relações com o espaço geográfico, com projetos sociais e educacionais, com agremiações, com indivíduos, além de contextos midiáticos.

Podemos destacar, por exemplo, as relações entre a dimensão religiosa e as práticas musicais, compreendidas a partir de suas especificidades regionais, das múltiplas influências sócio-históricas e das suas distintas formas de exercício. Nesse contexto, há uma significativa produção etnomusicológica que nos possibilita compreender as variadas formas de experiências musico-religiosas a partir de sua constituição performática, das funções estruturantes e comunicativas da música, das relações de poder e resistência envolvidas em seu exercício etc. O candomblé foi alvo de estudos – além dos já citados – de Cardoso (2006) e Vasconcelos (2010). A umbanda, religião afro-brasileira, caracterizada pelo intenso sincretismo com elementos de distintas religiões de matriz africana, além de elementos de origem indígena e europeia, com culto de possessão, foi pesquisada por Borges (2011). O tambor-de-mina, religião de origem jeje, que se desenvolveu no estado do Maranhão, foi contemplado no trabalho de Gouveia (2001). O congado, ou reinado, religião afro-católica praticada em irmandades e comunidades negras do estado de Minas Gerais, foi pesquisado por Lucas (2002, 2005) e Pereira (2011). O batuque jeje-ijexá, tradição religiosa afro-gaúcha, foi investigado por Braga (1998).

Outras dimensões socioculturais podem ser compreendidas a partir das experiências práticas rituais de cortejo, das variadas formas de dança em conjunto, das formas de agremiação, além das relações entre a prática musical e o lugar sagrado e/ou comunitário. Os catopês, uma modalidade local do congado, presente na região norte do estado de Minas Gerais, mereceram estudos de Queiroz (2005), Mendes (2009) e Ribeiro (2011). Os maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa, práticas afro-católicas desenvolvidas no estado do Rio Grande do Sul, que também se enquadram no universo geral do congado, foram pesquisados por Prass (2013).

Destacamos, também, o trabalho sobre a música dedicada a determinadas entidades espirituais nos terreiros de candomblé na Bahia, de Chada (2006); os trabalhos sobre os processos de educação musical em Organizações Não Governamentais (ONGs) de apoio a comunidades carentes, como o de Guazina (2011), e em projetos sociais, como o de Aredes (2013); sobre a relação entre violência e música nas favelas do Rio de Janeiro, de Cambria (2012), e sobre o uso do caxixi, um instrumento musical afro-brasileiro, na região de Salvador, de Gallo (2012).

Ainda podemos ressaltar os contextos investigativos ligados à música midiática, envolvendo a gravação, a reprodução mecânica, a reprodução na internet e a produção de eventos envolvendo música. Nesses contextos, as práticas musicais são compreendidas a partir de suas relações com os espaços urbanos e suas múltiplas dimensões socioculturais, com elementos de tradições culturais, com a indústria do entretenimento e dos consequentes processos de recriação de significados. Como exemplo, apontamos o trabalho de “etnomusicologia histórica”, de Sandroni (2001), sobre as transformações sofridas pelo samba no Rio de Janeiro, na virada dos anos 1930; a etnografia de Agerkop (2007), sobre grupos musicais que mesclam elementos de música tradicional nordestina com elementos da música midiática internacional; o trabalho de Dutra (2007), sobre resistência política no *rap* de São Paulo; o de Amaral (2009) sobre as práticas socio-musicais no tecnobrega, gênero das periferias de Belém do Pará; a etnografia de Kuschick (2011) sobre os lugares de apresentação dos “suíngueiros” do Rio Grande do Sul,¹⁷ e a etnografia de Erthal (2012), sobre o pagode, subgênero comercial do samba, no cotidiano de jovens da periferia de Londrina no estado do Paraná.

.....

17 Suíngue, ou *swing*, é o nome dado à versão local do samba-rock.

Nesse conjunto de pesquisas sobre as diversas manifestações, das quais apenas alguns exemplos foram citados, as abordagens etnomusicológicas possuem focos muitas vezes voltados para questões como a construção da identidade particular das comunidades, tensões internas expressas musicalmente, articulação dessa identidade com a sociedade mais ampla e as articulações das performances musicais na afirmação identitária. Observa-se que o campo tem promovido conduções temáticas variadas, com olhares diversos, sobre as práticas musicais de afrodescendentes, buscando compreender significados, relações de poder, aspectos ideológicos, epistemológicos e interdisciplinares, políticas de salvaguarda, dimensões performáticas, relações interculturais e processos de transmissão musical, entre outros, como, por exemplo, nos trabalhos de Amorim (2012), Diniz (2011), Giesbrecht (2011) e Náder (2008).¹⁸

Diante de tal amplitude de universos de pesquisa, destacamos algumas vertentes mais recentes como importantes desdobramentos do desenvolvimento de uma etnomusicologia pensada a partir de suas realidades etnográficas. Podemos perceber que o desenvolvimento de perspectivas etnomusicológicas sobre as políticas públicas, sobre as relações de gênero, sobre a identidade e desigualdade racial, sobre os processos de formação, entre outros aspectos, têm crescido de forma significativa nos últimos anos, possibilitando maior inter-relação entre as práxis investigativas e as necessidades socioculturais de seus campos de estudo.

Os estudos sobre as relações de gênero têm possibilitado a reinterpretção do conhecimento acadêmico sobre as expressões

.....

18 As dimensões teóricas e as consequentes interseções epistemológicas da produção etnomusicológica brasileira retratam de forma significativa o caráter transdisciplinar da disciplina. Nesse contexto, como já apontado, a forte tradição etnográfica tem norteado parte significativa da produção de conhecimento etnomusicológico no Brasil. No que diz respeito às interseções epistemológicas, podemos destacar aqui o contato constante com os campos da musicologia, antropologia cultural e interpretativa, estudos da performance, estudos culturais, estudos pós-modernos e pós-colonialistas, educação, história e sociologia, entre outros. Um bom exemplo de uma coletânea de trabalhos etnográficos com variadas perspectivas pode ser encontrada em Lucas (2013).

musicais de afrodescendentes, repensando sua constituição a partir, sobretudo, do olhar feminino e da atuação das mulheres em seus aspectos simbólicos, práticos, políticos e culturais. (ROSA, 2009) Estudos sobre as concepções, desenvolvimento, atuação e resultados das políticas públicas de salvaguarda patrimonial no Brasil têm proporcionado uma aproximação política da etnomusicologia com o poder público, possibilitando melhor articulação da área com instituições responsáveis por políticas públicas. (CARMO, 2009; FONSECA, 2009) Os estudos da etnomusicologia aplicada e os de caráter colaborativo possuem forte relação com as dimensões metodológicas da pesquisa-ação, promovendo, assim, a construção conjunta de conhecimentos a partir da relação entre os diferentes autores envolvidos na construção do conhecimento. Pesquisas com abordagens colaborativas têm possibilitado discutir os modos de fazer o trabalho de campo, estreitar os laços entre a academia e a sociedade e, sobretudo, atender a demandas locais, conforme os interesses estéticos e ideológicos desses grupos. (CAMBRIA, 2012; LUCAS; LUZ, 2006; PRASS, 2013)

A partir dessas perspectivas contemporâneas de parte da produção etnomusicológica brasileira, consideramos que investigações sobre práticas musicais de afrodescendentes têm constituído um *corpus* de conhecimento científico potencial para o diálogo em múltiplos caminhos que podem ser trilhados em direções músico-educativas. Nesse sentido, podemos destacar o desenvolvimento mais consistente de políticas públicas; a ressignificação de concepções sobre diversidade musical; o reposicionamento político, teórico e metodológico sobre as relações entre culturas tradicionais e populares urbanas com a sociedade hegemônica; e a reflexão sobre aspectos culturais mais amplos a partir das práticas e significados sobre música.

Assim, com base em estudos sobre políticas públicas, as ações governamentais têm levado em consideração o conhecimento etnomusicológico produzido no Brasil, possibilitando avanços significativos na compreensão e promoção das políticas e ações patrimoniais.

Nesse contexto, podemos destacar as ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura, que tem dialogado de forma significativa com as dimensões epistemológicas e metodológicas da etnomusicologia na busca por compreender as práticas musicoculturais no Brasil, como o samba de roda (IPHAN, 2006; SANDRONI, 2010), o jongo (IPHAN, 2007) e a construção e prática da viola de cocho. (IPHAN, 2009)¹⁹ O conhecimento produzido a partir de ações de registro e salvaguarda tem possibilitado o desenvolvimento de políticas de educação patrimonial, compreendendo a necessidade de participação das comunidades culturais nas ações educativas (IPHAN, 2014), constituindo-se como perspectivas potenciais para ações educativo-musicais em diversos contextos.

Enfim, a partir de reposicionamentos discursivos e ideológicos, a produção etnomusicológica sobre práticas musicais de afrodescendentes tradicionais e populares urbanas oferecem uma visão contextualizada de tais práticas, denotando como dimensões estéticas do fazer musical estão tanto compondo quanto sendo compostas por aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Assim, tal *corpus* transcende as dimensões estéticas das práticas musicais, levando-nos a uma perspectiva de compreensão sobre como as pessoas engendram suas ações e interações sociomusicais. Esse conjunto de elementos evidenciados nas pesquisas etnomusicológicas no âmbito da cultura afro-brasileira, em diálogo com perspectivas para um ensino plural no contexto escolar, pautado pela igualdade de acesso e pela valorização da diversidade, pode fortalecer significativamente concepções e práticas educativo-musicais na educação básica, baseadas no respeito e no diálogo.

.....

19 No âmbito das culturas indígenas, um exemplo de parceria entre o Iphan, etnomusicólogos e mestres de saberes é o livro de Stein e Lucas (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis n.º II.645/2008 e n.º II.769/2008 – que tornaram obrigatórios, no Brasil, respectivamente, a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, e o ensino de música no ensino básico – representam grandes avanços sociais. A primeira, uma conquista no sentido da promoção da igualdade racial no país. A segunda, o reconhecimento da importância da música para a experiência humana e, portanto, para o processo de formação das pessoas.

Um conjunto de fatores, cujas análises e discussões desenvolvidas neste texto buscaram evidenciar, delineiam um cenário de perspectivas e desafios, de ordem política e social, para que o cumprimento concomitante dessas leis venha a gerar resultados impactantes, positivamente. Pesquisadores, professores e estudiosos vêm refletindo acerca de interações educativo-musicais que favoreçam a inter-relação de saberes culturais distintos, com vistas a uma educação musical alargada, que reconheça, valorize e incorpore a diversidade cultural como eixo balizador rumo a uma formação em música interétnica e multicultural. Esse debate tem ressaltado a necessidade de que vozes distintas que compõem as diferentes culturas musicais sejam tratadas de forma equânime, sem a imposição daquelas que, durante muito tempo, dadas as desigualdades que ainda caracterizam o Brasil, falaram e foram ouvidas como dominantes. Como toda mudança de paradigma, essa também requer vontade política para medidas assertivas, em vários níveis institucionais.

O histórico que permeia a trajetória de afrodescendentes no país, com ênfase nas privações que sofreram, inclusive no âmbito das políticas públicas da educação nacional, mostra a responsabilidade com que a lei n.º II.645/2008 deve ser encarada nas escolas. Nessa direção, professores de música, pesquisadores, artistas, mestres e praticantes das culturas populares precisam canalizar esforços para, de fato, inserirmos, de forma concreta, sem superficialismos e esvaziamentos, saberes culturais-musicais afro-brasileiros no ensino musical.

A promoção do diálogo interétnico, considerando-se, neste texto, os saberes afro-brasileiros, exigirá dos professores de música a conjunção de conhecimentos que lhes contemplem dimensões abrangentes de música, e que revelem a complexidade estética, conceitual e simbólica que caracteriza a diversidade cultural afro-brasileira. Nesse sentido, conhecimentos produzidos sobre práticas musicais de culturas afro-brasileiras no âmbito da etnomusicologia brasileira são fundamentais para se promover a interseção entre tais saberes e concepções e ações formativas em música na educação básica. As investigações etnomusicológicas sobre culturas afro-brasileiras podem, atualmente, subsidiar ações e práticas de ensino de música nas escolas, em pelo menos três formas: 1) o acesso a acervos sonoros e audiovisuais oriundos de tradições musicais que têm formas de expressão, representação e percepção vinculadas às idiosincrasias de tais culturas no país; 2) a compreensão e percepção das práticas musicais para além das estruturas sonoras, caracterizando significados que fazem dessas músicas representativas para a vida dos sujeitos que as produzem e as vivenciam, considerando-se suas próprias lógicas de construção de saber; 3) o reconhecimento e a incorporação da diversidade interétnica que caracteriza as culturas afro-brasileiras como elemento imprescindível para a promoção de uma educação musical multicultural, vinculada às experiências e discussões etnomusicológicas.

Para que esse acervo de pesquisa não se reduza a uma fonte de repertório exclusivamente sonoro, desacompanhado dos contextos que lhes dão sentido social e cultural, disciplinas que tratem especificamente do patrimônio cultural de afrodescendentes devem figurar necessariamente como obrigatórias nos cursos de licenciatura em Música das universidades do país, iniciativa ainda incipiente nos dias de hoje.

Além disso, com a intenção de congregarmos pensamentos e ações em prol do fortalecimento do ensino de música, dos saberes das culturas afro-brasileiras e da valorização da diversidade como

direito do ser humano, entendemos que é preciso transcender as barreiras disciplinares que ainda marcam nossas estruturas acadêmicas. Assim, nossa proposta neste trabalho não se localiza especificamente nas fronteiras disciplinares da etnomusicologia ou da educação musical, visando, de fato, promover um diálogo de saberes que, vindos desses e de outros campos, corroborem para a formação musical escolar. Essa formação, evidentemente, deve incluir várias culturas musicais e promover o diálogo, sem distorcer e calar nenhuma das vozes, culturas urbanas, rurais, indígenas, afrodescendentes e midiáticas, entre tantas outras.

Nesse sentido, destacamos como bastante positivo e promissor, o projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na UnB, sob a coordenação do etnomusicólogo José Jorge de Carvalho.²⁰ O projeto prevê a disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, que é ministrada para alunos de graduação por mestres de saber tradicional, juntamente com professores anfitriões da universidade. Contendo módulos voltados a diferentes tipos de artes e ofícios humanos, a disciplina é pensada de forma transdisciplinar, sendo ofertada a alunos de todos os cursos universitários. O projeto volta-se à promoção efetiva de diálogo interepistêmico, visando ainda “promover uma dupla inclusão: das artes e dos saberes tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres e mestras tradicionais na docência” (2015).²¹ Iniciado em 2010, o projeto vem sendo adotado por outras universidades do país, tendo os saberes musicais afro-brasileiros sido contemplados em alguns módulos.

.....

20 O projeto faz parte do programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

21 Documento técnico produzido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (CNPq, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação), sob coordenação de José Jorge de Carvalho.

As culturas afro-brasileiras, presentes nas escolas e convidadas a participar mais afetivamente do elenco de conhecimentos priorizados culturalmente nessas intuições, podem trazer para os caminhos da educação musical brasileira formas de pensar, fazer e experienciar músicas que fogem a cânones consagrados nas intuições formais de ensino musical. Essas existências musicais particulares podem assim desafiar noções musicais naturalizadas, como o temperamento das alturas, a estética vocal centrada no bel canto, a primazia melódico-harmônica na hierarquia dos parâmetros sonoros, a afinação tonal como referência de qualidade, a métrica definida pelo pulso e a divisão em compassos, entre outros aspectos.

Nesse cenário, a música de tradições como os congados, os jongos, os candomblés, os maracatus, os cocôs de roda, entre outras, pode fazer emergir novas formas de percepção, de concepção, como também de produção e de imaginação musical, nas escolas. Para isso, é a etnomusicologia que deve fornecer tanto a base conceitual para alargar o entendimento sobre a diversidade de experiências musicais quanto os dados e informações sobre práticas e tradições musicais particulares. Além de parâmetros estéticos e sonoros diferenciados dos consagrados no ensino de música, essas expressões trazem para a prática musical escolar, formas de inserção no mundo, singularidades étnicas, religiosas, de gênero, entre muitas outras, vinculadas ao universo afro-brasileiro, que contribuem para nossa caminhada ao encontro de uma educação musical multicultural. De forma muito especial, a presença da diversidade cultural nos espaços educacionais contribui igualmente para que se traga à consciência que toda música tem suas referências de significação e valor estabelecidas cultural e socialmente, desnaturalizando concepções ideológicas universalizadas. Almeja-se, portanto, uma educação musical transdisciplinar e transversal, que prolifere a diversidade cultural, que minimize o preconceito e a discriminação, que valorize as práticas musicais em toda a sua complexidade e que, assim, promova o que, de fato, deve ser o fim de toda a educação: a formação humana.

REFERÊNCIAS

- AGERKOP, Y. *Poética de uma paisagem: discurso e atuação de quatro grupos musicais da região do mangue*. 2007. 204 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- AMARAL, P. M. G. Do. *Estigma e cosmopolitismo na constituição de uma música popular urbana de periferia: etnografia da produção do tecnobrega em Belém do Pará*. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- AMORIM, A. S. B. De. *A influência dos Afoxés Congos d'África e Badauê na construção da identidade no Engenho Velho de Brotas*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- ARAÚJO, S. *Acoustic Labor in the Timing of Everyday Life: a Critical History of Samba in Rio de Janeiro, 1917-1990*. 1992. 337 f. Tese (Doutorado em Musicologia) – University of Illinois at Urbana, Champaign, EUA, 1992.
- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 406 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.
- AREDES, R. de O. *Mensagens do tambor no morro: significados musicais, educação e projeto social pelo Grupo Arautos do Gueto*. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ARROYO, M. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, p. 4-20, 2003.
- ARRUTI, J. M. *Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.

BORGES, M. R. *A prática musical dos Caboclos: o Centro Umbandiستا Rei de Bizara* (Salvador, BA). 2011. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BLACKING, J. *How Musical is Man?* London: University of Washington Press, 1973.

BRAGA, R. G. *Batuque jêje-ijexá em Porto Alegre: a música no culto aos orixás*. Porto Alegre: Fumproarte/Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13200%3Aresolucao-ceb-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12759&Itemid=866>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012*. Define Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 22 de julho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

CAMBRIA, V. *Music and Violence in Rio de Janeiro: a Participatory Study in Urban Ethnomusicology*. 2012. Tese (Doutorado em Ethnomusicologia) – Wesleyan University, Wesleyan, Estados Unidos, 2012.

CAMPBELL, P. S. Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for Knowing Music, Education, and Culture. *Research Studies in Music Education*, Toowoomba, n. 21, p. 16-30, 2003.

CARDOSO, Â. N. N. *A Linguagem dos Tambores*. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CARMO, R. A. M. L. Do. *A política federal de salvaguarda do patrimônio imaterial e os seus impactos no samba de roda do Recôncavo Baiano*. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CARVALHO, J. J. de. *Ritual and Music of the Shango Cults of Recife*. 1984. Tese (Doutorado em Antropologia) – The Queen’s University Of Belfast, Belfast, 1984.

CHADA, S. *A música dos caboclos nos candomblés baianos*. Salvador: EDUFBA, 2006.

COMUNIDADES Quilombolas. *Palmares*: Fundação cultural; Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88>. Acesso em: 22 maio 2016.

DINIZ, F. C. *Capoeira angola: identidade e trânsito musical*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DUTRA, J. N. *Rap: identidade local e resistência global*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual em Paulista, São Paulo, 2007.

ERTHAL, J. C. S. *Desejo de amar: um estudo etnográfico sobre a presença do pagode no cotidiano de um grupo de jovens da periferia de Londrina/PR*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ERA Vargas. *Só história*. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

FONSECA, E. J. de M. *Temerosos reis dos cacetes: uma etnografia dos circuitos musicais e políticas culturais em Januária-MG*. 2009. 309 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e arte, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GALLO, P. M. *Caxixi: um estudo do instrumento afro-brasileiro em práticas musicais populares na região de Salvador-BA*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GOUVEIA, C. R. M. *As esposas do divino: poder e prestígio feminino nas festas do Divino em terreiros de tambor de mina em São Luís do Maranhão*. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

GIESBRECHT, É. *O passado negro: a incorporação da memória negra da cidade de Campinas através das performances de legados musicais*. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GUAZINA, L. S. *Práticas musicais em organizações não governamentais: uma etnografia sobre a (re)invenção da vida*. 2011. 344 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. *Censo 2010: resultados*. [S.l.], c2016. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 22 maio 2016.

IPHAN. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

IPHAN. *Jongo no sudeste*. Brasília, IPHAN, 2007. (Dossiê IPHAN 5). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

IPHAN. *Modo de fazer Viola de cocho*. Brasília, IPHAN, 2009. (Dossiê IPHAN 8). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_ModosFazerViolaCocho_m.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

IPHAN. *Samba de Roda do recôncavo baiano*. Brasília, IPHAN, 2006. (Dossiê IPHAN 4). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

KUSCHICK, M. B. *Suingueiros do Sul do Brasil: uma etnografia musical nos 'becos, guetos, bibocas' e bares de dondocas de Porto Alegre*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LUCAS, G. *Música e tempo no congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. 2005. 333 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LUCAS, G. *Os sons do rosário: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LUCAS, G.; LUZ, J. B. da. *Cantando e Reinando com os Arturos*. Belo Horizonte: Rona Editora, 2006. (Acompanham 2 CDs).

LUCAS, M. E. Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na prática da pesquisa. *Boletim do NEA*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 9-5, 1995.

- LUCAS, M. E. *Mixagens em campo: etnomusicologia, performance e diversidade musical*. Porto Alegre: Marcavizual, 2013.
- LUCAS, M. E. et al. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, RS, v. 3, n. 5, p. 4-20, 2003.
- LÜHNING, A. *Die Musik im Candomblé nagô-ketu: Studien zur afro-brasilianischen Musik in Salvador, Bahia* – Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner, Hamburg, 1990.
- MELLO, M. A. L. de. *Reviras, batuques e carnavais: a cultura de resistência dos escravos em Pelotas*. Pelotas: Editora da UFPel, 1994.
- MENDES, J. J. *Música, negociação e coletividade no Congado de Montes Claros*. 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- NÁDER, A. M.-J. *Transmissão e Performance na Barca Santa Maria João Pessoa - PB*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- NARLOCH, L. *Guerra do Paraguai, aventuras na história: grandes guerras*. São Paulo: Abril, 2006. v. 10.
- O'DWYER, E. C. (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- PEREIRA, A. L. M. *Um estudo etnomusicológico do Congado de Nossa Senhora do Rosário do distrito do Rio das Mortes, São João Del-Rey, MG*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- PINTO, T. de O. *Capoeira, samba, candomblé: Afro-brasilianische Musik im Reconcavo, Bahia*. Berlin: Reimer, 1991.
- PRASS, L. Etnografias sobre etnopedagogias musicais. *Revista da Fundarte*, Montenegro, RS, v. 5, p. 13-20, 2005.
- PRASS, L. *Maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa: musicalidades quilombolas do sul do Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, L. R. S.. *Performance musical nos ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 100 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RIBEIRO, F. H. *Performance musical dos Ternos de Catopês de Bocaiúva-MG*. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROSA, L. *As Juremeiras da Nação Xamba (Olinda, PE): mulheres, religião, música e poder*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANDRONI, C. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: UFRJ, 2001.

SANDRONI, C. Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v. 24, n. 69, p. 373-388, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2014.

SANTOS, J. A. dos. *Prisioneiros da história: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

SANTOS, B. de S. Um ocidente não-ocidentalista? a filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 519-562.

SEGATO, R. L. *A Folk Theory of Personality Types: Gods and Their Symbolic Representation Among Members of the Shango Cult of Recife, Brazil*. 1984. PhD Thesis (Anthropology) – The Queen’s University of Belfast, Belfast, 1984.

STEIL, C. A. *Cotas raciais na Universidade: um debate*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

STEIN, M. R. A. S. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. 1998.

Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

STEIN, M.; LUCAS, M. E. *Yvy Poty, Yva'á: flores e frutos da terra*. Porto Alegre: IPHAN: UFRGS, 2012. (Acompanha CD).

TRAVASSOS, E. Balanço da Etnomusicologia no Brasil. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, Campinas, SP, v. 9, p. 66-77, 2003.

TURINO, T. *Music as Social Life: the Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

VASCONCELOS, J. L. R. de. *Axé, orixá, xirê e música: estudo de música e performance no candomblé queto na Baixada Santiستا*. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.